

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DESTEK EĞİTİM ODALARINDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÜSTÜN
YETENEKLİLERE YÖNELİK BİLGİ VE ALGI DÜZEYLERİ

Yüksek Lisans Tezi

SALİÇ AKTAŞ

AMASYA
Mayıs – 2023

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DESTEK EĞİTİM ODALARINDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÜSTÜN
YETENEKLİLERE YÖNELİK BİLGİ VE ALGI DÜZEYLERİ

Hazırlayan
Saliç AKTAŞ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Murat GÖKDERE

AMASYA – 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Saliç AKTAŞ tarafından hazırlanan “DESTEK EĞİTİM ODALARINDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÜSTÜN YETENEKLİLERE YÖNELİK BİLGİ VE ALGI DÜZEYLERİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 19/04/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Prof. Dr. Murat GÖKDERE

.....

Üye : Prof. Dr. Asım ÇOBAN

.....

Üye : Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

.....

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

....../....../.....

Saliç AKTAŞ

İmza

ÖZET

DESTEK EĞİTİM ODALARINDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÜSTÜN YETENEKLİLERE YÖNELİK BİLGİ VE ALGI DÜZEYLERİ

Saliç AKTAŞ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Nisan/2023

Danışman: Prof. Dr. Murat GÖKDERE

Bu çalışmanın amacı, destek eğitim odasında üstün yetenekli tanısı olan öğrenciler ile destek eğitim odalarında eğitim veren ve vermekte olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları tespit etmek ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik tutum, öz yeterlilik düzeylerini belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları ve öz yeterlik puanları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yönelik nicel araştırma modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde devlet okullarında çalışan ve destek eğitim odasında görev almış olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında halen İstanbul ilinde destek eğitim odasında görev yapmakta olan 314 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklara yönelik 32 sınıf öğretmenin katılımıyla nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ölçeği, öz-yeterlik ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini oluşturan üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları ve öz-yeterlik puanları nicel veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler SPSS24 veri analiz programı ile gerçekleştirilmiş, olup verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle analizlerde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler mevcut sorulardan ortaya

Çıkarılan temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Kadın ğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu ve Sınıf ğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaş ve eğitim düzeylerine göre üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca ğretmenlerin öz yeterlik puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri de daha yüksektir. Sınıf ğretmenlerinin diğer branşlara göre öz yeterlikleri daha yüksektir. Araştırmada stn yetenekli öğrenciler için açılan destek eğitim odalarının ğretim açısından yeterli olmadığına yönelik bulgular gözlemlenmiş ve destek odalarında eğitim veren öğretmenlerin genellikle idari işler bakımından zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: destek eğitim odası, zyeterlik, ğretmen algı düzeyleri, sınıf öğretmenleri, üstün yetenekli ğrenciler

ABSTRACT

CHALLENGES FACED BY CLASS TEACHERS WORKING IN SUPPORT TRAINING ROOMS AND THE LEVELS OF KNOWLEDGE AND PERCEPTION OF HIGH TALENT

Saliç AKTAŞ

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Elementary Education, M.A., April/2023

Supervisor: Prof. Dr. Murat GÖKDERE

The aim of this study is to determine the difficulties faced by the students with a diagnosis of gifted in the support education room and the classroom teachers who teach and give education in the support education rooms, and to determine their attitude and self-efficacy levels towards the gifted students. A combination of both quantitative and qualitative research methods were used in the research. In order to reveal the relationship between the attitude and self-efficacy scores of teachers with regards to the education of gifted students both a quantitative research model and relational survey model were used. In addition to that, phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research to uncover the difficulties faced by classroom teachers working in support training rooms. The target group of the research is classroom teachers working in public schools and in the support education room in Istanbul. Driving from the target group, the sample group of the study, included 314 classroom teachers who were currently working in the support education room in Istanbul during the spring semester of the 2021-2022 academic year. In the research, interviews were held with the teachers, and qualitative data were obtained with the participation of 32 classroom teachers regarding the difficulties faced by the classroom teachers working in the support education rooms. The research data was collected by the researcher. The data collection tools in the research were an attitude scale, self-efficacy scale and interview form regarding the education of gifted students. Quantitative and qualitative data analysis methods were used together to analyze the data. The scores of both attitude and self-efficacy scales regarding the education of gifted students, which constitute the quantitative data of the research, were analyzed using quantitative data analysis methods. SPSS24 data analysis program was used to analyze the data, and as the data showed normal distribution, parametric statistical techniques were used in the analyses. For the analyses of the qualitative data that is the questions in the interview form descriptive analysis technique

was used. In this context, the data were analyzed in line with the themes revealed from the existing questions. It was determined that the attitude of both female teachers and classroom teachers towards the education of the gifted were more positive than. It was found that the teachers' attitudes towards the education of the gifted did not differ according to their age and education level. Besides, no significant difference was found in the self-efficacy scores of teachers according to gender. Classroom teachers have higher self-efficacy than other branches. In the research it was found that the support rooms opened for gifted students are not adequate for teaching, and support room teachers generally face with administrative challenges.

Keywords: support education room, self-efficacy, teacher perception levels, classroom teachers, gifted students



ÖNSÖZ

Bu yüksek lisans tez çalışmasının başlangıcından tamamlanmasına dek emeği geçmiş olan sayın tez danışmanım Prof. Murat Gökdere'ye, tez savunma jürilerim Prof. Dr. Asım ÇOBAN ve Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında beni destekleyen ve hiçbir zaman pes etmeme izin veremeyen kıymetli ablam Hatice Aktaş'a manevi hiçbir yardımı esirgmeden yanımda olduğu için sonsuz teşekkür ederim.

Saliç AKTAŞ

.../.../.....



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Tanımlar	6

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Üstün Yetenekli Kavramı	7
2.1.1. Zekâ Tanımı	7
2.1.2. Üstün Yetenek Tanımı	7
2.1.3. Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanma Süreçleri.....	9
2.1.4. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Yaklaşımlar.....	9
2.2. Özel Eğitim.....	12
2.2.1. Özel Eğitim Tanımı.....	14
2.2.2. Özel Eğitim Tarihçesi	16
2.2.3. Özel Eğitim Amaçları	17
2.2.4. Özel Eğitim İlkeleri.....	17
2.3. Destek Eğitim Odasında Eğitim Alan Öğrenciler	18

2.4. Destek Eğitim Odasında Eğitim Öğretim Materyalleri	19
2.5. İlgili Araştırmalar	22

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Evren ve Örneklem.....	26
3.3. Verilerin Toplama Araçları	26
3.4. Verilerin Toplanması.....	27
3.5. Verilerin Analizi	28

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	29
4.1. Katılımcıların Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum ve Öz Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bulgular	29
4.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	29
4.2. Öğretmenlerin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular	55
4.2.1. Öğretmenlerin “Destek eğitim odasında eğitim alan üstün/özel yetenekli öğrencilerinizle ne tür çalışmalar/etkinlikler yapıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi.....	59
4.2.2. Öğretmenlerin “Üstün/özel yetenekli öğrenciler için açılan destek eğitim odalarının öğretim ortamı olma açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi.....	60
4.2.3. “Üstün/özel yetenekli öğrencilerinize destek eğitim odası açma sürecinde zorluklarla karşılaştınız mı? Bunlar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi.....	61
4.2.4. Öğretmenlerin “Destek eğitim odalarının oluşturulması ve işleyişinde kurum yönetimi ile sorunlar yaşıyor musunuz? Bu sorunlar nelerdir? Bunlara ilişkin önerileriniz var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi	62
4.2.5. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken hangi aşama/süreçleri izliyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi	62
4.2.6. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken nelere dikkat ediyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi	63
4.2.7. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazmada yaşadığınız zorluklar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi	64
4.2.8. Öğretmenlerin “Üstün /özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken zenginleştirme ve farklılaştırma yapma hakkında neler biliyorsunuz, açıklar mısınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi.....	65

4.2.9. Öğretmenlerin “Üstün/özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında çalışırken öğrencilerinizin direnç gösterdiği konular var mı? Varsa nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi.....	66
4.2.10. Öğretmenlerin “Özel/üstün yetenekli öğrenciler için yazdığınız etkinlikleri uygularken karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi.....	67
4.2.11. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında eğitim planlaması yapma sürecinde destek alıyor musunuz? Alıyorsanız nasıl destek aldığınızı açıkla mısınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi	68
4.2.12. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için eğitim planlaması yaparken ve etkinlik yaparken öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alıyor musunuz? Dikkate alıyorsanız neler yapıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi.....	68
4.2.13. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için eğitim planlaması yaparken ve etkinlik yazarken teknolojiyi dahil ediyor musunuz? Ediyorsanız nasıl dahil ettiğinizi açıkla mısınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi	70
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA	71
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	78
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	91
Ek 1. Üstün Yeteneklilik Ve Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (Kısa-Revize Form)	92
Ek 2. Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği.....	93
Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu	95
Ek 4. Ölçek Kullanım İzni.....	97
ÖZ GEÇMİŞ	98

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	29
Tablo 2. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Puanlarının Dağılımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	30
Tablo 3. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	31
Tablo 4. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması....	32
Tablo 5. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	34
Tablo 6. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması....	35
Tablo 7. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	36
Tablo 8. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	37
Tablo 9. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	38
Tablo 10. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	39
Tablo 11. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	40
Tablo 12. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	41
Tablo 13. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	42
Tablo 14. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	43
Tablo 15. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Karşılaştırılması	45
Tablo 16. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Karşılaştırılması	46
Tablo 17. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Görev Yapılan Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması	47

Tablo 18. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Görev Yapılan Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	47
Tablo 19. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 20. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 21. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanları ve Öz-Yeterlik Puanları Arasındaki İlişkiler	52
Tablo 22. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odasında Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri	59
Tablo 23. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odalarının Öğretim Ortamı Açısından Yeterlik Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	60
Tablo 24. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Açmada Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri	61
Tablo 25. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Açmada Kurum Yöneticileri İle Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri	62
Tablo 26. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Yazarken İzlenen Aşamalara İlişkin Görüşleri	62
Tablo 27. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Yazarken Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri	64
Tablo 28. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Yazarken Zenginleştirme ve Farklılaştırma Yapmaya İlişkin Görüşleri	65
Tablo 29. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odasında Çalışırken Öğrencilerin Direnç Gösterdiği Konulara İlişkin Görüşleri.....	66
Tablo 30. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Yazılan Etkinlikleri Uygularken Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri	67
Tablo 31. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Planlaması Yaparken Alınan Desteklere İlişkin Görüşleri	68
Tablo 32. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Planlaması Yaparken Öğrencilerin İlgi Alanlarını Dikkate Almaya İlişkin Görüşleri.....	69
Tablo 33. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Planlaması Yaparken Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri	70

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Özel Eğitimde Program Modelleri (MEB, 2013)	12
Şekil 2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	55
Şekil 3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları	56
Şekil 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları	56
Şekil 5. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları	57
Şekil 6. Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları	57
Şekil 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları	58
Şekil 8. Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Konumu Değişkenine Göre Dağılımları	58
Şekil 9. Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları	59

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
KMO	Kaiser Maiyer Olkin Testi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ORGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
α	Güvenirlilik Katsayısı (Alpha)

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Toplumların gelişimi ve insanlığın bilgi aktarımının sağlanması için eğitim tarihler boyunca önemli bir yere sahip olmuştur. Eğitim; kişinin davranışında hedeflenen değişimlerin ortaya çıkması aynı zamanda yeni davranışlar edinme süreci olarak ifade edilmektedir (Ford, 2021: 9). Anne karnından başlayan eğitim süreci insanın büyüüp gelişmesi ve ölümüne kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Bu süreçte eğitimin en önemli ve planlı kısmı örgün eğitim kurumlarında gerçekleşir. Gelişen teknoloji ile birlikte toplumların hızla değişmesi insanların bu değişime ayak uydurma çabaları eğitimin önemini daha da artırmıştır (El Khoury ve Al-Hroub, 2018: 3).

Toplumların gelişme yarışında olduklarını düşünürsek eğitim alanına önem veren toplumlar bu değişime ve hıza ayak uydurabilmek için eğitim konusuna özellikle önem vermişlerdir (Novak ve Jones, 2021: 12). Çağdaş toplumlarda eğitim her geçen gün önem kazanmıştır. Eğitimin daha verimli olması için çeşitli plan ve programlamalarla sistematik hale getirilmesi önem arz etmektedir. Bu planlar çerçevesinde eğitim süreci örgün ve yaygın eğitim kurumları olarak ayrılmıştır (Gaines, 2018: 2).

Örgün eğitim kurumları okul öncesi dönemden başlayıp lisans üstü eğitim süreçlerine kadar devam etmektedir. Bu bakımdan okullar eğitime ihtiyacı olan her bireylere planlı eğitim olanakları sunmaktadır. Örgün eğitim sürecinde gözetilen başlıca faktör her bireye uygun eğitim ortamları sağlamaktır (Stephens, 2018). Bu durumda öğrencilerin için en az kısıtlayıcı ortamlar oluşturmakla eğitim ve öğretimin kalitesini en üst düzeye çıkarmak amaçlanmıştır. Eğitim kademelerinde her yaşta ve zekâ düzeyine kadar ortak ekseninde bir eğitim plan programı oluşturmaya çalışılsa da normalin altında ve üstünde değişiklik gösteren bireyler için kendi bireysel hızlarında ilerlemelerini sağlayacak daha az kısıtlayıcı ortamlar sağlanmalıdır. Bu durumda özel eğitim kavramı karşımıza çıkmaktadır (Plucker, McWilliams ve Guo, 2021: 5).

Özel eğitim; ihtiyacı olan öğrencilerin hayatlarını başkalarından yardım almadan bağımsız olarak devam ettirmelerini sağlayabilmelerini amaçlayan kişinin ihtiyaçlarına yönelik planlanan, planlı bir biçimde uygulanan, değerlendirilmesinin özenle yapıldığı eğitim hizmetlerinin tamamıdır (El Khoury ve Al-Hroub, 2018: 4). Özel eğitim yalnızca özel ihtiyacı olan bireylerin yetersizliğine uygun ortamda eğitim alması değil onların ihtiyaçlarını karşılayacak en uygun, onları en az kısıtlayan yerlerde eğitim alması olarak ifade edilebilir

(Stephens, 2018: 13). Özel eğitim, özel gereksinimi olan bireylere yönelik, üstün özelliklere sahip öğrencilerin kapasitelerini artırmayı sağlayan, yetersizlikleri olan öğrencilerin bu yetersizliğinin bir engel haline gelmesini önleyen, yetersizliği bulunan öğrenciyi kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir duruma getiren toplumla kaynaşmasını ve yardım almadan yaşayan kişiler olmalarını sağlayacak becerilerin sağlandığı eğitim sürecidir (Reis, Renzulli ve Renzulli, 2021: 10).

Özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda kendi hızlarında ilerlemesini sağlayan özel eğitim süreçleri eğitim, öğretim sürecine entegre edilmesi için çeşitlendirilmiştir. Bireylerin kendi akranlarıyla bir ortamda eğitim görmeleri hiç şüphesiz onlar için olumlu katkılar sunacaktır fakat bazı kritik öğrenme süreçlerinde bireysel eğitim verilen ortamlarda kendi özelliklerine uygun eğitim almaları potansiyellerini daha iyi kullanmaları için önemli olduğu ileri sürülebilir (Plucker, McWilliams ve Guo, 2021: 3). Özel eğitim, Türk Milli Eğitimi'nin genel ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin; toplum içindeki görev ve sorumluluklarını yerine getiren, başkaları ile olumlu ilişkiler içinde olan, çalışmalarında iş birliği yapabilen, dış dünyasına karşı uyum içerisinde olan, üretmek topluma katkı sunan ve mutlu bir yurttaş olan, bağımsız yaşam deneyimlerine açık olan ve hayatlarını tek başlarına idam ettirebilmeleri için yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini hedefler (Kaul ve Davis, 2018: 6).

Özel eğitim hizmetlerinin sunduğu bireysel eğitim modelleri ile öğrencilere özgü olması ve onların farklı öğrenmelerine hitap etmesi öğrenme kayıplarını engelleyecektir. Bundan dolayı özel eğitim ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim programları ile öğrencilere yönelik eğitim öğretim yöntemleri, personel ve materyal; bireysel farklılıkları, ihtiyaç duydukları eğitim ve yeteneklerine yönelik uygun öğrenime, becerilerine yönelik meslek alanlarına ve yaşama hazırlanmaları amaçlamalıdır (MEB, 2006). Bunun yanı sıra akranları ile eğitim görmeleri de çok farklı kazanımlar sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir. MEB'in belirlemiş olduğu özel eğitim ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda; özel eğitime ihtiyacı olan bireyler sosyal ve fiziksel ortamlarından mümkün olduğunca uzaklaştırılmamalıdır.

Özel eğitim hizmetleri; özel eğitim gereksinimi olan kişilerin sosyal hayattaki etkileşimlerini ve topluma adaptasyon süreçlerini içine almalı ve bu süreçleri kolaylaştıracak şekilde planlanıp yürütülmelidir (Castellano, 2021). Bireysel farklılıklar ve gereksinimler çerçevesinde bakıldığında hangi yaş grubundan ya da düzeyden olursa olsun aynı sınıf ortamını paylaşmakta olan öğrencilerin, sınıf ortamının birer parçası olarak, birbirlerinden

farklı bir dizi bireysel özelliklere ve gereksinimlere sahip oldukları bilinmektedir (Akar, 2015: 18).

Bireyin özellikleri ve ihtiyacı olduğu bireysel öğrenmeler sağlanmazsa öğrenci potansiyelini tam olarak ortaya koyamaz ve bu da öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle akranlarına göre üst düzey performans gösteren öğrencilerin eğitime odaklanmak toplumların ilerlemesinde büyük katkılar sağlayacaktır. Akranlarına göre bir veya birkaç alanda anlamlı derecede üst düzey performans gösteren öğrenciler üstün yetenekli olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitim alanında ihmal edilen fakat toplum gelişimi için en önemli olan insan faktörüdür. Sosyo-ekonomik düzeyi gelişmiş ya da gelişme gösteren ülkelerde dahi üstün yetenek potansiyeli mevcut kişilerin eğitimsel gelişimlerine yönelik sorunları çözme eğilimi beklenen seviyede olduğu söylenemez (Ahmet, 2020: 1).

Gelişmişlik seviyesi yüksek ülkelerde bile özel eğitim bünyesinde sayılan üstün yetenekliler en çok ihmal edilen alan olmuştur (Tekbaş ve Ataman, 2004). Halbuki toplumların kültür, sanat ve bilim için bilgi aktarımında üstün yetenekli bireylerin katkısı çok fazladır. Medeniyetleri işleyen, şekillendiren ve geliştiren üstün yetenekli bireylerdir (Akar ve Akar, 2012: 6). Üstün yetenek tanımı ilk olarak Platon tarafından ortaya atılmıştır. Toplum felsefesi içerisinde üst düzey beyin gücü olan bireylerin toplumsal düzen ve yönetsel açıdan önemini vurgulayan eski Yunan düşünür Eflatun üstün yetenekli bireylere yönelik düşüncelerinden “Devlet” adlı eserinde bahsetmiştir. Bu eserde kendine göre en etkili ve ideal olarak düşündüğü devlet yönetim biçimini açıklamaya çalışmış, bir yandan da bu devleti gerçekleştirmeleri gereken “Yönetici Filozofların” nasıl bir eğitim sürecine tabi olmaları gerektiğini en ince ayrıntılarına kadar anlatmıştır (Ataman, 2004: 4).

Platon toplumdaki bireyleri dört sınıfa ayırmak gerektiği görüşünü savunmuştur. Bu sınıflandırmayı bakır, tunç, gümüş, altın sınıfları olarak belirtmiştir. Bakır sınıfı; en kalabalık olan sınıftır ve kölelerden oluşmaktadır. Tunç sınıfı; esnaf, sanatkâr ve tüccarlardan oluşmaktadır. Gümüş sınıfı; savaşçılar ve seçkin sanatkârlardan oluşmaktadır (Ataman, 2007: 17). Altına benzettiği sınıfı; yönetici filozoflar oluşturmaktadır. Literatüre bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerle ilgili çalışmaların çok eski zamanlardan bu yana büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. Fakat bu alanda yapılan çalışmalar 20. Yüzyıl itibari ile daha hızlı bir ivme kazanmıştır. Yapılan çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin en uygun ortamlarda öğrencilerin potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya yönelik çalışmaları barındırmıştır.

1.1. Problem Durumu

MEB'in (2006) yılında 261884 sayılı Resmi Gazetede yayımladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gereğince, devlet okullarında destek eğitim odasında üstün yetenekli öğrenciler ile bir veya birkaç dönem çalışmış sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlilik düzeylerini ve tutumları ölçerek destek eğitim odası uygulamaları sürecinde karşılaştıkları zorluklarının neler olduğu bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada destek eğitim sınıflarında eğitim almakta olan üstün yetenekli ilkokul öğrencilerini bu ortamlarda destekleyecek olan sınıf öğretmenlerin üstün yetenek eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeylerini ve tutumlarını belirlemek genel amacı oluşturmaktadır. Bu genel amaca ulaşırken öğretmenlerin destek eğitim odasında karşılaştıkları zorluklar nelerdir, Destek Eğitim Uygulamaları hakkında bilgileri nelerdir, karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir gibi sorulara da cevap aranmıştır.

Araştırmanın alt problemleri:

1. Destek Eğitim Odasında üstün yetenekli öğrenciler ile çalışan sınıf öğretmenlerin öz yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Destek Eğitim Odasında Üstün yetenek tanısı olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenek tanımına ve eğitimine yönelik tutumları ne derecedir?
3. Destek eğitim odalarında üstün yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Geçmişte ve günümüzde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi toplumun dikkatini çeken eğitim programları açısından değişkenlik gösteren bir eğitim alanıdır. Her bireyin üstün yeteneğinin ve yaratıcılığının hem tür olarak hem de seviye olarak farklılık göstermesi onlar için genel geçer bir eğitim programının uygulanmasını kısıtlamıştır. Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde ve ülkemizin de istihdam edilmelerinde topyekûn bir şekilde milli bir politika doğrultusunda ilerlenmelidir (Ayvacı ve Bebek, 2019: 14). Üstün yetenekli öğrencilerdeki potansiyelin ülkenin ilerlemesi için kullanılmalıdır. Bireysel farklılıklarına ve yeteneklerine göre eğitim göremeyen üstün yetenekli öğrencilerin toplumların gelişimine katkısı az olacaktır. İçinde bulunduğumuz çağda bilginin kendini sürekli geliştirdiği ve

yenilediğini düşünürsek bilgi toplumlarının kendilerini bu değişim ve gelişime çok çabuk uyum sağlayabilecek yeterlilikte olmaları gerekir (Ataman, 1998: 2). Bu doğrultuda düşünüldüğünde üstün yetenekli bireylerin çok küçük yaştan itibaren onların yetenek alanlarına uygun öğrenme ortamlarında, yeteneklerini destekleyip bilişsel süreçlerini en üst düzeyde ortaya koyabilecekleri ortamda yetenek alanları geliştirmeye yönelik eğitim süreçleri öğrenim görmeleri önem arz etmektedir. Her çocuk gibi özel yetenekli öğrencilerinde erken yaşta eğitim almaları temel haklarıdır. Alacakları bu eğitimin içeriğinin de öğrencilerin öğrenme özelliklerine ve üstün oldukları zekâ alanlarına göre düzenlenmesi gerekir. Yapılan araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin erken yaşta tanımlanmasında ve uygun eğitim almalarında eksiklikler olduğunu göstermektedir (Erdoğan ve Güçyeter, 2019: 3). Bu durumun oluşmasında ise yüksek potansiyelin kişiyi mutlak başarıya ulaştıracak ve bu öğrencilerin her engeli aşacağına olan yanlış inançtır (Antshel, 2008: 6). Üstün yetenekli öğrencilerin erken yaşta tanımlanmasında en önemli kişiler sınıf öğretmenleridir. Öğrencilerin yeteneklerini belirlemede birincil kişiler öğretmenler (Bildiren ve Uzun, 2007: 1). Öğretmenler üstün yetenek tanımı hakkında bilgi sahibi olarak ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirerek bu çocukların farklılıklarını anlayabilirler (Çelikten, 2017: 12). Bu açıdan bakıldığında sınıf öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu öğrenciler için belirgin yetenek alanlarına özgü programların yürütülememesi, üstün yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve geliştirmeleri konusunda ciddi derecede öncelikli sorunlara yol açılabilmektedir (Ataman, 2007: 5). Üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitimler verilmesinde en etkili olan faktör öğretmenlerin bu alanda yetersiz olmaları öğrencilerin yetenek alanlarını ön plana çıkararak eğitim almalarını engelleyen en önemli faktördür. Öğretmenlerin üstün yetenek öğrencilere yönelik olan kaynaştırmalı uygulamalarındaki yetersizlikleri ve bilgi/ donanım eksiklikleri nedeniyle üstün yetenekli öğrencilere yönelik sağlıklı kaynaştırma uygulamalarını ve bireysel eğitime yönelik planlamaları etkili bir şekilde yapamadıkları ya da bir dizi eksikliklerden dolayı bu uygulamaların yeteri kadar yapılmadığı görülmektedir (Akar, 2015: 6).

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma İstanbul'da, devlet okullarında destek eğitim odasında üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırmadan elde edilen tespitler, araştırmada kullanılan ölçeklerle elde edilen

verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma bir dizi varsayımlar temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmanın nitel aşamasında kullanılan görüşme formu için görüşme yapılan öğretmenlerin samimi ve gerçekçi yanıtlar vermiştir.
2. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler bir veya birkaç dönem destek eğitim odasında üstün yetenekli öğrencilerle çalışmıştır.
3. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler anket ve görüşme formu sorularını içtenlikle yanıtlamıştır.

1.6. Tanımlar

Destek Eğitim Odası: Üstün yetenekli öğrencilere ya da kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitime devam eden öğrencilere yönelik ihtiyaç duyulan eğitimi verilmesi için özel düzenlenmiş eğitim ortamlarıdır (MEB, 2019).

Farklılaştırma: Özel yetenekli bireyin sahip olduğu yeteneklerin eğitimin merkezine alındığı; etkinlik, proje ders içerikleri, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme araçları bakımından öğrencinin öğrenme ihtiyaçları ve duyuşsal özelliklerine göre değiştirilmesi ya da düzenlenmesidir.

Üstün Yetenekli Birey: Zekâ, yaratıcılık, motivasyon, liderlik kapasitesi, sanatsal özellikleri ve akademik bakımdan yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Üstün Yetenekli Kavramı

2.1.1. Zekâ Tanımı

Üstün zekalı bireyleri tanımak için önce zekanın tanımını kapsamlı bir şekilde bilmek gerekir. Zekâ için çok çeşitli tanımlar yapılmıştır ve yapılan her bir tanım zekâ kavramını farklı açılardan değerlendirmiştir. Bu kadar çeşitli tanımlar içerisinde sadece bir doğru tanımın olduğunu söylemek yanlış olur. Günümüzde zekâ kavramına yönelik ortak bir tanım kullanılmaktadır (MEB, 2019). Zekâ için yapılmış bütün tanımlara yer verebilmek pek mümkün değil fakat zekâ için söylenmiş belli başlı kapsamı olan tanımlar vardır. Bu tanımlardan ilki Galton’a aittir. Galton “zekânın genel bir kapasite olduğunu, bu bilişsel kapasitenin temellerini ise bilgi edinme kanalları olan duyuların oluşturulduğunu iddia etmiştir” (Sak, 2010: 6). Galton’un bu bakış açısının yanı sıra Spearman’da zekâyı zekânın sayısal ve sözel alanlara ayrılmış bir şekilde toplanan genel yeteneklerden oluştuğunu ortaya atmıştır (Çitil ve Özdemir Kılıç, 2019: 9). Binet Galton’un zekâ için söylediklerine karşı çıkıp zekâyı “çok karmaşık ve bu nedenle çok farklı zihinsel bileşenlerden oluşmaktadır” diye tanımlamıştır. Binet geliştirdiği zekâ testinde “şekil, tasarım ve cümle belleğinin; soyut sözcüklerden anlam çıkarabilme kapasitesinin, kavrama ve yargılama yeteneklerinin ölçülmesini” hedeflemiştir (Çelikten, 2017: 2).

2.1.2. Üstün Yetenek Tanımı

Üstün yetenekli öğrencileri tanımlarken sadece zekâ düzeyine bakılması gerektiği gibi bir algı vardır. Fakat üstün yetenekli olma tanımı çok kapsamlı yönleri içinde barındıran bir tanımdır. Bu tanımlara geçmeden üstün yetenek ve üstün zekâ kavramları arasında bir ayrım yapmak faydalı olacaktır. Literatüre bakıldığında bu iki kavramında aynı amaçla ve anlamda kullanıldığına rastlandığı gibi farklı anlamlarda da kullanıldığı görülmektedir. Fakat farklı anlamda kullanıldığında dahi birbirine paralel anlamları ifade ettiği gözlemlenmektedir. Zekâ yeteneğe nazaran daha dar kapsamlı ve tekdüze kalan bir terimdir. Yetenek ise daha kapsamlı ve karmaşık bir terimdir (Akar, 2015: 12). Yetenek bir bireyin bir olay karşısında çözüm üretme ya da bir işi tamamlama karşında gösterdiği düşünme ve harekete geçme becerilerinin bütünüdür. Ayrıca uluslararası alan yazını incelendiğinde “Üstün yetenek, üstün yetenekli,

yetenekli, yetenek bahşedilmiş olan, yüksek kabiliyet sahibi” anlamlarına karşılık gelen “giftedness, gifted and talented, high ability” kavramlarının kullanıldığı göze çarpmaktadır (Akar, 2015). Bu neden üstün yetenek tanımının daha kapsamlı bir tanım olduğu düşünülebilir bu nedenle kullanılmasının daha uygun olacağı ileri sürülebilir.

Birçok disiplini bir arada barındıran üstün yetenek tanımı tam olarak belirleyebilmek ya da tek bir cümle ile açıklayabilmek zordur. Bu tanımı yapabilmek için çok sayıda araştırmalar yapılmış hala da yapılmaya devam etmektedir. Her çalışmada üstün yetenek tanımının başka açıdan açıklanmış halini görmekteyiz. Bu da üstün yetenek tanımıyla ilgili çok sayıda tanımı karşımıza çıkarmaktadır (Alpaslan, 2020). Geleneksel yaklaşımlara göre zekâ daha çok zekâ bölümleri ile tanımlanmıştır ve bunun sonucunda üstün yetenek küçük bir bölümle sınırlandırılmıştır; yenilikçi yaklaşımlar ise daha geniş bir perspektiften görüp tanılamayı amaçlamaktadır. Bu bölümde üstün yetenek tanımlarına yer verilecek ve geçmişten günümüze ulusal ve uluslararası yazında yer verilen tanımlardan bahsedilecektir. Fakat üstün yetenek kavramının ülkemize girişi diğer ülkelere göre biraz geç olduğu diğer ülkede bu tanımların literatürde daha erken yerini aldığı görülmektedir (Erdoğan ve Güçyeter, 2019: 2).

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin altın sınıf olarak nitelendirildiği görülmektedir. Platon bu tanımla üstün yetenekli çocukları eğitime gereken önemin verilmesini vurgulamıştır. Platonun bu açıklamalarına rağmen üstün yetenekliler alanında ilk bilimsel çalışmaların Galton tarafından başlatıldığı savunulmaktadır (Çelikten, 2017: 10).

Üstün yetenekli kavramı, genel olarak bireysel performans bakımından akranlarına göre daha yüksek düzeyde performans gösteren, kararlı, sorumluluk sahibi olan ve yaratıcılık özelliği yüksek olan bireyleri temsil etmektedir. Bu bakımdan bir bireyin üstün yetenekli olması belirli alanlarda görev ve sorumlulukları yerine getirmede başarılı olması, akranları bakımından bilgi ve becerilerinin daha yüksek düzeyde bulunmasını ifade eder (Ayvacı ve Bebek, 2019: 16). Bununla birlikte birden fazla alanda zekâ ve yetenek gerektiren durumlarda performans gösterebilen, bazı alanlarda akranlarına göre normal performansa sahip olan bireyler üstün yetenekli bireyler olarak da tanımlanabilir. Üstün yetenekli bireylerin önemli bir özelliği zekâ ve yeteneklerini akranlarına göre daha ileri düzeyde kullanabilmeleri, bir işi yapmada kararlı olmaları ve vazgeçmemeleridir (Ahmet, 2020: 14).

Üstün yetenekli kavramı literatürde üstün zekâ gibi kavramlarla ilişkili olsa da Türkiye'de üstün yetenekli kavramının daha yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Üstün yetenekli bireylerin özellikleri dikkate alındığında, bu bireylerin ortalamanın üzerinde

bir yetenek sahibi oldukları, problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık bakımından akranlarına göre daha üst düzeyde oldukları, karar verme ve planlama becerilerinin gelişmiş olduğu görülmektedir (Ataman, 1998: 3). Genel olarak değerlendirildiğinde ise üstün yetenekli bireylerin kavramları öğrenme, kavramlarla düşünme, öğretim planlama ve etkili iletişim kurabilme gibi becerilerinin daha fazla geliştiği söylenebilir. Öğrencilerde bu becerilere sahip olmak gibi üstün yetenekli olma özellikleri ya da özel eğitime ihtiyaç duyma durumları yaygın olarak görülmektedir (Çitil ve Ataman, 2018: 3). Ancak öğrencilerin bu ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması özel eğitim ya da üstün yetenekli öğrencilere yönelik farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenler tarafından mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri izlemesi, gelişimsel özelliklerinin farkında olması, yeteneklerinin ve becerilerinin dikkatlice gözlenmesi son derece önemlidir (Alpaslan, 2020: 6). Bu sayede üstün yetenekli öğrencilerin ya da özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin tespit edilerek bu öğrencilere yönelik özel eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması sağlanabilir.

2.1.3. Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılama Süreçleri

Üstün yetenekli öğrencilere iyi eğitim verebilmek, ihtiyacı olan eğitim ortamını sağlayabilmek için psikolojik ve eğitimsel ihtiyaçlarını iyi tespit etmek gerekmektedir. Bu yalnızca üstün yetenekli öğrencilere özgü bir yaklaşım şekli olmamalıdır (Clark, 1997: 2). Her öğrenciye istediği desteği sağlayabilmek için psikolojik ve eğitsel tanılamamanın iyi olması ve öğrencinin farklılıklarına ya da ihtiyaçlarına göre süreç planlanması gerekir. Fakat üstün yetenekli çocukların hassasiyeti yüksek olduğu için bu tanıma, anlama süreci başarılı olmazsa çocuklar içine kapanma eğilimi gösterebilir. Onlar bazı durumları zekâları sayesinde örtbas edebilir ve bu da sorunlarını gözden kaçırmamıza neden olabilir (Taşçılar, 2017). Bu durumlar karşı karşıya kalmamak için pek çok açıdan üstün yetenek tanımı yapılmalı ve bir den fazla zekâ alanını ölçmeye yönelik araçlar ile üstün yetenek tanılması yapılmalıdır (Çitil, 2016). Üstün yetenekli bireyin anlamadığını düşündüğü anda kendini toplumdan soyutlaması potansiyelini saklaması ihtimal dahilindedir. Binet geliştirdiği zekâ testinde “şekil, tasarım ve cümle belleğinin; soyut sözcüklerden anlam çıkarabilme kapasitesinin, kavrama ve yargılama yeteneklerinin ölçülmesini” hedeflemiştir (Çitil ve Özdemir Kılıç, 2019: 9).

2.1.4. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Yaklaşımlar

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde çeşitli farklılaştırma uygulamaları yapılmaktadır. Bu uygulamaların amacı öğrencilerin sahip olduğu yeteneklere uygun eğitim içeriklerinin ve öğrenme ortamlarının hazırlanmasını sağlamaktır (Mun vd., 2020). Farklılaştırılmış öğretim sayesinde üstün yetenekli öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ihtiyaçları karşılamaya çalışılır. Burada normal eğitim öğretim süreçlerine karşılık birtakım farklılıklar uygulanır. Farklılaştırmanın amacı öğrencilerin akademik gelişimleri ve öğrenme potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır (Akkaş ve Tortop, 2015: 4).

Farklılaştırma uygulamalarında öncelikle öğrencilerin mevcut bilgilerinin ortaya çıkarılması gerekir. Dolayısıyla öğrencinin akademik durumu ve bilişsel özellikleri belirlenerek bu özelliklere odaklanan eğitim uygulamaları hazırlanır (Callahan ve Azano, 2021: 8). Öğrencinin öğrenme özelliklerine göre anlamlandırma, kendini ifade etme ve bilgiyi anlama gibi farklı seçenekler sunulur. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerde kavramlar arası ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırır, soyut düşünme ve problem çözme gibi becerilerinin gelişimini destekler (Çitil, 2018: 3). Bu uygulama aynı zamanda zenginleştirme ve hızlandırma gibi stratejilerin kullanımını gerektirir. Zenginleştirme, belirli bir konuda öğrenciye sunulan eğitsel içeriklerin akranlarına göre daha derinlemesine yapılmasını ifade eder. Bu durumda mevcut müfredatın kapsamı genişletilir ve derinleştirir. Bandırma'da ise bu öğrencilerin öğrenme özellikleri mevcut öğretim programında belirlenen süreçlere göre daha gerçekleştirilir. Dolayısıyla çocuk akranlarına göre daha ileri bir eğitim içeriğine sahip olur. Hızlandırma sayesinde çocuklar erken yaşta okula kayıt olabilir, sınıf atlama ya da birleştirme gibi uygulamalar yapılabilir (VanTassel-Başka ve Brown, 2021: 4).

Öğretim süreci içerisinde farklılaştırma her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının ve kapasitesinin artırılmasını gerektirir. Hazır konuştuk düzeyine uygun olarak planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilere özel etkinlikler tasarlanır (Dixon vd., 2020: 2). Öğrencinin öğrenme stilleri, öğrenme hızı ve ilgileri öğrenme sürecine dahil edilir. Farklılaştırma sayesinde öğrencilerin daha ilgi çekici bir program içeriğine göre eğitim almalarına imkân sağlanır. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre tasarlanan programlarda içerik, süreç ve ürüne ilişkin farklılaştırmalar da yapılır (Elmas, 2020).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ve üretim süreçlerine ilişkin farklılaştırma modellerinden biri Maker Müfredat Farklılaştırma Modelidir. Bu modele göre öğrenme ortamı, içerik süreç ve ürün ile ilgili farklılaştırmalar yapılması amaçlanmaktadır. Öğrenciye sunulan bilgiler temalar halinde verilir ve bu durumda disiplinler arası bir yaklaşımın uygulanması amaçlanır. Öğrencilerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sağlanır (Maker, 1982: 2).

Farklılaştırılmış öğrenme modellerinden biri de Paralel Müfredat Modelidir. Bu modele göre bağlantılar müfredatı, farkındalık, uygulamalar ve genel müfredat arasında ilişkiler kurulur (Cross, Cross ve Frazier, 2013: 8). Genel müfredat halihazırda uygulanan eğitim programı içerisindeki kazananları ifade etmekte iken, bağlantılar müfredatı mevcut müfredatta olmayan ve öğrencinin uzmanlaşması na katkı sağlayan bilgi ve becerileri içerir. Öğrenci bu sayede sahip oldu yeterliliklere uygun şekilde eğitim içeriğine tabii tutulur. Paralel müfredat ise, uygulanmakta olan mevcut programı ek olarak öğrencide geliştirilmesi amaçlanan çeşitli becerilerin ya da bilgilerin kazandırılmasını ifade eder (Tomlinson vd., 2002: 16).

Farklılaştırılmış öğrenme modellerinden biri de Müfredat Daraltma Modelidir. Bu modele göre uygulanmakta olan mevcut program içerisindeki tekrarlar azaltılır. Kadınlar sıkıştırılır ve öğrencinin seviyesine göre atmalar yapılarak, kadınlara ilişkin derinleşme ve zenginleştirme etkinlikleri uygulanır (Reis ve Renzulli, 1978: 8).

Farklılaştırılmış öğrenme modellerinden bir diğeri Entegre Müfredat Modelidir. Bu modele göre üstün yetenekli öğrencilerin daha karmaşık ve zor içeriklerle karşılaştırması, bilgi ve becerilerin ilişkilendirilmesi ne yönelik çalışmaların yapılması amaçlanmıştır (VanTassel-Baska ve Wood, 2009: 14).

Farklılaştırılmış öğrenme modellerinden biri de Purdue Üç-Evre Modelidir. Bu modele göre öğrenme üç aşamada tasarlanır. Öncelikle temel düşünme becerileri ve alan bilgisi ile ilgili becerilerin gelişmesi sağlanır. Sonrasında öğrencilerde problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimine yönelik etkinlikler gerçekleştirilir. Son aşamada ise öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerinin geliştirilmesi sağlanır (Davashgil ve Leana, 2004: 6).

Farklılaştırılmış öğrenme modelleri ile ilgili kullanılan yöntemlerden biri de özerk öğrenen modelidir. Bu modele göre öğrencilerin kendi kendine öğrenmesi ve bağımsız öğrenmelerinin desteklenmesi amaçlanır (Dilekli ve Tezci, 2019). Öncelikle öğrencilerin kişisel yeteneklerinin farkına varması ve özerk öğrenmeye yönelik becerilerin geliştirilmesi sağlanır. Öğrencilere genel müfredatın dışında zenginleştirilmiş öğrenme içerikleri etkinliklerin uygulanması sağlanır (Finn ve Wright, 2015: 3).

Şekil 1. Özel Eğitimde Program Modelleri (MEB, 2013)



Özel eğitimde program modellerine ilişkin yapılan değerlendirmelerde hızlandırma ve zenginleştirme şeklinde çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Hızlandırma kapsamında öğrencinin eğitim kurumuna normal sürecinden erken başlaması, sınıf atlama, üstten ders alma, derece sınıfı, uluslararası bakalorya programı, sınavlarla ders geçme, ders hızlandırması şeklinde uygulamalar yapılabilmektedir. Benzer şekilde zenginleştirme kapsamında içerik aktarımı, içerik farklılaştırma, kazanımları daraltma, özgün çalışma, işbirlikçi çalışma, ürün odaklı çalışma, alan gezisi, danışmanlık gibi faaliyetler uygulanabilmektedir (MEB, 2013).

2.2. Özel Eğitim

Toplumların ilerlemesi beraberinde eğitime verilen önemi artırmıştır. Her toplumun kendi kültürüne, coğrafyasına ve felsefine göre eğitim yöntemleri çeşitlilik göstermektedir fakat son dönemlerde iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile bütün toplumlar birbirlerinden etkilenerken eğitim öğretim politikalarını benzer eksenlerde ilerletmişlerdir (Erdoğan ve Güçyeter, 2019: 13). Teknolojik gelişmelerin hızlı ivmesine yetişmek ve en ileri teknolojiyi elinde tutmak artık ülkelerin politikası haline gelmiştir. Günümüz dünyasına baktığımızda teknolojik rekabette ön sıralara gidebilmek için eğitim sistemini yenileyip daha bireysel potansiyelleri açığa çıkarabilecek eğitim sistemleri geliştirilmeye başlanmıştır (Feyzullah v Tevhide, 2013: 8). Eğitim toplumların gelişimi ve bilgi becerilerin nesillere aktarımı için çok önemli bir rol üstlenmektedir ve çok geniş bir alanı kapsadığı için eğitimin çok çeşitli tanımları vardır. Tarihler boyunca eğitim için çok çeşitli tanımlar yapılmıştır ve günümüze kadar bu tanımlar çeşitlenerek gelmiştir. Psikolojik davranış yaklaşımına göre eğitim bireyde öğrenme tecrübeleri vasıtasıyla istenilen yönde davranışların oluşma süreci olarak tanımlanırken Pragmatizm kurumunun geliştiricisi olan Dewey' e göre eğitim; bilim yoluyla sistematik olarak araştırma yapma süreci olarak tanımlanmıştır. Bu şekilde toplumlara, ülke

politikalarına ve tarihsel süreçlere göre eğitimin yüzlerce tanımı karşımıza çıkabilir ama ülkemizde kanıksanan en genel tanımıyla eğitim; bireylerin toplumda yer edinmesi, becerilerini aktarabilmesi ve çevresine, doğaya uyumlu yaşayabilmesi için istendik yönde davranışlar edinmesi sürecidir. Eğitim anne karnında başlayıp ölünceye kadar devam etmektedir (Güneş, 2015: 3).

Örgün ve yaygın olarak çeşitlendirilen eğitim çeşitleri vardır. Okul öncesi dönemden başlayıp lisans üstü eğitim seçeneklerine kadar örgün eğitim kapsamına alınmaktadır. Eğitimin başarıya ulaşması için sistematik ve planlı aşamalarla ilerlemesi gerekmektedir (Kalkan ve Eroğlu, 2017: 6). Eğitim öğretim her bireyin en temel hakkıdır. Toplumlar ilerledikçe yeni eğitim öğretim anlayışları içerisine girmişlerdir ve bu arayışlar neticesinde eğitimde bireyselliğin önemli olduğu tüm eğitim ekolleri tarafından kanıksanmıştır. Bu açıdan ülkemize baktığımızda son yıllarda eğitim öğretim alanında yapılan çalışmaların bireysel eğitime vurgu yaptığı görülmektedir (Kırmızıgül, 2020: 6). Her çocuğun kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda, bireysel hızında ilerlemesini sağlayan yeni yöntemler ortaya çıkmaktadır. Tabi ki bu yöntemlerle birlikte öğretmen yeterlilikleri ve becerileri de değişiklikler göstermektedir. Gelenekselci eğitim metotları yavaş yavaş yerini yenilikçi eğitim anlayışına bırakmıştır (Laine, 2010: 4). Öğretmen bilgiyi veren öğreten pozisyonundan çıkıp öğretmen bilgiye ulaştıran öğrenciye ihtiyacı olan bilgiye ulaşması için yol gösteren rehber rolüne girmiştir. Bu açıdan bakıldığında günümüzde toplumdaki değişimin en baş sağlayıcı en etkili kişisi öğretmenler olmuştur. Fakat eğitim öğretim ortamındaki sıkıntılar, öğretmenlerin gelişimi için verilen eğitimlerin yetersizliği bu anlamda gelişim ve değişimin yavaşlamasına neden olmuştur (MEB, 2017). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin teorik olarak bireysel eğitim yöntemlerine hâkim oldukları fakat uygulama kısmında fiziksel ortamlarda uygularken zorluklar yaşadığını vurgulamaktadır. Okullar eğitim öğretim ortamları olarak her yaştan öğrenciye eğitim sağlamak zorundadır. Öğreticinin yararını gözetken her eğitim metodu eğitimciler tarafından kullanılmalıdır (Moon ve Yoo, 2006: 18).

Yaygın ve örgün eğitim kurumlarına devam etmekte olan öğrencilerin her birinin birbirinden farklı gereksinimlere sahip olması beraberinde özel eğitim kavramını getirmiştir. Eğitim sistemimiz öğrencilerin akranları ile eğitim öğretim faaliyetine katılabilecekleri kademeler olarak tasarlanmıştır (Rohrer, 1995). Bu hususta akran eğitiminden yararlanılması da öğrenciler için fark yaratıcı bir durum olmuştur. Lakin bazı öğrenciler akranların çok ileride ya da çok geride olabilmektedirler. Bu durumda akranlarına göre anlamlı farklılıklar gösteren bu öğrencilerin genel geçer bir eğitim müfredatına göre ilerlemek zorunda bırakılması bireysel eğitim haklarına aykırıdır (Nar ve Tortop, 2017: 2). Her çocuk kendi

bireysel hızında ilerleme hakkına sahiptir. Bu fikir özel eğitim tanımını ve önemini ortaya koymaktadır. Özel eğitim akranlarına göre anlamlı farklılık gösteren bireylerin normal eğitim süreçleri dışında aldığı destekleme eğitimlerinin bütününe denilebilir. Burada en az kısıtlayıcı ortam ve kaynaştırma eğitimi kavramları önem kazanmaktadır (Moon, 2009: 11). Çalışmanın ilerleyen aşamalarında bu tanımların üzerinde özellikle durulacaktır. Bu araştırmada özel eğitim gereksinimi çocuklar olarak sınıflandırılan özel eğitilmiş bireylerin eğitimde bir destek eğitimi yöntemi olarak kullanılan destek eğitim odalarındaki eğitim sıralarında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklardan bahsedilecektir ve öğretmenlerin özel yetenekli tanımına karşı öz yeterlilikleri ne düzeyde olduğu belirlenecektir.

Üstün yetenek bir bireyin bir alan ya da birkaç alanda yaşlılarının çok ilerisinde olması durumudur. Özel yetenekli bireyler tarihler boyunca merak edilen araştırılan bir konu olmuştur (Schack ve Starko, 1990: 9). Çünkü toplumlara yön veren kişiler uzman olduğu alanda fark yaratan kişiler olmuştur. Toplamların ilerlemesi için üstün yetenekli bireylerin eğitimi artık bir politika haline gelmiştir. Fakat her ne kadar araştırmalara konu olsa da üstün yetenekli çocuklar en etkili ve geçerli bir eğitim modeli inşa edilememiştir (Tortop, 2012: 5). Çünkü teknoloji geliştikçe eğitim öğretim stratejileri de değişmektedir. Z kuşağına hitap eden yeni eğitim öğretim yöntemlerinin bulunması çok gerekli olmuştur. Üstün yetenekli öğrenci potansiyelini geliştirmek için ülkeler son dönemlerde çok ciddi ataklara geçmiştir. Birbirleri ile yarış halinde olan ülkeler bir anlamda da ortak çalışmalar ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında verilen eğitimin kalitesi ülkelerin gelişmişlik seviyelerine göre değişim göstermektedir. Bu çalışmalar sonucu Özel eğitim ihtiyacı olan kişilerin tüm kademedeki ve diğerleriyle etkileşimde olmalarını ve istedik yönde davranışları en üst seviyede ortaya koymaları için bu kişilere destek eğitim hizmetleri vasıtasıyla yaşlılarıyla ihtiyacı olan sürelerde eğitim verilmesi gerekir (Sternberg ve Zhang, 1995: 16).

2.2.1. Özel Eğitim Tanımı

Özel eğitim, bilgi, beceri ve duyuşsal özellikleri bakımından akranlarına göre belirgin düzeyde farklılıkları bulunan öğrencilere temel yaşam becerilerinin kazandırılması amacıyla verilen eğitimiştir. Bu eğitim bireylere yaygın ya da Örgün eğitim sunan kurum ve kuruluşlar tarafından verilebilir (Uygur ve Yelken, 2019). Öğrenciler arasında bireysel farklılıkların bulunması bu öğrencilerden bir kısmının özel gereksinimli olarak nitelendirilen özelliklere sahip olduğunu gösterebilir. Bu bakımdan genel olarak özel gereksinimli birey bireysel özellikleri ve gelişimsel özellikleri bakımından akranlarına göre farklılıklar gösteren bireyleri

ifade eder (Watson vd., 2016: 2). Bu bireylere yönelik verilen olan eğitimler ise özel eğitim şeklinde tanımlanır. Özel eğitim, özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla özel hazırlanmış eğitim programları, özel eğitim yöntem ve teknikleri ve özel yetiştirilmiş personel ile gerçekleştirilen eğitim hizmetlerini ifade eder. Bu eğitimler öğrencilerin özellikleri ve yetersizlik durumları dikkate alınarak gerçekleştirilir (Webb vd., 2005: 8).

Özel eğitimde amaç çeşitli yetersizlikleri bulunan ya da üstün yetenekli olarak nitelendirilen özelliklere sahip bireylerin, bu özelliklerine uygun eğitimlerin verilerek fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Bu eğitimler sayesinde bireyler bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirebilirler (Yıldırım, 2012: 3). Özel gereksinime sahip olan öğrencilerin, eğitim imkanlarından eşit düzeyde faydalanmaları bir ihtiyaç olmasına karşılık, akranları ile aynı ortamda ve ayrıştırmadan eğitim almaları da temel hakları arasında yer alır (Weiner ve O'Shea, 1963: 19). Dolayısıyla özel eğitimde hem bireylerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hem de akranları ile aynı ortamda eğitim almaları önemlidir.

Özel eğitim aynı zamanda bireylerin temel yaşam becerilerini kazanarak başkalarına ihtiyaç duymadan yaşamlarını sürdürebilmelerini amaçlamaktadır. Bu amaç bağlamında bireylere özel eğitim uygulamaları, özel eğitim planları, özel ölçme ve değerlendirme araç ve gereçleri kullanılarak faaliyetler gerçekleştirilir (Yıldız, 2006: 9). Özel eğitim bireyin özel eğitim ortamlarında eğitim alınmasından ziyade, yetersizliğine ya da sahip olduğu özelliklere uygun, en verimli eğitimi almasını amaçlar. Özel eğitim özel yeteneklere sahip olan öğrencilerin bu yeteneklerinin kapasitesini artırma ya da yetersizlikleri nedeniyle özel eğitime ihtiyacı duyan bireylere yönelik gerçekleştirilen, temelde bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan eğitim olarak tanımlanır (Tallent-Runnels, Tirri ve Adams, 2000: 6). Özel eğitim ortamları öğrencilerin öğrenmeye ilişkin sınırlarını ortadan kaldıran bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla kısıtlayıcılık özelliği bakımından öğrencilerin özel eğitim sınıfı gibi en az kısıtlandığı ortamdan hastane ortamlarına kadar, özel eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilir (Wood vd., 2010: 14). Bu kapsamda yetersizliği bakımından hafif düzeyde olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında ve akranları ile birlikte eğitim almaları mümkün iken, orta ya da ağır düzeyde yetersizlik tanısı bulunan öğrencilerin özel eğitim sınıfında eğitim almaları gerekir. Özel eğitim hizmetlerinin sunduğu avantajlara karşılık özellikle üstün yetenekli öğrenciler bakımından birtakım dezavantajları da bulunmaktadır (Tirri ve Laine, 2017: 17). Bu öğrencilere genetik diğer öğrenciler tarafından olumsuz algılar gelişebilir. Ayrıca bu öğrenciler kendilerini ayrıcalıklı olarak görebileceği için eşitlik ve elitizm gibi birtakım algısal sorunlar ortaya çıkabilir.

2.2.2. Özel Eğitim Tarihçesi

Özel eğitimin tarihine değinecek olursak insanlığın bu yönde çok büyük adımlar attığını gözlemleyebiliriz. Çünkü 20. yüzyıl öncelerinde özel eğitim uygulamasına ihtiyacı olan birey tanımına uyan kişiler toplum tarafından dışlanmaktaydı hatta bu farklılığı gözle görülecek derecede olursa doğduğu anda boğularak öldürülüyordu. Özellikle Avrupa toplumlarında engelli bireyler ilk çağlardan orta çağlara kadar uğursuz ve gereksiz görülmüş, kendi aileleri tarafından sokağa atılmış ve kötü davranışlara maruz kalmışlardır (Çitil, 2016: 3). Cermen kabilelerinde engelli çocuklar babaları tarafından boğdurulmuştur. Tüm bu dogmalar nedeniyle engelli bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri çok zorlu olmuştur. O dönemlerden bu dönemlere kadar çok büyük çabalarla büyük yollar kat edilmiştir. Bizim tarihimizde bu örneklerle rastlanmasa da başka ülkelerin tarihlerinde bu uygulamalara rastlanmıştır. İslamiyet öncesinde Türk toplumların özel eğitime yönelik uygulamalarına dair bilgiler sınırlı olmasına rağmen İslamiyet’ ten sonrası için İslami kurallarına ve İslam peygamberinin bu konudaki davranışlarına bakmak bize ne büyük rehber olacaktır. “Tarihsel kaynaklara bakıldığında İslam peygamberi Hz. Muhammed’in engellilere iyi davrandığı ve onlarla iyi geçinilmesini tavsiye ettiği bilinmektedir.” (Çitil, 2020: 8). Bu temelden yola çıkarsak İslamiyet’ten sonraki toplumların engelli bireyler için daha iyimser ve yardım odaklı bir tutum sergilediklerini söyleyebiliriz. Tarihimize baktığımızda engelli bireylerin tedavisi için Bimarhanelerin açılması, Osmanlı döneminde üstün yetenekli eğitimi için Enderun Mekteplerinin olması o tarihler için çok ilerici uygulamalar ve dünya da ilk örneklerdir. Bunların yanı sıra Selçuklularda ya da beylikler döneminde birçok darülaceze yaptırılmış, Osmanlı döneminde de darüşşifa ve Bimarhanelerde zihinsel yetersizliği ve ruhsal sorunları olan kişilere hizmet verilmekteydi (Yıldız, 2006: 14). Osmanlı devletinde ilk bilinen sistemli özel eğitim hizmeti 19. Yüzyılın sonuna doğru başlamıştır. O dönemlerde Enderun mektebi dışında özel eğitim hizmeti veren ilk yer 1889 yılında işitme engelliler için açılan dilsizler mektebidir. Bu mektebin açılması özel eğitim hizmetleri daha sistematik bir şekilde çoğalmaya başlamıştır. Cumhuriyet döneminden sonra daha çeşitli okulların açılmasıyla yayılan özel eğitim anlayışı eğitimden çok özel gereksinimi olan bireylere sağlık hizmeti sunmak amacıyla açılmıştır (Ayvaci ve Bebek, 2019: 4). Özel eğitim hizmetleri bir eğitim hizmeti olduğu için milli eğitim çatısında altında koordine edilmelidir. Bunu ilk fark eden yurt dışında özel eğitim yöntemlerini gözlemleme fırsatı olan Mitat Enç olmuştur. Mitat Enç yurt dışında özel eğitime dair gözlemlerini ve görüşlerini Milli Eğitim bakanlığına sunmuştur. “Genel eğitim ve özel eğitim birbirine sıkı sıkıya bağlıdır, bu nedenle özel eğitim hizmetleri

milli eğitim bakanlığının çatısı altında yürütülmelidir.” Tavsiyesi üzerine 1951 yılı Türkiye’de özel eğitim tarihi açısından bir dönüm noktası olmuştur. 5822 sayılı kanun ile özel eğitim bir sağlık bakım hizmeti olarak algılanmaktan kurtulmuş ve Türk Milli Eğitim sistemi içerisine alınmıştır. Daha sonrasında özel eğitim alanında birçok ilerleme birbirini takip etmiştir. Gazi eğitim Enstitüsü’nde özel eğitim bölümü açılması ile özel eğitim hizmetleri veren kurumlara eğitimci yetiştirildi, Talim Terbiye Dairesine bağlı olarak Test ve izleme merkezi açıldı bu ve benzeri birçok çalışmalar özel eğitiminin tarihi açısından olumlu örneklerdir (MEB, 2019).

2.2.3. Özel Eğitim Amaçları

Özel eğitim, eğitimin genel amaçları içerisinde gerçekleştirilen ve özel gereksinimi olan bireylere yönelik sunulan eğitimleri ifade etmektedir. Bu bakımdan özel gereksinime sahip olan bireylerin toplumsal rollerinin gerçekleştirilmesi, bu bireylerin topluma kazandırılması, iş birliği içerisinde ve uyumlu yaşam becerilerini geliştirmeleri, üretken ve mutlu bir vatandaş olarak kendilerini geliştirmeleri, temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve becerilere sahip olmak suretiyle bağımsız bir birey olmaları özel eğitimin amaçları arasında yer alır (MEB, 2017).

Özel eğitim, önceden belirlenmiş özel gereksinimler doğrultusunda hazırlanan eğitim programlarını ve bu programların özel eğitim öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak uzman öğretmenler tarafından özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sunulan eğitimleri ifade eder (Webb vd., 2005: 5). Özel eğitim sayesinde bireylerin sahip oldukları yetenekleri keşfetmeleri, kişilik gelişimlerine desteklemeleri, yetersizlik yaşadıkları alanların iyileştirilmesini sağlar. Özel eğitim sayesinde birey başkalarına bağımlı olmaktan kurtulur ve bağımsız bir birey olabilmeyi amaçlar. Bu doğrultuda hem özel gereksinimli birey hem de ailesi ve toplum bakımından refah düzeyinin artırılması amaçlanır (Yıldırım, 2012: 8). Özel eğitim, bireylerin standart ve kısıtlayıcı eğitim imkânlarına karşılık yetersizlik durumlarına göre daha nitelikli eğitim almalarını ve yetersizlik duygusu yaşamaksızın bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmelerini destekler.

2.2.4. Özel Eğitim İlkeleri

1982 Anayasa’sında her birey kanun nazarında denktir ve toplumda çalışma hakkına sahiptir. Engelli bireylerin çalışma koşullarının özel bir şekilde düzenlenmesi ve devletin engelli bireyler için koruyucu özelliğini kullanacağı” hükümleri yer almaktadır (Tortop,

2012: 3). Özel eğitimin temel amacı ve buna bağlı temel ilkesi bireyi topluma ve geleceğe hazırlamak olmalıdır. Özel eğitim öğrencilerin yeterli olduğu alanları genişletmek ve bu alanda ilerlemelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının eğitim öğretim süreçlerinde engel olmasını önlemeli ve öğrencilerin yetersizliğinin engelle dönüşmemesi için önleyici eğitimler yapılmalıdır (Yıldırım, 2012: 16).

2.3. Destek Eğitim Odasında Eğitim Alan Öğrenciler

Özel eğitime gereksinimi olan üstün yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları, ilgili birimin önerilerine göre eğitim öğretim yılı başında ve rehberlik ve danışmanlık hizmetleri yürütme komisyonu tarafından belirlenmektedir (Ford, 2021: 4). Ancak planlama önceden yapılsa da ihtiyaç duyulması durumunda bireyselleştirilmiş eğitim programı yıl içerisinde çeşitli özellikleri bakımından revize edilebilmektedir. Bu eğitimler Özel eğitime ihtiyaç duyan her bireye sunulur. Öğrencinin yararı doğrultusunda destek eğitim odalarında veli onayı ve uygun öğretmen desteği ile öğrencilere yönelik destek eğitimleri gerçekleştirilebilir (Kaul ve Davis, 2018: 9). Destek eğitim odasında gerçekleştirilen eğitimler öğrencilerinin performansları ve bireysel özellikleri dikkate alınarak uygulanır. Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre birtakım özellikler bakımından daha üst düzeyde oldukları söylenebilir. Bu özellikler genel olarak şu şekilde ifade edilebilir (Alpaslan, 2020: 6; Castellano, 2021: 2; Guilbault ve McCormick, 2022: 7);

- Yaratıcılık ve problem çözme becerileri,
- İletişim becerileri,
- Sorumluluk becerileri,
- Sosyal ve kültürel değerler,
- Bir öğrenme becerileri,
- Düşünme becerileri,
- Problem çözme ve analiz etme becerileri,
- Anlama ve akıl yürütme becerileri,
- İşbirliği ve takım çalışması,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri,
- Girişimcilik becerileri,
- Farklı rol ve sorumluluklara uyum sağlama becerileri,
- Liderlik becerileri,

Üstün yetenekli ve özel bir eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerde geliştirilmesi ve amaçlanan bu beceriler, aynı zamanda günümüz eğitim programlarında yer alan ve bireylerin 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip olmalarını amaçlayan beceriler olarak da ifade edilebilir. Bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla destek eğitim odalarında öğrencilere özel eğitimler verilmektedir (Tirri ve Laine, 2017: 5). Bu eğitimlerde Öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stillerine uygun şekilde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş ders içerikleri ile uygulamalar yapılabilmektedir. Bu uygulamalar öğrencilere yönelik ders içeriklerinin bütünleştirilmiş müfredat modeli, farklılaştırma, zenginleştirme, daraltma, paralel müfredat modeli gibi belirli standartlarda gerçekleştirilmektedir (Tallent-Runnels, Tirri ve Adams, 2000: 9).

2.4. Destek Eğitim Odasında Eğitim Öğretim Materyalleri

Destek eğitim odalarında bulunabilecek materyaller geometrik şekiller, beceri küpü, boncuk dizme seti, denge oyunları, abaküs, üç boyutlu meyveler, boyama kitapları, boya setleri, dil terapi aynaları, ilişki kurma kartları, evcilik setleri, dokun hisset kartları, ip geçirme oyunları, mesafe tahmin oyunları, oyun hamuru ve aparatları şeklinde olabilir (Yıldız, 2006: 1). Destek Eğitim Odasında Öğrenme Ortamlarının düzeni bakımından gerekli özellikler (Çelikten, 2017: 3-5; Yıldırım, 2012: 10-12);

- Sınıf büyüklüğü 5m² si gözlem aynası olacak şekilde en az 20 m² olmalı
- Yerler ve süpürgelikler, antibakteriyel, nanoteknolojik (su geçirmez, kir tutmaz, yanmaz) malzeme ile kaplanmalı
- Güvenlik açısından kalorifer petekleri ve pencere denizlikleri ahşap malzeme, kalorifer boruları elas- tomerik kauçuk köpük ile duvarlar ise kumaş kaplı strafor ile korunaklı hale getirilmeli
- Aydınlatma sistemleri ayarlanabilir olmalı
- Duvarlar ve tavan ses yalıtımlı olmalı
- Pencereleeri üstten yarım açılır (vasistas pencere) olmalı
- Pencereleerde stor perdeler olmalı
- Camlar temperli olmalı
- Odada havalandırma sistemi olmalı
- Su bazlı antibakteriyel boya ile boyanmalı
- Prizler her duvarda olacak şekilde priz kapağı ile güvenli hale getirilmeli

- Ses yalıtımlı akustik kapı olmalı ve kapı dışarıya açılmalı

Destek eğitim odasının donanımında bulunması gereken malzeme ve materyaller (MEB, 2017)

- Akıllı(etkileşimli) tahta
- Bilgisayar
- Tablet bilgisayar
- Web altyapısı
- Yansıtıcı ve yansıtıcı perdesi
- Ergonomik masa ve sandalyeler
- Ses sistemi
- Askılık
- Bölmeli dolap
- Kapalı dolap
- Kolçaklı Sandalye
- Ses yalıtım ekipmanı
- Ses yalıtım poşeti
- Masa
- Raflı açık dolaplar
- Tek taralı kitaplık
- Figürlü pano
- İlk yardım seti
- Ayaklı yazı tahtası
- Yer etkinlik minder köşesi
- Yazıcı
- PVC makinesi
- Fotoğraf makinesi
- Sınıf içerisinde ve okul koridorunda ışıklı uyarılar

Destek eğitim odalarında eğitim alacak olan öğrencilere yönelik ihtiyaçlar, performans durumları ve yetersizlik türleri önceden belirlenerek öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda araç ve gereçler temin edilir ve eğitimler planlı bir şekilde gerçekleştirilir. Bu kapsamda ders araç ve gereçleri ile planlamaların yapılmasını denetleme ve sağlama görevi il

ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine aittir (Destek Eğitim Odası Kitapçığı, 2016). Buralarda verilecek eğitimlerde ihtiyaç duyulan malzeme ve materyaller okulun bulunduğu genel müdürlük bütçesinden karşılanmaktadır.

Destek eğitim odaları, eğitim ve öğretim kurumlarında kaynaştırma ya da bütünleştirme yöntemi ile eğitsel uygulamaların yapıldığı ortamlardır. Buralarda öğrenim gören öğrencilerin yetersizliği olmadığı halde, sahip oldukları özellikler nedeniyle daha üst düzey bir eğitim almaları amaçlanmakta olup, bu öğrenciler aynı zamanda diğer öğrencilerle aynı sınıf ortamında eğitimine de devam etmektedirler (Webb vd., 2005: 5). Özel yetenekle ya da üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri kurumlarda destek eğitim odalarının olması mecburi olarak kabul edilmiştir. Bu odalar il ya da ilçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından önerilerek, yine il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından açılmaktadır. Destek eğitim odalarının açılması ile ilgili süreç ve basamaklar şu şekilde ifade edilebilir (Çelikten, 2017: 14; Tortop, 2012: 3);

- Destek eğitim odaları özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından açılabilir.
- Öğrenci sayısına göre destek eğitim odaları bir kurumda birden fazla açılabilir.
- Destek eğitim odalarının açılması ile ilgili izinler bir defa olmak kaydıyla her destek eğitim odası için ayrı ayrı alınmaktadır.
- Destek eğitim odalarının açılmasında öğrenci ihtiyaçları, okulun fiziksel koşulları, öğrencilerin yetenekleri ya da yetersizlik türleri, öğrencilerin sayısı gibi durumlar belirleyici olmaktadır.
- Destek eğitim odası açılmasına imkân olmadığı okullarda müzik odaları, laboratuvar ya da atölyeler bu amaç doğrultusunda kullanılabilir.

Destek eğitim odalarında kaynaştırma ya da bütünleştirme şeklinde eğitim alması amaçlanan, yetersizliği bulunmayan ve aynı zamanda akranları ile aynı sınıf ortamında eğitim öğretim gören çocuklara destek eğitimleri verilir (Çitil ve Ataman, 2018: 12; Schack ve Starko, 1990: 5). Bu ortamlarda öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programları, ilgili birim tarafından önceden hazırlanarak önerilir ve uygulanması sağlanır. Bunu da birlikte ihtiyaç duyulması durumunda yıl içerisinde bu eğitim programlarının revize edilmesi mümkündür. Özel eğitime ihtiyacı bulunan bütün öğrencilerin bu programdan faydalanmaları sağlanır (Ayvacı ve Bebek, 2019: 2).

Destek eğitim odasında eğitim gören öğrencilerin buradaki eğitimleri, normal

öğretimde haftalık ders saatinin %40'ını açmayacak şekilde düzenlenir. Örneğin haftada otuz saat eğitim alan bir öğrenci en fazla on iki saat süreyle destek eğitim odasında eğitim alabilir (MEB, 2017). Destek eğitim odasında verilen eğitimler öğrencilerin performans düzeylerine göre gerçekleştirilir. Bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarında performans düzeyi benzer olan öğrencilere birlikte eğitim verilebilir (El Khoury ve Al-Hroub, 2018: 4). Bu durumda en fazla üç öğrenciye aynı anda eğitim verilebilir. Destek eğitim odalarında okulun durumu ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak sınıf öğretmenleri, alan öğretmenleri ya da özel eğitim öğretmenleri eğitim gerçekleştirebilir. Yine ihtiyaç duyulması durumunda farklı okullarda görev yapan öğretmenler Bu amaç doğrultusunda görevlendirilebilir (Ahmet, 2020: 2). Destek eğitim odalarında eğitim verecek Öğretmenlere il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından eğitimin uygulanma şekline ilişkin hizmet içi eğitimler verilir. Buralarda verilen eğitimler için öğretmenlere normal ek ders ücretinden %25 oranında daha fazla ücret ödenir. Ayrıca aylık maaş karşılığı ders saati yetersiz olan öğretmenlerin destek odalarında eğitim vermelerine yönelik görevlendirmeler yapılabilir. Eğitim odalarında öğretmenlerin yanında okul yöneticileri de görev yapabilir ve aylık maaş karşılığında destek eğitim odasında eğitim verebilirler. Maaş karşılığının fazlası olarak verilen her ders saati için ek ders ücretleri %25 fazla ödenir.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik özellikler belirlenerek, yine öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanır. Bu programlarda öğrencilere verilecek eğitimlerin süresi, sıklığı, türü, nasıl ve kim tarafından verileceğine ilişkin bilgiler yer alır (Akar ve Akar, 2012: 12). Benzer şekilde bu eğitimlerin nasıl ve kimler tarafından değerlendirilecek de program içerisinde belirtilir. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirme, zenginleştirme, geliştirme ve farklılaştırma gibi uygulamalar yapılabilir (Gaines, 2018: 6). Bu uygulamalar öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda önceden planlanır, öğrenme öğretme süreçleri ile değerlendirmeye yönelik araçlar önceden belirlenir. Destek eğitim odalarında alınan eğitimler sonucunda raporlar, çalışma kağıtları ve ölçme araçları okul idaresine teslim edilmelidir. Destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin takipleri öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından yapılır (MEB, 2017).

2.5. İlgili Araştırmalar

Gökdere ve Ayvacı (2004) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki yeterliliklerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin üstün

yetenekli çocukları belirlemede kullandıkları önemli kriterin başarılı öğrenci özellikleri şeklinde ifade edildiği, öğretmenlerin bir kısmının üstün yetenekli çocuklar için özel eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade ettikleri, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenler soru sorma, deneyler yapma, problem çözme ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi yöntemler kullanmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde sosyal statünün yüksek olmasının etkili olduğu, buna karşılık öğretmenlerin gözlem ve deneyimlerinin daha az dikkate alındığı, öğretmenlerin üstün yeteneklilere eğitim vermede sahip oldukları sorumlulukların yeterince farkına varılmadığı belirtilmiştir.

Güneş (2015) sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerini incelediği araştırma, Diyarbakır il merkezindeki 222 öğretmenin katılımı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet bakımından sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları ile destek boyutu arasında fark meydana geldiği belirlenmiştir.

Nar ve Tortop (2017) Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik önerilere yer verdikleri araştırmada ilgili literatüre dayalı değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler, robotik çalışmalar ve deneysel etkinlikler yaprakta olup, genel olarak derslerde kullanılacak materyallerin yetersiz olduğu ve Teknik altyapı sorunlarının bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmenler destek eğitim odalarında verilen eğitimler için ortamın yetersiz olduğu, yönetsel düzenlemeler bakımından sorunlar yaşadıkları, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stillerine göre eğitimi farklılaştırdıkları, öğrencilerin tanınması sürecinde öğrenci seviyesi, zaman ve testler bakımından hataların yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldız (2020) Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutumları, eğitim ihtiyaçları ve öz yeterlik algıları incelediği araştırmada Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 100 sınıf öğretmenin katılımıyla araştırmaya gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyet ve yaş bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği, buna karşılık 6-10 Yıl Mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum puanlarını daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öz yeterlik algıları bakımından yapılan değerlendirmelerde kadınların özyeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, yaş ve mesleki kıdem

bakımından öz yeterlik algılarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Akar ve Akar (2012) İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin üstün yetenek kavramına ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, 155 öğretmenin katılımıyla görüşmeler yapılmış ve üstün yetenek kavramına ilişkin algılar ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere farklı kavramı ile tanımadıkları, bu öğrencilerin diğerlerine göre daha meraklı olduğu, öğretmenlerin %13'ü tarafında bu öğrencilerin üretkenlik ve yaratıcılık özelliklerinin daha yüksek olarak algılandığı, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci olarak yönlendirdikleri öğrencilerin %90'ının başarılı ve öğretmenin gözüne girdiği belirtilen öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Çitil ve Ataman (2019) tarafından yapılan araştırmada üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışlar, destek içeren ve öğrencilerde problemlili davranışların önlenmesine yönelik uygulamalara yer verilen araştırmada, üstün yetenekli özelliğe sahip 20 öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapan 4 öğretmene yönelik gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli erkek öğrencilerin de bazı davranış sağlık problemleri görüldüğü, ses çıkarma, sınıfta gezinme, zarar verme ya da derste başka şeylerle uğraşma şeklinde davranırsan problemlerine yaşandığı belirlenmiştir.

Laine, Hotulainen ve Tirri (2019) yaptıkları araştırmada ilkökul öğretmenlerinin üstün zekâlılar eğitime yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada, 212 öğretmenle görüşmeler yaparak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, üstün zekâlı öğrencilerin toplumsal bir değere sahip oldukları ve özel hizmetlere ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi destekledikleri ancak uygulama noktasında öğretmenlerin sahip oldukları tutumu tam olarak yansıtmadıkları belirlenmiştir.

Laine (2016) Finlandiyalı ilkökul öğretmenlerinin üstün zekâlıların eğitime bakış açılarını incelediği araştırmada, üstün yetenekliler için farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmenlerin tutumları çoğunlukla olumluyken, hızlanma ve yetenek gruplamaları konusunda çoğunlukla olumsuz olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin uygulamalarının açıklamaları, öğretimlerini farklılaştırsalar da üstün zekâlı öğrenciler üzerinde etkili olduğu gösterilen kanıta dayalı uygulamaları zorunlu olarak kullanmadıkları, Finlandiya'da üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasının büyük ölçüde bireysel öğretmenlere bağlı olduğunu ve bunun da üstün zekâlılara kaliteli eğitim vermede eşitsizliğe yol açabileceği belirlenmiştir.

Reis, Renzulli ve Renzulli (2021) üstün zekâlıların eğitiminde yaratıcılık ve yeteneklerin geliştirilmesine yönelik yaptıkları araştırmada, zenginleştirme pedagojisini

kullanan öğretmenler, öğrencilerine ilgi alanına dayalı öğrenme fırsatları, gelişmiş içeriği, süreçleri ve ürünleri deneyimleme fırsatı ve yeni fikirleri ve geniş disiplinler arası temaları keşfetme fırsatı sundukları, öğretmenler aynı zamanda etkili bağımsız ve otonom öğrenmeyi teşvik ederek, öğrencilerde yaratıcılık ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesini desteklediği belirlenmiştir.

Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, Burdur ilindeki okullarda görev yapmakta olan 401 sınıf öğretmenin katılımıyla çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve bulunduğu konum bakımından farklılık bulunduğu, buna karşılık branşı öğrenci sayısı ve eğitim düzeyi bakımından farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Şehir merkezi/ilçe merkezinde görev yapana öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin yaptığı araştırmada, Çanakkale il merkezindeki okullarda görev yapmakta olan 126 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, görev yapılan yer ile öğrenci sayısı bakımından farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Saykal (2021) sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumlarına ve öz yeterliliklerine yönelik incelediği araştırmada, Amasya il ve ilçelerindeki okullarda görev yapan 507 sınıf öğretmenin katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada cinsiyet bakımından öğretmenlerin öz yeterlik algılarında fark meydana geldiği, erkeklerin kadınlara göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, Mezuniyet durumu bakımından lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları, yaş ve mesleki kıdem bakımından farklılık bulunmadığı, benzer şekilde eğitim düzeyi ve yer bakımından öz yeterlik puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Aküzüm ve Akbulut (2020) sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, Mardin Kızıltepe ilçesinde görev yapmakta olan 415 sınıf öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma, yaş, eğitim düzeyi ve okulun bulunduğu konum bakımından farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve üstün yeteneklilere yönelik bilgi ve algı düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları ve öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yönelik nicel araştırma modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, kişilerin bir olgu, olay ya da duruma ilişkin deneyimlerinin derinlemesine ortaya çıkarılmasına imkan sağlayan araştırma desenleridir (Gerring, 2017: 18).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan ve destek eğitim odasında görev almış olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında halen İstanbul ilinde destek eğitim odasında görev yapmakta olan 314 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesinde gönüllülük esasına uygun hareket edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklara yönelik 32 sınıf öğretmenin katılımıyla nitel bulgulara ulaşılmıştır.

3.3. Verilerin Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ölçeği, öz-yeterlik ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır.

Üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ölçeği Tortop (2014) tarafından geliştirilmiş olup, Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu, Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma, Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma şeklinde 3 alt boyuttan meydana gelmektedir (Ek 1). Ölçeğin “Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek” boyutu 7

maddeden (5,6,7,8,9,13,14 maddeler) meydana gelmekte olup güvenirlik katsayısı $\alpha = ,722$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin “Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma” boyutu 3 maddeden (2,3,12 maddeler) meydana gelmekte olup güvenirlik katsayısı $\alpha = ,614$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin “Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma” boyutu 4 maddeden (1,4,10,11 maddeler) meydana gelmekte olup güvenirlik katsayısı $\alpha = ,749$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayısı ise $\alpha = ,690$ olarak bulunmuştur. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Öz-Yeterlik Ölçeği Tortop ve Akyıldız (2018) tarafından geliştirilmiş olup, Akademik Yeterlik (3 madde), Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik (4 madde), Sorumluluk (3 madde), Uygun Kişilik Özellik Yeterlik (7 madde), Yaratıcılığı Teşvik Etme (6 madde), Öğretimsel Planlama Yeterlik (3 madde) şeklinde 6 alt boyuttan meydana gelmektedir (Ek 2). Ölçeğin KMO değeri, ,917; açıklanan toplam varyans %76,2; ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı $\alpha = ,94$ olarak bulunmuştur. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve maddeler şu şekildedir;

- Faktör 1. Akademik Yeterlik Boyutu: 1., 2., 3. maddeler
- Faktör 2. Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu: 4., 5., 6.,7., maddeler
- Faktör 3. Sorumluluk Boyutu: 8., 9., 10., Maddeler
- Faktör 4. Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu: 11., 12., 13., 14., 15., 16., ve 17. maddeler
- Faktör 5. Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu: 18., 19., 20., 21., 22., ve 23., maddeler
- Faktör 6. Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu: 24., 25., ve 26. Maddeler

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek 3). Görüşme formunda öğretmenlerin destek eğitim odalarında verdikleri eğitim ile ilgili düşünceleri ve karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkarılmasına yönelik 11 soru bulunmaktadır. Görüşme formunun geliştirilmesinde uzman görüşleri ve ilgili literatürde yer alan araştırma bulgularından faydalanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda veriler katılımcılardan google forms aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcılarla önce yüz yüze görüşerek araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılıma ilişkin onamları alındıktan sonra ölçme araçları ve görüşme formları sosyal medya (whatsapp) ve mail aracılığıyla iletilmiştir. Veriler 2022 Nisan-Mayıs aylarında toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini oluşturan üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin tutum puanları ve öz-yeterlik puanları nicel veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler SPSS24 veri analiz programı ile gerçekleştirilmiş, olup verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle analizlerde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Verilerin normallik dağılımı çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiş, değerlerin -1 ile +1 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda verilere ilişkin betimsel istatistik hesaplamaları yapıldıktan sonra, değişkenlere göre karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testleri, ölçekler arası ilişkilerde ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler mevcut sorulardan ortaya çıkarılan temalar doğrultusunda analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcılarla yapılan görüşmelerde “Yapılan Çalışmalar, Öğretim Ortamı Yeterliliği, Destek Eğitim Odası Açma Zorlukları, Kurum Yönetimi ile Sorun Yaşama, Etkinlik Yazma Süreçleri, Etkinlik Yazmada Dikkat Edilenler, Etkinlik Yazmada Zorluklar, Etkinlik Yazarken Zenginleştirme/Farklılaştırma, Öğrenci Direnci, Etkinlik Uygulama Sorunları, Planlama Desteği, Eğitim Planlaması ve Öğrenci İlgi Alanları, Eğitimde Teknoloji Kullanımı” şeklinde temalar belirlenmiştir. Bu temalar içerisinde katılımcıların ifadelerinden kodlamalar yapılmış ve her temaya ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlardan alıntılar yapılarak temalar açıklanmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum ve Öz Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum ve Öz yeterlilik Düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	194	61,8
	Erkek	120	38,2
Yaş	30 yaş ve altı	80	25,5
	31-40 yaş	123	39,2
	41-50 yaş	85	27,1
	51 ve üzeri yaş	26	8,3
Eğitim Düzeyi	Lisans	252	80,3
	Lisansüstü	62	19,7
Medeni Durum	Evli	191	60,8
	Bekar	95	30,3
	Boşanmış	28	8,9
Çocuk Sayısı	Çocuğum Yok	138	43,9
	1-2 çocuk	141	44,9
	3-4 çocuk	35	11,1
	0-5 Yıl	57	18,2
Mesleki Kıdem (İş	6-10 yıl	69	22,0
Yerindeki Çalışma Süresi)	11-15 yıl	71	22,6
	16-20 yıl	52	16,6
	21 ve üzeri yıl	65	20,7
Unvan	Yönetici	22	7,0
	Öğretmen	292	93,0

Görev Yapılan Okul Konumu	Şehir/il merkezi	101	32,2
	İlçe merkezi	136	43,3
	Köy	77	24,5
	10-20 arası	134	42,7
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	20-30 arası	81	25,8
	31-40 arası	73	23,2
	41 ve üzeri	26	8,3
	Toplam	314	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin %61,8'i kadın, %38,2'si erkektir. Yaş bakımından %25,5'inin 30 yaş ve altı, %39,2'sinin 31-40 yaş, %27,1'inin 41-50 yaş, %8,3'ünün 51 ve üzeri yaş olduğu; eğitim durumu bakımından %80,3'ünün lisans, %19,7'sinin lisansüstü olduğu belirlenmiştir. Medeni durum bakımından %60,8'inin evli, %30,3'ünün bekar, %8,9'unun boşanmış olduğu belirlenmiştir. Çocuk sayısı bakımından öğretmenlerin %43,9'unun çocuğunun olmadığı, %44,9'u 1-2 çocuk, %11,1'i 3-4 çocuk sahibi olduğu; mesleki kıdem bakımından %18,2'sinin 0-5 yıl, %22'sinin 6-10 yıl, %22,6'sının 11-15 yıl, %16,6'sının 16-20 yıl, %20,7'sinin 21 ve üzeri yıl olduğu belirlenmiştir. Unvan bakımından %7'sinin yönetici, %93'ünün öğretmen olduğu; branş bakımından ise %70,1'inin sınıf öğretmeni, %29,9'unun diğer branşlarda olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okul konumu bakımından %32,2'sinin şehir/il merkezi, %43,3'ünün ilçe merkezi, %24,5'inin köyde görev yaptıkları; sınıftaki öğrenci sayısı bakımından %42,7'sinin 10-20 arası, %25,8'inin 20-30 arası, %23,2'sinin 31-40 arası, %8,3'ünün 41 ve üzeri olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Puanlarının Dağılımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Min	Max	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu	314	16,00	31,00	24,7611	3,31570	-,411	,125

Üstün Yeteneklilere							
Özel Hizmetlere Karşı Olma	314	3,00	13,00	6,4968	2,29494	,931	,911
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	314	7,00	16,00	11,8631	2,32579	-,003	-1,025
Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Toplam	314	30,00	56,00	43,1210	4,70382	-,251	,811
Akademik Yeterlik	314	3,00	15,00	9,6624	2,57303	-,314	-,283
Mentörlük (Danışmanlık)	314	4,00	20,00	13,2389	3,21194	-,427	,374
Yeterlik Sorumluluk	314	4,00	15,00	10,3312	2,27049	-,679	-,127
Uygun Kişilik	314	19,00	35,00	27,3217	3,64236	,076	-,310
Özellik Yeterlik							
Yaratıcılığı Teşvik Etme	314	17,00	30,00	24,4204	2,69807	,145	,498
Öğretimsel Planlama Yeterlik	314	6,00	15,00	10,6338	2,13062	-,013	-,026
Öz-Yeterlik Toplam	314	60,00	128,00	95,6083	12,66840	-,073	,267

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterlik puanlarının dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Buna göre ölçeklerin alt boyutları ve toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında değiştiği, Dolayısıyla normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin normal dağılması nedeniyle analizlerde parametrik istatistiksel tekniklerden bağımsız örneklem t testi, ANOVA testi ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Üstün Yeteneklilerin	Kadın	194	25,1649	3,28974			
İhtiyaçları ve Destek Boyutu	Erkek	120	24,1083	3,26632	2,773	312	,006

Üstün Yeteneklilere	Kadın	194	6,4845	2,10410			
Özel Hizmetlere	Erkek	120	6,5167	2,58302	-,120	312	,904
Karşı Olma							
Özel Yetenek	Kadın	194	12,2577	2,33814	3,910	312	,000
Sınıfları Oluşturma	Erkek	120	11,2250	2,16722			
Üstün Yeteneklilerin	Kadın	194	43,9072	4,93183			
Eğitimine İlişkin	Erkek	120	41,8500	4,01395	3,848	312	,000
Tutum Toplam							

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları yaş değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda özel yetenek sınıfları oluşturma ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından Üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ile üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutunda 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin 41-50 yaş grubunda olanlara göre puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutunda 30 yaş ve altı ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin puanlarının 31-40 yaş olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Akademik Yeterlik	30 yaş ve altı	80	9,2000	2,92696		
	31-40 yaş	123	9,7398	2,25373		
	41-50 yaş	85	10,2118	2,30473	3	2,960
	51 ve üzeri yaş	26	8,9231	3,29755		,033
	Toplam	314	9,6624	2,57303		
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik	30 yaş ve altı	80	12,9000	2,89740		
	31-40 yaş	123	13,1789	3,16754		
	41-50 yaş	85	13,7176	2,95849	3	,989
	51 ve üzeri yaş	26	13,0000	4,80000		,398
Sorumluluk	Toplam	314	13,2389	3,21194		
	30 yaş ve altı	80	10,2500	2,31396	3	,886
						,449

	31-40 yaş	123	10,4472	2,22947			
	41-50 yaş	85	10,4353	2,05546			
	51 ve üzeri yaş	26	9,6923	2,93625			
	Toplam	314	10,3312	2,27049			
Uygun Kişilik	30 yaş ve altı	80	27,0500	3,02688			
	31-40 yaş	123	28,2195	3,31795			
Özellik	41-50 yaş	85	26,5765	3,98024	3	4,601	,004
Yeterlik	51 ve üzeri yaş	26	26,3462	4,80785			
	Toplam	314	27,3217	3,64236			
	30 yaş ve altı	80	24,2500	2,73514			
Yaratıcılığı	31-40 yaş	123	24,8943	2,89095			
Teşvik Etme	41-50 yaş	85	23,9882	2,15193	3	2,235	,084
	51 ve üzeri yaş	26	24,1154	3,03746			
	Toplam	314	24,4204	2,69807			
	30 yaş ve altı	80	10,3500	1,86303			
Öğretimsel	31-40 yaş	123	11,2033	1,91182			
Planlama	41-50 yaş	85	10,6353	2,06932	3	10,674	,000
Yeterlik	51 ve üzeri yaş	26	8,8077	2,88471			
	Toplam	314	10,6338	2,13062			
	30 yaş ve altı	80	94,0000	11,76134			
Öz-Yeterlik	31-40 yaş	123	97,6829	11,13282			
Toplam	41-50 yaş	85	95,5647	12,77409	3	2,781	,041
	51 ve üzeri yaş	26	90,8846	19,14226			
	Toplam	314	95,6083	12,66840			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik puanları cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda akademik yeterlik, mentörlük yeterlik, sorumluluk, yaratıcılığı teşvik etme, öğretimsel planlama yeterlik ve öz yeterlik toplam puanları bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir ($p>,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından uygun kişilik özellik yeterlik puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu	30 yaş ve altı	80	24,6500	3,21822	3	6,321	,000
	31-40 yaş	123	25,4472	3,38076			
	41-50 yaş	85	23,5882	3,44789			
	51 ve üzeri yaş	26	25,6923	1,12318			
	Toplam	314	24,7611	3,31570			
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	30 yaş ve altı	80	6,7000	2,46700	3	4,069	,007
	31-40 yaş	123	6,0000	2,03252			
	41-50 yaş	85	6,7294	2,18430			
	51 ve üzeri yaş	26	7,4615	2,83169			
	Toplam	314	6,4968	2,29494			
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	30 yaş ve altı	80	11,8500	2,55125	3	1,456	,227
	31-40 yaş	123	11,6585	2,12259			
	41-50 yaş	85	12,2824	2,47661			
	51 ve üzeri yaş	26	11,5000	1,90263			
	Toplam	314	11,8631	2,32579			
Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum	30 yaş ve altı	80	43,2000	6,28118	3	1,279	,282
	31-40 yaş	123	43,1057	4,62497			
	41-50 yaş	85	42,6000	3,12136			
	51 ve üzeri yaş	26	44,6538	3,44026			
	Toplam	314	43,1210	4,70382			

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları yaş değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda özel yetenek sınıfları oluşturma ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından Üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ile üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutunda 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin 41-50 yaş grubunda olanlara göre puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutunda 30 yaş ve altı

ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin puanlarının 31-40 yaş olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Akademik Yeterlik	30 yaş ve altı	80	9,2000	2,92696	3	2,960	,033
	31-40 yaş	123	9,7398	2,25373			
	41-50 yaş	85	10,2118	2,30473			
	51 ve üzeri yaş	26	8,9231	3,29755			
	Toplam	314	9,6624	2,57303			
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik	30 yaş ve altı	80	12,9000	2,89740	3	,989	,398
	31-40 yaş	123	13,1789	3,16754			
	41-50 yaş	85	13,7176	2,95849			
	51 ve üzeri yaş	26	13,0000	4,80000			
	Toplam	314	13,2389	3,21194			
Sorumluluk	30 yaş ve altı	80	10,2500	2,31396	3	,886	,449
	31-40 yaş	123	10,4472	2,22947			
	41-50 yaş	85	10,4353	2,05546			
	51 ve üzeri yaş	26	9,6923	2,93625			
	Toplam	314	10,3312	2,27049			
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik	30 yaş ve altı	80	27,0500	3,02688	3	4,601	,004
	31-40 yaş	123	28,2195	3,31795			
	41-50 yaş	85	26,5765	3,98024			
	51 ve üzeri yaş	26	26,3462	4,80785			
	Toplam	314	27,3217	3,64236			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	30 yaş ve altı	80	24,2500	2,73514	3	2,235	,084
	31-40 yaş	123	24,8943	2,89095			
	41-50 yaş	85	23,9882	2,15193			
	51 ve üzeri yaş	26	24,1154	3,03746			
	Toplam	314	24,4204	2,69807			
Öğretimsel Planlama Yeterlik	30 yaş ve altı	80	10,3500	1,86303	3	10,674	,000
	31-40 yaş	123	11,2033	1,91182			
	41-50 yaş	85	10,6353	2,06932			
	51 ve üzeri yaş	26	8,8077	2,88471			
	Toplam	314	10,6338	2,13062			

	30 yaş ve altı	80	94,0000	11,76134			
Öz-Yeterlik	31-40 yaş	123	97,6829	11,13282			
	41-50 yaş	85	95,5647	12,77409	3	2,781	,041
Toplam	51 ve üzeri yaş	26	90,8846	19,14226			
	Toplam	314	95,6083	12,66840			

Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda mentörlük, sorumluluk, yaratıcılığı teşvik etme alt boyutlarında anlamlı farklılık gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından akademik yeterlilik, uygun kişilik özellik, öğretimsel planlama ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin akademik yeterliklerinin diğer yaş guruplarına göre daha yüksek olduğu, 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin diğer yaş guruplarına göre uygun kişilik özellik yeterliklerinin daha yüksek olduğu, 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin öğretimsel planlama yeterliklerinin diğer yaş guruplarına göre daha yüksek olduğu, 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri diğer yaş guruplarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Standart Ortalama	Sapma	t	Sd	p
Üstün	Lisans	252	24,7976	3,27898			
Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu	Lisansüstü	62	24,6129	3,48465	,392	312	,695
Üstün	Lisans	252	6,3016	2,12093			
Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Lisansüstü	62	7,2903	2,77806	-3,080	312	,002
Özel Yetenek Sınıfları	Lisans	252	11,8770	2,42923			
Oluşturma	Lisansüstü	62	11,8065	1,86283	,214	312	,831
Üstün	Lisans	252	42,9762	5,11223	-1,100	312	,272

Yeteneklilerin	Lisansüstü	62	43,7097	2,35662
Eğitimine İlişkin				
Tutum Toplam				

Araştırmada öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin tutum puanları eğitim düzeyine göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu, özel yetenek sınıfları oluşturma alt boyutları ile ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p>,05$), buna karşılık üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutunda farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Meydana gelen farklılığa lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Standart Ortalama	Sapma	t	Sd	p
Akademik	Lisans	252	9,1587	2,47349	-7,601	312	,000
Yeterlik	Lisansüstü	62	11,7097	1,86765			
Mentörlük	Lisans	252	12,6032	3,11807	-7,701	312	,000
(Danışmanlık)	Lisansüstü	62	15,8226	2,11570			
Yeterlik	Lisans	252	10,0556	2,36106	-4,467	312	,000
Sorumluluk	Lisansüstü	62	11,4516	1,38703			
Uygun Kişilik	Lisans	252	26,8849	3,60923	-4,408	312	,000
Özellik Yeterlik	Lisansüstü	62	29,0968	3,23764			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Lisans	252	24,3175	2,72849	-1,365	312	,173
	Lisansüstü	62	24,8387	2,54915			
Öğretimsel	Lisans	252	10,2817	2,02474	-6,251	312	,000
Planlama Yeterlik	Lisansüstü	62	12,0645	1,95751			
Öz-Yeterlik	Lisans	252	93,3016	12,03002	-6,984	312	,000
Toplam	Lisansüstü	62	104,9839	10,80148			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik puanları eğitim düzeyi değişkenine göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yaratıcılığı teşvik etme puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir ($p>,05$). Buna

karşılık ölçeğin alt boyutlarından bilimsel yeterlik, danışman yeterliliği, sorumluluk, uygun kişilik özellik yeterlik, öğretimsel planlama yeterlik ve öz -yeterlik toplam puanları bakımından anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin hem anlamlı farklılık meydana gelen alt boyutlarının hem de genel olarak öz-yeterlik düzeylerinin lisans eğitim düzeyine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Medeni Durum		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Üstün	Evli	191	25,3560	3,00508	2	12,108	,000
Yeteneklilerin	Bekar	95	23,4105	3,51136			
İhtiyaçları ve	Boşanmış	28	25,2857	3,43033			
Destek Boyutu	Toplam	314	24,7611	3,31570	2	7,483	,001
Üstün	Evli	191	6,1780	2,11255			
Yeteneklilere	Bekar	95	7,2421	2,57944			
Özel	Boşanmış	28	6,1429	1,91899	2	1,155	,316
Hizmetlere	Toplam	314	6,4968	2,29494			
Karşı Olma							
Özel Yetenek	Evli	191	11,9319	2,30801	2	2,376	,095
Sınıfları	Bekar	95	11,6000	2,25690			
Oluşturma	Boşanmış	28	12,2857	2,65075			
Üstün	Evli	191	43,4660	4,24483	2	4,70382	
Yeteneklilerin	Bekar	95	42,2526	5,27533			
Eğitimine	Boşanmış	28	43,7143	5,38074			
İlişkin Tutum	Toplam	314	43,1210	4,70382			
Toplam							

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları medeni durum değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda özel yetenek sınıfları oluşturma ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir ($p > 0,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ile üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutlarında anlamlı

farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutunda evli ve boşanmış olan öğretmenlerin bekar olanlara göre puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutunda bekar olan öğretmenlerin puanlarının evli ve boşanmış olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Medeni Durum		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Akademik Yeterlik	Evli	191	10,0105	2,42355	2	5,960	,003
	Bekar	95	9,3263	2,87484			
	Boşanmış	28	8,4286	1,95180			
	Toplam	314	9,6624	2,57303			
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik	Evli	191	13,6440	3,16044	2	7,236	,001
	Bekar	95	13,0000	3,17905			
	Boşanmış	28	11,2857	2,96719			
	Toplam	314	13,2389	3,21194			
Sorumluluk	Evli	191	10,2723	2,42774	2	,164	,849
	Bekar	95	10,4211	2,09650			
	Boşanmış	28	10,4286	1,70899			
	Toplam	314	10,3312	2,27049			
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik	Evli	191	27,6806	3,91993	2	2,931	,055
	Bekar	95	26,9474	3,28882			
	Boşanmış	28	26,1429	2,27245			
	Toplam	314	27,3217	3,64236			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Evli	191	25,0366	2,71714	2	14,388	,000
	Bekar	95	23,6000	2,54909			
	Boşanmış	28	23,0000	1,63299			
	Toplam	314	24,4204	2,69807			
Öğretimsel Planlama Yeterlik	Evli	191	10,4555	2,31854	2	1,726	,180
	Bekar	95	10,9263	1,88071			
	Boşanmış	28	10,8571	1,38013			
	Toplam	314	10,6338	2,13062			
Öz-Yeterlik Toplam	Evli	191	97,0995	12,98929	2	4,602	,011
	Bekar	95	94,2211	12,50377			

Boşanmış	28	90,1429	8,68253
Toplam	314	95,6083	12,66840

Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sorumluluk, uygun kişilik özellik ve öğretimsel planlama alt boyutlarında anlamlı farklılık gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından akademik yeterlilik, mentörlük, yaratıcılığı teşvik etme ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda evli olan öğretmenlerin akademik yeterliklerinin bekar ve boşanmış olanlara göre daha yüksek olduğu, evli ve bekar olan öğretmenlerin boşanmış olanlara göre Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik yeterliklerinin daha yüksek olduğu, evli olan öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme yeterliklerinin daha yüksek olduğu, genel olarak evli olan öğretmenlerin bekar ve boşanmışlara göre ve bekarların ise boşanmışlara göre öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çocuk Sayısı		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu	Çocuğum Yok	138	24,7319	3,70153	2	3,583	,029
	1-2 çocuk	141	24,4539	3,06472			
	3-4 çocuk	35	26,1143	2,24619			
	Toplam	314	24,7611	3,31570			
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Çocuğum Yok	138	6,7609	2,59577	2	5,745	,004
	1-2 çocuk	141	6,5319	2,09610			
	3-4 çocuk	35	5,3143	1,23125			
	Toplam	314	6,4968	2,29494			
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	Çocuğum Yok	138	11,8986	2,31873	2	21,085	,000
	1-2 çocuk	141	12,3688	2,22136			
	3-4 çocuk	35	9,6857	1,36708			
	Toplam	314	11,8631	2,32579			
Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Toplam	Çocuğum Yok	138	43,3913	5,31000	2	3,647	,027
	1-2 çocuk	141	43,3546	4,38200			
	3-4 çocuk	35	41,1143	2,51784			
	Toplam	314	43,1210	4,70382			

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları çocuk sayısı değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarından üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu, üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutu, özel yetenek sınıfları oluşturma ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq .05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda 3-4 çocuk sahibi olan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık 3-4 çocuk sahibi olan öğretmenlerin üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutu, özel yetenek sınıfları oluşturma ve üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çocuk Sayısı		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Akademik Yeterlik	Çocuğum Yok	138	9,5000	2,85731	2	2,531	,081
	1-2 çocuk	141	9,5957	2,03883			
	3-4 çocuk	35	10,5714	3,15563			
	Toplam	314	9,6624	2,57303			
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik	Çocuğum Yok	138	13,1812	3,33142	2	2,991	,052
	1-2 çocuk	141	12,9929	2,58152			
	3-4 çocuk	35	14,4571	4,58478			
	Toplam	314	13,2389	3,21194			
Sorumluluk	Çocuğum Yok	138	10,3913	2,26827	2	3,258	,040
	1-2 çocuk	141	10,0709	2,31037			
	3-4 çocuk	35	11,1429	1,94245			
	Toplam	314	10,3312	2,27049			
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik	Çocuğum Yok	138	27,7899	3,35808	2	2,232	,109
	1-2 çocuk	141	26,8723	3,51700			
	3-4 çocuk	35	27,2857	4,90241			
	Toplam	314	27,3217	3,64236			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Çocuğum Yok	138	24,5507	2,94493	2	2,970	,053
	1-2 çocuk	141	24,0851	2,42455			
	3-4 çocuk	35	25,2571	2,57068			
	Toplam	314	24,4204	2,69807			
Öğretimsel	Çocuğum Yok	138	11,0652	2,00075	2	5,658	,004

Planlama	1-2 çocuk	141	10,2199	2,01101			
Yeterlik	3-4 çocuk	35	10,6000	2,74612			
	Toplam	314	10,6338	2,13062			
	Çocuğum Yok	138	96,4783	12,50297			
Öz-Yeterlik	1-2 çocuk	141	93,8369	11,23936	2	3,247	,040
Toplam	3-4 çocuk	35	99,3143	17,23842			
	Toplam	314	95,6083	12,66840			

Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar çocuk sayısı değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda akademik yeterlik, mentörlük, uygun kişilik özellik, yaratıcılığı teşvik etme alt boyutlarında anlamlı farklılık gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından sorumluluk, öğretimsel planlama yeterlik ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda 3-4 çocuk sahibi olan öğretmenlerin sorumluluk yeterliklerinin daha yüksek olduğu, çocuğu olmayanların öğretimsel planlamalarının daha yüksek olduğu, 3-4 çocuğu olanların çocuğu olmayan ve 1-2 çocuğu olanlara göre, çocuğu olmayanların ise 1-2 çocuğu olanlara göre öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mesleki Kıdem	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Üstün Yeteneklilerin	0-5 Yıl	57	25,2807	3,21689		
	6-10 yıl	69	24,9420	3,63757		
	11-15 yıl	71	24,5352	3,32880	4	8,824
İhtiyaçları ve Destek Boyutu	16-20 yıl	52	26,4038	2,09817		,000
	21 ve üzeri yıl	65	23,0462	3,08439		
	Toplam	314	24,7611	3,31570		
Üstün Yeteneklilere	0-5 Yıl	57	7,0000	2,84730		
	6-10 yıl	69	5,8696	1,92440		
Özel Hizmetlere	11-15 yıl	71	6,5634	2,14298	4	2,381
	16-20 yıl	52	6,8462	2,49222		,052
Karşı Olma	21 ve üzeri yıl	65	6,3692	1,99663		
	Toplam	314	6,4968	2,29494		
Özel Yetenek	0-5 Yıl	57	11,8596	2,48164	4	1,153
						,332

Sınıfları	6-10 yıl	69	11,7971	2,04781			
Oluşturma	11-15 yıl	71	11,7746	2,43309			
	16-20 yıl	52	11,4615	1,84137			
	21 ve üzeri yıl	65	12,3538	2,65419			
	Toplam	314	11,8631	2,32579			
Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum	0-5 Yıl	57	44,1404	6,20322			
	6-10 yıl	69	42,6087	4,96226			
	11-15 yıl	71	42,8732	4,70844	4	3,890	,004
	16-20 yıl	52	44,7115	3,98200			
	21 ve üzeri yıl	65	41,7692	2,51103			
Toplam	Toplam	314	43,1210	4,70382			

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarından üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ve özel yetenek sınıfları oluşturma boyutlarında anlamlı farklılık gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna karşılık üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 0-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mesleki Kıdem	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Akademik Yeterlik	0-5 Yıl	57	9,6316	2,28841		
	6-10 yıl	69	9,0000	2,75468		
	11-15 yıl	71	10,0845	2,48852	4	1,995
	16-20 yıl	52	10,0769	2,85497		,095
	21 ve üzeri yıl	65	9,6000	2,37697		
	Toplam	314	9,6624	2,57303		
Mentörlük (Danışmanlık)	0-5 Yıl	57	12,8421	2,01591		
	6-10 yıl	69	12,9420	3,32939	4	2,168

Yeterlik	11-15 yıl	71	13,6056	3,55961			
	16-20 yıl	52	14,1923	3,49811			
	21 ve üzeri yıl	65	12,7385	3,18334			
	Toplam	314	13,2389	3,21194			
	0-5 Yıl	57	10,2281	1,70102			
Sorumluluk	6-10 yıl	69	10,1739	2,94537	4	1,288	,275
	11-15 yıl	71	10,8169	1,75100			
	16-20 yıl	52	10,4038	2,38672			
	21 ve üzeri yıl	65	10,0000	2,27074			
	Toplam	314	10,3312	2,27049			
Uygun Kişilik	0-5 Yıl	57	26,6316	3,25484	4	8,337	,000
	6-10 yıl	69	28,8551	3,21886			
	11-15 yıl	71	27,6056	3,02598			
	16-20 yıl	52	27,8269	3,68740			
	21 ve üzeri yıl	65	25,5846	4,17542			
Özellik	Toplam	314	27,3217	3,64236	4	1,634	,165
	0-5 Yıl	57	24,4561	3,05935			
	6-10 yıl	69	24,8696	3,00447			
	11-15 yıl	71	24,6479	2,45006			
	16-20 yıl	52	24,3077	2,81828			
Yeterlik	21 ve üzeri yıl	65	23,7538	2,04657	4	9,283	,000
	Toplam	314	24,4204	2,69807			
	0-5 Yıl	57	9,9123	2,10680			
	6-10 yıl	69	11,3188	1,64936			
	11-15 yıl	71	11,2676	1,58527			
Yaratıcılığı	16-20 yıl	52	10,8462	2,81024	4	3,510	,008
	21 ve üzeri yıl	65	9,6769	2,00084			
	Toplam	314	10,6338	2,13062			
	0-5 Yıl	57	93,7018	9,98922			
	6-10 yıl	69	97,1594	12,59041			
Teşvik Etme	11-15 yıl	71	98,0282	10,97916	4	11,86306	
	16-20 yıl	52	97,6538	16,70844			
	21 ve üzeri yıl	65	91,3538	11,86306			
	Toplam	314	95,6083	12,66840			
	0-5 Yıl	57	93,7018	9,98922			
Öğretimsel	6-10 yıl	69	97,1594	12,59041	4	3,510	,008
	11-15 yıl	71	98,0282	10,97916			
	16-20 yıl	52	97,6538	16,70844			
	21 ve üzeri yıl	65	91,3538	11,86306			
	Toplam	314	95,6083	12,66840			
Planlama	0-5 Yıl	57	93,7018	9,98922	4	3,510	,008
	6-10 yıl	69	97,1594	12,59041			
	11-15 yıl	71	98,0282	10,97916			
	16-20 yıl	52	97,6538	16,70844			
	21 ve üzeri yıl	65	91,3538	11,86306			
Yeterlik	Toplam	314	95,6083	12,66840	4	3,510	,008
	0-5 Yıl	57	93,7018	9,98922			
	6-10 yıl	69	97,1594	12,59041			
	11-15 yıl	71	98,0282	10,97916			
	16-20 yıl	52	97,6538	16,70844			
Öz-Yeterlik	21 ve üzeri yıl	65	91,3538	11,86306	4	3,510	,008
	Toplam	314	95,6083	12,66840			
	0-5 Yıl	57	93,7018	9,98922			
	6-10 yıl	69	97,1594	12,59041			
	11-15 yıl	71	98,0282	10,97916			
Toplam	16-20 yıl	52	97,6538	16,70844	4	3,510	,008
	21 ve üzeri yıl	65	91,3538	11,86306			
	Toplam	314	95,6083	12,66840			
	0-5 Yıl	57	93,7018	9,98922			
	6-10 yıl	69	97,1594	12,59041			

Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda akademik yeterlik,

mentörlük, sorumluluk, yaratıcılığı teşvik etme alt boyutlarında anlamlı farklılık gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından uygun kişilik özellik, öğretimsel planlama yeterlik ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlara göre uygun kişilik özellik yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 05- yıl ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olanlara göre öğretimsel planlama yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde toplam öz-yeterlik düzeyleri bakımından 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 05- yıl ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Unvan	N	Aritmetik Standart		t	sd	p
			Ortalama	Sapma			
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu	Yönetici	22	24,9091	,97145	,217	312	,829
	Öğretmen	292	24,7500	3,42858			
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Yönetici	22	7,8182	2,93803	2,832	312	,005
	Öğretmen	292	6,3973	2,21361			
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	Yönetici	22	11,7727	2,13657	-,189	312	,851
	Öğretmen	292	11,8699	2,34268			
Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Toplam	Yönetici	22	44,5000	4,11443	1,428	312	,154
	Öğretmen	292	43,0171	4,73523			

Araştırmada öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları ünvan değişkenine göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu, özel yetenek sınıfları oluşturma alt boyutları ile ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p>,05$), buna karşılık

anlamli farklılık üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutunda farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde yönetici olanların üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Unvan	N	Aritmetik Standart		t	sd	p
			Ortalama	Sapma			
Akademik	Yönetici	22	8,4545	2,38502	-2,299	312	,022
Yeterlik	Öğretmen	292	9,7534	2,56747			
Mentörlük	Yönetici	22	12,1818	4,29436	-1,605	312	,110
(Danışmanlık)	Öğretmen	292	13,3185	3,11044			
Yeterlik	Yönetici	22	9,1818	2,73664	-2,482	312	,014
Sorumluluk	Öğretmen	292	10,4178	2,21292			
Uygun Kişilik	Yönetici	22	26,9545	4,25919	-,490	312	,625
Özellik Yeterlik	Öğretmen	292	27,3493	3,59857			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Yönetici	22	24,6818	3,06107	,471	312	,638
Öğretimsel	Öğretmen	292	24,4007	2,67361			
Planlama Yeterlik	Yönetici	22	9,6818	2,78408	-2,186	312	,030
Öz-Yeterlik	Öğretmen	292	10,7055	2,06149			
Toplam	Yönetici	22	91,1364	17,11946	-1,722	312	,086
	Öğretmen	292	95,9452	12,24115			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik puanları ünvan değişkenine değişkenine göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda mentörlük yeterlik, uygun kişilik özellik yeterlik, yaratıcılığı teşvik etme ve öz -yeterlik toplam puanları bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından akademik yeterlik, sorumluluk, öğretimsel planlama yeterlik anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde öğretmenlerin yöneticilere göre akademik, sorumluluk ve öğretimsel planlama yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Görev Yapılan Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Görev Yapılan Yer	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	P
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu	Şehir/il merkezi	101	25,2970	3,16716		
	İlçe merkezi	136	25,1324	2,75630	2	9,081
	Köy	77	23,4026	4,01071		,000
	Toplam	314	24,7611	3,31570		
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Şehir/il merkezi	101	6,5644	2,20189		
	İlçe merkezi	136	6,3456	2,03444	2	,570
	Köy	77	6,6753	2,80714		,566
	Toplam	314	6,4968	2,29494		
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	Şehir/il merkezi	101	11,8515	2,02181		
	İlçe merkezi	136	12,0000	2,49741	2	,601
	Köy	77	11,6364	2,39467		,549
	Toplam	314	11,8631	2,32579		
Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Toplam	Şehir/il merkezi	101	43,7129	4,15533		
	İlçe merkezi	136	43,4779	4,57848	2	4,745
	Köy	77	41,7143	5,33572		,009
	Toplam	314	43,1210	4,70382		

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları görev yapılan yer değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde ölçeğin üstün yeteneklilere verilen özel eğitime karşı olma ile özel yetenek sınıfları oluşturma alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$). Bununla birlikte anket ölçeğinin alt boyutlarından üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ile anket ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda şehir/il merkezi ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının köyde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Görev Yapılan Yer Değişkenine Göre

Karşılaştırılması

Görev Yapılan Yer		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Akademik Yeterlik	Şehir/il merkezi	101	9,9109	2,42940	2	30,191	,000
	İlçe merkezi	136	10,4779	2,08688			
	Köy	77	7,8961	2,70761			
	Toplam	314	9,6624	2,57303			
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik	Şehir/il merkezi	101	13,8020	3,06927	2	39,552	,000
	İlçe merkezi	136	14,2426	2,42669			
	Köy	77	10,7273	3,31915			
	Toplam	314	13,2389	3,21194			
Sorumluluk	Şehir/il merkezi	101	10,5347	2,22964	2	2,403	,092
	İlçe merkezi	136	10,4559	2,18027			
	Köy	77	9,8442	2,43367			
	Toplam	314	10,3312	2,27049			
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik	Şehir/il merkezi	101	28,1584	3,10397	2	5,246	,006
	İlçe merkezi	136	27,2132	3,37399			
	Köy	77	26,4156	4,46728			
	Toplam	314	27,3217	3,64236			
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Şehir/il merkezi	101	24,9505	2,80491	2	9,865	,000
	İlçe merkezi	136	24,6691	2,33827			
	Köy	77	23,2857	2,85093			
	Toplam	314	24,4204	2,69807			
Öğretimsel Planlama Yeterlik	Şehir/il merkezi	101	11,4059	1,85029	2	17,681	,000
	İlçe merkezi	136	10,6544	1,69259			
	Köy	77	9,5844	2,68206			
	Toplam	314	10,6338	2,13062			
Öz-Yeterlik Toplam	Şehir/il merkezi	101	98,7624	10,89509	2	22,535	,000
	İlçe merkezi	136	97,7132	10,37726			

Köy	77	87,7532	15,15981
Toplam	314	95,6083	12,66840

Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar görev yapılan yer değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sorumluluk alt boyutunda anlamlı farklılık gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından akademik düzeyde yetkinlik, rehberlik, uygun kişilik özellik, inovatif düşünceye yöneltme, öğretimin planlamada yetkinlik ve ölçeğin puanlarının toplamında anlamlı farklılık meydana geldiği bulunmuştur ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farklılık meydana gelen alt boyutlarda ve genel olarak öz-yeterlik düzeyleri bakımından şehir/il merkezi ile ilçe merkezinde çalışan eğitimcilerin kırsalda çalışan eğitimcilere oranla daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sınıftaki Öğrenci Sayısı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu	10-20 arası	134	23,4328	3,82993		
	20-30 arası	81	25,9753	2,26923		
	31-40 arası	73	25,6849	2,36806	3	14,517
	41 ve üzeri	26	25,2308	3,16617		,000
	Toplam	314	24,7611	3,31570		
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	10-20 arası	134	6,5821	2,58771		
	20-30 arası	81	7,0864	2,30867		
	31-40 arası	73	6,3562	1,49415	3	8,303
	41 ve üzeri	26	4,6154	1,38786		,000
	Toplam	314	6,4968	2,29494		
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	10-20 arası	134	11,6045	2,58980		
	20-30 arası	81	11,9506	1,77413		
	31-40 arası	73	12,4932	2,28597	3	3,251
	41 ve üzeri	26	11,1538	2,20349		,022
	Toplam	314	11,8631	2,32579		
Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Toplam	10-20 arası	134	41,6194	4,88637		
	20-30 arası	81	45,0123	4,22343		
	31-40 arası	73	44,5342	3,70091	3	14,548
	41 ve üzeri	26	41,0000	4,39090		,000

Toplam	314	43,1210	4,70382
--------	-----	---------	---------

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu, üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ve özel yetenek sınıfları oluşturma ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda sınıftaki öğrenci sayısı 10-20 arası olan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu, 20-30 arası öğrenciye sahip olan öğretmenlerin üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeylerinin daha yüksek olduğu, 31-40 arası öğrenciye sahip olan öğretmenlerin özel yetenek sınıfları oluşturma düzeylerinin daha yüksek olduğu, 20-40 arası öğrenciye sahip olan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının 10-20 arası ve 41 ve üzeri öğrenciye sahip olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sınıftaki Öğrenci Sayısı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Akademik Yeterlik	10-20 arası	134	9,4030	2,98648	3	2,216
	20-30 arası	81	10,2716	1,83038		
	31-40 arası	73	9,4247	2,67144		
	41 ve üzeri	26	9,7692	1,55712		
	Toplam	314	9,6624	2,57303		
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik	10-20 arası	134	12,5672	3,76858	3	6,022
	20-30 arası	81	14,4321	2,08530		
	31-40 arası	73	13,0959	3,04669		
	41 ve üzeri	26	13,3846	2,41788		
	Toplam	314	13,2389	3,21194		
Sorumluluk	10-20 arası	134	9,9104	2,46620	3	2,834
	20-30 arası	81	10,7160	1,89232		
	31-40 arası	73	10,6438	2,32958		
	41 ve üzeri	26	10,4231	1,83680		
	Toplam	314	10,3312	2,27049		
Uygun Kişilik Özellik	10-20 arası	134	26,9627	4,39823	3	4,806
	20-30 arası	81	28,2469	2,27228		

Yeterlik	31-40 arası	73	26,4795	2,95386			
	41 ve üzeri	26	28,6538	3,76236			
	Toplam	314	27,3217	3,64236			
	10-20 arası	134	23,9776	2,95954			
Yaratıcılığı	20-30 arası	81	24,9630	1,90686			
	31-40 arası	73	23,9041	2,23087	3	8,751	,000
	41 ve üzeri	26	26,4615	3,38503			
	Toplam	314	24,4204	2,69807			
Teşvik Etme	10-20 arası	134	10,4552	2,53877			
	20-30 arası	81	10,8889	1,78185			
	31-40 arası	73	10,7397	1,77191	3	,816	,486
	41 ve üzeri	26	10,4615	1,70249			
Öğretimsel	Toplam	314	10,6338	2,13062			
	10-20 arası	134	93,2761	15,89883			
	20-30 arası	81	99,5185	7,84237			
	31-40 arası	73	94,2877	9,17497	3	5,233	,002
Öz-Yeterlik	41 ve üzeri	26	99,1538	11,33382			
	Toplam	314	95,6083	12,66840			

Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda akademik yeterlik ve öğretimsel planlama yeterlik alt boyutlarında anlamlı farklılık gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna karşılık ölçeğin alt boyutlarından mentörlük, sorumluluk, uygun kişilik özellik, yaratıcılığı teşvik etme ve ölçeğin toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p\leq,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda sınıftaki öğrenci sayısı 20-30 arası olan öğretmenlerin mentörlük, uygun kişilik özellik, yaratıcılığı teşvik etme ve genel öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısı 10-20 olan öğretmenlerin sorumluluk öz-yeterlik düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha düşüktür. Ayrıca sınıftaki öğrenci sayısı 20-30 arası ile 41 ve üzeri olan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanları ve öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda:

- Üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ile üstün yeteneklilere verilen özel hizmetlere karşı olma arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişkinin meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilerin gereksinimleri ve verilen destek eğitim boyutuyla üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum toplam puanlar arasında olumlu yönde orta derecede anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ile sorumluluk boyutu arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ile uygun kişilik özellik yeterlilik arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilerin gereksinimleri ve destek hizmetler boyutu ile yaratıcılığı teşvik etme puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ile öğretimsel planlama yeterlilik puanlarında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu ile öz yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ile özel yetenek sınıfları oluşturma puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ile üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ile yaratıcılığı teşvik etme puanları

arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,

- Üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ile öğretimsel planlama yeterlik puanları arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamda ilişkiler meydana geldiği,
- Üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ile öz yeterlik toplam puanları arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Özel yetenek sınıfları oluşturma ile üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Akademik yeterlik ile mentörlük arasında pozitif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişki meydana geldiği,
- Akademik yeterlik ile sorumluluk, uygun kişilik özellik yeterlik, yaratıcılığı teşvik etme, öğretimsel planlama yeterlik ve öz yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkilerin meydana geldiği,
- Mentörlük yeterlik puanları ile sorumluluk, uygun kişilik özellik yeterliliği, inovatif düşünmeye yönlendirme ve eğitim öğretim planlamasında yeterlik puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkilerin meydana geldiği,
- Mentörlük yeterlik puanları ile öz yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin meydana geldiği,
- Sorumluluk puanları ile uygun kişilik özellik yeterlik, yaratıcılığı teşvik etme, öğretimsel planlama yeterlik ve öz yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamda ilişkilerin meydana geldiği,
- Uygun kişilik özellik yeterlik puanları ile yaratıcılığı teşvik etme ve öz-yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin meydana geldiği,
- Uygun kişilik özellik yeterlik puanları ile öğretimsel planlama yeterliliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamda ilişkilerin meydana geldiği,
- Yaratıcılığı teşvik etme ile öğretimsel planlama yeterlik puanları arasında pozitif

yönlü orta düzeyde anlamda ilişkilerin meydana geldiği,

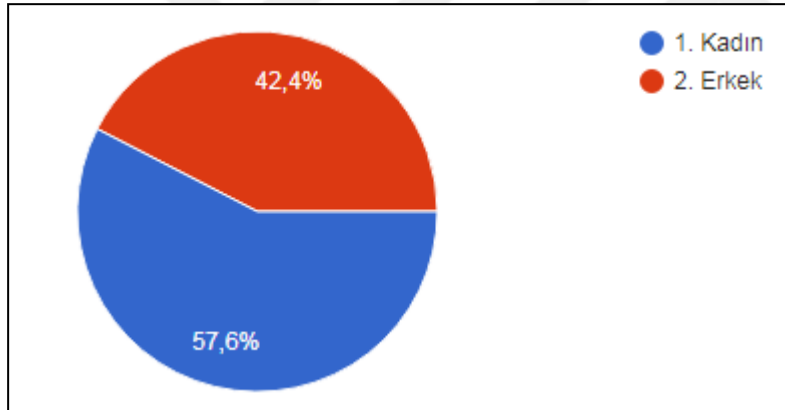
- Yaratıcılığı teşvik etme ile öz yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin meydana geldiği,
- Öğretimsel planlama yeterliği ile öz yeterlik puanların toplamı içerisinde olumlu yönde güçlü seviyede anlamlı ilişkilerin meydana geldiği belirlenmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin

Bulgular

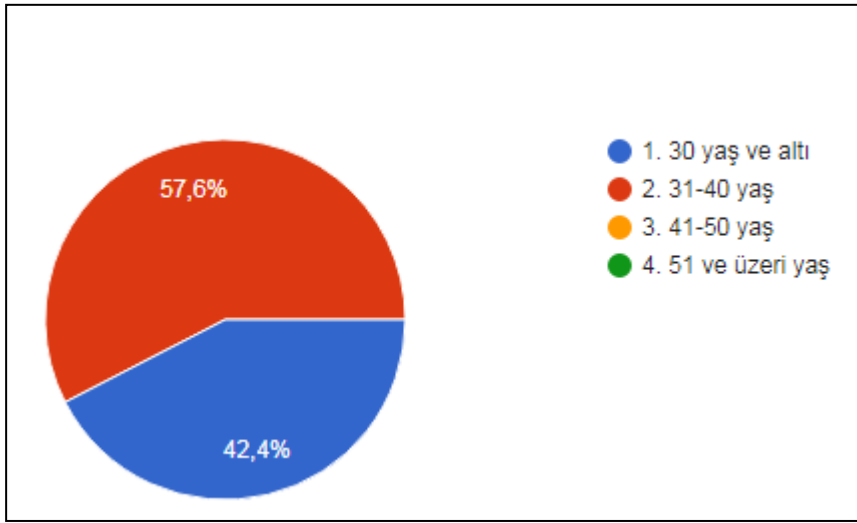
Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi aşağıda verilmiştir. Analizlerde öğretmenlerin ifadelerine ilişkin kodlara ve kodlamalardan elde edilen temalara yer verilmiş, öğretmen görüşleri ile açıklamalar yapılmıştır.

Şekil 2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları



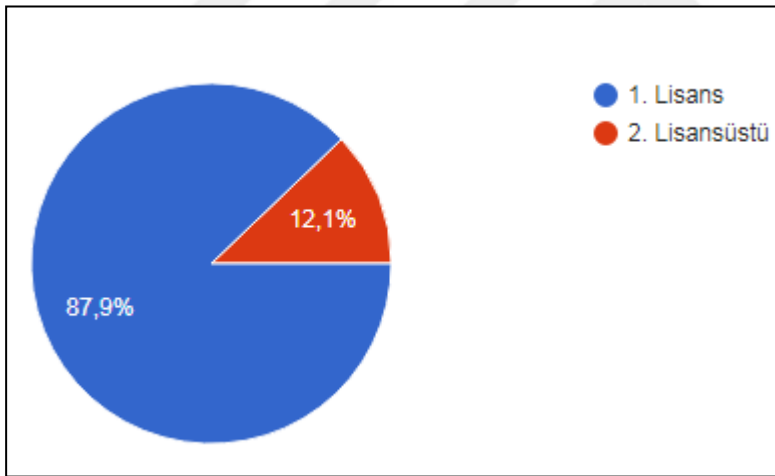
Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %57,6'sının kadın, %42,4'ünün erkek olduğu belirlenmiştir.

Şekil 3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları



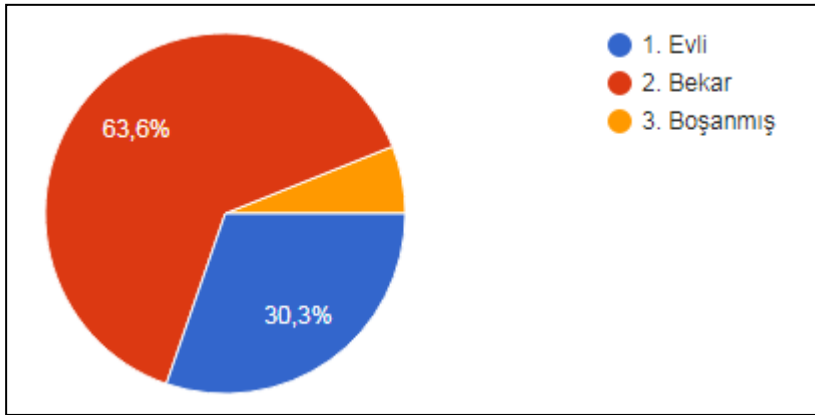
Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %57,6'sının 31-40 yaş, %42,4'ünün 30 yaş ve altı olduğu belirlenmiştir.

Şekil 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları



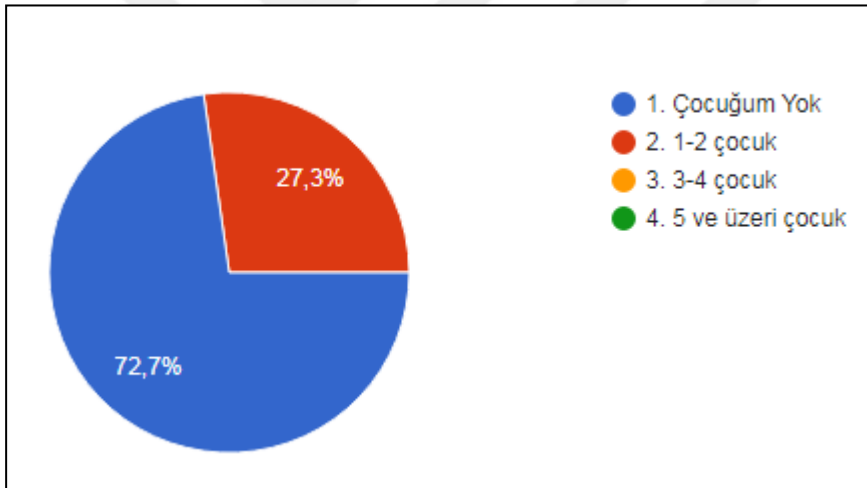
Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %87,9'unun lisans, %12,1'inin lisansüstü olduğu belirlenmiştir.

Şekil 5. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları



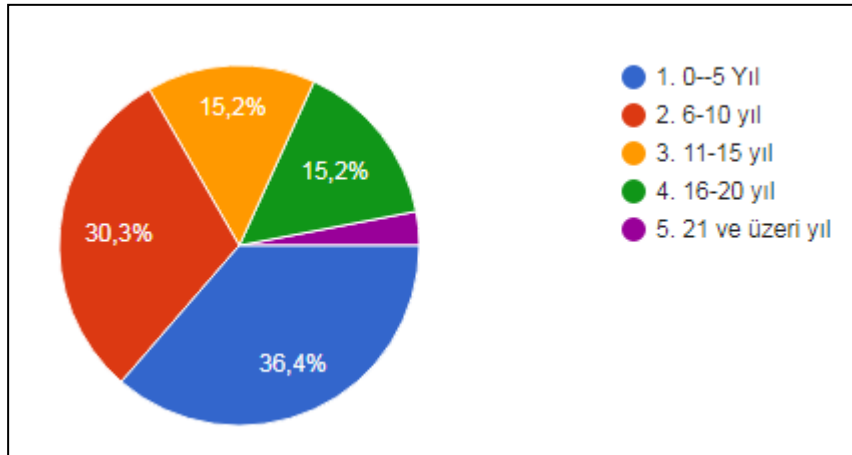
Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %63,6'sının bekar, %30,3'ünün evli olduğu belirlenmiştir.

Şekil 6. Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları



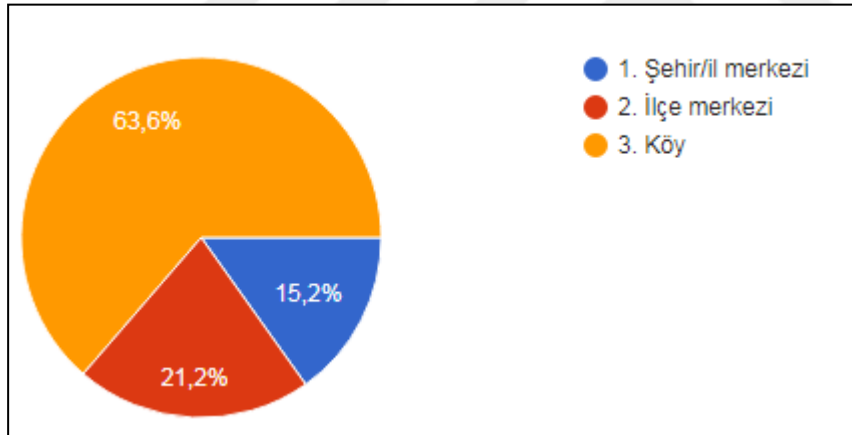
Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sayısı değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %72,7'sinin çocuğunun olmadığı, %27,3'ünün ise 1-2 çocuğa sahip olduğu belirlenmiştir.

Şekil 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları



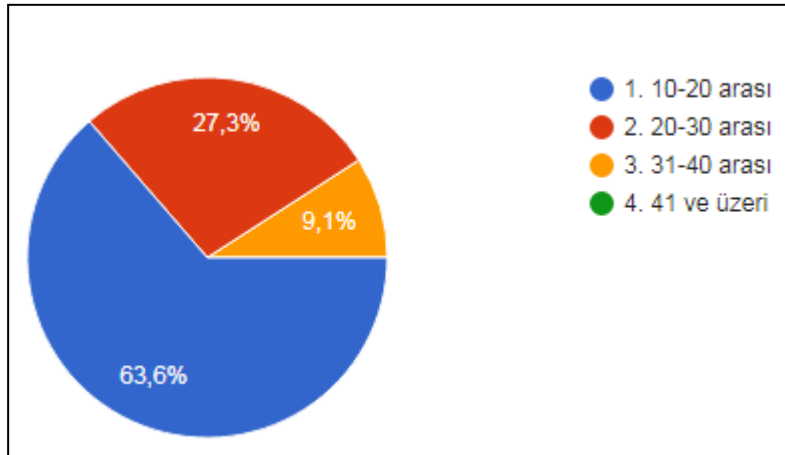
Görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin görüşleri incelendiğinde %36,4'ünün 0-5 yıl, %30,3'ünün 6-10 yıl, %15,2'sinin 11-15 yıl, %15,2'sinin 16-20 yıl kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Şekil 8. Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Konumu Değişkenine Göre Dağılımları



Görüşmeye katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumu değişkenine ilişkin görüşleri incelendiğinde %63,6'sının köy, %21,2'sinin ilçe merkezi, %15,2'sinin ise şehir/il merkezi olduğu belirlenmiştir.

Şekil 9. Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları



Görüşmeye katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına ilişkin görüşleri incelendiğinde %63,6'sının 10-20 arası, %27,3'ünün 20-30 arası, %9,1'inin ise 31-40 arası öğrencisinin bulunduğu belirlenmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin “Destek eğitim odasında eğitim alan üstün/özel yetenekli öğrencilerinizle ne tür çalışmalar/etkinlikler yapıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 22. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odasında Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Destek Eğitim Odasında Yapılan Çalışmalar	Seviyeye uygun	5	15,6
	Proje tabanlı	4	12,5
	Yaparak yaşayarak	4	12,5
	Bilişsel gelişimi	4	12,5
	destekleyici	4	12,5
	Çizgi ve boyama	4	12,5

Fiziksel etkinlikler	3	9,4
Soru/problem Çözme	3	9,4
Matematik	3	9,4
Sanat/drama çalışmaları	2	6,3

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Destek Eğitim Odasında Yapılan Çalışmalar” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %15,6’sının seviyeye uygun, %12,5’inin proje tabanlı, yaprak yaşayarak, bilişsel gelişimi destekleyici, çizgi ve boyama çalışmaları, %9,4’ünün fiziksel etkinlikler, soru/problem çözme, matematik çalışmaları, %6,3’ünün sanat ve drama çalışmaları şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Yaratıcı, yaparak yaşayarak öğrenme, deneysel, araştırma içerikli, bilgiyi dönüştürme odaklı etkinlikler. (Ö2)

Proje tabanlı etkinlikler yapıyoruz. (Ö12)

Akıl ve zekâ zorlayıcı etkinlikler, Bilsem sorularına benzer test uygulamaları, Bazı yabancı sitelerdeki eğitim içerikleri. (Ö19)

Bireysel farklılıklarına göre ilgisini çekecek aktiviteler yaptırıyorum. (Ö26)

Üst düzey sorular çözüyoruz kazanımlara uygun. (Ö29)

4.2.2. Öğretmenlerin “Üstün/özel yetenekli öğrenciler için açılan destek eğitim odalarının öğretim ortamı olma açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 23. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odalarının Öğretim Ortamı Açısından Yeterlik Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Öğretim Ortamı	Hayır	24	75
Yeterliliği	Evet	8	25

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odalarının öğretim ortamı açısından yeterlik durumları incelendiğinde, “Öğretim Ortamı Yeterliliği” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %75’inin hayır ve %25’inin evet şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda

verilmiştir;

Odanın donanım eksiklerinin tamamlanması ve öğretmen eğitimlerinin artırılması hedeflenen kazanımların sağlanmasında önemli olacaktır. (Ö1)

Maalesef hayır (Ö7)

Yeterli olduğunu düşünmüyorum, alanında uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö14)

Okulumuzda destek eğitim odası altında bir sınıf yok. Normal sınıfımızı derslerden sonra destek eğitim odası olarak kullanıyoruz. (Ö29)

Destek eğitim odası normal kullanılan sınıflar. Ayrıca bir destek eğitim odası yok okulda (Ö31)

4.2.3. “Üstün/özel yetenekli öğrencilerinize destek eğitim odası açma sürecinde zorluklarla karşılaştınız mı? Bunlar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 24. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Açmada Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Destek Eğitim Odası	Karşılaşmadım	15	46,9
Açma Zorlukları	İdare	13	40,6
	Yetersizlik	4	12,5

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası açma sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde, “Destek Eğitim Odası Açma Zorlukları” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %46,9’unun karşılaşmadım, %40,6’sının idare ve %12,5’inin yetersizlik şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

İdare ve milli eğitim tarafından engellerle karşılaştım. (Ö2)

İdarenin alan oluşturma konusunda yetersiz oluşu. (Ö8)

Yaşamadım. Sadece çocuğun yeteneğinden dolayı, zorlandığım konular oldu. Cevabını bilmediğim soruları araştırmak, öğrenmek zorunda kaldım. (Ö15)

Zorlandım uyum sağlama konusunda çünkü bireysel özelliklerine vâkıf değildim (Ö26)

İdaremiz ve velimiz bu konuda gerekli ilgiyi ve desteği sağladı. Herhangi bir sıkıntı yaşamadık. (Ö30)

4.2.4. Öğretmenlerin “Destek eğitim odalarının oluşturulması ve işleyişinde kurum yönetimi ile sorunlar yaşıyor musunuz? Bu sorunlar nelerdir? Bunlara ilişkin önerileriniz var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 25. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Açmada Kurum Yöneticileri ile Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
	Sorun yaşamadım	16	50
Kurum Yönetimi ile	İlgisizlik	6	18,8
Sorun Yaşama	Materyal temini	6	18,8
	Mesleki yetersizlik	4	12,5

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası oluşturup işleyiş sürecinde kurum yönetimi ile sorun yaşama durumları incelendiğinde, “Kurum Yönetimi ile Sorun Yaşama” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %50’sinin sorun yaşamadım, %18,8’inin ilgisizlik ve materyal temini, %12,5’inin mesleki yetersizlik şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Evet. Yeterli imkanlar verilebilecekken önemsenmeyip es geçiliyor. Gereksiz ve malayani görülüyor. Özel yetenekli öğrencilerin bu eğitimi almaları boşuna zannediliyor. İdarecilerin bu konularla ilgili belirli aralıklarda (en az yılda bir kez) eğitim almalarını öneririm. (Ö7)

Hayır. İş Birliği yapılmasını öneririm. (Ö10)

Gerekli materyalin ve alanın olmayışı eğitimin verimini olumsuz etkilemektedir. (Ö18)

Zorlandım adapte olma konusunda çünkü bireysel özelliklerine vâkıf değildim (Ö26)

İdaremiz ve velimiz bu konuda gerekli ilgiyi ve desteği sağladı. Herhangi bir sıkıntı yaşamadık. (Ö30)

4.2.5. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken hangi aşama/süreçleri izliyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 26. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Yazarken İzlenen Aşamalara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
------	---------	---	---

Etkinlik Yazma Süreçleri	Öğrenci düzeyine uygunluk	15	46,9
	Bilişsel alan basamakları	12	37,5
	Yeterli bilgin yok	5	15,6

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken izlenen süreçler incelendiğinde, “Etkinlik Yazma Süreçleri” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %46,9’unun öğrenci düzeyine uygunluk, %37,5’inin bilişsel alan basamakları ve %15,6’sının yeterli bilgin yok şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Öğrenci seviyesine uygunluk. Gelişimlerini dikkate alarak ilerlemeye çalışıyorum. (Ö1)

Bilgi anlama kavrama analiz sentez değerlendirme. (Ö6)

Seviyesine uygun, onu zorlayan, aklını karıştıracak etkinlikleri araştırıp tercih ediyorum. Mutlaka bu konuda başka uzman kişilerin yazılarını okuyorum ya da imkânım varsa yüz yüze sorarak danışıyorum. (Ö12)

Önce basit etkinlikleri yaptırıyorum daha sonra gelişimine göre zora doğru ilerliyorum. (Ö26)

İnternette konu ile ilgili soruları araştırıyorum ve daha zor ve karmaşık olan soruları çözdürüyorum. (Ö28)

Ön bilgilerinin hazır olup olmadığını anlamak ile sürece başlıyorum sonrasında ilgi alanlarına yönelik etkinlik hazırlamaya çalışıyorum. (Ö31)

4.2.6. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken nelere dikkat ediyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tema	Kodlama	N	%
Etkinlik Yazmada	Öğrenci düzeyi	16	50
Dikkat Edilenler	İlgi ve ihtiyaçlar	14	43,8

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazmada dikkat edilenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Etkinlik Yazmada Dikkat Edilenler” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %50’sinin öğrenci düzeyi ve %43,8’inin ilgi ve ihtiyaçlar şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Öğrencinin bireysel farklılıklarını öncelikle göz önünde tutarım. (Ö1)

Öğrencinin yeteneği, bilişsel fiziksel ve psikolojik hazır olma durumu. (Ö9)

İlgi ve alakasını, zekâ seviyesini, başarısını, zorlamayın ve düşündürmeye sevk eden etkinlikleri tercih ediyorum. Sayısal, sözel, görsel, duyuşsal hangi alana yeteneği ve ilgisi var o alana öncelik veriyorum. (Ö16)

Seviyesine uygun olmasına öncelikle daha sonra ilgisini çekecek tarzda olmasına. (Ö26)

Öğrencimin dikkatini çekecek ve araştırmasına merak uyandıracak şekilde tasarlamaya çalışıyorum. (Ö30)

4.2.7. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazmada yaşadığınız zorluklar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 27. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Yazarken Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Etkinlik Yazmada Zorluklar	Öğrenci düzeyine uygunluk	12	37,5
	Zamanlama	5	15,6
	Kaynak bulma	5	15,6
	Yeni etkinlik bulma	4	12,5
	Öğretmen eğitimi	3	9,4
	Somutlaştırma	3	9,4

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazmada karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Etkinlik Yazmada Zorluklar” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %37,5’inin öğrenci düzeyine uygunluk, %15,6’sının zamanlama ve kaynak bulma, %12,5’inin yeni etkinlik bulma ve %9,4’ünün öğretmen eğitimi ve somutlaştırma şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Öğretmen eğitimi eksikliği. (Ö3)

Öğrencinin dikkati çabuk dağıldığı için kısa etkinlikler yapıyorum. (Ö13)

Seviyelerine çıkabilmek ve sıkılmayacağı etkinlikleri tercih edebilmekte zorlanıyorum. (Ö18)

Özel yetenekli öğrenci için soyut kavramların bulunduğu konularda somutlaştırma konusunda zorluk olabiliyor. (Ö22)

Yaratıcı olmaya çalışıyorum ama yaratıcı fikirler gelmiyor aklıma (Ö25)

Yeni etkinlikler bulmakta zorlanıyorum. (Ö26)

Özellikle fen bilgisi ve matematik gibi derslerin bazı konularında etkinlik yazmada zorlanabiliyorum. (Ö30)

Çocukların seviyelerine uygun soruları bulmak ve çözmek. Özellikle yeni nesil soruları ben dahi çözmede zorlanıyorum. (Ö32)

4.2.8. Öğretmenlerin 4.2.8. Öğretmenlerin “Üstün /özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken zenginleştirme ve farklılaştırma yapma hakkında neler biliyorsunuz, açıklar mısınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 28. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Etkinlik Yazarken Zenginleştirme ve Farklılaştırma Yapmaya İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Etkinlik Yazarken Zenginleştirme/Farklılaştırma	Çeşitli ilgi alanları	9	28,1
	Bireysel özellikler	7	21,9
	Fikrim yok	6	18,8
	Daha fazla duyuya hitap etme	5	15,6
	Öğrenci seviyesine uygun hale getirme	3	9,4
	Kolaylaştırma	2	6,3

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken zenginleştirme ve farklılaştırmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Etkinlik Yazarken Zenginleştirme/Farklılaştırma” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %28,1’inin çeşitli ilgi alanları, %21,9’unun bireysel özellikler, %18,8’inin fikrim yok, %15,6’sının daha fazla duyuya hitap etme, %9,4’ünün öğrenci seviyesine uygun hale getirme, %6,3’ünün kolaylaştırma şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Farklılaştırma; çeşitli ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre uyarlanması, zenginleştirme; müfredatın kapsamı genişletilerek ileri düzey konulara yer verilmesidir. (Ö2)

Öğrencinin ilgi duyduğu konular ilgili etkinlikler hazırlanmasını öneririm. (Ö8)

İlgili Araştırma yazıları ve alanında Uzman kişileri zenginleştirme ve farklılaştırma çabası için danışıp, araştırıyorum. (Ö11)

BEP veya ZEP hazırlarken her kazanım için ayrıntılı ders planı oluştururum.

Materyal kullanımına dikkat eder, gerekli durumlarda destek alırım. (Ö22)

Zenginleştirme bir konu hakkında pek çok etkinlik hazırlamak olabildiğince görselleştirmek. Farklılaştırmak ise çocuğun farklı yönlerini ve yönelimlerini ortaya çıkartmak olduğunu düşünüyorum. (Ö24)

Etkinlikleri zenginleştirerek daha çok duyuya hitap edebiliriz. Bu yüzden kullandığım etkinliklerin birden çok duyuya hitap etmesine özen gösteriyorum. (Ö30)

4.2.9. Öğretmenlerin “Üstün/özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında çalışırken öğrencilerinizin direnç gösterdiği konular var mı? Varsa nelerdir?”

Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 29. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odasında Çalışırken Öğrencilerin Direnç Gösterdiği Konulara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Öğrenci Direnci	Ezberci yaklaşım	7	21,9
	Sosyal davranış	6	18,8
	Arkadaşın yüksek performansı	5	15,6
	Bilinen konular	4	12,5
	Anlamada zorlanma	4	12,5
	Yok	4	12,5
	Deyim ve mecazları kullanma	2	6,3

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında çalışırken öğrenci direnci ile karşılaşma durumları incelendiğinde, “Öğrenci Direnci” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %21,9’unun ezberci yaklaşım, %18,8’inin sosyal davranış, %15,6’sının arkadaşın yüksek performansı, %12,5’inin bilinen konular, anlamada zorlanma ve yok şeklinde, %6,3’ünün ise deneyim ve mecazları kullanma şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Ezberden uzak, özgün bir ürün çıkarabilmek ve yanlış internet kullanımından bağımsız bir öğrenme. (Ö2)

Genellikle kolay bulduğu ve daha önce gördüğü konuları kolay görüp yapmak istememesi. (Ö10)

Ara sıra bazı konularda zıtlasmalar yaşıyoruz. Ama orta yolu buluyoruz. (Ö16)

Deyimler veya mecazi kelimeleri kullanırken anlaşılması güç durumlar oluşuyor. (Ö22)

İlgi alanı dışında olan şeylere adapte olması konusunda direnç gösteriyorlar bazen.

(Ö26)

Genelde meraklı ve öğrenmeye hevesli oldukları için ve ben de dikkatlerini çeken etkinlikler tasarladığım için bir direnç gösterme durumu olmuyor (Ö31)

4.2.10. Öğretmenlerin “Özel/üstün yetenekli öğrenciler için yazdığınız etkinlikleri uygularken karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 30. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Yazılan Etkinlikleri Uygularken Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Etkinlik Uygulama Sorunları	Zaman	13	40,6
	Esneklik	7	21,9
	Dikkat dağınıklığı	5	15,6
	Sorunla karşılaşmadım	5	15,6
	Etkinliklerde hata ve eksiklikler	2	6,3

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için yazılan etkinlikleri uygulamada karşılaşılan zorluklara ilişkin yanıtlar incelendiğinde, “Etkinlik Uygulama Sorunları” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %40,6’sının zaman, %21,9’unun esneklik, %15,6’sının dikkat dağınıklığı ve sorunla karşılaşmadığı, %6,3’ünün ise etkinliklere hata ve eksiklikler şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Genelde zaman konusunda problem yaşıyorum. Destek eğitim ortamındaki yetersizlik ten dolayı etkinlikleri sınırlandırmak zorunda kalıyorum. (Ö7)

Dikkat eksikliği ilgi kaybı durumlarına karşı planların olasılıklara karşı esnek olması. (Ö9)

Var, sorduğu farklı ve zorlayan sorularıyla cevapsız bırakabiliyorum. Bilmediğim alan ve konulara değiniyor. (Ö14)

Etkinliklerimde sürekli hata ya da yetersiz yönerge çıkıyor. (Ö25)

Bazen ilgisini toparlamada zorluk çekiyorum. (Ö26)

Ne kadar uğraşsam da yeterli düzeyde iyi bir etkinlik hazırlayabildiğimi düşünmüyorum. (Ö31)

Çoğu zaman herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum. (Ö30)

4.2.11. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında eğitim planlaması yapma sürecinde destek alıyor musunuz? Alıyorsanız nasıl destek aldığınızı açıkla mısınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 31. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Planlaması Yaparken Alınan Desteklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Planlama Desteği	Diğer öğretmenler	12	37,5
	Hizmetiçi eğitim	7	21,9
	İnternet	7	21,9
	Destek almama	6	18,8

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında plan yaparken destek alma durumları incelendiğinde, “Planlama Desteği” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %37,5’inin diğer öğretmenler, %21,9’unun hizmetiçi eğitim ve internet, %18,8’inin ise destek almama şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin planlama aşamasında aldıkları desteğin önemli bir kısmını diğer öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Daha önceden ve hala destek eğitim odasında görev alan meslektaşlarımla iletişim halinde bulunuyorum. (Ö1)

Evet diğer sınıf öğretmeni arkadaşlarımla irtibat halindeyim. (Ö14)

Rehber öğretmen yardımıyla destek alıyorum. Araştırma, gerekli makale, bilgi yazıları okuyarak da plan hazırlamaya çalışıyorum. (Ö19)

Hayır almıyor. Kendim internetten gördüğüm etkinlikleri geliştirip uygulamaya çalışıyorum. (Ö25)

Bir kere hizmet içi eğitime gitmiştim ama yeterli görmüyorum. (Ö27)

Hayır kendim bilgimle ve internetten araştırdığım kadar planlamaya çalışıyorum. (Ö29)

4.2.12. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için eğitim planlaması yaparken ve etkinlik yaparken öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alıyor musunuz? Dikkate alıyorsanız neler yapıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 32. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Planlaması Yaparken Öğrencilerin İlgi Alanlarını Dikkate Almaya İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Eğitim Planlaması ve Öğrenci İlgi Alanları	İlgi alanları	13	40,6
	Yetenek türü	7	21,9
	Günlük yaşantı	6	18,8
	Sınav odaklı	3	9,4
	Zorlayıcı olması	3	9,4

Öğretmenlerin üstün/özel yetenekli öğrenciler için eğitim planlaması yaparken ve etkinlik yaparken ilgi alanlarını dikkate alma durumları incelendiğinde, “Eğitim Planlaması ve Öğrenci İlgi Alanları” şeklinde tema belirlenmiş olup, öğretmenlerin %40,6’sının ilgi alanları, %21,9’unun yetenek türü, %18,8’inin günlük yaşantı, %9,4’ünün sınav odaklı ve zorlayıcı olması şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin planlama aşamasında önemli düzeyde öğrencilerin ilgi alanları ve yeteneklerini dikkate aldıkları söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Tabi ki. Bu mutlaka elbette. Sözel olarak ilgisi olan bir öğrencimle hikâye kitabı yazıyoruz. (Ö2)

Günlük yaşantısında karşılaşabileceği etkinlikler üzerinde duruyorum. (Ö15)

İlgi alanlarını dikkate alarak hareket etmeyi tercih ediyorum. İlgisiyle başarısını, yeteneğini açığa çıkarmada yardımcı olacağını düşünüyorum. Nelerden hoşlandığını ölçmeye çalışıyorum, çeşitli uygulamalar ile tespiti uğraşıyorum. (Ö18)

Dikkate alıyorum. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olmasına özen gösteriyorum. (Ö19)

Alıyorum. Öğrencilerle ders öncesi ve sonrası sohbetlerimde ilgi alanları hakkında fikir sahibi oluyorum ve bu bağlamda ilgilerine uygun planlamalar yapmaya çalışıyorum (Ö23)

Evet dikkate almaya çalışıyorum ama daha çok bilmediği konularda geliştirmeyi hedeflediğim için genellikle ilgi gösterip ilerleyemediği konulara değiniyorum. (Ö25)

Daha çok sınav odaklı çalışıyorum. Öğrenci ilgi alanından ziyade sınav odaklı olması daha mantıklı geliyor. (Ö28)

Evet dikkate alıyorum. İlgi çekici materyaller kullanıyorum. (Ö30)

Öğrenciyi zorlayıcı sorular olmasına (Ö32)

4.2.13. Öğretmenlerin “Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için eğitim planlaması yaparken ve etkinlik yazarken teknolojiyi dahil ediyor musunuz? Ediyorsanız nasıl dahil ettiğinizi açıklayınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analizi

Tablo 33. Öğretmenlerin Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Planlaması Yaparken Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlama	N	%
Eğitimde Teknoloji	Dahil Ediyorum	24	75
Kullanımı	Hayır	8	25

Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Eğitimde Teknoloji Kullanımı” temasında öğretmenlerin %75’inin dahi ediyorum, %25’inin hayır yanıtı verdikleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin önemli bir kısmının etkinlik yazarken ve eğitim planlaması aşamasında teknolojiden faydalandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Köyde maalesef internet kullanımı imkânsız. Ama web2 araçlarından yararlanıyoruz. (Ö3)

Evet. Özellikle tekrar amaçlı etkinliklerde kullanıyorum. (Ö9)

Kesinlikle tercih ediyorum. Bazı sitelerdeki etkinliklerin, çocukların zekâ gelişimini açığa çıkarma da etkili olduğunu düşünüyorum. (Ö15)

Akıllı tahta ve bilgisayar gibi teknolojik aletlerden faydalaniyoruz. (Ö19)

Teknoloji günümüzün ayrılmaz parçası. İnteraktif videolar ile etkinliklerimi desteklerim. (Ö22)

Kodlama ağırlıklı yaptığım için kodlama kısmında teknolojiyi aktif kullanıyorum ama diğer etkinliklerde kâğıt kalem üzerinden testler olarak gidiyorum. (Ö26)

Evet ediyorum. Web araçlarından faydalaniyorum. (Ö30)

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Araştırmada destek eğitim odalarında çalışan birinci kademe öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve üstün yeteneklilere yönelik bilgi ve algı düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla 314 öğretmenin katılımıyla nicel, 20 öğretmenin katılımıyla nitel olarak gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili literatürde yer alan araştırma bulgularıyla ilişkilendirilerek aşağıda tartışılmıştır.

Kadın öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna karşılık Ergun ve Çetin (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmada cinsiyete göre farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir. Güneş (2015) sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerini incelediği araştırma, cinsiyet bakımından sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum puanları ile destek boyutu arasında fark meydana geldiği, kadınların puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Gökden Kaya (2019) sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada cinsiyet bakımından toplam puanlarda farklılık meydana gelmediği, buna karşılık kadınların üstün yetenek sınıfları oluşturma bakımından puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde Chipeco (2004), Lassing (2009) ve Tortop ve Kunt (2013) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyete göre öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin görüşlerinde farklılık meydana gelmediği görülmüştür.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin puanlarının yaş, eğitim düzeyi ve unvan gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin algıların lisans ya da lisansüstü eğitim düzeyine sahibi öğretmenlerde benzer olduğunu göstermektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda eğitim durumu, unvan ve yaş gibi özelliklere karşılık, öğrenciyi tanıma ve öğrenci özelliklerine göre eğitim uygulamaların gerçekleştirme bakımından öğretmenlerin mesleki yeterliliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Plucker, McWilliams ve Guo, 2021; Şahin ve Kargın, 2013; Tirri ve Laine, 2017).

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem bakımından 0-5 yıl kıdeme sahip olanların üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum mesleki deneyimden ziyade, son dönemlerde güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilere yönelik bireysel eğitim programlarının adayları tanıtılması ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstün yetenekli öğrencilere özel eğitim ortamlarının hazırlanmasına yönelik çalışma ve uygulamalarla ilişkili olabilir (Gökden Kaya, 2019; Tortop ve Kunt, 2013; Webb vd., 2005).

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Şahin ve Kargın (2013) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen eğitimin bilgi düzeylerine etkisini inceledikleri araştırmada öğretmenlere verilen eğitimin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi hakkındaki bilgi ve tutumları olumlu düzeyde etkilediği, kontrol grubuna göre deney grubunun puanlarında önemli düzeyde artış yaşandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Gökden Kaya (2019) sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada yaş bakımından puanlarda farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir. Metin, Şenol ve İnce (2017) öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmada, sınıf öğretmenlerinin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş ve eğitim düzeylerine bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik tutumları farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Ergun ve Çetin (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmada eğitim düzeyi ve yaş bakımından farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir. Metin, Şenol ve İnce (2017) öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeyi bakımından farklılık meydana gelmediği, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olanların benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Şehir/il merkezi ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Metin, Şenol ve İnce (2017) öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları yer bakımından il/ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına karşılık Gökden Kaya (2019) sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada

öğretmenlerin görev yeri bakımından üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin tutumlarda farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin cinsiyeti bakımından farklılık bulunduğu, erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet bakımından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Saykal (2021) sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz yeterlik inançlarını incelediği araştırmada, cinsiyet bakımından öğretmenlerin öz yeterlik algılarında fark meydana geldiği, erkeklerin kadınlara göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aküzüm ve Akbulut (2020) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin cinsiyeti bakımından farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri de daha yüksektir. Benzer şekilde Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının eğitim düzeyi bakımından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, eğitim düzeyi bakımından farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Saykal (2021) sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz yeterlik inançlarını incelediği araştırmada, mezuniyet durumu bakımından lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Aküzüm ve Akbulut (2020) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeyi bakımından farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre öz yeterlikleri daha yüksektir. Benzer şekilde Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, branş bakımından farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının branş bakımından farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Şehir/il merkezi ile ilçede çalışan öğretmenlerin kırsalda çalışanlara oranla öz yeterlik düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin bulunduğu konum

bakımından farklılık bulunduğu, şehir merkezi/ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin öze yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aküzüm ve Akbulut (2020) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu konum bakımından farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir. Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin yaptığı araştırmada, görev yapılan yer bakımından farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Saykal (2021) sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz yeterlik inançlarını incelediği araştırmada, görev yapılan yer bakımından öz yeterlik puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu, yaş grubu daha düşük olan öğretmenlerin ise öğretimsel planlama ve genel öz yeterlik bakımından daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu literatürde yer alan diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasına bağlı olarak mesleğe yönelik bilgi ve kazanımlarının arttığı, dolayısıyla daha akademik öz yeterlik düzeylerinin geliştiği belirtilmektedir (Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt, 2017; Fackler, Malmberg ve Sammons, 2021; Lazarides vd., 2021). Bununla birlikte günümüzde öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya önem verilmesi ve program içerisinde öğretmenlerin çeşitli yeterlik alanlarına göre profesyonel bir şekilde yetiştirilmesi genel açıdan özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olmasını etkilemektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kremleri ile de ilişkilidir. Nitekim öğretmenlik mesleğine yeni atanan öğretmenlerin hizmet öncesinde sahip oldukları bilgilere ek olarak zamanda mesleki deneyimlerini de gelişmesi öz yeterlik düzeylerinin daha fazla olmasına katkı sağlamaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik düzeylerinin artırılmasının akademik bilgi ve becerilerin yanında mesleki deneyimlerini önemli olduğu belirtilmektedir (Akhan ve Kaymak, 2021; Holzberger ve Prestele, 2021; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010).

Sınıftaki öğrenci sayısı daha yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, öğrenci sayısı bakımından farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin yaptığı araştırmada, öğrenci sayısı bakımından öz yeterlik algılarında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aküzüm ve Akbulut (2020) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin yaptıkları araştırmada, öğrenci sayısı bakımından farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Araştırmada destek odalarında verilen eğitimlerin öğrencilerde çeşitli gelişimsel özellikleri desteklediği ve öğrenci seviyesine göre çalışmaların yapıldığı, öğrencilere yönelik bu eğitimlerde öğretim ortamının yetersizliğine yönelik sorunlarla karşılaşıldığı, etkinlik yapmada zamanlama, kaynak bulma, öğrenci düzeyine uygunluk ve öğretmen eğitimi ile ilgili sorunlar yaşandığı, öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgiler ve ezberci öğretimsel uygulamalar gibi durumlara karşı direnç gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada üstün yetenekli öğrenciler için açılan destek odalarının öğretim açısından yeterli olmadığı, destek odalarında eğitim veren öğretmenler genellikle idari işler bakımından zorlanmaktadır. Benzer şekilde Nar ve Tortop (2017 Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik önerilere yer verdikleri araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili karşılaştıkları problemler verilen eğitimin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler, robotik çalışmalar ve deneysel etkinlikler yaprakta olup, genel olarak derslerde kullanılacak materyallerin yetersiz olduğu ve Teknik altyapı sorunlarının bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmenler destek eğitim odalarında verilen eğitimler için ortamın yetersiz olduğu, yönetsel düzenlemeler bakımından sorunlar yaşadıkları, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stillerine göre eğitimi farklılaştırdıkları, öğrencilerin tanılanması sürecinde öğrenci seviyesi, zaman ve testler bakımından hataların yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Reis, Renzulli ve Renzulli (2021) üstün zekalıların eğitiminde yaratıcılık ve yeteneklerin geliştirilmesine yönelik yaptıkları araştırmada, zenginleştirme pedagojisini kullanan öğretmenler, öğrencilerine ilgi alanına dayalı öğrenme fırsatları, gelişmiş içeriği, süreçleri ve ürünleri deneyimleme fırsatı ve yeni fikirleri ve geniş disiplinler arası temaları keşfetme fırsatı sundukları, öğretmenler aynı zamanda etkili bağımsız ve otonom öğrenmeyi teşvik ederek, öğrencilerde yaratıcılık ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesini desteklediği belirlenmiştir. Göktede ve Ayvacı (2004) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin bilgi düzeylerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları belirlemede kullandıkları önemli kriterin başarılı öğrenci özellikleri şeklinde ifade edildiği, öğretmenlerin bir kısmının üstün yetenekli çocuklar için özel eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade ettikleri, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenler soru sorma, deneyler yapma, problem çözme ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi yöntemler kullanmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde sosyal statünün yüksek olmasının etkili olduğu, buna karşılık öğretmenlerin gözlem ve deneyimlerinin daha az dikkate alındığı, öğretmenlerin üstün yeteneklilere eğitim vermede sahip oldukları sorumlulukların yeterince

farkına varılmadığı belirtilmiştir. Akar ve Akar (2012) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin üstün yetenek kavramına ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere farklı kavramı ile tanımadıkları, bu öğrencilerin diğerlerine göre daha meraklı olduğu, öğretmenlerin %13'ü tarafında bu öğrencilerin üretkenlik ve yaratıcılık özelliklerinin daha yüksek olarak algılandığı, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci olarak yönlendirdikleri öğrencilerin %90'ının başarılı ve öğretmenin gözüne girdiği belirtilen öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Laine (2016) Finlandiyalı ilkokul öğretmenlerinin üstün zekâlıların eğitime bakış açılarını incelediği araştırmada, üstün yetenekliler için farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmenlerin tutumları çoğunlukla olumluyken, hızlanma ve yetenek gruplamaları konusunda çoğunlukla olumsuz olarak belirlenmiştir. Finlandiya'da üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasının büyük ölçüde bireysel öğretmenlere bağlı olduğu ve bunun da üstün zekâlılara kaliteli eğitim vermede eşitsizliğe yol açabileceği belirlenmiştir. Tortop ve Dinçer (2016) destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin uygulama hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlere etkinlik örneklerinin verilmediği, daha geniş kapsamlı ve uzun süreli kurslara ihtiyaç duyulduğu, hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olduğu, materyallerin yetersiz olduğu, öğretim ortamlarının yetersiz olduğu ve ilgi çekici olmadığı, okul yöneticilerinin genel olarak bu konuda destek sağlamadığı, sağlayanların ise maddi imkanlar açısından sorunlar yaşadıkları, öğretmenlerin genellikle ebeveynlerin görüş ve müdahalelerine maruz kaldıkları, MEB tarafından geliştirilen örnek etkinlik havuzlarının bulunması gerektiği şeklinde görüşlere yer verilmiştir. Kırmızıgül (2020) öğretmenlerin BİLSEM'de gördükleri eksiklikler ve önerilere ilişkin yaptığı araştırmada öğretmenlerin sağlıklı ve doğru bir şekilde seçilmedikleri, paydaşların desteklenmediği, hizmetiçi eğitimlerin yetersizliği, öğrencilerin BİLSEM'e devam isteği konusunda sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularında üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında yapılan çalışmaların öğrenci seviyesine uygun olmasına, proje tabanlı ve uzun süreli etkinlikler olmasına, öğrencilerin yaparak yaşayarak deneyim sahibi olmalarına ve bilişsel özelliklerinin gelişimine katkı sağlaması amaçlandığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar öğretmenlerin sahip oldukları özellikler, okulun ve çevrenin özellikleri ile de ilişkili olabilmektedir (Du Plessis ve Mestry, 2019). Örneğin şehir merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler ve öğrencilerin sahip oldukları bazı imkanlar, köyde öğretmenlik yapan ya da öğrenim görenlere göre daha fazla olabilmektedir (Hartinah vd., 2020). Bu imkanlar eğitimin niteliğini ve öğrencilere sunulan hizmetlerin çeşitliliğini etkilemektedir. Sınıfların

eğitsel araçlarla donatılması ve velilerin çocuklarının eğitime odaklanması gibi durumlar şehirde daha yüksek düzeyde olabilmektedir.

Araştırmada yaş grubu daha yüksek olan öğretmenlerin akademik ve genel öz yeterlikleri daha yüksektir. Öz yeterliğin yüksek olması öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini uygulamaya yönelik kullanmalarını olumlu yönde etkilemektedir. Destek eğitim odasında görev yapan bir öğretmenin, diğer meslektaşlarına göre daha fazla bilgi, beceri ve mesleki donanıma sahip olması gerekir. Bu sayede özel gereksinimi olan ve üstün yeteneğe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklı eğitimin sunulması mümkün olabilir (Cooc, 2019). Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin bilgi, yaş ve mesleki deneyimleri ile de ilişkilidir. Mesleki açıdan tecrübeli ve yaş olarak daha üst düzeyde olan öğretmenler, yılların verdiği bir deneyimle öğrencileri daha iyi tanıyabilir ve ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar geliştirebilirler. Deneyimli öğretmenler üstün yetenekli öğrenciler için gerekli olan destek eğitim odası açma ve bu odalarda eğitim verme gibi durumlarda öz yeterliğe sahiptirler. Mesleki açıdan deneyimli öğretmenlerin sahip olduğu birikimler, destek eğitim odasında görev yapan ve mesleki deneyimi az olan öğretmenler açısından da avantaj sağlamaktadır. Gerek planlama gerekse de uygulama aşamalarında deneyimsiz olan öğretmenler, mesleki kıdem ve deneyim bakımından daha üst düzeyde olan öğretmenlerden faydalanabilirler.

Öğretmenlerin destek eğitim odasında görev yapmakta iken çeşitli zorluklarla karşılaştıkları bilinmektedir. Bunlardan en önemlileri de öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yönelik verdikleri tepkilerdir. Öğrenciler destek eğitim odasında öğretmenlere ve eğitim öğretim sürecine yönelik ezberci yaklaşım, sosyal davranış, bilinen noktalar ve arkadaşın yüksek performansı gibi durumlarda direnç gösterebilirler. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin deneyimleri, birikimleri ve mesleki becerileri önem kazanmaktadır (Kirkpatrick vd., 2019). Öğretmenler kriz yönetimi, öğrenci davranışları ve eğitim psikolojisi konularında derinlemesine bilgi sahibi olmalı ve karşılaşılacak sorunların üstesinden gelebilmelidirler (Putri ve Dafit, 2022). Ayrıca eğitim öğretim sürecinde özel içerik ve uygulamaların gerektiği durumlarda öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde planlama yapabilme becerisine sahip olmalıdırlar.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Kadınların erkeklere göre üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşları bakımından üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının farklılık göstermediği, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları medeni durum değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla medeni durumun evli, bekar ya da boşanmış olması öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini önemli düzeyde etkilememektedir.

Çocuğu olmayan ile 1-2 çocuk sahibi olan katılımcıların üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum toplamalarının daha yüksektir.

Mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde ve olumlu gerçekleştiği belirlenmiştir

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdür, müdür yardımcısı ya da öğretmen olmasının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik durumlarında farklılık meydana getirmediği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek düzeyleri diğer branşlara göre daha yüksektir.

Şehir/il merkezi ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının köyde görev yapanlara göre daha yüksektir. Bu farklılık, köyde ve şehirde görev yapan öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin beklentileri ile de ilişkili olabilir. Aynı zamanda şehirde görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenci sayısının fazla olması, özel ya da üstün yetenekli öğrencilere yönelik çalışmaların yapılmasını ve özel sınıflar oluşturulmasını sağlayabilmektedir.

Öz yeterlik puanları bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin akademik yeterliklerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu, 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre

uygun kişilik özellik, öğretimsel planlama ve öz-yeterlik düzeyleri yeterliklerinin daha yüksektir.

Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlik düzeylerinin lisans eğitim düzeyine sahip olanlara göre daha yüksektir. Öğretmenlerin eğitim düzeyinde artış olması, bilgi ve deneyimlerinin de artmasını sağlamaktadır.

6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek öz-yeterliğe sahiptir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini etkileyen çeşitli özellikler ve değişkenler bulunmaktadır. Mesleki kıdem bakımından meydana gelen bu farklılık mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin yeterli düzeyde deneyiminin bulunmamasından kaynaklanabileceği gibi, mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin yeni gelişmelerin ve öğretim programlarındaki değişimlerin gerisinde kalması nedeniyle öz yeterlik algılarında düşmelere neden olabilir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri unvan değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları unvanlar mesleki anlamda bazı yeterlikleri ifade etse de bu algılar, unvan değişkenine göre etkili bir özellik olmayabilir.

Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksektir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimleri ile ilişkili olabilir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin bütün derslerine girdikleri ve yakından öğrencileri tanıyarak, öğrencilere göre eğitim öğretim sunabilmeleri bakımından öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Şehir/il merkezi ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin köyde görev yapanlara göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin içinde bulundukları çevre ve çevrenin beklentileri ile sahip oldukları imkanlar öz yeterlik düzeylerini etkileyebilmektedir. Şehir merkezinde öğretmenlerin imkanlarının fazla olması, öğrencilerin kendilerini yetiştirebilecekleri ve eksikleri giderebilecekleri imkanların geniş olmasına bağlı olarak öğrencilerde beklenen akademik başarı özellikleri de daha fazla gelişmektedir. Bu durum öğretmenin öğretimsel amaçlara ulaşması nedeniyle öz yeterlik algısının gelişmesinde etkili olabilir.

Sınıftaki öğrenci sayısı 20-30 arası ile 41 ve üzeri olan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında yaptıkları çalışmaların öğrenci seviyesine uygun, proje tabanlı, yaparak yaşayarak, bilişsel gelişimi destekleyici, çizgi ve boyama çalışmaları yapıldığı belirlenmiştir.

Üstün/özel yetenekli öğrenciler için açılan destek eğitim odalarının öğretim ortamının yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmının destek eğitim odası açmada zorlanmadıkları, zorlananların ise idare açısından zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Okullarda destek eğitim odası açma, okulun fiziki şartları ile de yakından ilişkilidir. Ayrıca bu destek odalarının açılması için belirli şartların oluşması ve resmi yazışmaların yapılması gerekir. Dolayısıyla destek eğitim odası talebinde bulunan öğretmenlerin bu taleplerinin karşılanmasında kul İdaresi tarafından bazı zorlukların yaşanması mümkündür. Ancak okulun şartları elverişli iken bu tür zorluklarla karşılaşma, okul yöneticilerinin konu ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin destek eğitim odasına ilişkin farkındalıklarının artırılması önemlidir.

Öğretmenler üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken öğrenci düzeyleri ile ilgi ve ihtiyaçların dikkate alındığı belirlenmiştir. Öğrencilerin düzeyi, eğitim öğretim sürecinde dikkate alınması gereken temel özelliklerden biridir. Öğrenci özelliklerinin dikkate alınmadığı etkinliklerin, amaçlarına ulaşması mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrenciler için gerçekleştirilen eğitimlerde öğrenci özellikleri son derece önemlidir.

Öğretmenler etkinlik yapmada zamanlama, kaynak bulma, öğrenci düzeyine uygunluk ve öğretmen eğitimi ile ilgili sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Günümüze öğretmenlerin etkinlik yazma ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim öğretim sürecinde kullanılacak etkinlikler ve örnekler hem öğretim programının içerisinde hem de öğretmenlerin paylaşımlar yaptıkları sosyal medya araçlarında yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenler bir konu ile ilgili etkinliği doğrudan yazman yerine var olan etkinlikleri kullanma eğilimindedirler. Bu da öğretmenlerde ders materyallerinin temini ve etkinlik yazma gücü becerilerin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Üstün/özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında çalışırken öğrencilerin direnç gösterdiği konular ezberci yaklaşım, sosyal davranış, bilinen noktalar ve arkadaşın yüksek performansı şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin gösterdikleri bu direnç durumları, esasında bütün eğitim süreçleri için geçerli olabilmektedir. Ancak normal gelişim gösteren bireylerin bulunduğu sınıflara karşılık, üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılan eğitimlerde bu öğrencilerin gelişim süreçlerine yönelik bilgi ve deneyimler önemlidir.

Öğretmenler üstün/ özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında eğitim planlaması yapma sürecinde diğer öğretmenlerden destek almaktadır. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerin gelişiminde meslektaşlarla olan etkileşimler son derece önemlidir. Hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimlerin pratikte yetersiz kaldığı ya da meydana gelen sıra dışı

durumlar için öğretmenler meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanabilir. Özellikle de üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim verme konusunda deneyimsiz olan öğretmenler bu deneyim sürecini meslektaşları ile daha etkili hale getirebilir ve öğrenciler açısından süreç daha verimli olabilir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı eğitimde teknolojiyi kullanmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımı, günümüzde hem eğitim ortamlarında yaygınlaşan teknolojik imkanlar hem de öğretmenin mesleki gelişimi bakımından önemlidir. Teknoloji kullanımı ile ilgili sorunlar yaşayan bir öğretmenin mesleki donanımında önemli eskilikler meydana gelebileceği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Araştırmada kadınların erkeklere göre üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedenlerini ortaya çıkarılmasına ilişkin araştırmalar yapılabileceği gibi, erkeklerin üstün yeteneklere yönelik farkındalık düzeylerinin artırılması amacıyla eğitim verilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek düzeylerine ilişkin farkındalıkları daha yüksektir. Bu durumda diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik farkındalıklarının artırılması önemli görülmektedir.
- Araştırmada evli öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu duruma ilişkin daha kapsamlı araştırmaların yapılması ve durumun neden sonuç ilişkisi içerisinde ortaya çıkarılması sağlanabilir.
- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, destek odalarının eğitim öğretim açısından yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla destek odalarında verilen eğitimin daha verimli ve etkili olabilmesi için ortamdaki eksikliklerin giderilmesi ve ortamın eğitim-öğretime elverişli hale getirilmesi oldukça önemlidir.
- Araştırmada bazı öğretmenlerin destek eğitim odası açmada zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu zorlukların üstesinden gelmeleri amacıyla okul yöneticilerinin öğretmenlere destek olması yönünde çalışmalar yapılabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik farkındalıklarının artırılması sağlanabilir.
- Üstün yetenekli öğrencilere yönelik çalışmalarda kaynak bulma, zamanlama ve öğretmen eğitimi gibi sorunlarının bulunduğu görülmüştür. Bu sorunların çözüme

kavuşturulması için öncelikle öğretmenlerin konu ile ilgili eğitim almaları sağlanarak, kaynak temini yönünde destek sunulabilir.



KAYNAKÇA

- Ahmet, Y. (2020). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum, öz-yeterlik ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(1), 417-430.
- Akar, İ. ve Akar, Ş. Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Akhan, N. E., ve Kaymak, B. (2021). Öğretmenlik uygulamasının öğretme motivasyonu ve öğretmenlik özyeterlilik inançlarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(76).
- Akkaş, E., ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Aküzüm, C., ve Akbulut, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 74-91.
- Alpaslan, M.(2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd* 2020, 6(1), 126-147
- Antshel, K. M. (2008). Attention-deficit hyperactivity disorder in the context of a high intellectual quotient/giftedness. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14, 293–299.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekalı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir? A.Ü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 2.
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı çocukların eğitimi*. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Ed.). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s.467-478). Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Ataman, A. (2007). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s.172-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ayvacı, H. Ş., ve Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 45, 267-292.

- Betts, G. T. (1986). *The autonomous learner model: For the gifted and talented*. Greeley, CO: ALPS Publishing.
- Bildiren, A. ve Uzun, M. (2007). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-39.
- Brigandi, C. B., Gilson, C. M., ve Miller, M. (2019). Professional development and differentiated instruction in an elementary school pullout program: A gifted education case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362-395.
- Çelikten, Y.(2017). Üstün yetenekli çocuklar ve bilsem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 87-105.
- Çepni S.ve Gökdere, M. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-107.
- Chipego, A. D. (2004). *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education*. [Master Thesis], Widener Üniversitesi.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: eylem araştırması*. [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *GEFAD / GUJGEF*, 38(1), 185-231.
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3), 81-100.
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27-41.
- Cross, J. R., Cross, T., ve Frazier, A. D. (2013). Student and teacher attitudes toward giftedness in a two laboratory school environment: A case for conducting a needs assessment. *NALS Journal*, 5(1), 1-21.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.

- Davaslıgil, Ü., ve Leana, M. Z. (2004). *Üstün zekâlıların eğitimi projesi. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, 85-100.
- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme strateji tercihleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 184-193.
- Dixson, D. D., Peters, S. J., Makel, M. C., Jolly, J. L., Matthews, M. S., Miller, E. M., ... ve Wilson, H. E. (2020). A call to reframe gifted education as maximizing learning. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 22-25.
- Du Plessis, P., & Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools—a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39.
- El Khoury, S., ve Al-Hroub, A. (2018). *Gifted education in Lebanese schools: Integrating theory, research, and practice*. Springer.
- Elmas, O. (2020). *Üstün yetenekliler eğitim programları müfredat modeli kullanılarak zenginleştirilen ve hızlandırılan madde ve doğası konu alanı ile ilgili öğrenci görüşleri: Bursa püyed örneği*. [Doktora Tezi], Bursa Uludağ University.
- Erdoğan, S. C. ve Güçyeter, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *Elementary Education Online*, 18(3), 1307-1325
- Ergun, M., ve Çetin, Ş. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. In *SETSCI Conference Proceedings*, 4(4): 50-54.
- Fackler, S., Malmberg, L. E., ve Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103255.
- Feldhusen, J. F., ve Kolloff, M. B. (1988). A three-stage model for gifted education. *Gifted Child Today Magazine*, 11(1), 14-20.
- Feldhusen, J. F., ve Kolloff, P. B. (1986). *The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level*. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Feyzullah, Ş. ve Tevhide, K. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Finn, C. E., ve Wright, B. L. (2015). *Failing our brightest kids: The global challenge of educating high-ability students*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ford, D. Y. (2021). *Multicultural gifted education*. Routledge.

- Ford, D. Y., Grantham, T. C., ve Whiting, G. W. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74, 289–306.
- Gaines, M. L. (2018). *Exploring the impact of elementary principals perceptions of gifted education programs*. Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park.
- Gerring, J. (2017). Qualitative methods. *Annual review of political science*, 20, 15-36.
- Gökden Kaya, N. (2019). Sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 239-256.
- Gökdere, M., ve Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Guilbault, K. M., ve McCormick, K. (2022). Supporting elementary gifted learners during the COVID-19 pandemic: A survey of teaching practices. *Gifted Education International*, 38(1), 115-137.
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 12-16
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-116.
- Hartinah, S., Suharso, P., Umam, R., Syazali, M., Lestari, B., Roslina, R., & Jermisittiparsert, K. (2020). Retracted: Teacher's performance management: The role of principal's leadership, work environment and motivation in Tegal City, Indonesia. *Management Science Letters*, 10(1), 235-246.
- Holzberger, D., ve Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76, 101513.
- Kalkan, Ç. ve Eroğlu, S. (2017). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için stem materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, Ağustos, 4(2), 36-46.
- Kaul, C. R., ve Davis, B. K. (2018). How the state education agencies addressed gifted education in the Title II sections of their ESSA state plans. *Gifted Child Today*, 41(3), 159-167.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Ortaokul branş öğretmenlerinin ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler, üstün yeteneklilerin eğitimi ve bilsem ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 1-15.

- Kırmızıgül, H. G. (2020). Ortaokul branş öğretmenlerinin ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler, üstün yeteneklilerin eğitimi ve bilsem ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 786-794.
- Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 28, 344-361.
- Korkut, K., ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers perspectives on gifted education*. [Doctoral dissertation], University of Helsinki.
- Laine, S., Hotulainen, R., ve Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87.
- Laine, S. (2010). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21, 63-76.
- Lassig, C. J. (2009) Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., ve Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013 – 2017*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2017). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_bilsem_tanilama_kilavuzu.pdf. adresinden 23.01.2022 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2019). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr/> (Erişim: 15.12.2022)
- Metin, N., Şenol, F. B., ve İnce, E. (2017). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 95-116.
- ML, E., de Alencar, S., ve de Souza, D. (2018). *Gifted Education in Brazil: historical background, current practices and research trends*. The SAGE handbook of gifted and talented education, 432.

- Moon, S. M. ve Yoo, J. E. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1); 52-61.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53, 274-276.
- Mun, R. U., Ezzani, M. D., ve Lee, L. E. (2020). Culturally relevant leadership in gifted education: A systematic literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(2), 108-142.
- Nar, B., ve Tortop, H. S. (2017). Türkiye'de Özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: Sorunlar ve öneriler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 83-97.
- Novak, A. M., ve Jones, K. D. (2021). Gatekeepers in gifted: A case study of the disproportionality of gifted black youth in elementary programs. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 24(2), 64-80.
- Plucker, J. A., McWilliams, J., ve Guo, J. (2021). Smart contexts for 21st-century talent development: Sociocultural approaches to gifted education. In *From Giftedness to Gifted Education Reflecting Theory in Practice* (pp. 227-248). Routledge.
- Putri, M. L., & Dafit, F. (2022). Teacher ability to apply questioning skills in elementary school. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 6(1), 1-9.
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., ve Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615-628.
- Reis, S. M., ve Renzulli, J. S. (1978). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 59(2), 51-57.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence and nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 269-283.
- Saykal, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Amasya Üniversitesi.
- Schack, G. D., ve Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 346-363.
- Stephens, K. R. (2018). *Applicable federal and state policy, law, and legal considerations in gifted education*. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 163-182). Springer, Cham.

- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Şahin, F., ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-15.
- Tallent-Runnels, M. K., Tirri, K. A., ve Adams, A. M. (2000). A cross-cultural study of teachers' attitudes toward gifted children and programs for gifted children. *Gifted and Talented International*, 15, 103-115.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tirri, K., ve Laine, S. (2017). Teacher education in inclusive education. In D. J. Clandinin ve J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 761-776). Los Angeles, CA: Sage.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., ve Burns, D. E. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tortop, H. S. (2012). Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 106-113.
- Tortop, H. S. (2012). Öğretmenler için üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin tutum ölçeği adaptasyon çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 89-106.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmenler için üstün yetenekliler eğitime ilişkin tutum ölçeği türkiye için uyarlama çalışmasının yeniden gözden geçirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2), 63-71.
- Tortop, H. S. ve Kunt, K. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 441-451.
- Tortop, H. S., ve Akyıldız, V. (2018). Öğretmenler için üstün yetenekliler eğitime yönelik stem özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(3), 11-22.

- Tortop, H. S., ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(2), 1-16.
- Uygur, M. ve Yelken, T. Y. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 447-463.
- VanTassel-Baska, J., ve Brown, E. F. (2021). An analysis of gifted education curriculum models. *Methods and materials for teaching the gifted*, 107-138.
- VanTassel-Baska, J., ve Wood, S. (2009). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345-357.
- Watson, T. L., Skinner, C. H., Skinner, A. L., Cazzell, S., Aspiranti, K. B., Moore, T., ve Coleman, M. (2016). Preventing disruptive behavior via classroom management validating the color wheel system in kindergarten classrooms. *Behavior modification*, 40(4), 518-540.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., ve Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Weiner, J. ve O'Shea, H. (1963). Attitudes of university faculty, administrators, teachers, supervisors, and university students toward the gifted. *Exceptional Children*, 30(4), 163- 165.
- Wood, S., Portman, T., Cigrand, D. L., ve Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54, 168–178.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler*. [Tıpta Uzmanlık Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldız, B. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi.



EKLER

Ek 1. Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (Kısa-Revize Form)

1	2	3	4	5
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasının en iyi yolu onları özel sınıflara koymaktır.					
2	Üstün yetenekli öğrenciler için yapılan özel programlar seçkincilik (elitizm) oluşturacağı için sakıncalıdır.					
3	Üstün yetenekli öğrenciler için yapılan özel eğitim hizmetleri ayrımcılığı gösteren bir işarettir.					
4	Üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıflar oluşturulması, diğer öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmesine neden olur.					
5	Üstün yetenekli çocuklar eğitim ihtiyaçları yeterince karşılanmadığı için okullarında genelde sıkılırlar.					
6	Üstün yetenekli öğrenciler eğitim ihtiyaçları yeterince karşılanmadığı için normal sınıflarda zamanlarını boşa harcarlar.					
7	Okullarımızda üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları sıkça ihmal edilmektedir.					
8	Üstün yetenekli bireylerin, yeteneklerini tam olarak geliştirmek için özel ilgi ve desteğe ihtiyaçları vardır.					
9	Okullarımızda üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamada zaten yeterlidir.					
10	Üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda öğrenim görmeleri sağlanmalıdır, çünkü üstün yetenekli öğrenciler diğer öğrencilerin için bir entellektüel uyarıcı rolü üstlenirler.					
11	Öğrencileri üstün yetenekli ve diğerleri diye ayırırsak, daha birçok etiketlemeleri de artırırız örneğin güçlü-zayıf, yeterli-yetersiz gibi.					
12	Eğer üstün yetenekli çocuklara özel destek ve ilgi verilirse kibirli veya bencil olabilirler.					
13	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ayrılan yatırımların aynısını üstün öğrenciler için de yapmalıyız.					
14	Okulların normal programları üstün öğrencilerin entellektüel merakını söndürür.					

Ek 2. Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği

1	2	3	4	5
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili gerekli akademik bilgiye sahibim					
2	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalar yapabilirim.					
3	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili akademik yayınları takip ederim.					
4	Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel çalışmalarında gerekli danışmanlığı yapabilirim.					
5	Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel gelişmelerine uygun yönlendirmeler yapabilirim					
6	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde gerekli olan duygusal desteği verebilirim					
7	Uzmanlık alanımda üstün yetenekli öğrencilere etkili mentörlük yapabilirim					
8	Üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim gereksinimlerini karşılamada öğretmenler sorumludur					
9	Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel/duyuşsal gelişimlerini sağlamada öğretmenler sorumludur					
10	Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili kendilerini yetiştirmeleri sorumlulukları arasındadır					
11	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yeterince sabırlı davranabilirim.					
12	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yeterince hoşgörülü davranabilirim.					
13	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim tarzımdan hoşlanmalarını sağlayacak espri yeteneğine sahibim					
14	Enerjik bir yapıya sahibim.					
15	Geniş kültürel birikime sahibim.					
16	Üstün yetenekli öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilirim.					
17	Üstün yetenekli öğrencilerin bana güven duymasını sağlayabilirim.					
18	Öğrencilerin hata yapmalarına karşı toleranslı olabilirim.					
19	Öğrencilerin problemler karşısında farklı bakış açıları geliştirmesini					

	sağlayabilirim					
20	Öğrencilerin özel ilgilerini dikkate alarak gelişimlerini teşvik edebilirim.					
21	Öğrencilerin uzun süreli çalışmalara motive olmasını sağlayabilirim					
22	Öğrencilerin merak duygularını uyarabilirim.					
23	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlayabilirim.					
24	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak ders etkinlikleri geliştirebilirim/hazırlayabilirim					
25	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili öğretimsel etkinlikleri uygulayabilirim					
26	Genel müfredatla uyumlu farklılaştırılmış öğretim planı hazırlayabilirim.					



Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu

Sayın meslektaşım;

Amasya Üniversitesi Sınıf Eğitimi alanında çalışmakta olduğum “Destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve üstün yeteneklilere yönelik bilgi ve algı düzeyleri” konulu tez çalışmam için görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Çalışma sonucunda ortaya çıkacak ürün bu konuda alan yazınına katkı sunacaktır. Elde edilen veriler başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır. Çalışmama sağlayacağınız katkı ve katılımınız için teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

Yaşınız : 20-30: 31-40: 41-50: 50 ve üstü:
Cinsiyetiniz: K: E:
Mesleki Kıdem: 1- 5 yıl 6-10 yıl: 11-15 yıl: 16-20 yıl: 21 yıl ve üstü:

Branş:

Yaşadığınız İl:

- 1- Destek eğitim odasında eğitim alan üstün/özel yetenekli öğrenciniz var mı? Varsa kaç öğrenciye eğitim veriyorsunuz?
- 2- Destek eğitim odasında eğitim alan üstün/özel yetenekli öğrencilerinizle ne tür çalışmalar /etkinlikler yapıyorsunuz?
- 3-Üstün/özel yetenekli öğrenciler için açılan destek eğitim odalarının öğretim ortamı olma açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
- 4-Üstün/özel yetenekli öğrencilerinize destek eğitim odası açma sürecinde zorluklarla karşılaştınız mı ? Bunlar nelerdir?*
- 5-Destek eğitim odalarının oluşturulması ve işleyişinde kurum yönetimi ile sorunlar yaşıyor musunuz? Bu sorunlar nelerdir? Bunlara ilişkin önerileriniz var mı?***
- 6- Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken hangi aşama/süreçleri izliyorsunuz?
- 7- Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken nelere dikkat ediyorsunuz?
- 8- Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazmada yaşadığınız zorluklar nelerdir?
- 9- Üstün /özel yetenekli öğrenciler için etkinlik yazarken zenginleştirme ve farklılaştırma yapma hakkında neler biliyorsunuz, açıklar mısınız?
- 10- Üstün /özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında çalışırken öğrencilerinizin direnç gösterdiği konular var mı? Varsa nelerdir?

11- Özel/üstün yetenekli öğrenciler için yazdığınız etkinlikleri uygularken karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?

12- Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odasında eğitim planlaması yapma sürecinde destek alıyor musunuz? Alıyorsanız nasıl destek aldığınızı açıkla mısınız?

13- Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için eğitim planlaması yaparken ve etkinlik yaparken öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alıyor musunuz? Dikkate alıyorsanız neler yapıyorsunuz?

14- Üstün/ özel yetenekli öğrenciler için eğitim planlaması yaparken ve etkinlik yazarken teknolojiyi dahil ediyor musunuz? Ediyorsanız nasıl dahil ettiğinizi açıkla mısınız?



Ek 4. Ölçek Kullanım İzni

ÖZ GEÇMİŞ

SALİÇ AKTAŞ

Öğrenim Bilgisi

Yüksek Lisans	Amasya Üniversitesi
Başlangıç bitiş tarihi	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı (Prof. Dr. Murat GÖKDERE)
Lisans	Amasya Üniversitesi
01/09/2008-08/06/2012	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Eserler

A. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. Mardin Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresi: Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik Merkezilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi