



ÖĞRETMENLERİN ÖZEL YETENEKLİLERE YÖNELİK ALGILARI

Yüksek Lisans Tezi

Esra ŞİRİN

Eskişehir 2021

ÖĞRETMENLERİN ÖZEL YETENEKLİLERE YÖNELİK ALGILARI

Esra ŞİRİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Yeteneklilerin Eğitimi Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Bilge BAL SEZEREL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖZEL YETENEKLİLERE YÖNELİK ALGIILARI

Esra ŞİRİN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Yeteneklilerin Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2021

Danışman: Dr. Öğrt.Üyesi Bilge BAL SEZEREL

Bu çalışmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik algılarını belirlemek hedeflenmiştir. Çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul öncesi, ilköğretim birinci kademe (1, 2, 3, 4. sınıf), ilköğretim ikinci kademe (5, 6, 7, 8. sınıf) ve ortaöğretim kademesinde çalışan 541 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan açık uçlu anket çalışması ile öğretmen görüşleri elde edilmiş ve elde edilen 246 farklı özellik içinden öğretmenlerin en çok listeledikleri özelliklerin merak, yaratıcılık, hızlı öğrenme ve sıra dışı olma olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hırçın olma, içine kapanık olma, sosyal uyum problemi yaşama şeklinde olumsuz özelliklere de yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına yönelik yapılan MANOVA analizleri sonucunda cinsiyet ve öğretim kademelerine göre öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Diğer taraftan deneyim değişkenine göre öğretmenler arasında imgesel ve düşünsel durum algı düzeylerinde 11-15 yıllık ve 16-20 yıllık öğretmenler ile 1-5 yıllık öğretmenler arasında deneyim yılı yüksek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenek, Algı, Tanılama.

ABSTRACT

PERCEPTION SCALE TOWARDS GIFTED STUDENTS AND TEACHERS' OPINION

Esra ŞİRİN

Department of Special Education

Gifted Education Program

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2021

Advisor: Assistant Prof. Dr. Bilge Bal Sezerel

In this study, it is aimed learn the opinions of teachers' towards gifted students. The study was conducted with 541 preschool teachers, primary school teachers (1.,2.,3.,4. grade), secondary school teachers (5., 6., 7., 8. grade) and high school teachers teachers who work in public schools in Eskişehir during the period of second mid term in 2020-2021 educational year. 246 different characteristics is listed and teachers most frequently list having curiosity, being creative, learning rapidly and being extraordinary as the chracteristics of gifted students. Teachers also list some negative cahracteristics such as irritable, being shy, having some relation problems in society. According to the Manova analyses on the perceptions of teachers towards gifted students, there is no significant differences between the relationship of perception, gender and school grades. On the other hand, there is significant differences between teachers according to experience on intellectual situation and imaginary situation. The teachers who has teaching experiences between 11-15 years and 16-20 years have a positive relationship in contrast to the teachers who have 1-5 years experiences.

Keywords: Giftedness, Perception, Identification.

TEŞEKKÜR

Kendisiyle tez dönemimde tanışmama rağmen, beni zor günlerimde yeniden ayağa kaldıran, sadece bir danışmanın öğrencisini anladığı şekilde değil, her daim, beni önce bir kadın olarak sonra anne, evlat ve eş olarak sorumluluklarımı anlayışla karşılayan, hakkını asla ödeyemeyeceğim danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bilge Bal SEZEREL'e minnet borçluyum. Yüksek lisans sürecim boyunca sabrıyla, rehberliğiyle ve anlayışıyla hep yol gösteren ilk danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi M. Bahadır AYAS'a da şükran borçluyum.

Her zaman maddi manevi destekleriyle beni yalnız bırakmayan Anneme, Kayınvalideme, Kayınpederime,

Hem bu yolculukta hem hayatımın her alanında beni destekleyen ve “O” olmasa tezimi asla tamamlayamayacağım Canım Eşim Harun'a, hayattaki huzur kaynaklarım, bu sürecimde kardeşine en güzel şekilde ağabeylik yapan oğlum Mehmet Akif'e ve oğlum Yunus Emre'ye teşekkür ediyorum.

Ve en önemlisi tezimi her daim yüreğimde olan, bu günlere gelmemde en büyük emek sahibi, gücümü kendisinden aldığım KAHRAMANIM CANIM BABAMA ithaf ediyorum. Ben seninle bir gün buluşacağımız günü bekliyorum. Sen hep benimlesin ve iyi ki BABAMSIN.

Esra ŞİRİN

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Esra ŞİRİN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	5
2.1.Özel Yetenek Nedir?.....	5
2.2. Özel Yetenek Kuramları.....	6
2.2.1. Renzulli'nin üç halka kuramı.....	6
2.2.2. Mönks'ün çok faktörlü özel yetenek modeli.....	8
2.2.3. Özel yeteneğin münih modeli.....	8
2.2.3.Dabrowski'nin aşırı duyarlılık modeli.....	9
2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri.....	10
2.3.1. Özel yetenekli bireylerin fiziksel özellikleri.....	11

	<u>Sayfa</u>
2.3.2. Özel yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri.....	11
2.3.3. Özel yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal özellikleri.....	12
2.4. Tanılama.....	12
2.4.1. Tanılamanın aşamaları.....	14
2.4.1.1. Duyuru/ başvuru aşaması.....	14
2.4.1.2. Aday gösterme/tarama aşaması.....	14
2.4.1.3. Öğretmenin aday göstermesi.....	14
2.4.1.4. Test etme aşaması.....	15
2.4.1.5. Karar verme aşaması.....	15
2.5. Öğretmen Aday Gösterme Süreci.....	16
2.6. Algı Kavramı.....	17
2.6.1. Ulusal alanda yapılan çalışmalar.....	18
2.6.2. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar.....	19
3. YÖNTEM.....	21
3.1. Araştırma Modeli.....	21
3.2. Çalışma Grubu.....	21
3.3. Veri Toplama Araçları.....	22
3.3.1. Açık uçlu anket.....	22
3.3.2. Özel Yetenekli Öğrenci Algı Ölçeği (ÖYÖAÖ).....	23
3.3.2.1. ÖYÖAÖ biçimi ve içeriği.....	23
3.3.2.2. ÖYÖAÖ geliştirme süreci.....	23
3.3.2.2.1. ÖYÖAÖ madde havuzu oluşturma.....	24
3.3.2.2.2. ÖYÖAÖ kuramsal yapısı.....	25
3.3.2.2.3. Uzman görüşü.....	27
3.3.2.2.4. Ön deneme uygulaması.....	28
3.3.2.4.5. ÖYÖAÖ pilot uygulama.....	28
3.3.2.4.6. ÖYÖAÖ psikometrik özellikleri.....	31

	<u>Sayfa</u>
3.4. Veri Analizi.....	41
4. BULGULAR.....	42
4.1. Öğretmenlerin Özel Yeteneklilere Yönelik Algılarına Yönelik Bulgular.....	42
4.2. Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Öğretim Düzeyi ve Deneyim Değişkenlerine İlişkin Bulgular.....	43
4.2.1. Öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni bağlamındaki bulguları.....	43
4.2.2. Öğretmen algılarının öğretim düzeyi değişkeni bağlamındaki bulguları.....	44
4.2.3. Öğretmen Algılarının Deneyim Değişkeni Bağlamındaki Bulguları.....	45
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	48
5.1. Öğretmen Algıları İle İlgili Tartışma ve Sonuç.....	48
5.2. Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Öğretim Düzeyi ve Deneyim Değişkenlerin Analizi ile İlgili Tartışma ve Sonuç.....	50
5.3. Öneriler.....	51
KAYNAKÇA.....	53
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Araştırmanın Çalışma Grupları.....	22
Tablo 3.2. Betimsel Analizler.....	31
Tablo 3.3. Açıklanan Toplam Varyans.....	35
Tablo 3.4. Döndürülmüş bileşenler matrisi sonucu ölçekten çıkarılan maddeler.....	37
Tablo 3.5. ÖYÖAÖ'nün faktör ve maddelere ilişkin betimsel değerleri.....	37
Tablo 3.6. ÖYÖAÖ madde toplam korelasyonları ve alpha katsayısı analiz sonuçları.....	39
Tablo 4.1. Yanıtların Dağılımı.....	41
Tablo 4.2. Öğretmenlerin deneyim değişkenine göre özel yetenekli çocuklarla ilgili algılarına yönelik betimsel istatistikler.....	45
Tablo 4.3. Öğretmenlerin deneyim değişkenine göre özel yetenekli çocuklarla ilgili algılarına yönelik MANOVA sonuçları.....	46
Tablo 4.4. Öğretmenlerin deneyim düzeylerine göre imgesel ve düşünsel durum ortalamaları arasındaki farklar.....	47

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Üçhalka kuramı.....	7
Şekil 2.2. Çok faktörlü özel yetenek modeli.....	8
Şekil 3.1 Yamaç-birikinti grafiği.....	36



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analiz

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

ÖYÖAÖ: Özel Yetenekli Öğrenci Algı Ölçeği



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireylerin algıları içinde bulundukları sosyal çevre, kültür, sahip oldukları zihinsel süreçler ve kişisel yaşantılarla belirlenmektedir. Diğer bir ifadeyle bilişsel özellikler, sosyal faktörler ve hatta hisler kişilerin birbirlerini algılamalarında önemli rol oynar. Algı kavramına değinen Bandura'ya (1991) göre kişiler birbirlerini yetenek ve davranış olmak üzere iki temel kategoride değerlendirir. Öğretmenlerin öğrencilerini algılamaları da aynı kurala dayanır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının çoğunlukla yetenek başarı, motivasyon, sosyal beceri ve davranış kavramları ile şekillendiği görülmektedir (Anders, McElvany ve Baumert, 2010).

Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik görüşleri onların aday gösterme süreci içinde yer almaları, farklı durumlarda farklı ortamlarda uzun süre öğrencilerle vakit geçirerek gözlem yapma şansına sahip olmaları ve normal sınıflarda özel yeteneklilerle eğitime dahil olmaları nedeniyle birçok araştırmanın konusu olmuştur (Copenhaver ve McIntyre, 1992; Endepohls-Ulpe ve Ruf, 2005; Fry, 1984; Lee, 1999). Öğretmenlerin aday gösterme sürecinde yer almaları standart testlerin yanında öğrenci ile ilgili ek bilgiler sağlamaktadır. Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algıları onların tutum ve davranışlarını, öğrencilerle etkileşim biçimini ve uyguladıkları öğretim yöntemini de etkilemektedir. Öğretmenlerin algılarını inceleyen bazı araştırmalarda olumlu algıya sahip öğretmenlerin olumlu tutum geliştirdikleri ve özel yetenekli öğrencileri destekleyerek akademik, sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılamaya çalıştıkları; olumsuz algıya sahip öğretmenlerin ise olumsuz tutum geliştirerek öğrencilerde yetenek körelmesine, motivasyon kaybına ve başarısızlığa neden olabilecekleri belirtilmiştir (Lassig, 2003).

Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarıyla ilgili çalışmalarda öğretmenlerin listeledikleri özelliklere de yer verilmiştir. Bazı çalışmalarda öğretmenler bu öğrencilerin sadece yeteneğe bağlı alanlarda değil aynı zamanda sosyal, duygusal hatta fiziksel alanlarda da özel olduklarını savunmaktadır (Terman, 1926). Diğer bir ifadeyle bu alanda yapılan çalışmalar öğretmenlerin daha çok olumlu özellikler olan yüksek bilişsel kapasitenin yanı sıra, merak, yaratıcılık ve olumlu sosyal özelliklere odaklandığını göstermiştir (Endepohls-Ulpe ve Ruf, 2005; Lee, 1999; McCoach, 2003). Diğer bir çalışmada ise Harry (1993) öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip olduklarını

belirtmiş ve öğretmenlerin algılarını şu şekilde sıralamıştır: mantıksal düşünme, çabuk öğrenme, merak, problem çözme yeteneği, sözel yeterlilik, sosyal ve motor beceriler.

Olumlu algıların aksine öğretmenlerin olumsuz algılara sahip olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmıştır. Lee (1999) ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin özel yeteneklilerin bilişsel yeteneklerinin aksine sosyal, duygusal alanlarda problemler yaşayabildiğini ve bu problemlerin daha çok duygulardaki yoğunluk ve hassaslık nedeniyle ortaya çıktığı düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen algıları özel yeteneklilerin tanınması aşamasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu algılar, özel yetenekli çocukların tanınması sürecinde alınan kararlardan, eğitimsel müdahalelerde kullanılan eğitsel yöntemlere ve içeriğe kadar bütün bir süreci etkileyebilir. Tanılamanın doğru yapılması neticesinde özel yetenekliler için geliştirilen programlara yerleşen öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılanabilmekte ayrıca özel yetenekli öğrencinin potansiyelinden yararlanarak hem topluma hem insanlığa fayda sağlanabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının sıklıkla üzerinde durulan bir çalışma konusu olduğunu ancak ülkemizde çok dikkat çekmediğini söylemek mümkündür. Her öğretim kademesinde özel yetenekli öğrencinin olabileceği düşünüldüğünde sadece sınıf öğretmenlerinin değil diğer kademelerde çalışan öğretmenlerin de algılarının belirlenmesi önemlidir. Alanyazında yer alan özellikler ve kuramlar çerçevesinde bu algıların incelenmesinin gerekli olduğu görülmüştür. Ayrıca algıların yaşanılan çevre, kültür, ekonomik durum gibi bazı faktörlerden etkilendiği bilindiğinden algıları ölçen ölçeklerinde bu faktörlerden etkilendiği ve kültüre özgü olduğu düşünüldüğünde ülkemizdeki öğretmenlerin algılarının belirlenmesi için ise ulusal bazda geliştirilmiş bir ölçeğe ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, özel yeteneklilerin özellikleri ile ilgili öğretmen algı ve görüşleri ile ilgili yapılan çalışmalar ilköğretim kademesi ile sınırlıdır. Oysaki, aday gösterme basamağında yer alan ve programlara uygun olan öğrencileri belirlemeleri beklenen her branş ve kademedeki öğretmen ile çalışılması daha uygun olacaktır. Burada en önemli amaç öğretmenlerin için özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal özelliklerinin farkında olmalarını sağlayıp onları tanılama sürecine etkili bir şekilde dahil edebilmektir (Van-Tassel Baska ve Johnsen, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin aday gösterme yoluyla tanılama aşamasına katılabilmesi için özel yeteneklilerle ilgili neler

bildiğinin bilinmesi ve gerekli yerlerde eğitime dahil edilmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algıları ile çalışılan öğretim kademesi arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algıları ile kıdem yılları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

“Özel yetenekli öğrencinin özellikleri nelerdir?” sorusu sorulduğunda genel olarak ilk akla gelen bir ya da birden fazla alanda sahip olunan farklı ve sıra dışı yeteneklerdir. Bu yetenekleri besleyip geliştirmek için ilk basamak tanılama basamağıdır, ikinci basamak ihtiyaçların belirlenmesi ve son basamak ise bu ihtiyaçların karşılanması için yapılacaklardır. Eğitimdeki gelişmelerle beraber öğretmenlerin artık aynı sınıfta bulunan farklı özellikteki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları beklenmektedir. Ancak bu farklılığa odaklanırken bile öğrencilerin ortak noktalarına odaklanılması özellikle özel yetenekli öğrencileri olumsuz etkilemektedir (VanTassel Baska ve Stambaugh, 2006). Oysa ki özel yetenekli bireyler hem akademik hem de sosyal ve duygusal alanlarda heterojen bir yapı sergilemektedir. Dolayısıyla hedef kitlenin farklılaşması öğretmen algılarının da çeşitlenmesine sebep olabilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik algılarını ortaya koymak araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Öğretmen algılarının belirlenmesiyle öğretmenlerin özel yeteneklilerle ilgili fikirleri hakkında bilgi sahibi olunacaktır. Bu amaçla, araştırmadan elde edilen verilerin özellikle; a) öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda katkıda bulunacağı, b) sonraki çalışmalara yol gösterici olacağı, c) ülkemizdeki birçok alanda ihtiyaç duyulan niteliklerde bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin özel yetenekli bireyleri daha iyi tanımlarına yardımcı olacağı, d) öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler ile ilgili farkındalıklarını arttıracacağı, e) özel

yeteneklilere yönelik yeni araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarını cinsiyet, çalışılan öğretim kademesi ve kıdem yılı açısından betimlemek araştırmanın ikinci amacıdır. Buradan elde edilen veriler farklı değişkenler bağlamında öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik algı düzeyleri konusunda ipuçları sağlayacaktır. Özellikle son yıllarda ülkemizde özel yetenekliler grubunun tanınması, eğitimi ve sosyal duygusal desteğine yönelik eğitim politikalarında olumlu gelişmeler yaşanmaktadır. Özel yetenekliler ile yapılan akademik çalışmaların bu politikaların geliştirilmesine yönelik olumlu katkılarının olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitsel süreçlerde çok önemli bir rolü olan öğretmenlerin özel yetenek algısının belirlenmesi pek çok eğitsel süreci ve karar alma sürecini etkileyecektir. Bu sebeple de farklı değişkenler bağlamında ortaya koyulan algı düzeyleri eğitim politikalarının öğretmen eğitimi boyutunu destekleyecektir.

1.4. Sayıtlar

1. Uzman görüşüne başvuru uzmanların formda yer alan kriterleri içtenlikle değerlendirdiği varsayılmıştır.
2. Araştırmada yer alan tüm öğretmenlerin ölçek maddelerini ciddiye alarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada veri toplama işlemi Covid 19 pandemisi nedeniyle dijital ortamda yapılmıştır.
2. Öğretmen algıları çalışma örnekleme ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

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

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Eğitimdeki çalışmaların amacı bütün öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli en üst düzeyde ortaya koymalarını sağlamaktır. Birçok özel yetenekli öğrenci ise kendi potansiyellerini ortaya çıkaramamanın yanı sıra okullar da istenmeyen öğrenci konumuna gelmektedir. Eğitim ve psikolojideki kuramlar özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarma süreçlerinin öğretmenlerin algısından ve bilgilerinden etkilendiğini göstermektedir (Clark, 2008). Bu araştırmanın konusu da öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algısının belirlenmesidir. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde özel yetenek kavramı, özel yetenekli öğrenci özellikleri, özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreci ve algı kavramına değinilecektir.

2.1. Özel Yetenek Nedir?

Özel yetenek kavramının tanımı konusunda araştırmacılar arasında ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bunun nedeni araştırmacıların özel yetenek alanlarına bakış açılarının farklılığı olabileceği gibi, yaşadıkları kültürlerin de farklı özelliklere sahip olması olabilir (Sousa, 2003).

Özel yetenek kavramı ile ilgili yapılan tanımların tarihi süreç içinde geleneksel tanımlardan çağdaş tanımlara doğru değiştiği gözlenmektedir. Özel yetenek tarihte ilk olarak (19. yüzyıldan itibaren) zekâ kavramı ve zekâ testleri ile açıklanmaya çalışılmıştır (Sak, 2017). Galton (1869) çalışmasında özel yeteneği kalıtsal olarak ele almaş ile özel yetenek tanımları tarihçesi içinde bir öncü olarak kabul edilebilir. Terman (1926) ise Galton'un (1869) teorisini ve geliştirdiği testi kullanarak özel yeteneği yüksek IQ ile eş değer tutmuştur. Ona göre zekâ testlerinde üst %1'lik dilim özel yeteneği oluşturmaktaydı. Terman, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği'nde 135 IQ puanını özel yetenekli olmak için eşik kabul etmiş ve Terman'dan sonra zekâ puanı 130 ve üzeri olanlar özel yetenekli olarak kabul edilmişlerdir. Belli alanlara özgü yaratıcı ve sanatsal yeteneklerin ihmali, dezavantajlı öğrencilere yönelik ayrımcılığı ve eşik puan değerinden bir birim aşağı puan elde edenleri dahi özel yetenekli olarak kabul etmemesine rağmen Terman'ın bu yaklaşımı özellikle tanılamada popülerliğini korumaktadır (Renzulli, 2002).

Yirmi birinci yüzyılda ise özel yeteneklilik tanımları değişmeye başlamıştır. Terman'ın yaklaşımını doğru bulmayan araştırmacılar, zekâyı tek bir değer ile açıklamaktan çok, performans temelli başka değişkenlerle açıklamayı uygun bulmuşlardır. Sadece sözel ve sayısal alandaki yeteneği ölçen zekâ testleri özel yeteneği

ifade etmek için yeterli görülmemiş ve özel yeteneği tanımlamak amacıyla yeni tanımlamalara yer verilmiştir. Daha önceleri kullanılan üstün zekâ, üstün yetenek kavramları yerine özel yetenek kavramı kullanılmaya başlanmıştır.

Ülkemizde ise özel yetenekli bireylere verilen önemin artmasından dolayı bu konudaki çalışmalar da hız kazanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılında güncellediği Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesi'nde özel yetenekli çocuk;

“Akranlarına göre çabuk kavrayan, liderlik özelliklerine sahip, yaratıcılık ve sanat alanlarında öncülük eden, özel akademik beceriye sahip, soyut düşünceleri yaşatlarına göre daha iyi anlayabilen, ilgi alanları doğrultusunda bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir” (BİLSEM Yönergesi, 2016).

Sak'a (2014) göre özel yetenekli birey herhangi bir alanda sıra dışı potansiyele ya da performansa sahip olan bireydir. Witty (1958) de Sak'a paralel olarak toplumsal değeri olan bir alanda üst düzey performans sergileyen her çocuğun özel yetenekli olabileceğini belirterek liberal bir tanımlama yapmıştır.

Gerek alan uzmanlarının gerekse alanın önde gelen kuruluşlarının yaptıkları tanımlar göz önünde bulundurulduğunda özel yetenek kavramının bireyde var olan potansiyeli temsil ettiği ve pek çok farklı alanda görülebileceği anlaşılmaktadır. Bu bakış açısı bireyi belli kalıplar içine sokmaktansa bireyi çok yönlü bir organizma olarak görebilmektedir. Tanımlamalarda yaşanan evrilme, aynı zamanda özel yetenek kuramlarını, tanımlamalarını ve eğitimlerini de etkilemektedir. Özel yetenek kavramını daha geniş bir perspektiften ele alabilmek için öncelikle kuramlara, ardından özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve tanımlama yaklaşımlarına değinmekte fayda vardır.

2.2. Özel Yetenek Kuramları

Var olan özel yetenek kuramlarından sadece çalışma ile yakından ilişkili olduğu düşünülen kuramlara çalışmanın bu bölümünde yer verilmiştir. Buna göre; Renzulli'nin Üç Halka Kuramı, Mönks'ün Çok Faktörlü Özel Yetenek Modeli, Özel Yeteneğin Münih Modeli ve Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Modeli'ne yer verilmiştir.

2.2.1. Renzulli'nin üç halka kuramı

Üç halka kuramını ortaya koyan Renzulli (1986), özel yeteneğin kişilerin sahip olduğu üç bileşenin etkileşimi ile ortaya çıktığını savunmuştur. Bu üç bileşen kuramın da adını aldığı üç halka ile temsil edilmektedir. Birinci halkayı yetenek kavramı oluşturur ve

Renzulli (1986) yeteneğin hem özel hem de genel yetenek olmak üzere iki kısımdan oluştuğunu belirtmiştir. İkinci halkayı ise yaratıcılık kavramı oluşturur. Yaratıcılık, yeni ve orijinal fikirler üretebilme, yararlı icatlar yapma şeklinde tanımlanırken, üçüncü halkayı oluşturan motivasyon ise bireyin başladığı bir işe kendini verebilmesi, odaklanabilmesi ve işi bitirmede gösterdiği azimle ifade edilir. Renzulli'ye (2002) göre bu halkaların hepsi önemlidir ve biri olmadan diğerinin anlamı yoktur. Şekil 2.1'de üç halka ve temsil ettikleri bileşenler gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Üç halka kuramı (Renzulli, 2003)

Şekil 2.1'de de görüldüğü üzere özel yetenek ortalama üstü yetenek, yaratıcılık ve motivasyon bileşenlerinin üçünün de kesişiminden oluşmaktadır (Sternberg ve Davidson, 2007). Renzulli (2005) ortalama üstü yeteneğin hem genel yetenek hem de özel yeteneği kapsadığını belirtmiştir. Ortalama üstü yetenek, bireyin bir alanda normalin üzerinde performans göstermesi olarak tanımlanır (Renzulli, 2005). Ortalama üstü yetenek, ortalama üstü genel yetenek ve ortalama üstü özel yetenek olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ortalama üstü genel yetenek, zihinsel özelliklerden oluşurken bu özellikler soyut düşünebilme, bilgi işleme ve öğrenilen deneyimleri yaşamdaki yeni durumlarda kullanabilme gibi becerilerdir. Kısacası sözel alanda sahip olunan yetenek, sayısal alanda sahip olunan yetenek ve görsel yetenek genel yetenek alanında yer alan yetenek türlerinden bazılarıdır. Özel yetenekler ise daha spesifik alanları içeren matematik, bale, resim, fotoğrafçılık gibi alanlarda görülen yeteneklerdir (Sak, 2018).

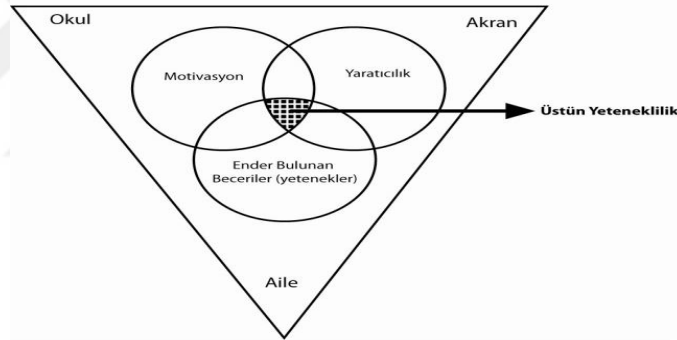
Üç halkanın ikinci halkasını oluşturan motivasyon ise bireyin bir problem durumuyla karşılaştığında çözüm bulmak amacıyla çaba sarf etmesi, ısrarcı olması şeklinde açıklanabilir (Renzulli, 2005). Motivasyon ayrıca, görev aşkı veya işe adanmışlık olarak da adlandırılır.

Model de yer alan son halkadaki yaratıcılık ise bireyin yeni, kullanılabilir düşünce ya da ürün ortaya koyması olarak tanımlanır. Bireyin diğer insanlardan farklı fikirlere sahip olması, herhangi bir problem çözümünde alternatif fikirler üretmesi

yaratıcılığın göstergelerinden kabul edilir. Farklı ve sıra dışı fikirlere sahip olma, değişime açık olma, araştırmacı olma gibi özellikler yaratıcılıkla ilgilidir (Sak, 2018). Renzulli'nin üç halka modelinde ifade ettiği ortalama üstü yetenek, motivasyon ve yaratıcılık bileşenlerine Mönks (1992) üç bileşen daha ekleyerek çok faktörlü özel yetenek modelini ortaya koymuştur.

2.2.2. Mönks'ün çok faktörlü özel yetenek modeli

Mönks (1992), özel yetenekliliğin tanımını yaparken Renzulli'nin üç halka modelinde yer verdiği ortalama üstün yetenek, motivasyon ve yaratıcılık bileşenlerine üç bileşen daha ekleyerek çok faktörlü özel yeteneklilik modelini ortaya koymuştur. Mönks'ün çok faktörlü özel yeteneklilik modelinde yer verdiği üç yeni bileşen; özel yetenekliliği etkilediğini düşündüğü aile, okul ve yaşlılarıyla etkileşimdir. Şekil 2.2'de çok faktörlü özel yetenek modeli görülmektedir:



Şekil 2.2. Çok faktörlü özel yetenek modeli (Mönks, 1992)

Şekil 2.2 incelendiğinde Renzulli'nin üç halka modelinin etrafına yerleştirilen okul, aile ve akran bileşenleriyle çok faktörlü özel yetenek modeli oluşturulmuş ve üç halka kuramında olduğu gibi modelde yer alan bütün bileşenlerin kesişimi özel yeteneği oluşturmuştur.

2.2.3. Özel yeteneğin münih modeli

Özel yeteneklileri tanımlamaya yönelik diğer bir model ise Münih Modeli olarak adlandırılan, Heller, Perleth ve Lim (2005) tarafından geliştirilen çok faktörlü bir modeldir. Model birbirine bağımlı dört boyut üzerine kuruludur. Bunlar; yetenek faktörü, performans alanı, kişilik faktörleri ve çevresel faktörlerdir. Bu modele göre özel yetenek

kavramı motivasyon, öğrenme ve çalışma stratejileri gibi bilişsel olmayan faktörler ve sosyal faktörlerle bire bir ilişkili değişkenler çerçevesinde çok faktörlü bir yapı olarak tanımlanmıştır (Heller, Perleth ve Lim, 2005).

Münih modeli Avrupa’da son yirmi yıl içinde yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biridir. Model birçok özel yetenek alanının psikometrik olarak sınıflandırılmasından yola çıkılarak oluşturulmuştur.

2.2.4. Dabrowski’nin aşırı duyarlılık modeli

Dabrowski, özel yeteneklilerin anlaşılmasında öncü kabul edilen beş farklı aşırı duyarlılık düzeyi (overexcitability) üzerine kurulu bir gelişimsel yaklaşım modeli sunmuştur (Dabrowski, 1972). Modelde yer alan aşırı duyarlılık kavramı, özel yetenekli bireylerin sahip oldukları çeşitli özelliklerde görülen ve onların sahip oldukları bu özellikleri yoğun bir şekilde yaşamalarına, hissetmelerine sebep olan bir kavram olarak açıklanmıştır. Dabrowski (1972) teorisinde, bir kişinin bir uyarana yüksek tepki vermesine karşılık gelen “aşırı duyarlılık” kavramını özel yeteneğe sahip kişilerde gözlemlenen farklı gelişimsel ve duysal alanlardaki yoğunluk ve duyarlılık olarak açıklamıştır. Modelini ortaya koyma sürecinde sanatçılar ve özel yetenekliler ile çalışan Dabrowski, bu bireylerin sezgisel olarak doğuştan getirdikleri bazı duyarlılıklarının olduğunu fark etmiştir. Bu duyarlılıkların beş farklı alanda belirginleştiğini ifade eden Dabrowski, her bireyin duyarlılığı farklı yoğunlukta yaşadığını belirtmiştir. Buna göre, bireylerin duyarlılıkları bazen tüm alanlarda görülürken bazen ise bir veya iki alanda görülmüştür. Dabrowski bu aşırı duyarlılık alanlarını şu şekilde adlandırmıştır; psikomotor aşırı duyarlılık, duyularla ilgili aşırı duyarlılık, imgeleme gücündeki aşırı duyarlılık, zihinsel aşırı duyarlılık, duygusal aşırı duyarlılıktır.

Dabrowski (1972) bu beş alandaki çok yoğun yaşanan duyarlılıkların doğuştan geldiğinin ve bunların yaşanmasındaki artışın daha büyük bir gelişimin habercisi olduğunu belirtmektedir (Miller ve Silverman, 1987). Özel yetenekli çocuklar akranlarına kıyasla bu alanlarını daha yoğun yaşamaktadırlar (Yakmacı Güzel, 2002). Yaklaşımda geçen beş tür aşırı duyarlılık alanları kısaca şöyle açıklanabilirler:

Psikomotor durum, aktif ve enerjik olmak için bir enerjiye sahip olmak, yerinde duramayan bir yapıya sahip olmak gibi özellikleri içerir. Örneğin hızlı konuşma, pazarlık yapma ve hızlı oyunları sevmek gibi.

Duyusal durum, duyusal ve estetik hazzı ve duygusal gerilimlerin duyusal ifadesini içerir. Örneğin koklama, tatma ve dokunma gibi duyuları yüksek derecede göstermek duyusal olarak aşırı uyarılmışlık olarak düşünülebilir.

Düşünsel durum, beynin yoğun aktiviteleri olan gerçekleri araştırma, analiz etme, idealizm, sorgulama, öğrenme gibi özellikleri kapsar.

İmgesel durum, bağlantı kurabilme gücü, icatlar, hayal kurma gibi özellikleri içerir.

Duygusal durum ise duyguların yoğun ve derin olarak hissedilmesi, kendi kendini inceleme gibi özellikleri kapsar ve gelişimsel potansiyele en fazla katkı yapan durum olarak kabul edilir (Silverman, 1998).

Kurama göre özel yetenekli çocukların, normal yaşlılarına göre hem düşünsel hem imgesel hem de duygusal anlamda daha ileri düzeyde gelişim göstermelerini sağlayan kapasiteleri olduğu iddia edilmektedir (Dabrowski, 1972).

Çalışmanın bu bölümünde bahsedilen model ve teoriler incelendiğinde özel yetenek kavramının sadece zekâ testlerini temel alan geleneksel modellerden daha çok genel ve özel yetenek, yaratıcılık, kişisel özellikleri, çevresel faktörler gibi kavramlardan bahseden çok yönlü tanımlara doğru evrildiği görülmektedir. Sonuç olarak bu model ve kuramlar özel yetenekli öğrencileri tanılamak, eğitmek ve gerekli programlara yerleştirmek için çerçeve olarak kullanılmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde değinilen özel yetenek kuramlarının her birinin farklı bakış açılarına göre oluşturulduğu görülmüştür. Özel yetenekli bireylerin sahip olduğu özelliklere göre kuram oluşturulduğu, her kuramın tanımladığı özel yetenek kavramının özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine karşılık geldiği görülmektedir. Dolayısıyla farklı kuramların var olması ve oluşturulması özel yetenekli öğrencilerin kendi aralarında da farklı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bir sonraki bölümde alanyazında en çok yer verilen özel yetenekli öğrenci özelliklerine yer verilmiştir.

2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Özel yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında bebeklikten yetişkinliğe kadar birçok açıdan farklı gelişim özellikleri göstermektedirler. Aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler kendi aralarında da birbirlerinden farklıdırlar ve özel yetenekli öğrencilerin homojen bir grup oluşturmadıkları bilinmektedir. Diğer bir ifadeyle özel yetenekli öğrenciler hem özel yetenekli olmayan akranlarından hem de birbirlerinden farklıdırlar.

Bu çalışmada ise araştırmacı çalışmanın amacına uygun olarak özel yetenekli öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarında normal gelişim gösteren akranlarına göre sahip oldukları farklı özelliklere yer vermeyi uygun görmüştür.

2.3.1. Özel yetenekli bireylerin fiziksel özellikleri

Normal gelişim gösteren bebeklere kıyasla özel yetenekli çocuklar, kaslarının daha çabuk gelişmesi nedeniyle erken yürürler, kaslarındaki erken gelişim küçük kas becerilerinin de daha çabuk gelişmesine ve dolayısıyla kalem, makas gibi nesneleri daha erken bir dönemde daha düzgün bir şekilde kullanmaya başlamalarını sağlar (Tuttle, Becker ve Sousa, 1980). Ataman (2003) özel yetenekli çocukların doğumdan itibaren daha sağlıklı olduklarını ve doğum kilolarının daha fazla ve boylarının akranlarına göre uzun olduğunu belirtmiştir. Bu fiziki farklılıklar onların birçok alanda daha başarılı olmalarına, daha erken gelişim göstermelerine katkı sağlar. Sağlık bakımından incelendiklerinde ise normal bireylerden daha sağlıklıdırlar. Sinir sistemlerinin iyi gelişmiş olması sebebiyle uyaranlara karşı diğer çocuklara kıyasla daha duyarlıdırlar. Az uyuma, aşırı hareketli olma, kıyafetten, kokudan, gürültüden rahatsız olma özel yetenekli bireylerin en belirgin özelliklerinden sayılabilir (Davaslıgil, 2009).

2.3.2. Özel yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri

Bilişsel özellikler, özel yetenekli çocuklarla ilgili en çok bilgi sahibi olunan alandır. Genel olarak kişilerin özel yetenekli bir bireyi tanılaması istendiğinde bilişsel özelliklere göre tanımlama yaptıkları görülmektedir. İlk akla gelen bilişsel özellikler, ileri düzeyde muhakeme yeteneği, çok farklı alanlara ilgi duyma ve meraklı olma, dil gelişiminin ileri düzeyde olması ve sözel akıcılığa sahip olma, bilgiyi işlemede sıra dışı kapasite, esnek düşünce süreçlerine sahip olma, sentez yapma, orijinal fikirler ve çözümler üretme ve hedef odaklı davranma gibi özelliklerdir (Clark, 2008).

Küçük yaşlardan itibaren merak duygusuna sahip olmak, kendi kendilerine diğer bir ifadeyle içsel motivasyonla araştırma yapmak, öğrendiklerini farklı alanlarda kullanmak da özel yetenekli çocuklarda sıklıkla karşılaşılan bilişsel özelliklerdendir (Çağlar, 2004).

Güçlü bir hafızaya sahip olmak, ayrıntıları hatırlamak, yaşlarına göre zengin kelime dağarcığına sahip olmak, kendilerini ifade ederken farklı sözcükler kullanmak ve betimsel olmak da özel yetenekli çocukların bilişsel özelliklerinden sayılabilir (Ataman,

2003). Munro (2008) da bu çocukların soyut düşünme becerilerinin gelişmiş olduğunu, semboller sıklıkla kullandıklarını, benzerlik ve farklılıkları çabuk tespit ettiklerini ve zorluklarla karşılaşmaktan hoşlanıp ve içsel motivasyona sahip olduklarını belirtmiştir.

2.3.3. Özel yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal özellikleri

Özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal özelliklerini en belirgin yanını empati kurma, kendine güven, sorumluluk duygusuna sahip olma, çevrelerindeki olaylara ve sorunlara duyarlı olma, merhametli olma gibi özellikler oluşturur. Ayrıca arkadaş seçiminde de hassas olan özel yetenekli çocuklar genellikle kendilerinden yaşça büyük olan ve ilgi alanları benzer olan kişilerle arkadaşlık kurmayı tercih ederler. Arkadaş olarak kendi seviyelerinde zekâyâ sahip ve ilgi alanlarında benzerlik ve paralellik olan kimseleri seçebilirler (Çağlar, 2004).

Bu bölümde yer verilen bilişsel ve sosyal duygusal özellikler normal sınıflarda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde yol göstericidir. Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları farklı özelliklerin bilinmesi ve bu öğrencilerin tanınması çalışmanın bir sonraki bölümünde de yer verildiği gibi tanılama aşamasında önemlidir.

2.4. Tanılama

Çalışmanın bu bölümüne kadar yer verilen konular tanılamayla doğrudan ilişkilidir. Doğru tanılama yapılmadığında özel yetenekli öğrencinin özel yeteneğe sahip olmasının da anlamı yoktur. Bu nedenle özel yetenek tanımı, kuramları, öğrenci özellikleri tanılama sürecinde önem kazanmaktadır. Genel anlamıyla özel yeteneklilerin tanınması demek, öğrenciler hakkında çeşitli bilgilerin toplanarak eğitsel kararların verilmesi demektir (Sak, 2018). Diğer bir ifadeyle özel yetenekli öğrencilerin tanınması bilişsel özellikler, yaratıcılık ve okul başarısı gibi bazı alanlara dair bilgilerin toplanıp, bireye ait portfolyo oluşturulup yapılan değerlendirmelere göre öğrenci hakkında kararların alınması olarak belirtilebilir.

Tanınmanın etkili olabilmesi için öğrenci hakkında elde edilen bilgilerin ayrıntılı bir biçimde ele alınması, tarafsız olarak hazırlanması ve tanılama sürecine katılacak kişilerin de alanla ilgili bilgi sahibi olması gerekir (Sak, 2014). Var olan potansiyelin hem bireyin kendisine hem de topluma fayda sağlaması amacıyla ortaya çıkarılmasında tanılama sürecinin rolü büyüktür. Bir başka ifadeyle, özel yetenekli çocukların tanınması, onlara

uygun eğitim olanaklarının sunulması açısından büyük önem taşımaktadır. Tanılama sürecindeki uygulamalar özel yetenek tanımlarından hem etkilenir hem de şekillenir. Özel yetenek tanımları ise özel yetenek kuramlarını oluşturur. Buna göre geleneksel yaklaşım tanılama zekâ testlerinden elde edilen IQ puanlarını temel alırken modern yaklaşımda ise genel zekâ testleri, yaratıcılık testleri, performans ve ürün değerlendirme gibi çok çeşitli araçlardan elde edilen sonuçlarla öğrencilerin programlara yerleşmesini uygun görülmektedir.

Geleneksel yaklaşımdan modern yaklaşıma doğru tanılama kullanılan yöntemler her ne kadar çeşitlense de özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında hala bazı zorluklar yaşanabilmektedir (Clark, 2008). Özel yetenekli öğrencilerin hepsi aynı öğrenme stiline sahip olmayabilir. Dahası, bu öğrenciler bulundukları sınıfta akranları tarafından kabul görmek için yeteneklerini gizleyebilir ya da tam tersi tutum sergileyerek sınıf kurallarına ya da düzenine karşı olumsuz davranışlar gösterebilirler. Buradan yola çıkıldığında tanılamanın hem belirli testler yardımıyla hem de gözlemler yoluyla yapılabileceğini söylemek mümkündür. Çünkü özel yetenekli öğrencilerin standart testlerde gösteremedikleri bazı farklı özellikleri olabilir ve bunların en iyi fark edilme yöntemi gözlemdir.

Tanılama yaşanan sorunları en aza indirmek amacıyla her öğretim kademesinde tanılama yapılabilmesi, olabildiğince erken yaşlarda tanılamanın başlaması, kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının hem bilimsel hem de amaca uygun olması ve en nihayetinde bireyin yararına olması gerekmektedir (Sak, 2014). Clark'a (2008) göre tanılama sürecinin sırasıyla duyuru/başvuru aşaması; tarama aday gösterme aşaması, test/ölçme aşaması ve karar verme aşaması olmak üzere dört temel aşaması bulunmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde tanılamaya ilişkin bu dört süreçle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1. Tanılamanın aşamaları

2.4.1.1. Duyuru/ başvuru aşaması

Tanılama sürecinin duyuru ile başlar denilebilir çünkü öğrencinin hangi programa yerleşeceği, bu programın amaçlarının ve özelliklerinin neler olduğu bu aşamada yer alır ve ilgili kişilerle paylaşılmış olunur. Duyuru aşaması önemlidir çünkü duyuru ne kadar etkili olursa ve bununla beraber başvuru sayısı da fazla olursa daha fazla kişiye ulaşılmış

demektir. Duyuru afişler, broşürler, internet siteleri, işitsel ve görsel medya kullanılarak yapılabilir. Duyurunun etkili olabilmesi için hedef kitlenin bulunduğu okullara ulaşılarak hedef kitle program hakkında yeterince bilgilendirilmelidir (Sak, 2014).

2.4.1.2. Aday gösterme/tarama aşaması

Tanılama sürecinin ilk aşaması tarama, aday gösterme ve yönlendirme aşamasıdır. Bu aşamada önemli olan özel yeteneğin aday gösterecek kişilerce fark edilmesidir. Doğru aday gösterme bu süreçte yer alan kişilerin özel yeteneklilerle ilgili bilgilerine, algılarına doğrudan bağlıdır. Tarama sürecinde genel yetenek testleri kullanılırken, aday gösterme sürecinde ise aday gösterme/gözlem formları kullanılır. Tarama aday gösterme sürecinde öğretmen ve aile gözlem formlarının yanı sıra akran değerlendirme formları gibi nitel veri toplama araçlarından yararlanılır. Şimdi, tarama aşamasında görüşlerinden yararlanan öğretmenlerin aday gösterme süreci ile ilgili bilgiler verilecektir.

2.4.1.3. Öğretmenin aday göstermesi

Öğretmen aday göstermesi tanılamamanın bir parçasıdır ve sıklıkla tercih edilmektedir. Çünkü standart testlerle bazı öğrenciler tanılanamazken öğretmen yönlendirmesiyle özel yetenekli öğrenciler tanılanabilmekte ve gerekli eğitimleri alabilmektedirler. Bu genellikle, öğretmenin sınıf içinde kullandığı başarı testleri ve öğretmenin yaptığı gözlemlerle olmaktadır. Her ne kadar öğretmenler aday gösterme aşamasında ilk basamak olarak yer alsalarda değerlendirmenin yeterince nesnel olmaması öğretmenlerin doğru aday göstermesini engelleyebilmektedir. Örneğin; öğretmenlerin bazıları aynı zamanda temizlik, güzel giyinme, yönergeleri izleyebilme, iyi davranışlar gösterme gibi nitelikleri göz önünde bulundurabilmektedir. Bundan dolayı özel yetenekli çocukları gözden kaçırabilmektedirler (Davis ve Rimm, 2004). Bu bağlamda öğretmenlerin gözlem yaparken objektif puanlamalar yapabilmeleri için kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri büyük önem kazanmaktadır. Öğretmenler kendi yargılarını kontrol listeleri, öğretmen gözlem ölçeği, öğrenci portfolyoları gibi araçlarla destekleyebilirler.

Öğretmenlere özel yetenekli çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel, dil ve kişilik gelişimleri ile ilgili maddelerin yer aldığı derecelendirilmiş gözlem formları verilerek, öğrencileriyle ilgili bilgilerin doldurulması istenir. Tarama aşamasında öğretmenler süzgeç görevi görmektedirler. Öğretmenlerin bu görevlerini yerine getirirken

özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini bilmeleri ve sınıf içinde aktif olamayan ama aslında özel yetenekli olan öğrenciler olabileceğinin farkında olması doğru aday gösterme açısından önemlidir. Bu bağlamda aday gösterme aşamasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Akar ve Uluman, 2013).

2.4.1.4. Test etme aşaması

Özel yeteneklilerin eğitim programlarına kabulünde tarama aşamasından sonra test etme aşaması gelmektedir ve bu süreçte öğrencilerin performansı programa kabul edilmelerinde belirleyici bir unsurdur. Öğretmenleri tarafından özel yetenekli olarak aday gösterilen öğrencilerin hakkındaki kararölçme araçları yardımıyla verilir.

Özel yetenek testi, grup testi, bireysel testler ve birtakım ölçeklerden bu aşamada yararlanılabilir. Tanılamada yer alan uzman ya da komisyonda yer alan görevlilerin görüşleri alınarak tanılama aracına karar verilir (Sak, 2014).

2.4.1.5. Karar verme aşaması

Önceki bölümde test etme aşamasında yer alan komisyondan bahsedilmişti. Komisyonda yer alan kişiler aday gösterilip hakkında bilgi toplanan öğrencinin dosyasını inceler, değerlendirir ve programa kabul edilip edilmeyeceğine karar verir (Sak, 2018). Tanılamada kullanılacak taban puan da yine aynı komisyon tarafından belirlenir.

Tanılamanın önceliği öğrenci olmalıdır. Tanılamada öğrenci için gerekli olan rehberlik, danışmanlık, fiziksel, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarına uygun eğitim programları hedeflenmelidir. Tanılamanın yukarıda sözü edilen bu dört aşaması arasından öğretmen aday gösterme aşamasına çalışmanın amacıyla ilgili olduğundan bundan sonraki bölümde ayrıntılı olarak yer verilecektir.

2.5. Öğretmen Aday Gösterme Süreci

Çalışmanın amacı öğretmenlere yönelik bir algı ölçeği geliştirmektir ve bu ölçek ön tanılama olarak aday gösterme sürecinde kullanılabilecektir. Özel yetenekli öğrencinin belirlenip, kendisine uygun olan programa yerleştirilmesi süreci aday gösterme ile başladığından bu aşamada öğretmen görüşleri, gözlem formlarında yer verdikleri bilgiler oldukça önemlidir. Dolayısıyla bir öğretmen özel yetenekli öğrencilerle ilgili doğru bilgilere sahip olduğunda, öğretmenin özel yetenekli bir öğrenciyi aday göstermedeki başarısı da artacaktır.

Öğretmenlerinsınıf içindeki özel yetenekli öğrencilerin tamamını doğru olarak aday gösterebilmeleri istenilen bir durumdur. Ancak, öğretmenlerin aday gösterme sürecinde doğru aday gösterme oranının %44 (Gear, 1976) ile %58 (Mayfield, 1979) arasında değiştiği ortaya konmuştur. Aday gösterme sürecinde öğretmenlerin doğru aday gösterebilmelerini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin ilki öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi düzeyleridir. Özel yetenekli öğrenciler hakkında çeşitli eğitimlere katılmış ve onların özellikleri hakkında doğru bilgilere sahip olan öğretmenlerin aday göstermede daha başarılı olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Çetinkaya ve Şahin, 2015). Ancak ülkemizde yapılan birçok araştırma öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeyinin sınırlı olduğuna işaret etmektedir (İnan, Bayındır ve Demir, 2009; Şahin ve Kargın, 2013; Şahin ve Levent, 2015). Öğretmenlerin aday gösterme sürecini etkileyen diğer bir faktör ise öğretmen algılarıdır. Algılar öğrencinin taşıdığı etnik kimlik, cinsiyet, sosyo kültürel düzey veya birtakım kişilik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin tanılama sürecindeki rolleri yadsınamaz. Bu konuda yani öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarıyla ilgili birçok araştırma yürütülmüş olması da bu konunun önemini göstermektedir. Çünkü, bir öğretmenin özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal özelliklerinin farkında olup onları tanılama sürecine etkili bir şekilde dahil edebilmesi en önemli amaçtır (VanTassel Baska ve Johnsen, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin tanılama aşamasına katılabilmesi için özel yeteneklilerle ilgili neler bildiklerinin bilinmesi ve buradan hareketle bir algı ölçeği ile özel yetenekli bireylerde ön tanılama aşamasında doğru tanılama yüzdesinin artırılması gerekmektedir. Bir sonraki bölümde ise öğretmenlerin doğru aday göstermesinde etkili olduğu araştırmacılar tarafından dile getirilen algı kavramı, öğretmen algıları ve ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalara değinilecektir.

2.6. Algı kavramı

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre insanlar hayatlarının birçok bölümünde aktif katılımcılardır, diğer bir ifadeyle çevresel olaylardan etkilenen ve kendi kararlarını kendisi vererek çevresel olaylara şekil verebilen varlıklardır (Bandura, 1991). Her türlü karar süreci bilişsel süreçlerin içinde kabul edilirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde, zihnimiz sadece olaylara tepki veren değil aynı zamanda olayları değerlendiren, yorumlayan yani aktif ve üretici niteliklere sahiptir. İnsan beyni belirtildiği

üzere pasif değil aktiftir ve yaşadığı süreçte elde ettiği edinimlerle hareketlerine yön verir, planlamalarını yapar, değerlendirmeler de bulunur ve karar verir (Bandura, 1991). Kısacası, sosyal öğrenme kuramına göre yaşadıklarımız, öğrendiklerimiz, deneyimlerimiz sonucu oluşan algılarımız, başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını değerlendirmemize, davranışlarımızda değişiklik yapmamıza, öğrenmede ve karar vermede önemli rol oynar.

Algıların araştırma ile ilgili bölümü ise birçok özel yetenekli öğrencinin tanılanamaması ya da gösterdikleri davranışlar nedeniyle istenmeyen öğrenci olarak algılanmalarıdır. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciyle vakit geçirmeleri, onları gözleme şansına sahip olmaları öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimindeki özellikle de tanılamadaki önemini dolayısıyla da öğretmen algılarının bilinmesinin önemini arttırmaktadır (Miller, 2009). Çünkü öğretmenlerin özel yeteneklileri nasıl algıladıkları onların hangi öğrencileri özel yetenekli olarak aday göstereceklerini belirler (Hany, 1997). Peki, öğretmen algılarını neler belirler?

Öğretmen algılarını etkileyen birçok faktör vardır. Öğretmenlerin içinde bulundukları kültürün etkisiyle sahip oldukları inanış ve yargılar ilk sırada gösterilebilir (Swanson, 2006). Öğretmen algılarını etkileyen diğer faktör öğretmenlerin bu alanda eğitim alıp almadıklarıdır (Miller, 2009). Öğretmenlerin özel yeteneklilerle ilgili bilgi sahibi olmaları, onların bu öğrencileri daha iyi tanımlarına ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Sahip olunan bilgiler sınıf içinde özel yetenekli öğrencilerin daha kolay fark edilmesine hatta olumsuz gibi görünen bazı özelliklere (hırçınlık, içine kapanıklık) rağmen bu öğrencilerin göz ardı edilmemesini sağlar. Ulusal ve uluslararası alanyazında öğretmen algılarını inceleyen çalışmalarda algıların hangi yönde olduğuna (olumlu, olumsuz), öğretim kademelerine göre algıların değişip değişmediğine bakılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.6.1. Ulusal alanda yapılan çalışmalar

Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarıyla ilgili yapılan çalışmalardan bazılarında öğretmen adaylarının görüşlerine de yer verilmiştir. Bunlardan biri de Avcı (2005) tarafından eğitim fakültesinin 4. sınıfında okuyan farklı branşlardan 211 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmadır. Metaforik algıların araştırıldığı çalışmada özel yeteneklilere yönelik ileri düzeyde performans gösteren, her şartta potansiyelini gösteren,

kendi özelliklerine göre eğitime ihtiyacı olan, dakranlarından farklı düşünen, icatlar yapan, değişime ayak uyduran şeklinde özelliklerin sıralandığı görülmüştür.

Yapılan diğer bir araştırmada Kastamonu ilinde çalışan altmış okul öncesi öğretmenine özel yetenekli çocuklarla ilgili görüşleri sorulmuştur. Kıldan (2011) nitel araştırmayı tercih ettiği çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi sahipleri olduklarını ve tanılamamanın ön basamağı olan aday gösterme basamağında kendilerinden yararlanılabileceğini vurgulanmıştır.

Birçok çalışmada anket, görüşme metodu kullanılırken Şahin (2012) ise yine ilköğretim birinci kademe (1., 2., 3., 4. sınıf) öğretmenleri ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerini araştırmış ve öğretmenlere bilgi düzeylerinin artıp artmadığını belirlemek amacıyla eğitim programı uygulamıştır. Eğitim programı öncesinde öğretmenlerin bilgi düzeylerinin benzer olduğu sonucun ulaşan araştırmacı, eğitim alan grubun program öncesi ve sonrasında bilgi düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akar ve Uluman (2013) ise yukarıda bahsedilen araştırmalara benzer olarak öğretim kademesine göre ilköğretim birinci kademe görev yapan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri aday göstermedeki başarılarını incelemişlerdir. 334 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada aday gösterme sürecinde cinsiyet, eğitim durumu, öğretmenlik tecrübesi ve çalışılan sınıf düzeyi gibi etmenlerin rol oynadığını bulgusunu paylaşmışlardır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin aday gösterme oranının yaklaşık olarak %18 olduğu vurgulanmıştır.

Gökdere ve Ayvacı (2004) öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi seviyelerini belirledikleri araştırmalarında öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bulmuşlardır. Akar ve Akar (2012) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin özel yeteneklilerle ilgili görüşlerini belirledikleri araştırmalarında; öğretmenlerin özel yetenekliler ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını, tanımlamalarında genel zekâ ve yetenek kavramlarının ötesine çıkamadıklarını, başarılı olmayı özel yeteneklilikle ilişkilendirdiklerini ve fikirlerinin özel yeteneklilik ile ilgili açık kuramlarla yeterince örtüşmediğini ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak özel yeteneklilerin özellikleri ile ilgili öğretmen algı ve görüşleri ile ilgili yapılan çalışmaların ilköğretim kademesi ile sınırlı olduğu görülmüştür. Oysaki, aday gösterme basamağında yer alan ve programlara uygun olan öğrencileri belirlemeleri

beklenen her branş ve kademeden öğretmen ile çalışılması daha uygun olacaktır. Burada en önemli amaç öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal özelliklerinin farkında olmalarını sağlayıp onları tanılama sürecine etkili bir şekilde dahil edebilmektir (Van-Tassel Baska ve Johnsen, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin aday gösterme yoluyla tanılama aşamasına katılabilmesi için özel yeteneklilerle ilgili neler bildiğinin bilinmesi ve gerekli yerlerde eğitimlere dahil edilmesi gerekmektedir.

2.6.2. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar

Uluslararası alanyazında da öğretmen algılarını araştıran çalışmalara rastlanmıştır. Araştırmacılar çoğunlukla öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının ne şekilde olduğu, aday gösterme aşamasında etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Bunlardan bazılarına göre öğretmenler özel yeteneği başarılı olmak ile eşdeğer tutarken (Freeman, 1986; Lee, 1999) bazılarında ise başarı dışındaki faktörlere odaklanıldığı görüşmüştür (Plunket, 2000). Burada önemli olan ve araştırmacıların üzerinde durdukları konu öğretmenlerin özel yeteneklilerle ilgili bilgi sahibi olmalarıdır (Barbour ve Shaklee, 1998; McBride, 1992; Shaklee, 1992). Öğretmen algılarıyla ilgili araştırmalar şu şekildedir:

Copanhaver ve Intrye (1992) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarının farklılaşıp farklılaşmadıklarını araştırdıkları çalışmalarında öğretim kademesine göre algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada ulaşılan bu sonucun ise öğretmenlerin özel yeteneklilerle ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu konuda yapılan diğer bir çalışmada Mckay (1993) öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının onların sınıf içinde özel yetenekli çocuklara yönelik davranışlarını belirlediğini belirtmiş ve öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik genellikle olumsuz algılara sahip olduğunu vurgulamıştır. Lee, Cramond ve Lee (2004) yaptıkları çalışmada Mckay (1993) ile benzer sonuçlara ulaşmışlar ve öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının olumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Algı konusunda yapılan araştırmalar dikkate alındığında aslında özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin algıları bu çocukların hem bilişsel hem de sosyal duygusal gelişimlerini etkilediği sonucuna varılmaktadır. Bu nedenle eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin doğru yaklaşımlarla eğitim sunmaları için öncelikle özel yetenek algılarının doğru biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, araştırmanın farklı süreçlerinde yer alan çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, ÖYÖAÖ geliştirme sürecine, toplanan verilerin analizine değinilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla Özel Yetenekli Öğrenci Algı (ÖYÖAÖ) ölçeği geliştirilerek öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algıları belirlenmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçekten elde edilen verilerin incelenmesi için tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli bir durumu olduğu şekliyle incelemeyi sağlayan araştırma yaklaşımıdır (Muijs, 2004). Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda büyük bir katılımcı grubunun bir konuya yönelik görüş ya da ilgi, beceri ve algı gibi özellikleri betimlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu çalışmada tarama araştırmalarının çeşitlerinden kesitsel tarama modeli seçilmiştir. Kesitsel tarama araştırmalarının amacı ise katılımcılardan belirli bir zaman diliminde verileri toplayabilmektir (Johnson ve Christensen, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma bir algı ölçeği geliştirilerek öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarını belirlemek amacı taşıdığından iki farklı uygulama içermektedir ve her uygulamanın çalışma grubu farklıdır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme ve elverişlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı belirli özelliklere sahip bireylere ulaşır (Johnson ve Christensen, 2014). Elverişlilik örneklemede ise araştırmacı daha kısa sürede, daha ekonomik yollarla ve daha kolay bir şekilde ulaşabileceği bireyleri araştırmaya dahil eder (Böke, 2017). Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin öğretmenlere yönelik olması nedeniyle öğretmenlere ulaşmada amaçlı örneklemeden, araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesi için ise elverişlilik örneklemesinden yararlanılmıştır.

Araştırmada algı ölçeğinin madde havuzunu oluşturmak için ve ölçeği uygulamak için iki farklı gruba çalışılmıştır. Bu gruplardan ilki açık uçlu anket çalışması grubu (1. Çalışma Grubu), ikincisi ise asıl uygulama grubu (2. Çalışma Grubu)'dur. Bir

uygulamaya katılan öğretmen diğerine katılmamıştır, dolayısıyla her bölümde farklı öğretmenlerle çalışılmıştır. Her iki çalışma grubuna ait betimsel değerler Tablo 3.1.'de verilmiştir. İkinci çalışma grubuna ait veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) için kullanılmış ve elde edilen verilerle MANOVA analizleri yapılmıştır.

Tablo 3.1. *Araştırmanın çalışma grupları*

	Cinsiyet		Öğretim Kademesi				Toplam
	Kadın	Erkek	Okul Öncesi	İlkokul 1. Kademe	İlkokul 2. Kademe	Ortaöğretim	
1.Çalışma Grubu	64	52	30	30	29	27	116
2.Çalışma Grubu	232	193	23	110	154	138	425
Toplam							541

Tablo 3.1 incelendiğinde ilk çalışma grubunun toplam 116 öğretmenden oluştuğu görülmektedir. 116 öğretmenin 64'ü kadın, 52'si erkektir. Madde havuzunun oluşturulması için 120 öğretmene açık uçlu anket soruları gönderilmiş, 4 öğretmen geri dönüş yapmadığı için 116 öğretmenin verileri kullanılmıştır. İlk çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 30'u okul öncesinde, 30'u ilköğretim birinci kademedede (1, 2, 3, 4. sınıf öğretmenleri), 29'u ilköğretim 2. kademedede (5, 6, 7, 8. sınıf branş öğretmenleri) ve 27'si ise ortaöğretim (9, 10, 11, 12. sınıf branş öğretmenleri) kademesinde çalışmaktadır. Araştırmanın AFA için veri sağlayan ikinci çalışma grubunu farklı branş ve okul kademelerinden (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) 425 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen algılarını ortaya koymak için Özel Yetenekli Öğrenci Algı ölçeği (ÖYÖAÖ) ve bu ölçeğin geliştirilme aşamasında yararlanılan açık uçlu anket kullanılmıştır.

3.3.1. Açık uçlu anket

Ölçek geliştirme aşamalarından biri de madde havuzu oluşturmaktır (Downing, 2006). Bu çalışmada da ÖYÖAÖ'nün geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturulmuş

ve bu amaçla ölçeğin uygulanacağı öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Madde havuzu oluşturulması amacıyla açık uçlu anket kullanılmış ve anket pandemi koşulları nedeniyle dijital ortamda hazırlanıp uygulanmıştır. Ankette cinsiyet, branş, çalışılan öğretim kademesi (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim), deneyim gibi demografik özelliklere de yer verilmiş ve “Sizce, özel yetenekli öğrencilerin özellikleri nelerdir? Yazabileceğiniz kadar çok sayıda özellik yazınız” şeklinde tek sorudan oluşan açık uçlu anketin cevaplandırılması beklenmiştir. Bu soru ile öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sahip olduklarını düşündükleri özellikleri listelemeleri istenmiştir. Anket online ortamda öğretmenlere uygulanmıştır. Açık uçlu anket formu Ek-1’de yer almaktadır.

3.3.2. Özel yetenekli öğrenci algı ölçeği (ÖYÖAÖ)

ÖYÖAÖ öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek çevrimiçi ortamda öğretmenlere uygulanmıştır. ÖYÖAÖ, Ek-2’ de yer almaktadır.

3.3.2.1. ÖYÖAÖ biçimi ve içeriği

Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ÖYÖAÖ araştırmanın amacı ve kapsamına uygun olması nedeniyle “Likert Tipi Ölçek” olarak geliştirilmiştir. Rennis Likert tarafından geliştirilen “dereceleme toplamlarıyla ölçekleme modeli” ölçek geliştirme modelleri arasında en yaygın ve en ekonomik modeldir (Judd, Eliot ve Kidder, 1991). Bu model katılımcı merkezlidir ve maddeler yerine cevapların ölçeklenmesi amaçlanır (Tezbaşaran, 2004).

ÖYÖAÖ 5’li likert tipindedir ve buna göre ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde oluşturulmuştur. Maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorisinden başlayarak sırasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisine doğru 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmıştır.

3.3.2.2. ÖYÖAÖ geliştirme süreci

ÖYÖAÖ geliştirilmesinde izlenen aşamalar alanyazında önerilen farklı yöntem veya aşamaların sentezlenmesi ile belirlenmiştir. Ölçek, madde havuzunun oluşturulması (Downing, 2006), alanyazın taraması, madde seçimi (DeVellis, 2017), ölçek formunun

oluşturulması, ön deneme (Cohen ve Swerdlik, 2002), pilot uygulama (Cresweel, 2014) ve testin psikometrik özelliklerinin incelenmesi (Öner, 1997) olmak üzere çeşitli aşamalarda geliştirilmiştir. ÖYÖAÖ geliştirilmesinde sırasıyla aşağıda yer alan işlem adımları takip edilmiştir:

Birinci Aşama: Ölçeğin madde havuzunun oluşturulduğu kısımdır. Öğretmen görüşleri ile oluşturulmuştur.

İkinci Aşama: ÖYÖAÖ'nün kavramsallaştırılması aşamasıdır. Madde havuzunun oluşturulması sonucu elde edilen verilerin alanyazın taraması ile hangi kurama uygun olduğunun bulunarak ölçeğin kuramsal alt yapısı oluşturulmuştur.

Üçüncü aşama: ÖYÖAÖ'nün yapılandırıldığı aşamadır. Bu aşamada alandaki uzmanların da görüşleri alınarak maddeler belirlenmiş ve ölçek formu oluşturulmuştur.

Dördüncü aşama: ÖYÖAÖ'nün ön deneme aşamasıdır.

Beşinci aşama: ÖYÖAÖ'nün pilot uygulama aşamasıdır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Altınca Aşama: Pilot uygulamadan elde edilen verilerle ölçekte revizyonlar yapılmış, madde sayısı düşürülmüş ve ölçeğin asıl formu oluşturulmuştur. Ardından ÖYÖAÖ'nün psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Yukarıda yer alan ölçek geliştirme sürecinin ilk beş basamağı yöntem kısmında anlatılmıştır.

3.3.2.2.1. ÖYÖAÖ madde havuzu oluşturma

Araştırmacı, veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle alanyazını incelemiş ve ulusal alanyazında özel yetenekli öğrencilere yönelik algı ölçeğinin olmadığını fark etmiştir. Daha sonra uluslararası alanyazında geliştirilen ölçekler incelenmiş ve ölçeğin öğretmen algı ölçeği olması ve algıların kültürden, yaşanılan çevreden etkilendiği göz önünde bulundurularak öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak madde havuzu oluşturulmaya karar verilmiştir.

ÖYÖAÖ'nün maddelerinin oluşturulması amacıyla sırasıyla üç kaynaktan yararlanılmıştır: 1) öğretmenlerin özel yeteneklilerle ilgili görüşlerinin alınması (madde havuzunun oluşturulması) 2) ölçeğin kuramsal temelleri için, alınan görüşlerle oluşturulan maddelerin alanyazına göre incelenmesi, alan yazın taraması 3) alanla ilgili uzman görüşlerinin alınmasıdır.

Ölçek maddelerinin hazırlanması ölçeğin içerik geçerliği ile ilgili olduğundan madde havuzunun oluşturulması önemli bir aşamadır (Clark ve Watson, 1995; Seçer, 2015). İçerik geçerliği test maddelerinin ölçülmek istenen davranışı, tutumu ya da beceriyi ne ölçüde temsil ettiği ile ilgilidir (Anastasia ve Urbina, 1997). ÖYÖAÖ madde geliştirme sürecinde ilk olarak öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin hedef kitlesi olan öğretmen görüşlerinden ölçek maddelerinin geliştirilmesi aşamasında yararlanmanın uygun olduğu düşünülmüştür. Bu amaçla öğretmenlere dijital ortamda açık uçlu anket gönderilmiş ve “Sizce özel yetenekli öğrencilerin özellikleri nelerdir?” sorusu sorularak yazabildikleri kadar çok özellik yazmaları istenmiştir.

Öğretmenlere bir hafta süre verilmiştir. Bu sürenin sonunda dijital formun gönderildiği 120 öğretmenden 116 öğretmen dönüş yapmıştır. Öğretmenlerden toplanan özel yetenekli öğrenci özellikleri ile madde havuzu oluşturulmuş, daha sonra ise ölçek maddelerinin geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir.

Çalışmada açık uçlu anketten toplanan veriler dijital ortamda listelenmiştir. Listelenen maddelerden 246 maddeye ulaşılmış ve bu maddelerden birbiriyle alakalı olanlar tek madde olarak kabul edilerek 70 maddelik form elde edilmiştir.

3.3.2.2.2. ÖYÖAÖ kuramsal yapısı

ÖYÖAÖ’nün ölçek geliştirme aşamaları tamamlandıktan sonra nihai hali toplam 3 bileşenli bir yapıdan (imgesel, düşünsel ve duygusal durum) meydana gelmiştir. Bu yapıların ÖYÖAÖ geliştirmenin ikinci aşaması olan alanyazın incelemesi ile öğretmen görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan 70 maddelik formun Dabrowski’nin Aşırı Duyarlılık Modeli ile benzeştiği saptanmıştır. Bu kurama göre maddeler tek tek incelenmiş, hangi madde kuramdaki hangi özellik ile ilişkili belirlenmiştir. Dabrowski’nin ortaya koyduğu aşırı duyarlılık modeli ile ilgili tanıma dayalı bilgiler özel yetenek kuramlarının anlatıldığı bölümde yer verildiğinden bir kez daha detaylandırılmayacaktır. Bu bölümde daha çok aşırı duyarlılık alanlarının özel yeteneklilerle ilgili bağlantılarına değinilecektir. Ancak genel olarak bakıldığında Dabrowski (1972) kuramında psikomotor aşırı duyarlılık, duyularla ilgili aşırı duyarlılık, imgeleme gücündeki aşırı duyarlılık, zihinsel aşırı duyarlılık ve duygusal aşırı duyarlılık olmak üzere 5 alanda duyarlı ve tutkulu olunabileceğini iddia etmektedir. Bu beş alandaki çok yoğun yaşanan duyarlılıkların doğuştan geldiğinin ve bunların yaşanmasındaki artışın daha büyük bir gelişimin habercisi olduğunu belirtmektedir (Miller ve Silverman, 1987).

Özel yetenekliler alanında ilk kez Dabrowski (1964) tarafından kullanılan aşırı duyarlılık kavramı ile ilgili olarak tarihi süreç içinde bu alanların özel yeteneklilerde görülüp görülmediği ya da hangi özelliklerin aşırı duyarlılık alanlarında yer aldığı araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu alanda çalışmalar yapılmıştır (Ackerman, 1997; Piechowski, 1997). Çalışma bulguları ise aşırı duyarlılık alanlarının özel yetenekli bireylerin bir parçası olduğu yönündedir. Dahası, özel yetenekli bireylerin zaman zaman akranları ve öğretmenleri tarafından farklı hatta sıra dışı olarak ifade edilmelerinin sebebinin de sahip oldukları aşırı duyarlılıklar olarak gösterilmiştir (O'Connor, 2002). Özel yeteneklilerin bir parçası olarak kabul edilen aşırı duyarlılıklar özel yetenekli öğrencilerde hempozitif yönde hem denegatif yönde de algılarasebep olabilir. Bu nedenle de öğretmenlerin özel yeteneklileri etkileyen aşırı duyarlılık alanları hakkında bilgi sahibi olmaları onların bu öğrenciler hakkındaki algılarını etkileyecektir.

Traet (2006) aşırı duyarlılık alanlarının özel yeteneklileri olumlu yönde etkilediğini ifade ederken bu öğrencilerin sanat, spor, liderlik gibi alanlarda üst düzey performans göstermelerinin en önemli sebebi olarak aşırı duyarlılık alanlarını göstermiştir. Özel yeteneklilerin duyarlılıkları, farkındalıkları, ilgi alanlarının çokluğu, yaratıcı özelliklere sahip olmaları aşırı duyarlılık alanları ile daha yoğun olarak görülmektedir (Silverman, 2002). Diğer bir ifadeyle aşırı duyarlılık alanları özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Örneğin; psikomotor aşırı duyarlılık spor alanında hatta özellikle zorlayıcı spor dallarında başarıya; duyuşal aşırı duyarlılık ile gelişen tat alma duyusu mutfak sanatlarında başarıya; imgesel aşırı duyarlılık sanat alanında ve yeni, sıra dışı icatların yapımında; düşünsel aşırı duyarlılık ise akademik başarıya ve duyuşal aşırı duyarlılık alanı da sosyal ve çevresel konularda başarıya ve ilgiye katkı sağlar. Alanyazında özel yetenekli öğrenci özelliklerini aşırı duyarlılık alanlarıyla ilişkilendiren araştırmalar mevcuttur. Bunlara göre; özel yetenekli öğrencilerin enerjik olmaları, tutkulu olmaları, öğrenmeye olan merakları, hayal güçlerinin yüksek olması onların aşırı duyarlılık alanlarından etkilendiğini göstermektedir.

3.3.2.2.3. Uzman görüşü

Oluşturulan 70 maddelik ölçek formu kapsam geçerliğini sağlamak için, uzman görüşüne gönderilmiştir. Alanyazında uzman sayısı (3-40) arası olarak yer almakta ve kapsam geçerliği için değerlendirme yapacak olan uzmanların niteliği ve sayısına önem verilmektedir (Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975; Veneziano ve Hooper, 1997). Bu

bilgiye göre, çalışmada 3 uzman görüşüne yer verilmiştir. Uzmanların belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmış ve uzmanlar Anadolu Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarından seçilmiştir. Uzmanlar özel yetenekliler, ölçek geliştirme ve dil edebiyat bölümlerinde çalışmaktadırlar. Uzmanlara elektronik ortamda gönderilen formlar bir haftalık sürenin sonunda araştırmacıya iletilmiştir.

Lawshe (1975) geliştirdiği teknikte değerlendirilecek formda yer alan her bir madde için “madde istenilen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilgili ama çıkarılmalı ve “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” şeklinde ifadeler yer vermiştir. Bu çalışmada ise Lawshe'in (1975) ifadeleri ÖYÖAÖ için hazırlanan uzman değerlendirme formunda “madde uygundur”, “madde uygundur ancak düzeltilmelidir” ve “madde ölçekten çıkartılmalıdır” şeklinde yazılmıştır. Bu şekilde ifadeler alanyazında (Çobanoğlu, 2013) ve farklı ölçek geliştirme çalışmalarında da rastlanmıştır.

Bu çalışmada, madde havuzundan benzer maddelerin tek madde altında toplanmasıyla oluşturulan 70 maddelik ölçek formu uzman görüşüne gönderilmiştir. Uzmanların oluşturulan formdaki her bir madde içinde değerlendirme yapmaları beklenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği “madde uygundur” 3 puan, “madde uygundur ancak düzeltilmelidir” 2 puan ve “madde çıkartılmalıdır” 1 puan olacak şekilde hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı uzmanlardan düzeltilmeli seçeneğini işaretlemişler ise “Cevabınız düzeltilmesinin ne şekilde olması gerektiği ile ilgili önerinizi yazınız?” seçeneğini eklemiş ve “Cevabınız maddenin çıkartılması yönünde ise nedeninin açıklayınız?” şeklinde her bir madde için uzmanların görüşlerini yazmaları istemiştir. Uzmanlardan maddeleri aşağıda yer alan üç soruya göre değerlendirmeleri istenmiştir:

- 1) Madde ölçülecek özelliği temsil ediyor mu? (Özel yetenekliler bölümünde çalışan uzman tarafından cevaplandırılmıştır.)
- 2) Ölçekte yer alan madde uygulayıcılar tarafından kolayca anlaşılabilir mi?
- 3) Ölçekte yer alan madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?

Uzman görüşleri sonucu 70 maddeden 22'si çıkarılarak pilot uygulama için kullanılacak ölçek formu 58 madde olarak hazırlanmıştır. Yapılan biçimsel ve içeriksel değişikliklere ilişkin uzman değerlendirmelerinin ardından revize edilen maddelerin geçerliği uzmanların uyuşma yüzdeleri ile test edilmiştir. Kapsam geçerliğini sağlamak için uzmanların uyuşma yüzdelerinin %90-%100 arasında olması gerekir (Büyüköztürk, 2021). ÖYÖAÖ'yu değerlendiren uzmanların uyum düzeyleri %93 olarak belirlenmiştir.

3.3.2.2.4. Ön deneme uygulaması

Ön deneme, uygulamaya hazır hale gelen ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini, ölçekte anlaşılmayan yerlerin saptanmasını ve ölçeğin uygulama sürecinin belirlenmesini sağlayan ölçek geliştirme aşamasıdır. Ön deneme uygulaması 20 öğretmen ile dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Dönüt alınabilmesi için ön deneme uygulaması sonrası araştırmacı tarafından uygulamaya katılan öğretmenler aranarak uygulama hakkında yorumları alınmıştır. Ön deneme uygulamasına katılan öğretmenlerin 5'i okul öncesi, 5'i ilköğretim birinci kademe, 5'i ilköğretim ikinci kademe ve 5'i de ortaöğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlere formda yer alan maddelerin anlaşılır olup olmadığı ve varsa tavsiyeleri sorulmuştur.

Öğretmenlerle uygulama sonucu yapılan değerlendirme ile ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmamış ve 58 madde ile pilot uygulamanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

3.3.2.2.5. ÖYÖAÖ pilot uygulama

ÖYÖAÖ'nün pilot uygulama aşaması veri toplama ve toplanan verilerle AFA uygulama sürecini kapsamaktadır.

ÖYÖAÖ uygulama veri toplama süreci

Uygulamada veri toplama süreci akademik takvime göre 2020-2021 eğitim öğretim yılında bahar döneminde üç haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ilk aşaması olan veri toplama kısmı madde havuzu oluşturma kısmında olduğu gibi dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulaması için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin (Ek-3) alınmasının ardından farklı okul ve farklı branşlarda çalışan 425 öğretmene dijital form gönderilmiştir. Madde havuzu oluşturmak amacıyla uygulanan açık uçlu anket uygulamasına katılan öğretmenler pilot uygulamaya katılmamış ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Pilot uygulamanın veri toplama süreci için üç haftalık süre sonunda istenilen sayıya ulaşılarak formun yanıtlanması kapatılmış ve veri analizine geçilmiştir.

Uygulamadan elde edilen verilerle yapılan analizler

Madde analizlerinde amaç belirli bir yapıyı diğer yapılarla karıştırmadan her yapının kendi içinde tutarlı olduğu bir ölçek geliştirmektir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bunu belirleyebilmek amacıyla araştırmalarda kullanılan faktör analizi yöntemi en çok tercih edilen yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen çok sayıdaki ölçülmüş değişkenin daha az sayıdaki gözlenemeyen değişken ile açıklanması için kullanılır (Henson ve Roberts, 2006). Ölçümlerin geçerliğini ve kalitesini ortaya koymak için en önemli analizlerden biri olan faktör analizinde yapı geçerliğini etkileyen noktalar şunlardır: hangi faktör analizinin kullanılacağı ve faktör analizinin hangi istatistiksel araçlarla yapılacağı. Faktör analizinde uygulanan yöntem araştırmanın sonuçlarını etkilemektedir.

Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Temel Bileşenler yöntemiyle AFA yapılmıştır. Faktör analizinde ölçeği oluşturan faktör yükleri ve diğer faktörlerle binişik olup olmama durumları incelenmiştir. Aynı zamanda faktör analizi ile ölçeğin alt boyutları belirlenmeye çalışılmış ve maddelerin kaç farklı faktörde yüklendikleri belirlenmiştir. Ayrıca ÖYÖAÖ'nün iç tutarlılığını incelemek için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda yapı geçerliği ile ilgili kanıt elde etmek için sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir faktör analizidir. Çok değişkenli bir istatistik olan faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenin bir araya getirilmesinin ardından bunlardan az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı sağlayan bir yöntemdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Açımlayıcı faktör analizi ise bir ölçekte yer alan maddelerin kaç alt boyutta toplanabileceğini ve birbirleriyle aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla kullanılan bir tekniktir (Seçer, 2015).

Uygulamadan elde edilen verilerle ilk olarak betimsel istatistikler ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin yanıtladığı formlardan elde edilen verilerle öncelikle madde ortalamalarına ve maddeler arasındaki bağlantıları incelemek için betimsel istatistiklere ve maddeler arası korelasyon değerlerine bakılmış ayrıca ölçeğin iç tutarlılığı incelemek için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı incelenmiştir.

AFA yapmadan önce kayıp değer, uç değerler, örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı ve teklik sayıltılarının (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. İlk olarak betimsel analizler yapılmış ve sonucunda veri setinde kayıp değer olmadığı bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi

ÖYÖAÖ'nün madde seçim sürecinde ve faktör sayısını ortaya koymada faktörleştirme tekniklerinden Principal Component (PC) faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce kayıp değer, uç değerler, örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı ve tekillik sayıtlarının (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. AFA öncesi gerekli ön sayıtların karşılandığına yönelik kanaat elde edildikten sonra, ÖYÖAÖ'nün faktör desenini ortaya koymak ve yapı geçerliğini test etmek amacıyla faktörleştirme aşamasına geçilmiştir. AFA teknikleri arasından faktörleştirme yöntemi olarak PC faktör analizinin seçildiği daha önce belirtilmişti. Sürekli göstergelerle yapılan açımlayıcı faktör analizi için en sık kullanılan faktörleştirme tekniklerinden biri olan PC'nin önemli avantajları vardır. Bunlardan biri, veri setinde göstergeler arasındaki ilişkilerin yeniden düzenlenebilmesi için daha iyi faktör çözümlemeleri yapılabileceğine ilişkin istatistiksel bilgiler sunmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

ÖYÖAÖ faktör desenini ortaya koyma aşamasında öncelikle ölçeğin faktör sayısını belirleme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Buna göre kaiser kriteri, Cattell'in scree testi (Scree Plot) ile faktör sayısına karar verilmiştir. Kaiser kriteri, özdeğeri 1 ve 1'in üzerinde olan faktörlerin alınması ile gerçekleştirilir ve faktörlerin açıkladığı varyansı hesaplamaya yardımcı olur (Büyüköztürk, 2021). Ayrıca, ÖYÖAÖ'nün faktör sayısına karar verdikten sonra faktör deseninin ortaya koymak amacıyla PC tekniği kullanılarak yapılacak AFA öncesinde bazı maddelerin ölçekte kalıp kalmaması ile ilgili çeşitli kararlar verilmiştir.

Faktör desenini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen faktör analizinde döndürme sonucunda yapı ve model matrisleri elde edilmektedir. Model matrisi faktör ile değişkenler arasındaki ilişkilere göre, yapı matrisi ise maddeler arasındaki korelasyona göre oluşturulmaktadır. Genellikle yapı matrisinde yer alan faktör yük değerlerinin yorumlanması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda analizlerde yapı matrisinde yer alan faktör yük değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Maddelerin ölçekte kalıp kalmamasına yönelik değerlendirmelerde faktör yük değeri için kabul değeri .30 olarak belirlenmiştir (Şencan, 2005). Faktör yükleri arasında .10'un altında fark olan maddeler binişik madde olarak kabul edilmiştir (Akbulut, 2010). 3 faktör için yapılan analizde maddeler; binişiklik, faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp

karşılayamama, açıklanan varyans, betimsel bulgular ve kuramsal çerçeveye uygunluk açısından değerlendirilmiştir.

3.3.2.2.6. ÖYÖAÖ psikometrik özellikleri

ÖYÖAÖ geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için madde korelasyon değerleri ve iç tutarlık güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Betimsel analizler

ÖYÖAÖ'nün psikometrik özelliklerini ortaya koymak amacıyla öğretmen görüşlerinden gelen yanıtlara göre AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) öncesinde betimsel değerler ortaya koyulmuştur. Madde analizleri betimsel bulgulardan ve maddeler arası korelasyonlardan oluşmaktadır. Tablo 3.2'de betimsel analizlere ilişkin değerler yer almaktadır.

Tablo 3.2. Betimsel analizler

N=425	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Madde 1	1	5	3.278	1.2768
Madde 2	1	5	3.591	1.1061
Madde 3	1	5	4.108	1.0059
Madde 4	1	5	4.139	1.0425
Madde 5	1	5	3.560	1.1642
Madde 6	1	5	3.729	1.1221
Madde 7	1	5	4.362	.9593
Madde 8	1	5	3.946	1.0091
Madde 9	1	5	3.513	1.0796
Madde 10	1	5	3.308	1.2253
Madde 11	1	5	2.647	1.2103
Madde 12	1	5	2.765	1.2290
Madde 13	1	5	3.880	1.0197
Madde 14	1	5	3.678	1.1168
Madde 15	1	5	3.534	1.1324
Madde 16	1	5	4.054	1.0390
Madde 17	1	5	3.499	1.1918
Madde 18	1	5	2.929	1.1263
Madde 19	1	5	3.946	1.0593
Madde 20	1	5	4.261	.9786
Madde 21	1	5	4.261	1.0024
Madde 22	1	5	3.960	1.0949
Madde 23	1	5	4.125	1.0488
Madde 24	1	5	4.315	.9878
Madde 25	1	5	3.955	1.0947
Madde 26	1	5	3.558	1.1825
Madde 27	1	5	4.176	1.0230
Madde 28	1	5	4.101	1.0801
Madde 29	1	5	2.824	1.1714
Madde 30	1	5	3.755	1.1416
Madde 31	1	5	4.087	1.0322

Tablo 3.2. (Devam) *Betimsel analizler*

Madde 32	1	5	3.642	1.1712
Madde 33	1	5	3.247	1.2296
Madde 34	1	5	3.136	1.1411
Madde 35	1	5	3.680	1.1477
Madde 36	1	5	3.864	1.0619
Madde 37	1	5	4.242	.9929
Madde 38	1	5	3.661	1.1748
Madde 39	1	5	3.553	1.1626
Madde 40	1	5	3.682	1.1636
Madde 41	1	5	3.633	1.1479
Madde 42	1	5	3.685	1.1653
Madde 43	1	5	3.659	1.1259
Madde 44	1	5	3.522	1.1736
Madde 45	1	5	4.115	1.0063
Madde 46	1	5	3.960	1.0776
Madde 47	1	5	3.894	1.1204
Madde 48	1	5	3.875	1.0820
Madde 49	1	5	4.068	1.0540
Madde 50	1	5	3.614	1.2119
Madde 51	1	5	3.473	1.1285
Madde 52	1	5	3.896	1.1300
Madde 53	1	5	4.165	1.0169
Madde 54	1	5	3.600	1.1117
Madde 55	1	5	3.440	1.1823
Madde 56	1	5	3.186	1.1035
Madde 57	1	5	3.487	1.0926
Madde 58	1	5	4.169	1.0231

Tablo 3.2 incelendiğinde maddelere üretilen yanıtların 1 ile 5 aralığında, madde ortalamalarının ise $\bar{X}=4.362$ ile $\bar{X}=2.647$ aralığında değiştiği görülmüştür. AFA öncesinde ölçekte yer alan maddeler arasındaki ilişkiyi incelemek için ise maddeler arası korelasyon analizi yapılmıştır. Maddeler arasındaki Pearson korelasyon değerlerinin $r=.119$ ($p<.001$) ile $.945$ ($p<.001$) arasında değiştiği görülmüştür. Korelasyon değerleri dikkate alındığında maddeler arasındaki ilişkinin çok küçükten çok büyüğe doğru sıralandığı görülmektedir (Akbulut, 2010). Buradan hareketle AFA öncesinde problemlili olan maddelerin analiz örnekleminde çıkarılacağı yönünde bir ipucu vermiştir.

Geçerlik analizi

Geçerlik oluşturulan ölçeğin kişinin ölçmek istediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğünü ifade eden bir kavramdır (Büyüköztürk, 2021). Bir başka ifadeyle ölçme aracının ölçmek istediği özelliği tam ve doğru bir şekilde başka özelliklerle ölçme derecesidir (Tavşancıl, 2019). Geçerliğin birçok türünün olmasıyla birlikte en çok kullanılanları kapsam geçerliği, ölçüt-bağımlı geçerlik ve yapı geçerliğidir.

Bu bölümde ölçek formunun kapsam ve yapı geçerliği (AFA) ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Kapsam geçerliği

Kapsam geçerliği ölçme aracının içerisindeki madde veya soruların ölçülmek istenen konuları dengeli bir şekilde temsil etme derecesidir (Tavşancıl, 2019). Kapsam geçerliği ile “Ölçekte yer alan maddeler ölçülmek istenen yapıyı yansıtıyor mu?” sorusuna yanıt aranır. Bu geçerlik türünde her maddenin içerik ve nitelik bakımından belirlenen yapıyı ölçmede yeterli veya uygun bir soru olup olmadığına bakılır (Büyüköztürk, 2021).

Kapsam geçerliği için başvuru yollarından birisi de uzman görüşüdür. Bu nedenle ÖYÖAÖ’nün kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, öğretmen görüşlerinden oluşturulan madde havuzuyla 70 maddelik form ortaya çıkarılmış ve 3 farklı branştan uzman görüşüne gönderilmiştir. İncelenen maddeler sonucu uzmanların ayrı ayrı yaptıkları değerlendirmede 1. uzman kapsam geçerliği indeksi (KGİ) için .87, ikinci uzman .83 ve üçüncü uzman ise .86 değer vermiştir. Bu değerlere göre oluşturulan form alanyazında yer alan .80 kapsam geçerlik indeksini karşılamaktadır (Davis, Rimm ve Siegle, 2011).

ÖYÖAÖ yapı geçerliği

ÖYÖAÖ’nün yapı geçerliğini sağlamak amacıyla AFA yapılmıştır. AFA yardımıyla belirli faktörler altında toplanan göstergelerin ÖYÖAÖ’nün kuramsal yapısının göstergeleri olup olmadığı incelenmiştir.

AFA yapmadan önce ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmek için uç değerler, örneklem büyüklüğü, ölçeğin pilot uygulamsından elde edilen değerlerin faktör analizine uygunluğu ve çok değişkenli normallik sayıtlılarının sorgulanması gerekmektedir (Pallant, 2005; Şencan, 2005). Veri setindeki uç değerleri belirlemek amacıyla Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Elde edilen mahalanobis değerleri incelendiğinde analizi etkileyecek aykırı gözlemler (3 değişken için 16.27 mahalanobis uzaklığını aşan bir gözlem yoktur) bulunmadığından 425 kişilik örneklem büyüklüğü ile analiz gerçekleştirilmiştir (Pearson ve Hartley, 1958). Büyüköztürk’e (2021) göre faktör analizinin uygulanabilmesi örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az iki katı olmasına bağlıdır. Pilot uygulamanın örneklem büyüklüğü 425’tir. ÖYÖAÖ’nün pilot formu ise 58 maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla en az $58 \times 2 = 116$ katılımcıya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda örneklem büyüklüğü ($425 > \text{madde sayısının iki katı}$) varsayımı karşılanmıştır. Bunun yanı sıra başka uzmanlarca da örneklem büyüklüğünün

ölçekte bulunan madde sayısının 5-10 katı olması gerektiği belirtilmiş ve bu durumda da örneklem sayısının AFA için uygun olduğu görülmüştür.

Örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin [KMO] analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği için en sık kullanılan tekniklerden biri olan KMO 0 ile 1 arasında değer alır ve elde edilen değer 1'e yaklaşması örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin bilgi verir (Seçer, 2015). Faktör analizinin geçerliğini gösteren KMO değerinin .60'ın üzerinde olması arzu edilir (Nakip, 2017). Parametrik analizlerin kullanılabilmesi için ölçülen özelliğe ait verilerin normal dağılım göstermesi gerekir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ve ne derece faktörlenebilirliğini belirlemek için Bartlett testi uygulanmıştır. Yapılan analizde KMO değeri .969 olarak bulunmuştur. KMO değerinin yüksek bir değer olması ölçekte yer alan her değişkenin diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceğini göstermektedir (Karaca, 2006). Alan yazında KMO değeri .90 ve üzeri olduğu durumlarda mükemmel olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu değere göre örneklem büyüklüğü faktör analizi için uygundur. Çok değişkenli normallik sayıltısı için "*Bartlett Küresellik Testi*" ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Bartlett küresellik testi ki kare (χ^2) istatistik değerini verir. Bu değer anlamlı bulunması ($\chi^2 = 12711,543$; $p < .001$) hem veri setinin çok değişkenli normallik sayıltısının karşılandığı hem de veri setinden elde edilen korelasyon matrisinin faktörleştirmeye uygun olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Dağılımın simetriklikten ayrılması çarpıklık katsayısı, dağılımın yayvanlığı veya sivrililiği ise basıklık katsayısı olarak ifade edilir (Baykul ve Güzeller, 2014). İncelenen değişkene ait verilerin normal dağılıma uyumlu olması için çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfıra yakın olması beklenmektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.50 ve -1.50 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Toplam puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, çarpıklık (skewness) katsayısı -.392 iken basıklık (kurtosis) katsayısı -.309 olarak bulunmuştur.

Ölçme araçlarının güvenirlik katsayısı, ölçüm sonuçlarındaki değişkenliğin gerçek değerdeki değişkenliğe oranı olarak ifade edilmektedir. Ölçme aracı ikiden fazla seçenekli ise güvenirlik için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısına bakılır (Kartal ve Bardakçı, 2018). Çalışma kapsamında hazırlanmış olan ÖYÖAÖ'nün Cronbach Alpha

güvenirlik katsayısı .982 bulunmuştur. Alan yazında Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzerinde olması güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Karakoç ve Dönmez, 2014; Çokluk vd., 2016). Bu sonuca göre taslak ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ön sayıtlıların karşılandığına kanaat getirildikten sonra faktör analizine geçilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde Kaiser ölçütü, Catell'in yamaç-birikinti grafiğinden yararlanılmıştır. Kaiser ölçütüne göre özdeğeri 1 ve üzerinde olan faktörlerin sayısı temel alınmaktadır (Akbulut, 2010). ÖYÖAÖ'nün taslak formuna ait açıklanan toplam varyans değerleri Tablo 3.3'de verilmiştir.

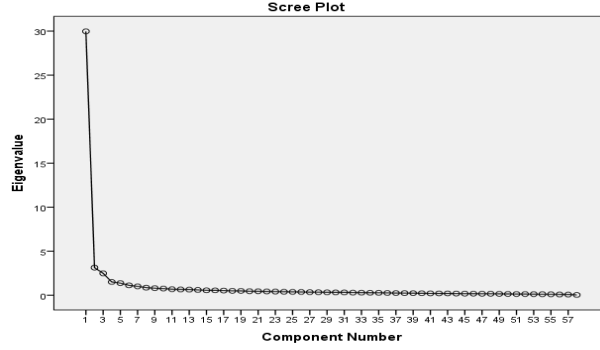
Tablo 3.3. Açıklanan toplam varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Kareler Toplamı Çıkartma		
	Toplam	% Varyans	Birikimli Varyans	Toplam	% Varyans	Birikimli Varyans
1	29.968	51.668	51.668	28.786	49.631	49.631
2	3.139	5.412	57.081	2.771	4.778	54.409
3	2.492	4.297	61.377	2.602	4.487	58.896
4	1.511	2.605	63.982	1.139	1.963	60.859
5	1.383	2.384	66.366	.999	1.722	62.581
6	1.128	1.945	68.311	.847	1.461	64.042
7	1.013	1.746	70.057	.717	1.236	65.278

Faktörler belli öz değerlere (eigenvalue) sahiptirler ve değişkenlerin her faktör yüklerinin karelerinin toplamı ile elde edilir. Öz değer, hem faktörün açıkladığı varyansı belirlemede hem de faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir değerdir (Büyüköztürk vd., 2016). Faktörlerin anlamlı kabul edilebilmesi için özdeğerinin 1'den büyük olması gerekir. Tablo 3.3 incelendiğinde açıklanan varyans başlangıç öz değeri 1'in üzerinde olan 7 faktör bulunmaktadır.

Faktör sayısına karar verirken göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalardan biri, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıdır. Tablo 3.3 incelendiğinde 7 bileşenin toplam varyansa yaptıkları katkı ise % 65.278 olarak bulunmuştur. Ancak tabloda yer alan ilk üç bileşenin diğer dört bileşene göre özdeğerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Faktörlerin ayrı ayrı varyansa yaptıkları katılara bakıldığında üçüncü faktörden sonra katının azaldığı ve bunlar arasındaki farkların birbirine yaklaştığı görülmüştür. Bu durum ölçekte 3 faktörolabileceğine işaret etmektedir. Ancak, buna karar vermek için yamaç-birikinti

grafığı (scree plot) de incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen yamaç-birikinti grafiğine Şekil 3.1’de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Yamaç-birikinti grafiğı

Yamaç-birikinti grafiğinde de 3. noktaya kadarkeskin düşüşün devam ettiği ve bu noktadan sonra ise çizginin eğiminin yatay bir seyregeçtiğı gözlenmiştir. Şekil 3.1’de görüldüğü üzere grafikte üçüncü noktada öz değerlerin monoton dağılımı bozulmaktadır. Grafikte üçüncü noktaya kadar eğimde kırılmaların olduğu ancak bu noktadan sonra dağılımın kısmen düz bir şekilde olduğu görülmektedir. Bu durum ÖYÖAÖ’nün üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu noktada ÖYÖAÖ’nün kuramsal yapısı da dikkate alındığında Kaiser kriteri ve ve scree test bulgusuna paralel olarak analizin 3 faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir.

Çalışmada faktörleşmeleri belirlemek amacıyla Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi maddeleriazaltmak amacıyla aralarında bazı kombinasyonlar oluşturularak ölçülen kavramıoluşturan faktörler altında yer alacak maddeleri belirlemek için yapılır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Faktör analizinde, temel bileşenlerin varyansı ne derecede açıkladığınıbelirlemek amacıyla Varimax Dik Eksen Döndürme Tekniğı kullanılmıştır. Varimax, faktör varyanslarının maksimum olmasını sağlayacak biçimde döndürme işlemi yapmaktadır (Erkorkmaz vd., 2013). Faktör döndürme işleminde değişkenler azaltılarak ortaya çıkan faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalı ve faktörlerin anlamlı olmasında dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, 2021). Maddelerin bulundukları faktör ile çıkarılan maddeler Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Döndürülmüş bileşenler matrisi sonucu ölçekten çıkarılan maddeler

Çıkarılan maddeler
21,27,36
8,9,14,52
38,46,47
15,22,25,34
16,30
32,42,51,56
20,48,57

Maddeler birden fazla faktörde yeterli düzeyde yük değerine sahip olduğunda (Seçer, 2015) ve faktörlerdeki yük değerleri arasındaki fark .10'dan az olduğunda binişik madde olarak adlandırılmaktadır. Bu durumda maddelerin ölçekten çıkarılması düşünülmelidir. Yapılan döndürülmüş bileşenler matrislerinde, 22 madde binişik olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Döndürülmüş bileşenler matrisleri sonucunda ölçek maddeleri 3 faktörlü 36 maddelik bir yapı oluşturmuşlardır. Analizler sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddeler ve faktör yükleri Tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.5. ÖYÖAÖ'nün faktör ve maddelere ilişkin betimsel değerleri

Faktörler ve maddeler	Açıklanan varyans (%)	$\bar{X}$	SS	Faktör yükü	Ortak faktör varyansı (h^2)
Faktör 1 (Düşünsel Durum)					
Madde21	28.762	4.26	1.002	.852	.808
Madde24		4.32	.988	.793	.767
Madde58		4.17	1.023	.779	.739
Madde37		4.24	.993	.753	.748
Madde19		3.95	1.059	.750	.726
Madde 7		4.36	.959	.775	.666
Madde 3		4.11	1.006	.759	.683
Madde28		4.10	1.080	.732	.725
Madde53		4.16	1.017	.714	.740
Madde 4		4.14	1.043	.722	.657
Madde45		4.12	1.006	.702	.733
Madde49		4.07	1.054	.697	.727
Madde31		4.09	1.032	.687	.691
Madde23		4.12	1.049	.687	.700
Madde13		3.88	1.020	.620	.598
Faktör 2 (İmgesel Durum)					
Madde44	21.685	3.52	1.174	.745	.649
Madde41		3.63	1.148	.703	.637
Madde54		3.60	1.112	.670	.649

Tablo 3.5. (Devam) ÖYÖAÖ'nün faktör ve maddelere ilişkin betimsel değerleri

Madde17		3.50	1.192	.699	.665
Madde35		3.68	1.148	.674	.659
Madde39		3.55	1.163	.670	.613
Madde43		3.66	1.126	.631	.552
Madde33		3.25	1.230	.630	.610
Madde40		3.68	1.164	.606	.585
Madde50		3.61	1.212	.614	.463
Madde18		2.93	1.126	.648	.582
Madde26		3.56	1.182	.601	.460
Madde 2		3.59	1.106	.527	.745
Faktör 3 (Duygusal durum)					
Madde12		2.76	1.229	.853	.657
Madde11		2.65	1.210	.755	.558
Madde10	12.900	3.31	1.225	.784	.486
Madde 5		3.56	1.164	.682	.439
Madde 1		3.28	1.277	.663	.325
Madde55		3.44	1.182	.556	.808
Madde29		2.82	1.171	.533	.767
Toplam	63.347				

Tablo 3.5 incelendiğinde ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin üç faktörde toplandığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre 16 madde birinci faktörde, 13 madde ikinci faktörde ve 6 madde ise üçüncü faktörde yer almaktadır. Ölçek, “Düşünsel durum”, “İmgesel durum” ve “duygusal durum” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Düşünsel durum birinci faktörün altında toplanan 16 maddeden (21, 24, 58, 37, 19, 7, 3, 28, 53, 4, 45, 49, 31, 23, 13, 6), imgesel durum ikinci faktörün altında toplanan 13 maddeden (44, 41, 54, 17, 35, 39, 43, 33, 40, 50, 18, 26, 2), duygusal durum ise 6 maddeden (12, 11, 10, 5, 1, 55, 29) oluşmaktadır.

Maddelerin faktör yük değerlerinin “Düşünsel Durum” faktörü için .852 ile .540, “İmgesel Durum” faktörü için .745 ile .527, “Duygusal Durum” faktörü için .853 ile .533 aralığında olduğu görülmektedir. Faktör yük değerleri büyüklüğü açısından incelendiğinde ise maddeleri ortadan mükemmele doğru sıralamak mümkündür (Comrey ve Lee, 1992). Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %28.762, ikinci faktör için %21.685 ve üçüncü faktör için %12.900 olduğu görülmüştür. Üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %63.347’dir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterlidir (Dunteman, 1989).

ÖYÖAÖ güvenirligi

ÖYÖAÖ'nün iç tutarlık güvenirligini belirlemek için öncelikle ÖYÖAÖ'nün Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları ve doğrulanmış madde toplam korelasyonları incelenmiştir. 3 bileşenden oluşan ÖYÖAÖ'nün iç tutarlık güvenirlilik analizlerinde ölçeğin tamamından ve alt bileşenlerden elde edilen güvenirlilik değerleri ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 3.6'da ÖYÖAÖ'nün iç tutarlık analizi bulguları yer almaktadır.

Tablo 3.5. ÖYÖAÖ'nün faktör ve maddelere ilişkin betimsel değerleri

N=425	Madde	Doğrulanmış Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı
ÖYÖAÖ	Madde21	.769	.967	.968
	Madde24	.792	.967	
	Madde58	.774	.967	
	Madde37	.801	.967	
	Madde19	.756	.967	
	Madde 7	.680	.967	
	Madde 3	.723	.967	
	Madde28	.787	.967	
	Madde53	.818	.967	
	Madde 4	.736	.967	
	Madde45	.795	.967	
	Madde49	.807	.967	
	Madde31	.777	.967	
	Madde23	.798	.967	
	Madde13	.736	.967	
	Madde 6	.627	.968	
	Madde44	.739	.967	
	Madde41	.672	.967	
	Madde54	.711	.967	
	Madde17	.705	.967	
	Madde35	.743	.967	
	Madde39	.751	.967	
	Madde43	.730	.967	
	Madde33	.644	.968	
	Madde40	.738	.967	
	Madde50	.687	.967	
	Madde18	.533	.968	
	Madde26	.704	.967	
	Madde 2	.634	.968	
	Madde12	.427	.969	
	Madde11	.412	.969	
	Madde10	.448	.969	
	Madde 5	.534	.968	

Tablo 3.5. (Devam) ÖYÖAÖ'nün faktör ve maddelere ilişkin betimsel değerleri

Madde 1	.414	.969
Madde55	.533	.968
Madde 29	.375	.969
Düşünsel Durum Alt Ölçeği	.875	.935
İmgesel Durum Alt Ölçeği	.873	.851
Duygusal Durum Alt Ölçeği	.543	.978

Tablo 3.6 incelendiğinde ölçeğin tamamından elde edilen düşünsel durum, imgesel durum ve duygusal durum puanlarının Cronbach Alpha güvenirlik değerlerinin sırasıyla “.935, .851, .978” olduğu ve üç bileşene ait toplam güvenirlik değerinin .968 olduğu ve bu verilerin ölçekler için ideal bir değer olarak kabul edilen .70’in üzerinde olduğu görülmüştür (Pallant, 2005). Ayrıca doğrulanmış madde toplam korelasyonları dikkate alındığında elde edilen bağıntı değerlerinin .30’un üstünde olması her bir maddenin ait olduğu alt ölçeğin toplam puanıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Field, 2009). Sonuç olarak Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlik analizi bulguları dikkate alındığında her bir maddenin ölçeğin amacına hizmet ettiği görülmektedir.

3.4. Veri Analizi

Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla uygulamadan elde edilen verilerle istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin özel yetenek ile ilgili algılarını ortaya koymak amacıyla ölçek geliştirme aşamasında açık uçlu anket yoluyla öğretmen görüşleri elde edilmiştir. “Sizce, özel yetenekli öğrencilerin özellikleri nelerdir? Yazabileceğiniz kadar çok sayıda özellik yazınız” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla değerlendirilip listelenmiş, verilen cevapların frekansı incelenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin cinsiyet, öğretim kademesi ve kıdem yılı değişkenleri dikkate alındığında algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla ise çok değişkenli varyans analizleri (MANOVA) gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Özel Yeteneklilere Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen algılarını ortaya koymak amacıyla ölçek geliştirme aşamasında öğretmenlere açık uçlu anket yolu ile özellik listelemeleri istenmiştir. 116 öğretmenin algılarını yansıtan özelliklerden betimsel değerler elde edilmiştir. İçerik analizi yoluyla öğretmenlerin en sık verdikleri cevaplardan en az verdikleri cevaplara doğru bir frekans listesi oluşturulmuştur. Bu şekilde hem toplam grubun hem de kadın ve erkek öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik algıları belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Yanıtların dağılımı

N=116	Erkek		Kadın		Toplam Grup	
	(n=52)		(n=64)			
Yanıtlar	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde
Meraklıdır.	19	52.80	17	47.20	36	11.30
Yaratıcıdır.	15	48.40	16	51.60	31	9.70
Hızlı öğrenir.	9	33.30	18	66.70	27	8.40
İlgi alanları genişler.	9	42.90	12	57.10	21	6.60
Sıradışıdır.	9	52.90	8	47.10	17	5.30
Sosyal uyum problemleri yaşar.	7	50	7	50	14	4.40
Aşırı hareketlidir.	7	50	7	50	14	4.40
Detaycıdır.	4	30.80	9	69.20	13	4.10
Bilgilidir.	9	75	3	25	12	3.80
Odaklanma düzeyi yüksektir.	5	55.60	4	44.40	9	2.80
Belirli bir alanda üst düzey performans sergiler.	3	33.30	6	66.70	9	2.80
Problem çözme becerisi yüksektir.	3	33.30	6	66.70	9	2.80
Dikkatlidir.	4	50	4	50	8	2.50
Konuşma ve tavırları farklıdır.	2	28.60	5	71.40	7	2.20
Liderlik becerileri yüksektir.	2	28.60	5	71.40	7	2.20
Okumayı erken öğrenir.	3	50	3	50	6	1.90
Resim veya müzik yeteneği gelişmiştir.	3	60	2	40	5	1.60
Akademik başarısı yüksektir.	1	20	4	80	5	1.60
Çabuk sıkılır.	0	0	5	100	5	1.60
Araştırmacıdır.	3	75	1	25	4	1.30
Mükemmeliyetçidir.	0	0	4	100	4	1.30
Hayal gücü zengindir.	3	75	1	25	4	1.30
İçine kapanıktır.	4	100	0	0	4	1.30
Çalışkandır.	1	25	3	75	4	1.30
Fiziksel ve motor gelişim yüksektir.	1	33.30	2	66.70	3	0.90
Sayılarla ve matematiğe ilgilidir.	0	0	3	100	3	0.90
Pratiklidir.	2	66.70	1	33.30	3	0.90
Hırslıdır.	2	66.70	1	33.30	3	0.90
Kitap okumayı sever.	1	33.30	2	66.70	3	0.90
Takıntılıdır.	2	100	0	0	2	0.60
Mizah yeteneklidir.	1	50	1	50	2	0.60
Kendinden büyüklerle arkadaşır.	0	0	2	100	2	0.60
Kavrama gücü yüksektir.	2	100	0	0	2	0.60
Sessizdir.	1	50	1	50	2	0.60
Erken konuşur.	0	0	2	100	2	0.60
Üst düzey düşünür.	2	100	0	0	2	0.60
Hafızası güçlüdür.	0	0	2	100	2	0.60
Diğer	6	42.90	8	57.10	14	4.40
Toplam	145		175		320	100

Tablo 4.1 incelendiğinde 116 kişilik çalışma grubunda erkek öğretmenlerin 145, kadın öğretmenlerin 175 özellik tekrar ettiklerigörülmektedir. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerhakkında en çok dile getirdikleri özellik meraklıdır olmuştur (n=36, %11.30). Yaratıcıdır (n=31, %9.70), hızlı öğrenir (n=27, %8.40), ilgi alanları genişir (n=21, %6.60) ve sıradışıdır (n=17, %5.30) özellikleri sırayla en çok belirtilen özelliklerdir. Öğretmenlerin hırçındır, şımarıktır, özgüveni yüksektir, olgundur, orijinal fikirleri vardır, yalnızdır, acelecidir, sorumluluk sahibidir, öğrenme kapasitesi yüksektir vb. cevapları ise sadece 1 kez dile getirildiğinden “Diğer” olarak kodlanmış ve 14 tane (%4.40) diğer kategorisinde cevap alınmıştır. Kadın öğretmenler en çok hızlı öğrenir (n=18, %66.70) cevabını verirlerken bu cevabı meraklıdır (n=17, %47.20), yaratıcıdır (n=16, %51.60) ve ilgi alanları genişir (n=12, %57.10) cevapları takip etmiştir. Erkek öğretmenlerin yanıtları ise sırasıyla meraklıdır (n=19, %52.80) yaratıcıdır (n=15, %48.40) ve hızlı öğrenir (n=9, %33.30) şeklinde olmuştur. Buna göre hem kadın hem erkek öğretmenlerde özel yeteneklilere yönelik algının merak, yaratıcılık, ilgilalanlarının genişliği ve sıradışılık kavramlarından oluştuğu ifade edilebilir.

4.2. Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Öğretim Düzeyi ve Deneyim Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Araştırma sorularından bir diğeri ise öğretmen algılarının cinsiyet, öğretim düzeyi ve deneyim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak belirlenmiştir. Bu amaçla, Algı ölçeğinde yer alan imgesel, düşünsel ve duygusal durum bağımlı değişkenlerinin cinsiyet, öğretim düzeyi ve deneyim bağımsız değişkenlerine göre varyans analizleri gerçekleştirilmiştir (Pallant, 2005).

4.2.1. Öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni bağlamındaki bulguları

ÖYÖAÖ’den elde edilen veriler cinsiyet bağımsız değişkenine göre incelenmiştir. Ölçeğin imgesel, düşünsel ve duygusal durum bağımlı değişkenlerinden elde edilen ortalamalar, cinsiyete göre çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılarak karşılaştırılmıştır. MANOVA’nın öncelikle ön şartları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Pallant’a (2005) göre, her hücrede en az bağımlı değişken sayısı kadar katılımcı olması gerekmektedir. 36 maddeden oluşan ölçekte bu şart sağlanmıştır. Normallik bağlamında çok değişkenli uç değerlerin incelemesi için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. 3 bağımlı değişken için sınır değer 16.27’dir (Pearson ve

Hartley, 1958). Sınır değeri aşan (112, 129, 155 ve 177 nolu) katılımcılar analiz örnekleminde çıkarılmıştır. 421 katılımcı ile analizler gerçekleştirilmiştir. Doğrusallık değerleri her bir bağımsız değişkene göre scatterplot grafiği ile incelenmiş ve değişkenler için pozitif eğimli doğrular elde edilmiştir. Çoklu doğrusal bağıntı ve tekillik bağlamında değişkenlerin pearson korelasyon katsayıları incelenmiş ve bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının ($r=.483-.845$, $p<.001$) aralığında olduğu görülmüştür. Akbulut (2010), orta düzeyde bir bağıntı olmasını ve çok yüksek bir bağıntı olmamasını (.90 ve üstü) önermektedir. Bu bağlamda ön şartlar tutturulmuş görülmektedir. Ön şartların tutturulup tutturulmadığının belirlemek amacıyla ayrıca varyans-kovaryans matrisinin homojenliği ($p=.575$) ve varyansların eşteş olup olmadığını belirlemek için Levene testi (her üç bağımlı değişken için $p>.05$) incelenmiştir. Bu ön şartların da sağlandığı görülmüştür.

Yapılan MANOVA analizi sonucunda imgesel, düşünsel ve duygusal durum bağımlı değişkenlerinden elde edilen ortalamalar cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır (WilksLambda (Λ)=.990; $F_{(3, 418)}=1.417$; $p>.05/3=.017$ -bonferonni uyarlaması). Bu bulgu cinsiyet değişkenine göre öğretmen algılarının farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bir başka ifadeyle, kadınlar ve erkeklerin özel yeteneklilere yönelik imgesel durum algı ortalamalarında ($\bar{x}_k=4.06$ ve $\bar{x}_e=4.17$), düşünsel durum algı ortalamalarında ($\bar{x}_k=3.45$ ve $\bar{x}_e=43.62$) ve duygusal durum algı ortalamalarında ($\bar{x}_k=3.07$ ve $\bar{x}_e=3.15$) anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.2. Öğretmen algılarının öğretim düzeyi değişkeni bağlamındaki bulguları

ÖYÖAÖ ölçeğinden elde edilen veriler öğretim düzeyi okulöncesi ($n=23$), ilkokul ($n=108$), ortaokul ($n=152$), lise ($n=138$) bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Ölçeğin imgesel, düşünsel ve duygusal durum bağımlı değişkenlerinden elde edilen ortalamalar, öğretim düzeyine göre çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılarak karşılaştırılmıştır. Cinsiyet değişkeni incelenirken ön şartların tutturulup tutturulmadığına bakılmıştı. Aynı ön şartlar bu analiz için de geçerlidir. Ancak bu analizde varyans-kovaryans matrisinin homojenliği ($p<.001$) ve varyansların eşteş olup olmadığını belirlemek için yapılan Levene testi (her üç bağımlı değişken için $p<.05$) öğretim düzeyi değişkenine göre ayrıca incelenmiştir. Görüldüğü üzere MANOVA'nın bu iki ön şartı sağlanamamıştır. Gruplardaki katılımcı sayısı eşit olmadığı durumlarda bu ön şartların

tutturulamama olasılığı bulunmaktadır (Akbulut, 2010). Bu durumda yapılan MANOVA’da Pillai’s Trace değerin yorumlanması önerilmektedir.

Yapılan MANOVA analizi sonucunda imgesel, düşünsel ve duygusal durum bağımlı değişkenlerinden elde edilen ortalamalar öğretim düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır (Pillai’s Trace(Λ)=0.026; $F_{(3, 418)}=1.221$; $p>.05/3=.017$ -bonferonni uyarlaması). Bu bulgu öğretim düzeyi değişkenine göre öğretmen algılarının farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bir başka ifadeyle, farklı öğretim kademesindeki öğretmenlerin (okulöncesi, ilkököl, ortaokul, lise) özel yeteneklilere yönelik imgesel durum algı ortalamalarında ($\bar{x}_{o\bar{o}}=4.08$, $\bar{x}_{i\bar{o}}=4.00$, $\bar{x}_{o\bar{o}}=4.18$ ve $\bar{x}_l=4.13$), düşünsel durum algı ortalamalarında ($\bar{x}_{o\bar{o}}=3.60$, $\bar{x}_{i\bar{o}}=3.47$, $\bar{x}_{o\bar{o}}=3.54$ ve $\bar{x}_l=3.55$) ve duygusal durum algı ortalamalarında ($\bar{x}_{o\bar{o}}=3.14$, $\bar{x}_{i\bar{o}}=2.99$, $\bar{x}_{o\bar{o}}=3.07$ ve $\bar{x}_l=3.24$) anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.3. Öğretmen algılarının deneyim değişkeni bağlamındaki bulguları

ÖYÖAÖ ölçeğinden elde edilen veriler deneyim (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 20-25 yıl, 26 yıl ve üstü) bağımsız değişkenine göre incelenmiştir. Ölçeğin imgesel, düşünsel ve duygusal durum bağımlı değişkenlerinden elde edilen ortalamalar, deneyime göre çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılarak karşılaştırılmıştır. Cinsiyet ve öğretim düzeyi değişkenleri incelenirken ön şartların tutturulup tutturulmadığına bakılmıştı. Aynı ön şartlar bu analiz için de geçerlidir. Bu analizde varyans-kovaryans matrisinin homojenliği ($p=.158$) şartı sağlanmış ancak varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için yapılan Levene testi (imgesel durum bağımlı değişkeni için $p<.05$) ön şartı tutturulamamıştır. Gruplardaki katılımcı sayısı eşit olmadığı durumlarda bu ön şartların tutturulamama olasılığı bulunmaktadır (Akbulut, 2010). Yapılan analizden elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin deneyim değişkenine göre özel yetenekli çocuklarla ilgili algılarına yönelik betimsel istatistikler

Görev süresi	N	$\bar{X}$	SS	
İmgesel Durum	0-5	61	3.76	.891
	6-10	161	4.14	.865
	11-15	86	4.24	.733
	16-20	48	4.33	.605
	21-25	35	3.80	1.069
	25 ve yukarı	30	4.32	.774
Düşünsel Durum	0-5	61	3.27	.869
	6-10	161	3.48	.882
	11-15	86	3.61	.784
	16-20	48	3.87	.772
	21-25	35	3.40	1.103
	25 ve yukarı	30	3.71	.746
Duygusal Durum	0-5	61	3.03	.846
	6-10	161	3.10	.907
	11-15	86	3.22	.873
	16-20	48	3.18	.734
	21-25	35	3.04	.923
	25 ve yukarı	30	2.96	.884

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere ortalamalar 2.96 ile 4.33 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farklılıkların 3 bağımlı değişkene göre anlamlı olup olmasını değerlendirmek için MANOVA gerçekleştirilmiştir. Ancak levene testinin imgesel ve düşünsel durum değişkenine göre anlamlı çıkmasından dolayı Pillai’s Trace, duygusal durum değişkenine göre anlamlı çıkmamasından dolayı ise Wilks’ Lambda değerlerinin yorumlanması gerektiğine karar verilmiştir. Diğer taraftan Multivariate Test tablosunda Pillai’s Trace ve Wilks’ Lambda değerinin anlamlı olması MANOVA’dan elde edilen diğer tabloların yorumlanarak ortalamalar arasındaki farkın kaynağını araştırmak için analize devam edilmesi gerektiğini göstermiştir (Pillai’s Trace (Λ) = .100; $F_{(3,418)}=2.858$; $p<.05/3=.017$ -bonferonni uyarlaması; Wilks’ Lambda (Λ) = .903; $F_{(3, 418)}=2.873$; $p<.05/3=.017$ -bonferonni uyarlaması). Yapılan MANOVA’nın ardından elde edilen MANOVA değerleri Tablo 4.3’de yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin deneyim değişkenine göre özel yetenekli çocuklarla ilgili algılarına yönelik MANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p<
Görev Süresi	İmgesel Durum	16.403	5	3.281	4.748	.001
	Düşünsel Durum	12.322	5	2.464	3.322	.006
	Duygusal Durum	2.560	5	.512	.671	.646
Hata	İmgesel Durum	286.730	415	.691		
	Düşünsel Durum	307.829	415	.742		
	Duygusal Durum	316.665	415	.763		
Toplam	İmgesel Durum	7436.836	421			
	Düşünsel Durum	5577.769	421			
	Duygusal Durum	4404.367	421			

Tablo 4.3 incelendiğinde imgesel durum puanlarının görev süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{(5,416)}=4.748$; $p<.001$; $\eta^2=.054$). Ayrıca düşünsel durum puanlarının da görev süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{(5,416)}= 3.322$; $p<.005$; $\eta^2=.038$). Ancak tablo incelendiğinde duygusal durum puanlarının görev süresinde göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($F_{(5,416)}=.671$; $p>.05$). İmgesel ve düşünsel durum bağımlı değişkenlerinden elde edilen puanların görev süresi dikkate alındığında yaşanan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için post-hoc (izleme) karşılaştırmaları yapılmıştır. Her iki bağımlı değişkenin varyans eşleşliği ön şartı tutturulamadığından izleme testi türü olarak Tamhane değerleri incelenmiştir. Tablo 4.4'te bağımlı değişkenlere (imgesel durum ve düşünsel durum) göre her bir deneyim düzeyinin (deneyim yılı) diğer deneyim düzeyleri ile karşılaştırılmasına ilişkin ortalamalar arası farklar ve anlamlılık düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin deneyim düzeylerine göre imgesel ve düşünsel durum ortalamaları arasındaki farklar

N=421		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	>26 yıl
İmgesel Durum	1-5 yıl	-	-.3810	-.4863*	-.5736**	-.0395	.5669*
	6-10 yıl		-	-.1053	-.1927	.3415	-.1859
	11-15 yıl			-	-.0874	.4468	-.0806
	16-20 yıl				-	.5362	.0068
	21-25 yıl					-	-.5274
	>26 yıl						-
N=21		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	>26 yıl
Düşünsel Durum	1-5 yıl	-	-.2091	-.3351	-.6049**	-.1251	-.4379
	6-10 yıl		-	-.1260	-.3958*	.0840	-.2288
	11-15 yıl			-	-.2698	.2100	-.1028
	16-20 yıl				-	.4798	.1670
	21-25 yıl					-	-.3128
	>26 yıl						-

* Ortalama farkı .05 düzeyinde anlamlıdır. ** Ortalama farkı .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.4’de imgesel durum bağımlı değişkeni dikkate alındığında 11-15 yıllık ($\bar{x}=4.249$), 16-20 yıllık ($\bar{x}=4.336$) ve 26 ve üzeri yıllık ($\bar{x}=4.329$) deneyime sahip öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik algı ortalamaları 1-5 yıllık ($\bar{x}=3.762$) deneyime sahip öğretmenlerin algı ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Diğer taraftan, düşünsel durum bağımlı değişkeni dikkate alındığında 16-20 yıllık ($\bar{x}=3.880$) deneyime sahip öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik algı ortalamaları 1-5 yıllık ($\bar{x}=3.275$) deneyime sahip öğretmenlerin algı ortalamalarından ve 6-10 yıllık ($\bar{x}=3.484$) deneyime sahip öğretmenlerin algı ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Öğretmen Algıları İle İlgili Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin algıları onların tutumlarını, davranışlarını ve dolayısıyla aday gösterme sürecini etkilemektedir. Bu nedenle aday gösterme aşamasında yer alarak tanılama sürecine katkı sağlayan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik algılarının incelenmesi önemlidir. Araştırmada, hem öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik görüşlerinin alındığı açık uçlu anket çalışması ile hem de geliştirilen ÖYÖAÖ ile öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan çalışmada ilk olarak açık uçlu anket uygulaması ile öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiştir. Verilen cevaplara göre öğretmen algılarını iki şekilde incelemek mümkündür. Bunlar olumlu algılar ve olumsuz algılar şeklinde kategorize edilebilir. Öğretmenlerin genellikle düşünsel durum alt boyutuna göre cevaplar verdiği ve merak, yaratıcılık, hızlı öğrenme gibi özelliklere odaklandıkları görülmüştür. Endepohls-Ulpe ve Ruf'un (2005) da içerik analizi yöntemiyle Alman öğretmenlerle yaptığı ve onların özel yeteneklilere yönelik algılarının araştırıldığı çalışmada da öğretmenlerin daha çok merak, yaratıcılık, hızlı öğrenme gibi özelliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akar ve Akar, 2012; Neumeisters vd. , 2007). Yapılan analizlerde öğretmenlerin özel yeteneklileri tanımlarken akademik başarı, merak, motivasyon, yaratıcılık ve sıra dışı olma gibi özelliklerin sıklıkla vurgulandığı görülmüştür. Buna göre özel yetenekli çocuk meraklı, yaratıcı, motivasyonu yüksek ve sıra dışı olan çocuktur. Bu tanım ise Gallagher (2000) ve Ngara'nın (2002) özel yetenekli öğrenci tanımlarıyla benzeşmektedir. Bu özelliklerin yanı sıra öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin hayal gücü yüksektir, hazır cevaptır, liderlik özelliğine sahiptir, hırslıdır gibi özelliklere de sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bahsedilen olumlu özelliklerin yanında özel yeteneklilerle ilgili bazı olumsuz özellikler de listelenmiştir. Bu özellikler genellikle duygusal özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar içine kapanıktır, sosyal uyum problemleri yaşar, hırçındır gibi özelliklerdir. Ancak öğretmenlerden gelen yanıtlara göre listelenen özelliklere bakıldığında öğretmenlerin özel yetenek algılarının genellikle öğrencilerin olumlu yönlerine ilişkin olduğu, olumsuz yönlerinden nispeten daha az bahsettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin özel yeteneği belli başlı özelliklere göre algılaması aday gösterme ve tanılama aşamasında sadece değinilen özellikleri taşıyan öğrencilerin aday

gösterilmesine sebep olmakta ve bu durumda aday gösterilemeyen birçok öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bahsettiği özelliklerin hepsi bir öğrencide olmayabilir. Özel yetenekli öğrenciler kendi aralarında da farklı özelliklere sahiptirler. Değerlendirme yaparken kriter olarak kullandıkları bu özellikler doğru aday gösterme oranını da arttıracaktır. Akar ve Uluman (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri aday gösterme oranının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin hem bilgi eksikliğinden hem de sahip oldukları belli başlı algılardan kaynaklanabilir. Yapılan çalışma ile ülkemizdeki her branş ve öğretim kademesinden öğretmenlerin görüşü alınarak ülkemize ait bir algı çerçevesi oluşturulmuş ve öğretmenlerin imgesel ve duygusal özelliklere çok fazla yer vermedikleri görülmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler kuramsal bağlamda da incelendiğinde bu verilerin araştırmada yer verilen Üç Halka Kuramı, Çok Faktörlü Özel Yetenek Modeli ve Özel Yeteneğin Münih Modeli ile de benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Renzulli'nin üç halka kuramı ve çok faktörlü özel yetenek modelinde özel yeteneğin tanımı yapılırken yaratıcılık özel yetenekli olmanın ölçütlerinden birisi olarak kabul edilmiştir. Araştırmada da öğretmenlerin en çok listeledikleri özelliklerden birisi yaratıcılıktır. Ancak ülkemizdeki öğretmenlerin kuramlarda yer alan diğer özelliklerle ilgili bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Herhangi bir konudaki bilgi eksikliği ise algılarımızı etkilemektedir (Bhner ve Wanke, 2002). Öğretmen algılarının belirlenmesi ile var olan bilgi eksiklikleri giderilerek daha doğru bir ön tanılama yapılması sağlanabilir.

Diğer yandan hem açık uçlu anket ile elde edilen özelliklerin hem de öğretmen algılarını belirlemek amacıyla uygulanan ÖYÖAÖ ile elde edilen verilerin Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık modeli ile benzeştiği görülmüştür. Yapılan çalışmalardan da anlaşılaacağı üzere (O'Connor, 2002) aşırı duyarlılık alanları özel yeteneğin bir parçasıdır. Özel yetenekli bireylerin bir parçası olarak kabul edilen aşırı duyarlılık alanları bu öğrencilerin sanat, spor, liderlik gibi alanlarda üstün düzey performans göstermelerinin en önemli sebebi olarak gösterilmektedir (Treat, 2006). Aşırı duyarlılık alanları özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Örneğin; psikomotor aşırı duyarlılık spor alanında hatta özellikle zorlayıcı spor dallarında başarıya, duygusal aşırı duyarlılık ile gelişen tat alma duygusu mutfak sanatlarında başarıya; imgesel aşırı duyarlılık sanat alanında ve yeni sıradışı icatların yapımında; düşünsel aşırı duyarlılık ise akademik başarıya katkı sağlar. Çalışmadan elde

edilen ve açık uçlu ankette en çok listelenen maddeler merak, yaratıcılık, sıra dışı olmak, hızlı öğrenmek gibi özelliklerin de düşünsel, imgesel ve duygusal durum bileşenleriyle örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca geliştirilen ÖYÖAÖ’nde yer alan maddeler incelendiğinde de maddelerin kuramsal dayanak olarak Dabrowski’nin aşırı duyarlılık alanlarıyla benzeştiğine karar verilmiştir.

5.2. Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Öğretim Düzeyi ve Deneyim Değişkenlerin Analizi ile İlgili Tartışma ve Sonuç

ÖYÖAÖ’nün geliştirilmesinin ardından hedef kitle olarak belirlenen öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının farklı değişkenler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu yönlü amaçlarından biri olarak, geliştirilen ölçeğe göre öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için yapılan MANOVA analizleri sonucunda öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre özel yeteneklilere yönelik imgesel durum, düşünsel durum ve duygusal durum algı ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Gülkaya, Aydın ve Şentürk (2020) ve Demirok’un (2012) çalışmalarında öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uluslararası alanyazında ise öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Chipego, 2004; Lassig, 2003).

Çalışmanın diğer bir amacı öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının çalıştıkları öğretim kademesine göre (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim) anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığıdır. MANOVA analizi bulgularına göre ÖYÖAÖ ile yapılan çalışmada öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının çalışılan öğretim kademesine göre değişmediği görülmüştür. Bu durum Lassig (2003) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşürken Fry’n (1984) bulgularıyla farklılaşmaktadır. Fry (1984) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin algılarının kendi çalışmasında yer verilen özellikler temel alındığında ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin daha çok hareketli olma, akıcı konuşma, okumayı çabuk öğrenme gibi maddelere yüksek puan verdiği, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ise daha çok çalışkan olma ve akademik başarıya yüksek puan verdiği görülmüştür. Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenler ise daha çok bilişsel özelliklerin ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

Son olarak, öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarının deneyim değişkenine göre imgesel durum, düşünsel durum ve duygusal durum puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, 11-15 yıllık, 16-20 yıllık ve 26 ve üzeri yıllık deneyime sahip öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algı ortalamalarının 1-5 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin algı ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Bulgular, Demirok (2012) ve Gülkaya'nın (2016) bulgularıyla benzerdir. Demirok (2012) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin deneyim değişkenine göre özel yetenekli öğrencilere yönelik algılarında farklılık gösterdiğini saptamıştır. 16-20 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha olumlu algıya sahip olduklarına ulaşmıştır. Gülkaya (2016) okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklar hakkındaki algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin çalışmasında da benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin farklılık yarattığını saptamış ancak 6-10 yıl ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin algı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise algı puanlarının daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Buradaki farklılığın sebebi ise Gülkaya'nın (2016) çalışma grubunun sadece okul öncesi öğretmenlerinden oluşması olabilir.

Alan yazında yapılan çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin özellikle deneyim süreleri arttıkça özel yetenekli öğrenciler hakkındaki görüşlerinin daha netleştiği görülmektedir.

5.3. Öneriler

Çalışmadan elde edilen veriler ve çalışmanın sınırlılıkları dikkate ileriki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu bölümde ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır:

- Bu araştırmada pandemi süreci dolayısıyla uygun örnekleme yönteminden yararlanılmış ve örneklem sayısında tüm ülkeyi temsil edecek kişiye ulaşılammıştır. Bu nedenle bu konuyla alakalı daha geniş bir örnekleme çalışılarak, farklı metodların kullanılması öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algıları ile ilgili daha detaylı bilgi edinilmesini sağlayabilir.

- Araştırma bulguları, ülkemizdeki öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik hangi algılara sahip olduğuna dair ipuçları vermektedir. Bunlar, özellikle ülkemizde yer alan özel yetenek eğitim programlarının tanılama basamaklarında yararlı olabilir.
- Öğretmenlerin sahip oldukların algıların genellikle düşünsel boyutta yer aldığı görülmüştür. İlerleyen araştırmalarda öğretmenlerle yapılacak görüşme şeklinde nitel bir çalışma ile detaylı verilere ulaşılabilir.
- Öğretmenlerin algılarının çoğunlukla olumlu yönde olduğu kısmen de olsa öğrencilerin olumsuz yönlerine odaklanıldığı görülmüştür. Örneklem sayısı artırılarak daha geniş çaplı bir çalışma ile öğretmen algılarının daha kapsamlı bir analizi gerçekleştirilebilir.
- Geliştirilen ÖYÖAÖ ile öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algıları belirlenerek olumlu yönleri geliştirilebilir ve olumsuz algılarının nedenleri araştırılarak çözüm üretilebilir.
- Tanılama aşamasında önemli rolü olan öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik farkındalıklarını arttırmak amacıyla her türlü öğretmen eğitimlerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrenciler ve özelliklerine yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarını belirlemek amacıyla ÖYÖAÖ kullanılarak yapılan çalışmada deneyim değişkenine yönelik farklılık ortaya çıkmıştır. Deneyimin öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik algılarını nasıl etkilediğine yönelik bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenler yeterliliklerinin mesleğe başlamadan daha iyi düzeyde olması için Eğitim Fakülteleri'ndeki öğretmen adaylarına ÖYÖAÖ uygulanarak, öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrencilere yönelik algıları hakkında bilgi sahibi olunabilir ve gerekli görüldüğünde özel yeteneklilerle ilgili dersler ya da eğitimler almaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 19(4), 229–236.
- Akar, İ. ve Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Akar, İ. ve Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: Pasifik Ofset.
- Anastasi, A. and Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Anders, Y., McElvany and N., Baumert, J. (2010). *Assessment of learning-relevant student characteristics at the transition from primary to secondary school: How differentiated are teachers' judgments?*. Bonn, Germany: Federal Ministry for Education and Research.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Avcı, A. (2005). *Anne-babaların üstün yetenekli çocuklarının farkındalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Aydın, S. ve Şentürk, Ş. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara yönelik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 413-432.
- Ayre, C. and Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought and action. Handbook of moral behavior and development*. ABD: Lawrence Erlbaum.
- Barbour, N. and Shaklee, B. D. (1998). Gifted education meets Reggio Emilia: Visions for curriculum in gifted education for young children. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 228-237.

- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bohner, G., Wanke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. London: Psychology Press.
- Böke, K. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Basım.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chipego, A. (2004). *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. USA: Widener University
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Clark, L. A. ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Cohen, R. J. ve Swerdlik, M. (2002). *Psychological testing and assessment: An introduction to test and measurement*. Boston: McGraw-Hill.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Copenhaver, R. W. ve McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14 (3), 151-153.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri, Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çobanoğlu, A. (2013). Eğitsel websitelerini değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. London: Little, Brown.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.

- Davaslıgil, Ü. (2009). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Davis, G. A. and Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Needham heights, MA: Ally and Bacon.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. and Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Pearson.
- Demirok, M. (2012). *Öğretmeni yönetici, denetmen ve velilerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik, algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Downing, S. M. (2006). *Twelve steps for effective test development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dunteman, G. H. (1989). *Principal component analysis: Quantitative applications in the social sciences series*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Endepohls-Ulpe, M. and Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219–228.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med. Sci*, 33(1), 210-223.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Freeman, J. (1986). *The psychology of gifted children*. Britain: John Wiley and Sons Ltd.
- Fry, P. S. (1984). Teachers' conceptions of students' intelligence and intelligent functioning: A cross-sectional study of elementary, secondary and tertiary level teachers. *International Journal of Psychology*, 19(4), 457-474.
- Gallager, J. (2000). Unthinkable thoughts: education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 9(7), 479-48.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: MacMillan.
- Gear, G. H. (1976) Accuracy of teacher judgement in identifying in-tellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 5(1), 478-490.

- Gökdere, M. ve Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Gülkaya, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hany, E. A. (1997). Modeling teachers' judgment of giftedness: a methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8, 159–178.
- Harry, B. (1993). Restructuring the participation of African American parents in special education. *Exceptional Children*, 59(2), 123-131.
- Heller, K. A., Perleth, C. and Lim, T. K. (2005). *The munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students*. London: Cambridge University Press.
- Henson, R. K. and Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comments on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 393–416.
- Inan, H. Z., Bayındır N. and Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), 2519-2527.
- Johnson, R. B. and Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Judd, C. M., Eliot, E. R. and Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations*. Newyork: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Kara, M. (2014). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının türev konusuna yönelik tutumları: ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, E. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersine Yönelik Bir Tutum Örneği Geliştirme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (3), 213-230.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40(40), 39-49.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). SPSS ve AMOS uygulamalı örneklerle güvenirlik ve geçerlik analizleri. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

- Kıldan, O. (2011). Öğretmen çocuk ilişkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Lassig, C. J. (2003). Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. *Researching Change*, 2, 141-152.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 183-196.
- Lee, S. Y., Cramond, B. and Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42-53.
- Mayfield, B. (1979). Teacher perception of creativity, intelligence and achievement. *Gifted Child Quarterly*, 23(4), 812-817.
- McBride, N. (1992). Early identification of the gifted and talented students: Where do teachers stand? *Gifted Education International*, 8(1), 19-22.
- McCoach, D. B. (2003). SEM isn't just the Schoolwide Enrichment Model anymore: Structural Equation Modeling (SEM) in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 36-61.
- McKay, M. D. (1993). The insidious dilemma of gifted in the regular classroom: No one wants to be a bad teacher. *Gifted Child Today*, 16(3), 40-41.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018. (Erişim tarihi: 26.01.2021).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. 25.10.2001 tarih ve 370 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1410.pdf>. (Erişim Tarihi: 26.01.2021).
- Miller, D. (2009). Effective reading instruction for gifted readers. *Gifted Education International*, 25(3), 281-285.
- Miller, N. B. and Silverman, L. K. (1987). Levels of personality development, *Roeper Review*, 9, 221-225.
- Mönks, F.J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage publications.

- Nakip, M. (2017). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve SPSS uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J.C., Dixon, F.A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499.
- Ngara, C. (2002). Teacher's perceptions of giftedness and talent among primary school children. *Zimbabwe Journal of Educational Research (ZJER)*, 14(3), 213-227.
- O'Connor, K. J. (2002). *The application of Dabrowski's theory to the gifted*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Pearson, E. S. and Hartley, H. O. (1958). *Biometrika tables for statisticians*. New York: Cambridge University Press.
- Piechowski, M. (1997). *Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Plunkett, M. (2000). Educating teachers to meet the needs of the gifted: An option or a necessity? *TalentEd*, 18(1), 9–16.
- Renzulli, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58.
- Renzulli, J. S. (2003). *The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation the international handbook on innovation*. Canada: Elsevier Science.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanınmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2018). *Üstün yeteneklilerin tanınması*. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaklee, B. D. (1992). Identification of young gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 134–144.
- Silverman, L. K. (1998). *Developmental stages of giftedness: Infancy through adulthood*. Denver: Love.
- Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learns*. London: Corwin Press.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2019). *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. and Davidson, J. E. (2007). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanson, J. D. (2006). Breaking through assumptions about low-income, minority gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 11–25.
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-23.
- Şahin, F. and Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 73-82.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Silverman, L. K. (2002). *Asynchronous development. The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Waco: Prufrock Press.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terman, L. M. (1926). *Children's reading: A guide for parents and teachers*. London: Terman Press.
- Tezbaşaran, A. (2004). Likert tipi ölçeklere madde seçmede geleneksel madde analizi tekniklerinin karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 77-87.
- Treat, A. R. (2006). Overexcitability in gifted sexually diverse populations. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 244–257.

- Tuttle, F. B., Becker, L. A. and Sousa, J. A. (1980). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington: National Educational Association of the United States.
- Veneziano, L. and Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21 (1),67-70.
- Witty, P.A. (1958). *Who are the gifted?* Chicago: The University of Chicago Press.
- VanTassel-Baska, and J. Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- VanTassel-Baska, J. and Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.
- Yakmacı Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski''nin aşırı duyarlılık alanları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek-1.Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Öğretmen Görüş Formu

Cinsiyetiniz	
Branşınız	
Çalıştığınız Öğretim Kademesi (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise)	
Hizmet Yılıınız	
Sınıfınızda Özel Yetenekli Öğrenci Var mı?	

[illegible]

**Bu form online olarak her eğitim kademesinden (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) en az 30 öğretmene uygulanacaktır.*

Ek-2.Özel Yetenekli Öğrenci Algı Ölçeği (ÖYÖAÖ) Maddeler

Sayın Hocam,

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Yeteneklileri Eğitimi ABD Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Esra Sirin'in tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin "ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUK" kavramına ilişkin algılarını belirlemektir.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, toplanan veriler sadece araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkürler.

Madde No	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Farklı ve orijinal fikirleri vardır.					
2.	Liderlik becerisi gelişmiştir.					
3.	Acelecidir.					
4.	Yaratıcıdır.					
5.	İçine kapanıktır.					
6.	Odaklanma ve konsantrasyon düzeyi yüksektir.					
7.	Meraklıdır.					
8.	Tertipli ve düzenlidir.					
9.	Belirli bir alanda üst düzey performans sergiler.					
10.	Hırçındır.					
11.	Hızlı öğrenir.					
12.	Mükemmeliyetçidir.					
13.	Gelişmiş analiz yeteneğine sahiptir.					
14.	Takıntılıdır.					
15.	Aynı anda birden fazla işi yapabilir.					
16.	Konuşmaya erken başlar.					
17.	Gelişmiş eleştirel düşünme becerisine sahiptir.					
18.	Dil ve iletişim becerilerini etkili kullanır.					
19.	Olgundur.					
20.	Aşırı hareketlidir.					
21.	İyi bir gözlemcidir.					
22.	Şımarıktır.					
23.	Hırslıdır.					
24.	Hayal gücü zengindir.					
25.	Sorgulayıcıdır.					
26.	Sorumluluk sahibidir.					
27.	Motor becerileri erken gelişir.					
28.	Rekabetçidir.					
29.	Problem çözme becerileri gelişmiştir.					
30.	Akademik başarısı yüksektir.					
31.	Okumayı erken öğrenir.					
32.	Araştırmacıdır.					
33.	Sosyal uyum problemleri yaşar.					
34.	Hafızası güçlüdür.					
35.	Çeşitli icatlar yapar.					
36.	Öğrenmeyi sever.					

Ek-3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi



ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Esra ŞİRİN
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir'de bulunan Tüm Resmi Kurumlar
Araştırmanın Konusu	Özel Yetenekli Öğrenci Algı Ölçeği ve Öğretmen Görüşleri
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Yüksek Lisans Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Öğretmen Görüş Formu (1 Sayfa) 2. Gönüllü Onam formu (1 Sayfa)
Görüş İstenecek Birimler	-

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2020–2021 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.		
Komisyon Kararı		KABUL (oy birliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin	Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

Ek-4. Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 15.12.2020

Protokol No: 72901

Tarih: 30.12.2020



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Yetenekli Öğrenci Algı Ölçeği ve Öğretmen Görüşleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi M. Bahadır AYAS
TEZ YAZARI:	Esra ŞİRİN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Esra ŞİRİN

