

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

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR İÇİN
DESTEK EĞİTİM UYGULAMALARININ GELİŞTİRİLMESİNDE
ÖĞRETMEN EĞİTİMLERİNİN ETKİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

KERİM PEKMEZCİ

AMASYA
Mayıs – 2023

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

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR İÇİN
DESTEK EĞİTİM UYGULAMALARININ GELİŞTİRİLMESİNDE
ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN ETKİLERİ

Hazırlayan
Kerim PEKMEZCİ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Neşe KUTLU ABU

AMASYA – 2023



Ülkemdeki Tüm Özel Yetenekli Çocuklara...

TEZ ONAY SAYFASI

Kerim PEKMEZCİ tarafından hazırlanan “ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR İÇİN DESTEK EĞİTİM UYGULAMALARININ GELİŞTİRİLMESİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMLERİNİN ETKİLERİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 24/04/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Neşe KUTLU ABU

.....

Üye : Prof. Dr. Murat GÖKDERE

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emrah AKMAN

.....

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

.....

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

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

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

Kerim PEKMEZCİ

İmza

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR İÇİN DESTEK EĞİTİM UYGULAMALARININ GELİŞTİRİLMESİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMLERİNİN ETKİLERİ

Kerim PEKMEZCİ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

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

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Neşe KUTLU ABU

Bu araştırmada ilkokullarda özel yetenekliler için açılan destek eğitim uygulamalarının geliştirilmesine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda ilgili alan yazın ışığında özel yetenekli öğrenciler ile çalışmalar yapan sınıf öğretmenlerine yönelik bir eğitim hazırlanmıştır. Bu araştırmanın temel amacı özel yetenekli çocuklar için destek eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde öğretmen eğitimin etkilerini incelemektir. Araştırmada verilen öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerdeki özel yeteneklilik algılarına ve öz yeterliklerine etkisi test edilmiştir. Araştırmada deneysel yöntem boyunu da içeren karma araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev yapan toplam 28 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Özel Yetenekli Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Algı Testi, Özel Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği ve metaforlar kullanılmıştır. Testler deneysel işlem öncesinde ve sonrasında uygulanırken, metaforlar da deneysel işlem öncesi ve sonrasında toplanmıştır. Toplanan metaforlarda “özel yeteneklilik, yaratıcılık, yönlendirilmiş beyin fırtınası ve zenginleştirme” kavramları olmak üzere dört kavram üzerinde veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik testlerden, metaforların analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada destek eğitimi geliştirmeye yönelik öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterliklerini olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir. Metaforlardan elde edilen bulgulara göre özel yeteneklilik (ön metafor sayısı (ÖMS)=49, son metafor sayısı (SMS)=69), yaratıcılık (ÖMS=31, SMS=54), yönlendirilmiş beyin fırtınası (ÖMS=20, SMS=47), zenginleştirme (ÖMS=19, SMS=45) kavramlarında son metafor sayıları ön metafor sayılarından yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin üretmiş olduğu metaforlardan, “alternatif”, “su”, “güneş”, “yıldız”, “gökkuşağı”, “uzay” ve “çiçek” metaforları en çok üretilen metaforlar olmuştur. Araştırma sonunda özel yetenekliler için destek eğitim hizmetlerinin geliştirilmesinde verilen öğretmen eğitiminin hem özyeterlilik geliştirilmesinde

hem de özel yetenekliler ve eğitimleri hakkında zihinsel imajların olumlu yönde geliştirilmesine fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Özel Yetenekliler, Destek Eğitim Uygulamaları, Algı, Özyeterlilik



ABSTRACT

THE EFFECTS OF TEACHER TRAINING ON DEVELOPMENT OF SUPPORT EDUCATION PRACTICES FOR GIFTED CHILDREN

Kerim PEKMEZCİ

Amasya University, Institute of Social Sciences

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

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Neşe KUTLU ABU

This study focuses on the development of support education practices for gifted students in primary schools. In this direction, a training was prepared for classroom teachers who work with gifted students in the light of the relevant literature. The main purpose of this study is to examine the effects of teacher training on the development of support education practices for gifted children. The effects of teacher training on teachers' perceptions of giftedness and their self-efficacy were tested. In the study, mixed research methods including the experimental method were utilized. The study group of the research consists of 28 classroom teachers working in Amasya province in the 2020-2021 academic year. Perception Test for Teachers of Gifted Children, Self-Efficacy Scale for Gifted Education and metaphors were used as data collection tools. The tests were administered before and after the experimental procedure, and the metaphors were collected before and after the experimental procedure. In the collected metaphors, data were collected on four concepts: "giftedness, creativity, guided brainstorming and enrichment". Parametric tests were used to analyze the quantitative data obtained from the research and content analysis was used to analyze the metaphors. In the study, it was determined that teacher training to develop support education positively improved teachers' self-efficacy towards gifted education. According to the findings obtained from the metaphors, the number of final metaphors (FM) is higher than the number of preliminary metaphors (PM) in the concepts of giftedness (PM=49, FM=69), creativity (PM=31, FM=54), directed brainstorming (PM=20, FM=47), enrichment (PM=19, FM=45). Among the metaphors produced by classroom teachers, "alternative", "water", "sun", "star", "rainbow", "space" and "flower" metaphors were the most frequently produced metaphors. At the end of the research, it was concluded that the teacher training provided in the development of support education services for gifted students was beneficial both in developing self-efficacy and in developing positive mental images about gifted students and their education. The results of the study were

discussed in the light of the related literature and some suggestions for future research were presented.

Keywords: Classroom Teachers, Gifted Students, Support Education Practices, Perception, Self-Efficacy



ÖN SÖZ

Özel yetenekli çocuklar; geçmişte, günümüzde ve gelecekte toplumlara yön veren en önemli zihinsel hazinelerdir. Bilim dünyasında özel yetenekli bireylerin etkili eğitilmesine, ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasına ve bu bireylerin yeteneklerini ve kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik çabalar yoğun şekilde devam etmektedir. Bu çalışma da özel yetenekli çocukların destek eğitim odalarında nitelikli eğitimle karşılaşmalarına ve eğitimlerinin zenginleştirilmesine yönelik bir uğraşla ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırmada, destek eğitim uygulamalarından yararlanan özel yetenekli öğrencilerin eğitimini gerçekleştiren sınıf eğitimcilerine yönelik bir eğitim hazırlanmış ve bu eğitimin etkililiği tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu farklılaştırılmış öğretimin sunulmasında, farklı yöntem, teknik ve materyallerin sunulmasında, farklı ihtiyaçlarının karşılanmasında ve bu çocukların doğalarının anlaşılmasında sınıf öğretmenleri önemli bir roledir. Bu çalışma ile sınıf eğitimcilerinin özel yeteneklilerin eğitimlerine yönelik algılarının, bilgi ve becerilerinin, yeterliklerinin geliştirilmesi odağı alınmıştır.

Lisansüstü eğitim sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle bu yolda üzerimde emekleri olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Neşe KUTLU ABU 'ya teşekkürlerimi iletmek isterim. Ayrıca Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Prof. Dr. Murat KURT, Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Doç. Dr. Volkan KUKUL ve Öğr. Gör. Osman KAYHAN'a esirgemedikleri yardımlar ve göstermiş oldukları sabır için ayrı ayrı şükranlarımı sunuyorum. Araştırma sürecinde çalışmalara gönüllü olarak dahil olan meslektaşlarıma da teşekkürlerimi bir borç bilirim. Amasya Üniversitesinin kurucularından olan çok sayıda öğretmenin yetiştirilmesinde özverili çalışan Sayın Dr. Hikmet DEVELİ 'yi de rahmetle anıyoruz.

Yaşamım boyunca aldığım tüm eğitimlerde sonsuz emekleri olan anneme ve babama minnettarım. Yoğun geçen tez aşamasında sabırlarından ötürü eşim Aynur Zeynep'e ve kızım Serra Miray'a teşekkürlerimi sunarım.

Kerim PEKMEZCİ

.../.../2023

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları	4

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Özel Yetenekliler	6
2.2. Özel Yeteneklilerin Eğitimi	8
2.3. Özel Yetenekliler Öğretmenliği	10
2.4. Özel Yetenekli Çocuklar İçin DEO	11
2.5. Sınıf Öğretmenliği	14
2.6. İlgili Araştırmalar	14
2.6.1 Yurt İçi Çalışmalar	14
2.6.2. Yurt Dışı Çalışmalar	17

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	21
3.1. Araştırmanın Modeli	21
3.2. Katılımcılar	22
3.3. Veri Toplama Araçları	22
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	22
3.3.2. Metaforik Algı Formu	22
3.3.3. Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı Testi (ÖYÇAT):	23

3.3.4. Özel Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖYEÖÖ):.....	23
3.4. Verilerin Toplanması.....	23
3.4.1. DEO’larda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Eğitimi	24
3.5. Verilerin Analizi.....	27
3.5.1. Nicel Veriler	27
3.5.2. Nitel Veriler	27
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR.....	29
4.1. Nicel Bulgular	29
4.2. Nitel Bulgular	31
4.2.1 Özel yeteneklilik kavramına ilişkin metaforlar	31
4.2.2 Yaratıcılık kavramına ilişkin metaforlar	38
4.2.3. Yönlendirilmiş beyin fırtınası kavramına ilişkin metaforlar	43
4.2.4 Zenginleştirme kavramına ilişkin metaforlar	47
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA	52
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
6.1. Sonuç	58
6.2. Öneriler.....	58
KAYNAKÇA.....	60
Ek 1. Araştırma İzni Onayı.....	71
Ek 2. Etik Kurul İzni	72
Ek 3. Veri Toplama Araçları	74
Ek 4. Fotoğraflar.....	78
Ek 5. Özgeçmiş Sayfası.....	82

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Demografik Özelliklere Göre Dağılımlar	22
Tablo 2. ÖYÇAT Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	29
Tablo 3. ÖYEÖÖ Basıklık ve Çarpıklık Sonuçları	30
Tablo 4. Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı Testi Ön Test- Sonuçları	30
Tablo 5. Özel Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği Ön Test- Son Test Sonuçları	30
Tablo 6. Öğretmenlerin Kavramlara İlişkin Oluşturdıkları Metaforların Sayıları.....	31
Tablo 7. Öğretmenlerin Kategorilere İlişkin Oluşturdıkları Metaforların Sayıları	31
Tablo 8. Özel Yeteneklilik (ÖY) Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Kategorileri..	32
Tablo 9. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Canlılar Kategorisi Metaforları	32
Tablo 10. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Değer Kategorisi Metaforları	33
Tablo 11. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Doğa Kategorisi Metaforları	34
Tablo 12. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları İnsani Özellikler Kategorisi Metaforları	35
Tablo 13. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Nesne (Eşya) Kategorisi Metaforları.....	36
Tablo 14. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Teknoloji Kategorisi Metaforları	37
Tablo 15. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Uzay Kategorisi Metaforları.....	38
Tablo 16. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Kategorileri	39
Tablo 17. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Canlılar Kategorisi Metaforları.....	39
Tablo 18. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Değer Kategorisi Metaforları.....	40
Tablo 19. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Doğa Kategorisi Metaforları	40
Tablo 20. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları İnsani Özellik Kategorisi Metaforları	41
Tablo 21. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Nesne Kategorisi Metaforları.....	41
Tablo 22. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Uzay Kategorisi Metaforları	42
Tablo 23. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Kategorileri	43
Tablo 24. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Değer Kategorisi Metaforları	43
Tablo 25. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Doğa Kategorisi Metaforları	44
Tablo 26. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdıkları İnsani Özellik Kategorisi Metaforları	44
Tablo 27. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Nesne Kategorisi Metaforları	45

Tablo 28. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdukları Teknoloji	
Kategorisi Metaforları	46
Tablo 29. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdukları Uzay Kategorisi	
Metaforları.....	47
Tablo 30. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Kategorileri	48
Tablo 31. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdukları Canlılar Kategorisi Metaforları	48
Tablo 32. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdukları Değer Kategorisi Metaforları...	48
Tablo 33. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdukları Doğa Kategorisi Metaforları....	49
Tablo 34. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdukları İnsani Özellik Kategorisi	
Metaforları	50
Tablo 35. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdukları Nesne Kategorisi Metaforları...	50
Tablo 36. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdukları Teknoloji Kategorisi Metaforları	
.....	51

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
DEO	Destek Eğitim Odası
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖYÇAT	Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı Testi
ÖYEÖÖ	Özel Yetenekli Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği
ÖYDD	Özel Yetenekli Çocuklar İçin Destek Eğitiminin Desteklenmesi
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
ARGEM	Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi
ÖT	Ön Test
ST	Son Test

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim, önem olarak gün geçtikçe artan bir bilim dalıdır bu yüzden bilgi toplumu olmak, eğitilmiş insan sayısı ile doğru orantılıdır (Aktepe, 2005). Problem çözme becerisi gelişmiş, üreten, işbirlikçi çalışmaya açık, adaletli, demokrat, insan haklarına saygılı, değerlerine bağlı ve küresel vatandaşlık yönü yüksek bir toplum oluşturma'nın ilk şartı eğitime önem vermekle başlar (Aktepe, 2005). Her geçen gün gelişim gösteren bilim, teknoloji ve eğitim alanında; analitik düşünme, liderlik, eleştirel düşünme, yaratıcılık, yüksek motivasyon, öğrenme hazzı, kariyer planlaması ve işbirlikçi çalışma gibi özelliklere sahip olan özel yetenekli bireyler (Mann, Mann, Strutz, Duncan ve Yoon, 2011) günümüz toplumlarında önemli bir yere sahiptir. Bu bireylerin potansiyellerini geliştirmek bu açıdan çok önemlidir (Bilgili, 2000). Toplumda tüm bireylerin eğitime katılımı sağlanırken özel yetenekli bireylerin kendi yol haritalarını çizebilecekleri düşüncesi, onların potansiyellerini ortaya koymalarını engellemektedir (Ataman, 2004). Özel yetenekli bireylerin eğitimleri konusunda uzmanlık, teorik ve uygulamalı eğitim eksiklikleri gibi problemler yaşanmaktadır. Bu problemlerin ortadan kalkması için öğretim planlamalarında ve uygulamalarında değişiklikler yapılmalı, bu değişimler ile bireylerin sınıf seviyesinin üzerine çıkma ihtiyaçları karşılanmalıdır (Metin, 1999). Kuzgun ve Deryakulu (2004) yaptığı çalışmada eğitim programları genellikle benzer özelliklere göre şekillendiğini ve tüm bireylerin bu sisteme uyum sağlaması beklendiğini ancak eğitim sisteminin başarısı ise bireysel farklılıklara duyarlı olduğu kadar başarılı olabileceklerini belirtmiştir. Eğitimde genellemeler yapmak her ne kadar daha ekonomik olsa da eğitim sistemi bireylerin çeşitliliklerine odaklandığı ölçü kadar başarı sağlayabilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Başaran'a göre (1995) öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark etmeden yapılan eğitim öğretimin başarılı olma ihtimali oldukça düşüktür ve bu tarzda eğitim dizayn eden öğretmenler bilgi aktarımından öteye geçemedikleri için süreç içerisinde öğrencilerine rehberlik edememektedir. Zamanla değişen şeylerin bilgiden ziyade öğrenci olması gerektiği unutulmamalıdır çünkü sadece bilgi aktarımı sağlayarak öğrenci ihtiyaçlarını bütünsel olarak karşılamak oldukça zordur (Başaran, 1995: 15).

TBMM Özel Yetenekliler Araştırma Komisyonu Raporu'na (2013) göre özel yetenekli bireylerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlanan eğitim programları 21. yüzyılın başlarında hızlanmaya başlamış ve bu çalışmalar destek eğitim odaları ile bilim ve sanat

merkezlerinin (BİLSEM) açılmasıyla devam etmiştir. Normal eğitim-öğretim hizmeti sunan okullarda öğrencilere destek eğitim odası uygulamalarının sağlanması ile ilgili karar 2008 yılında alınmıştır (TBMM Raporu, 2013).

Destek eğitim odalarından özel yetenekli bireylerin de faydalanabilmeleri 2014 yılında yapılan yönetmelik ile başlamıştır (MEB, 2014). Özokçu (2004) sunulan bu destek eğitim uygulamalarının başarılı olmasında öğretmenlerin kilit rol üstlendiğini, destek eğitim odası uygulamaları hali hazırda dünyadaki birçok ülkede yıllardır devam ettiğini ve uygulanan bu yöntemin derinlemesine incelendiğinde ise özel eğitime ihtiyaç duyan tüm öğrenciler için oldukça önem arz ettiğini ifade etmiştir. Bu sebeple destek eğitim uygulamalarının başlaması önemli bir gelişme olduğu ve aslında çok daha önce uygulanmaya başlanmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Geç de olsa başlayan bu sürecin yürütülmesinde kilit rolde öğretmenlerin olduğu belirtilmiş; destek eğitim uygulamalarının verimliliği ve sürekliliğinin, öğretmenlerin özverileriyle ve bu uygulamayı sahiplenmesiyle mümkün olabileceği söylenmiştir (Özokçu, 2014).

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında nüfusun toplamının %15' ini özel eğitime ihtiyacı olan bireyler oluştururken; bu oranın %2'si ise özel yetenekli bireylere aittir (DSÖ, 2013). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler de diğer bireyler gibi ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun eğitim fırsatlarından yararlanma hakkına sahip olmalıdır (Gökdere, 2012). Akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamında kaynaştırma eğitimine devam eden ve aynı zamanda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden yetersizliğe sahip olanlar için eğitim programları hazırlanırken; özel yetenekli bireyler genelde göz ardı edilmektedir. Potansiyellerini karşılayacak bir eğitim hizmeti alamamaları ise özel yetenekli bireylerin özel bir eğitime ihtiyaç duymadıkları şeklindeki yanlış inanıştan kaynaklı olabilmektedir (Tomlinson, 2003). Özel yetenekli bireyler tüm alanlarda eşit seviyede gelişim gösterdiği yanılgısının aksine; pek çok alanda birbirinden farklı gelişim aşamaları göstermelerinden dolayı dezavantajlı durumdadırlar (Özyaprak ve Deringöl, 2013). Bu sebeple, özel yetenekli bireylerin akranlarından farklı olarak yetenek alanlarına göre destek eğitim programlarından faydalanmaları önem arz etmektedir.

Akranlarıyla birlikte normal okullarda eğitim öğretim yaşantılarına devam eden özel yetenekli bireylerin okul saatleri dışında ve yetenek alanlarına göre destek eğitim alabilme hakları 2012 yılı itibarıyla yasal hale gelmiştir. BİLSEM 'den destek eğitim alanların dışında, ilk defa özel yetenekli bireylere yönelik somut bir adım atılmıştır ancak destek eğitim

odalarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri öğretim materyali ve bu çocuklarla ilgili öz yeterlik eksikliklerini ifade etmişlerdir (Tortop ve Dinçer, 2016). Yapılan başka bir çalışmada ise yapılan hizmet içi eğitimlerin uygulamadan daha çok teorik bilgiler içerdiği, etkinliklere yer verilmediği ve destek eğitim odalarında kullanılabilecek farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri tasarlayabilmeye yönelik içeriklerin çoğaltılmasına dair öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır (Nar ve Tortop, 2017).

Bu araştırmanın temel problem cümlesi “*Özel yetenekli çocuklar için destek eğitim hizmetlerinin desteklenmesi (ÖYDD) adlı öğretmen eğitiminin etkisi ne düzeydedir?*” şeklindedir. Bu problem cümlesinden yola çıkarak aşağıda alt problemlere yer verilmiştir.

1. ÖYDD eğitiminin öğretmenlerin özel yeteneklilik algılarına (ÖYÇAT) etkisi ne düzeydedir?
 - 1.1 Deney grubunun ÖYÇAT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. ÖYDD eğitiminin öğretmenlerdeki özel yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterliklerine (ÖYEÖ) etkisi ne düzeydedir?
 - 2.1 Deney grubunun ÖYEÖ ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin “*özel yetenek, yaratıcılık, yönlendirilmiş beyin fırtınası ve zenginleştirme*” kavramlarına yönelik metaforik algıları nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim uygulamalarında görev alan sınıf öğretmenlerine uygulanan eğitimin etkilerini incelemektir. Aşağıda ise alt amaçlara yer verilmiştir.

1. ÖYDD eğitiminin öğretmenlerdeki özel yetenekli çocuklara yönelik algılarına ve özyeterliklerine etkisini incelemektir.
2. ÖYDD eğitimindeki odak kavramlara ilişkin öğretmenlerin metaforik algılarını incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 9 milyon 352 bin 605'i erkek, 8 milyon 733 bin 338'i kız olmak üzere toplam 18 milyon 85 bin 943 öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2021). Ayrıca 2022 yılı itibarıyla ülkemiz genelinde bulunan 279 BİLSEM

'de 12 bin 579'u ilkokul, 43 bin 954'ü ortaokul ve 10 bin 842'si lise olmak üzere toplam 67 bin 375 öğrenci eğitim almaktadır (MEB, 2022). Özel yetenekli bireylerin toplumda görülme sıklıkları %2 (Ersoy ve Avcı, 2001) oranından yola çıktığımızda, bu istatistiklere göre ülkemizdeki yaklaşık 361 bin özel yetenekli öğrenciden 294 bini yeteneklerine göre herhangi bir eğitim almamaktadır.

Amasya ilinde ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yaklaşık 65 bin öğrenci eğitim görmektedir (MEM, 2022). Bu öğrencilerin içerisindeki özel yetenekli birey sayısı yaklaşık 1300 olduğu tahmin edilmektedir. Amasya ilinde bulunan 3 farklı BİLSEM 'de eğitim gören 358 öğrenci vardır. Okullarda faaliyet gösteren destek eğitim odalarında (DEO) eğitim gören öğrenci sayısı ise 14'tür. Buna rağmen, 928 özel yetenekli öğrenci herhangi bir farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim almamaktadır (MEM, 2022). Özel yetenekli çocukların ebeveynleri ve BİLSEM öğretmenleri ile yapılan bir akademik çalışmanın sonuçlarına göre, bu çocuklar akranlarına göre daha fazla akademik ve psikolojik desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Kaya, 2013).

Bu çalışma sürecinde özel yetenekli bireylerin öğretmenlerine uygulamalı eğitim uygulanmıştır. Düzenlenen bu eğitimin içeriğinde özel yetenekli bireylerin özellikleri, tanılama süreçleri, eğitim programları ve rehberlik faaliyetleri konuları işlenmiştir. Böylece hem özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim programların kalitesi hem de öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ve bu öğrencilere yönelik algıları artmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Uygulanan eğitim programı ve yapılan çalışmalar sadece Amasya Merkezi'ndeki MEB'e bağlı ilkokullarda 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev alan, özel yetenekli öğrencisi ya da çocuğu olan 28 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma boyunca uygulanan veri toplama araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Deney grubunda bağımlı değişkenlerin durumunun sadece uygulanan eğitimlerden etkilendiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Özel Yeteneklilik: Zekâ, liderlik, sanat, akademik ve motivasyon gibi alanlarda akranlarına göre daha yüksek performans gösteren bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2013).

Destek Eğitim Odası: Okullarda akranlarıyla birlikte normal sınıflarda eğitim alan özel yetenekli öğrencilere okul saatleri dışında özel araç gereçler, bireysel eğitim planı ve alanında uzman öğretmen ile oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır (MEB, 2018).

Öğretmen Eğitimi: Belirli bir konuda bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunarak, öğretmenlerin yeterlik alanlarını geliştirmeyi hedefleyen ve sonunda başarı değerlendirme zorunluluğu bulunmayan hizmet içi eğitim faaliyetidir (MEB, 2022).

Özel Yetenekli Çocuklar Eğitiminde Algı: Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin öğretmenlerin zihinlerinde oluşturdukları şemalar ve yorumlardır (Baykoç, 2009).

Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Özyeterlilik: Öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimi alanında kişisel gelişimlerine ilişkin yaptıkları kişisel çalışmalardır (Sak, 2013).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Yetenekliler

Özel yetenek kavramı ile ilgili literatürde birçok farklı tanım yapıldığı görülmektedir (Gürbüz ve Ayas, 2014). Genel itibariyle, uygulanan zekâ testlerinde yaşlılarının zekâ ortalamalarının çok üzerinde performans gösteren çocuklar özel yetenekli olarak değerlendirilmektedir (Davaslğıl, 2009). Günümüzde özel yetenek kavramına daha farklı açılardan bakılmaya başlandığı için herhangi bir alandaki becerilerin rakamsal ifadelerle açıklanmasının sağlıklı olmadığı görüşüne varılmasıyla özel yetenek kavramı geçmiş yıllara göre farklı değerlendirilmeye başlanmıştır ve bu sebepten ötürü günümüzde üstün zekâ veya üstün yetenek terimi yerine daha çok özel yetenek terimi kullanılmaktadır (Sak, 2013). Özel yetenekli çocuklar akranlarına göre farklı gelişimsel özellikler sergilemektedir ve bu yüzden özel yetenekli çocukların özelliklerinden bahsederken gelişim alanlarına göre farklı tanımlamalar yapılabilmektedir (Gürbüz ve Ayas, 2014). Bu çocuklar erken çocukluk yıllarından itibaren dikkat çekmeye başlarlar. Yeni nesneleri anında fark etme, uzun süreli dikkate sahip olma, uyaranlara karşı tepkisellik, derinlemesine bilgi öğrenmeyi amaçlayan sorular sorma (Sak, 2013), akranlarına göre erken yaşta konuşma ve yürüme, zengin sözcük dağarcığı, hızlı kavrama, erken okuma ve yazma becerisi edinme ve akranlarına göre karmaşık problemleri çözebilme becerisinde daha başarılı olmak gibi özellikler (MEB, 2006) özel yetenekli çocukların akranlarına göre sahip oldukları farklı özelliklerdir. Davaslğıl (2009), özel yetenekli çocukları bilişsel, sosyoloji ve fizyolojik olmak üzere üç alanda incelemiştir. Kolay ezberleme, öğrenilen bilgileri uzun süre unutmama, aynı anda birçok iş yapabilme ve sınırsız güç gibi özellikler özel yetenekli çocukların bilişsel özellikleri; üst düzey toplumsal hassasiyete sahip olmaları, empatik becerileri, yüksek hak duygusu ve liderlik yönlerinin yüksek olması ise sosyolojik özellikleri; güçlü bağışıklık sistemi, duyu hislerinin hassasiyeti ve sinir sistemlerinin karmaşık yapıları da bu çocukların fiziksel özelliklerindendir (Davaslğıl, 2009).

Özel yetenekli bireylerin tanılamaları için birçok kuram geliştirilmekte ve geliştirilen bu kuramlar özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılmaktadır (Sak, 2013). Son yıllarda en çok tercih edilen kuramlar arasında; Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı, Stenberg'in Başarılı Zekâ Kuramı ve Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı vardır (Gürbüz ve Ayas, 2014). Howard Gardner

(1993), bilişsel yeteneklerin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini söylemesi sebebiyle zekânın da bilişsel alanlara göre farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir ve belli bir alanda başarısız olan bireyin başka alan ya da alanlarda başarılı olabileceğini ifade ederek, yedi farklı zekâ türünden bahsettiği Çoklu Zekâ Kuramını ortaya sunmuştur. Daha sonra bu kuram revize olarak zekâ türünün sekiz olduğunu ifade etmiştir (Sak, 2013). Robert Sternberg ise geliştirdiği Başarılı Zekâ Kuramı'nın tanımını, sosyo-kültürel ortamda başarıya ulaşabilmek için çevreyi seçim, değişim ve uyum sağlayabilme için denge kurma becerisi olarak yapmıştır (Gürbüz ve Ayas, 2014). Renzulli'nin geliştirdiği Üçlü Halka Özel Yetenek Kuramında özel yetenek, ortalama üstü yetenek, yaratıcılık ve motivasyon gibi önemli üç özelliğin kesişimi olarak tanımlanmıştır (Sak, 2013). Gürbüz ve Ayas'a (2014) göre, günümüzde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yapılandırılmış bir eğitim-öğretim planlanması üzerinde durulan bir durumdur ve her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre eğitim alması önemlidir. Özel yetenekli çocukların tanınması, bu bireylere uygun eğitim programı sunulabilmesi için gereklidir. Aynı zamanda Sak'a göre tanılama yaparken bazı noktalara özellikle dikkat edilmelidir. Dikkat edilmesi gereken bu hususlar ise şunlardır:

- Tanılama yapılmadan önce çocuğun faydası gözetilmelidir.
- Tanılama işlemleri kapsamlı şekilde uygulanmalıdır. Bunun için güvenilirliği ve geçerliliği yüksek ölçekler kullanılmalı ve özel yetenekli öğrencilerin gözden kaçırılması önlenmelidir.
- Tüm öğrenciler yüksek potansiyel aday olarak düşünülmeli ve tanılamaya tabi olmalı; ön tarama yapılmalıdır. Bilimsel olmayan önyargılarla hiçbir öğrenci göz ardı edilmemelidir.
- Özel yetenekli öğrencilerin tanılama işlemleri için acele edilmelidir. Eğer imkân varsa okul öncesi dönemindeki öğrencilerden başlanmalıdır. Böylece kabiliyetlerinin gelişememe riski ortadan kaldırılmalıdır.
- Yapılan tanılamalar tüm çocuklar için bir defalığa mahsus yapılmamalıdır. Farklı sebeplerle ilk tanılamada gerçek performansını ortaya koyamayan öğrenciler de tespit edilebilmelidir. Çünkü gelişim seyri yavaş seyreden öğrencilerin tekrarlayan tanılamalarda özel yeteneğe sahip olduğu tespit edilebilir.
- Çocuğun özel yetenekli olduğuna, profesyonel bir komisyon veya ekip ortak karar ile onay vermelidir (Sak, 2013)

MEB (2022) yönergesine göre, ülkemizde özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin tanılama işlemleri, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki sınıf öğretmenleri tarafından BİLSEM öğrenci seçimine aday gösterilerek gerçekleştirilmektedir. Bu yönergeye göre öğrenciler için sınıf öğretmeni tarafından gözlem formu doldurularak seçim sürecine yönlendirilir ve yönlendirilen öğrenciler önce grup tarama ön değerlendirmesinden geçerler. Bu ön değerlendirmede başarılı olan öğrenciler bireysel değerlendirme olarak adlandırılan zekâ testi uygulamasına katılım hakkı kazanmaktadırlar. Zekâ testi sonucunda ise 130 ve üzeri zekâ puanına sahip olan öğrenciler BİLSEM 'den eğitim alma hakkı elde etmiş olurlar ve tanınan öğrenci ortaöğretim kademesi sonuna kadar okul saatleri dışında bu kurumdan eğitim almaya devam ederler (MEB, 2022).

2.2. Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Özel yetenekli bireyler için dünyada sistematik ve planlı olarak yapılan ilk eğitim kurumu olarak karşımıza Enderun Mektepleri çıkmaktadır (Enç, 2005). Bu okullarda yüksek akademik dersler ile birlikte sanat, karakter, müzik, spor, liderlik ve kişilik eğitimlerine önem verilmiştir (Akkutay, 1984). Ülkemizdeki özel yetenekliler eğitim modellerinde genel olarak zenginleştirme, farklılaştırma ve hızlandırma modelleri tercih edilmiştir (Yıldız, 2010). güzel sanatlar liseleri, fen liseleri, ARGEM, İnanç Vakfı Lisesi gibi liseler bu durum için gösterilebilecek bazı örneklerdendir. Bu çocukların akranlarıyla birlikte, yetenek alanlarına uygun zenginleştirme yolu ile okul dışında sunulan eğitim süreci ise BİLSEM'lerde devam etmektedir (Ataman, 2003). Dönmez (2004) tarafından yapılan çalışmada ilk ve ortaöğretim kademesindeki tanınmış özel yetenekli bireyler için okul saatleri dışında eğitim almaları için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulduğu ve BİLSEM 'lere öğrenci seçimleri, MEB'in hazırladığı gözlem formuna göre aday gösterilen öğrenciler ön değerlendirmeye tabi tutulduğu ifade edilmiştir. Yapılan bu ön değerlendirmede başarılı olan öğrencilere bireysel değerlendirme olarak test uygulayıcıları tarafından zekâ testi uygulanırken; testin sonucunda 130 ve üzeri zekâ puanına sahip olarak tespit edilen özel yetenekli öğrenciler BİLSEM 'den ortaöğretim sonuna kadar eğitim alma hakkı elde eder (Dönmez, 2004). Bilsem yönergesine göre (2006), bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin liderliğinde proje tabanlı yetiştirilen öğrenciler uyum, destek, bireysel yetenekleri fark etme ve özel yetenekleri keşfetme basamaklarının ardından bu programa dahil edilir. Yapararak ve yaşayarak öğrenme fırsatı bulan özel yetenekli öğrenciler BİLSEM 'ler ile yaratıcı düşünme, sorun çözme ve bilimsel araştırma alanlarında gelişim gösterirler (MEB, 2019). Alkan'a (2013) göre BİLSEM 'lerin örgün bir

eğitim kurumu olmaması, yönetmeliğe sahip olmamaları, fiziki ve işleyiş anlamında sorunlarının bulunması, belirli sayıda olması sebebiyle tüm öğrencilerin ulaşma imkanının olmaması özel yetenekli bireylerin eğitimi için dezavantaj oluşturmaktadır. Bunlara rağmen özel yetenekli çocuklar için DEO hariç başka bir eğitim alternatifinin olmaması özel yetenekli öğrenciler ve aileleri için bu kurumları önemli bir konumda tutmaktadır (Alkan, 2013). Farklı ve tarihi çok eskilere dayanan çalışmalar yapılmış olmasına rağmen ülkemizde yapılan özel yeteneklilerin eğitimi, mevcut diğer ülkelerdeki eğitimlere göre nitel ve nicel açıdan yetersizliklerle göze çarpmaktadır (Sak, 2011). Sak'a (2006) göre, MEB tarafından yürütülen BİLSEM uygulaması, Anadolu Üniversitesi'nin yürüttüğü ÜYEP, İstanbul Üniversitesi'nin yürütmüş olduğu proje uygulaması ve bazı üniversitelerin yürütmüş olduğu Çocuk Üniversiteleri programları dışında karşımıza ilköğretim kademesinde bu alanda ulusal çalışmalar çıkmamaktadır. Lise kademesinde ise BİLSEM 'ler ve fen liseleri dışında özel yetenekliler için eğitim programına sahip değildir. Bu eğitim kurumlarının sundukları programları ise ihtiyaçları kısmen karşılamaktadır. Özellikle de öğretmen kadroları sunulan programı uygulamakta maalesef yetersiz kalmaktadır (Sak, 2006).

Özel yetenekli öğrenciler için farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Alanında uzman eğitimciler ile normal sınıflarda da eğitim hizmetleri sunulmakta; alanında bir uzman akranlarıyla birlikte normal eğitime devam eden özel yetenekli bireyin bulunduğu sınıfa gelerek farklılaştırılmış etkinlikler kullanarak çalışmalar yapmaktadır (Borders, Woodly ve Moor, 2014). Öz yönelimli sınıf uygulamalarında özel yetenekli bireyler akranlarından farklı bir sınıf ortamında gruplandırılarak alanında uzman öğretmenlerle bu ortamda eğitimleri gerçekleştirilir ve hızlandırma teknikleri kullanılarak öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır (Vidergor ve Gordon, 2015). Özel yetenekliler için oluşturulan öz yönelimli sınıflarda öğrencilerin ön bilgi sahibi olduğu konuların hızlandırılması, yetenek gelişimine önem verilmesi, bireysel çalışmalar yapılması ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanır (Van Tassel Baska, Willis ve Meyer, 2014). Küme grup uygulaması, akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim gören özel yetenekli öğrencilerden oluşan küçük gruplardır ve bu bireyler farklılaştırılmış ders ile etkinliklerde birlikte çalışmaktadırlar (Gentry, 1999). Bu yöntemin dışında yetenek grupları, başarı grupları, okul geneli gruplar, sınıflar arasında oluşturulan gruplar ve esnek gruplar gibi farklı gruplama yöntemleri de kullanılmaktadır (Gentry ve Mann, 2008). Yetenek açısından öğrenciler sınıf dışında olduğu gibi sınıf içerisinde de homojen ya da heterojen olarak gruplanabilmektedir (Baykoç Dönmez, 2011).

Zenginleştirme programları sınıf dışı uygulanan eğitim programlarıdır ve bu programlarda robotik kodlama, yaratıcı okuma, proje çalışmaları, doğa kampı, bilim deneyleri, mühendislik, müzik ve sanat gibi alanlarda öğrencilerin eğlenebileceği etkinlikler düzenlenmektedir (Kutlu Abu, 2018). Zenginleştirme uygulamaları sadece özel yetenekli bireyler için değil normal gelişim gösteren bireylere de fırsatlar sunmakta; sağlanan bu fırsat ile tüm öğrenciler okul dışı eğitimde ve sonrasında alan uzmanlarıyla birlikte çalışma fırsatları bulmaktadırlar (Tomlinson, 2000).

Dünya ülkelerinde özel yetenekliler uygulamalarına baktığımızda ise geçmişten günümüze birçok farklı çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. İsrail, Rusya ve Çin gibi bazı ülkeler tanılama ve yetenekleri belirlemek amacıyla farklı testler geliştirmişlerdir. Geliştirilen testlerle ülkelerinin genelini tarayarak, tanılanan özel yetenekli bireylere özel merkezler, okullar ve üniversiteler kurmuşlardır (Akarsu, 2004). ABD özel yetenekli bireylerin eğitimi konusunda her zaman batı ülkelerinin önünde olmuştur. Farklı kuramların, uygulamaların, modellerin geliştirildiği Amerika Birleşik Devletleri'nde eyalet sistemi sebebiyle her eyalette farklı eğitim sistemi benimsenmiştir. Hızlandırma, sınıf ve ders atlatma, zenginleştirme, kredili sistem ve farklı grup çalışmaları bu uygulamalardan bazılarıdır (Al Genç, 2016). Almanya, özel yetenekli çocukların eğitimine önem veren bir diğer ülkedir. Yaklaşık yüz yıl önce özel yetenekliler için Begabenschule Yetenekliler Okulu kurularak farklı testler ve öğretmen gözlemleri sonucuna göre bu okullara öğrenci seçimleri yapılmıştır (Enç, 2005: 206). Ayrıca, öğrencilerin okul dışı öğrenmelerini sağlamak ve takiplerini kolaylaştırmak amacıyla Alman Özel Yetenekli Çocuklar Derneği ve Avrupa Özel Yetenekliler Konseyi (ECHA) kurulmuştur (Leana, 2009). İsrail özel yetenekli bireylerin eğitimi konusundaki çalışmalara geç başlamasına rağmen, günümüzde bu bireylere yönelik en yoğun ilerleme sağlayan ülkelerden birisidir. Devlet, özel yetenekli çocukları koruma altına alarak tüm imkanlarını kendi karşılamaktadır. Tüm hakları yasal olarak garanti altına alınmış ve ülkenin geleceği için kritik bireyler olarak görülmüştür. Kurulan Sanat ve Bilim Enstitüsü ile zenginleştirilmiş sanat, bilim ve yaratıcı düşünme eğitimleri verilerek bu çocukların en iyi şekilde gelişimlerini sağlamaları hedeflenmektedir (Hızlı, 2014).

2.3. Özel Yetenekliler Öğretmenliği

Dağlıoğlu'na göre özel yetenekli çocukların öğretmeni olmak kişisel ve mesleki açıdan heyecanlı, ilgi çekici, gelişime açık ve heyecanlı olsa da bu çocuklarla çalışmak için mesleki formasyonlar açısından güçlü donanımlara sahip olmak ve öğrencilerin bazı kişilik özelliklerini

taşımak gerekmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri bu çocukların gelişim, kişilik özellikleri, öğrenme durumlarını ve yasal haklarını, tüm dünyada bu çocuklara hazırlanan öğretim programlarını ve eğitim fırsatlarını, ailelerin problemlerini ve bu sorunlar için nasıl çözümler üretebileceklerini bilmeleri oldukça önemlidir (Dağlıoğlu, 2010). Özel yetenekli çocukların da diğer çocuklar gibi çocuk olduğu unutulmamalı ama aynı zamanda onların ilgi, yetenek, yaratıcılık ve sahip oldukları potansiyellerinin en yüksek seviyede geliştirilmesi gerektiği de göz ardı edilmemelidir (Dağlıoğlu, 2010).

Özel yetenekli bireylerin öğretmen özellikleri üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda özel yetenekli bireylerle çalışan öğretmenlerin kişisel özellikleri incelenmiş ve sonuç olarak bu bireylerle empati yapabilen, yüksek seviyede bilgi birikime sahip, duygusal olarak hassas, toplumsal sorunlarla ilgili, öğrencilere öğrenmeyi öğretebilen öğretmenlerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Davaslıgil, 2007). Dağlıoğlu (2010) tarafından yapılan bir başka bir çalışmada 6-16 yaş arasındaki özel yetenekli öğrencilere ideallerindeki öğretmen profilinin nasıl olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu, kendilerini anlayan, esprili, enerjik, ufuk açan, konulara hâkim, sabırlı ve demokratik bir öğretmen profili istediklerini belirtmişlerdir. Buna göre özel yetenekli bireylerin öğretmenleri entelektüel bilgi birikime sahip, kültürel konulara hâkim, yeniliğe açık ve kişisel gelişimlerini sürdürmek için sürekli uğraşıyor olmalıdır (Dağlıoğlu, 2010).

2.4. Özel Yetenekli Çocuklar İçin DEO

DEO, normal sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim gören ve özel ihtiyaçları olan öğrencilerin, müfredatın dışında ek çalışmalara ihtiyaç duyduklarında ya da yetenekli olduğu alanlarda zenginleştirme faaliyetleri yapılacağı zamanlarda ders esnasında ya da ders saatleri dışında sunulan bir uygulamadır (MEB, 2006). Eğer mümkünse uygulamayı özel eğitim öğretmenleri veya alanında uzman öğretmenler sunmaktadır (Kırcaali İftar, 1998). DEO, MEB tarafından 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 28. maddesine göre zorunlu olmuştur. DEO uygulaması, normal sınıfta akranlarıyla eğitim gören yetersizliğe sahip bireyler için eksik yönlerini tamamlama; en az bir alanda yaşatlarından üst düzey yeteneğe sahip bireyler için ise yetenekli olduğu alanlarda derinlemesine öğrenme fırsatı sağlamaktadır. (Kırcaali İftar, 1998). Daha önceleri isteğe bağlı olan bu uygulama, çıkan bir yasa ile Özel Eğitim Yönetmeliği'nde zorunlu hale gelmiştir (MEB, 2008). Gentry ve Gable, (2001) yaptıkları çalışmalarında özel yetenekli bireylerin ilgi ve yetenekleri alanında

gelişimlerini sağlamak için DEO uygulamalarına ihtiyacın oldukça fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Resmî Gazete’de 2006 tarih ve 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde “*Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler; eğitim ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.*” maddesi yer almaktadır. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 02/09/2008 tarihli ve 3601 sayılı yazısının (2008/60 Nolu Genelge) 8’inci maddesinde “*Kaynaştırma uygulaması yapılan okul ve kurumlarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere bireysel ve grup eğitimi verilebilmesi için destek eğitim odası açılır.*” ifadesi geçmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 18/05/2015 tarihli ve 5157845 sayılı yazısında DEO’nun zorunlu olduğu belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yayımlanan “DEO” konulu kılavuzunda; “*Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü okul ve kurumlarda ‘Destek Eğitim Odası’ açılması zorunlu olduğu*” ifadesi vardır. Belirtilen yasal zorunluluklar gereğince, rehberlik ve araştırma merkezlerinin tanılamaları sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimi kararı alınan öğrenciler için kayıtlı bulundukları okul müdürlüklerince DEO açılması zorunludur.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri’nin 25. maddesine göre DEO okul BEP geliştirme birimi ve okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu kararı ile alınır. Alınan kararı okul/ kurum müdürlüğü tarafından il veya ilçe Özel Eğitim Hizmetleri Kuruluna bildirir. İlgili kurulun önerisi ile bağlı bulunulan milli eğitim müdürlüğünün onayı ile DEO açılır ve planlamaları ile işlemlerinin yürütülmesi okul müdürlüklerince yapılır. DEO’dan bir öğrencinin haftalık faydalanabileceği ders saati, öğrencinin haftalık toplam ders saati sayısının %40’ını aşmayacak şekilde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanır (MEB, 2018). İlgili yönetmeliğin 25. maddesinin ç bendine göre; DEO’larda bire bir eğitim amaçlanır ancak öğrencilerin performans ve ihtiyaçları birbirine benzerlik gösteriyorsa grup eğitimi de yapılabilir. Grup eğitiminde öğrenci sayısı 3’ü geçmemesi önerilmektedir. DEO’larda, öğrencilerin yetersizlik türleri ile yetenek alanlarına göre eğitim materyalleri bulundurulması gerekmektedir ve özel eğitim öğretmeni öncelikli olmak üzere, sınıf öğretmenleri ve alan / branş öğretmenleri görevlendirilmektedir.

İlgili maddenin e bendinde ise “*Özel yetenekli öğrencilerin öğretim planlamalarına yönelik ‘Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda takip ettikleri dersler*

zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak verilir. Bu program öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarında uygulanan öğretim programı ile bütünlük oluşturacak şekilde planlanır ve yürütülür.” açıklaması bulunmaktadır. DEO’da eğitim alacak öğrencilerin, destek alacağı dersler ve beceriler, alınacak eğitimin ve derslerin süresi Okul BEP Geliştirme Birimi toplantılarında belirlenmektedir (MEB, 2016). İlgili mevzuata göre okul BEP Geliştirme Biriminin yaptığı toplantılara okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlık ederken; toplantıya öğrenci, öğrenci velisi, sınıf ve şube rehber öğretmenleri ile ihtiyaç duyulursa öğrenci de katılır. Toplantılarda öğrenci velisinin ve sınıf-şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmalı ve karar tutanağına eklenmelidir ve öğrenci velisi öğrencisinin bu uygulamadan faydalanmasını istemiyorsa durumu yazılı dilekçe ile Okul BEP Geliştirme Birimi’ne iletir (MEB, 2016).

Okul öncesi kademesinde düzenlenen rapor okul öncesi eğitim tamamlanana kadar, ilköğretim kademesinde düzenlenen rapor ilköğretim kademesi tamamlanana kadar; ortaöğretim kademesinde düzenlenen bir rapor ise öğrenci okuldan mezun olana kadar geçerlidir (MEB, 2016). DEO’lardan özel yetenekli öğrenciler de faydalanmaktadırlar ve bu öğrenciler için zenginleştirilmiş bireysel eğitim programı (BEP) hazırlanarak uygulanır. Öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre fen bilimleri, Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler vb. akademik derslerden destek eğitim hizmeti uygulanabileceği gibi öğrencinin sınıfında uygulanan müfredat programı derinleştirilerek de uygulanabilir (MEB, 2016). Normal sınıflarda eğitimlerine devam eden ve özel eğitim ihtiyacı bulunan çocuklara özel eğitim hizmeti uygulamaları için BEP hazırlanması ülkemizde zorunlu olan bir uygulamadır (Özokçu, 2014). BEP hazırlamadan önce öğrencinin performansı alınmalı, yani durum tespiti yapılmalı; ardından öğrencinin ihtiyaçlarına göre hedefler belirlenmelidir (Eripek, 2005). BEP hazırlamadaki amaç; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere verilecek eğitimin bireye özel olmasıdır. Bu yüzden her öğrenci için ayrı bir BEP hazırlanmaktadır. Hazırlanan program ile öğrenciye kazandırılması amaçlanan hedef davranışlar, eğitim ortamı, süre ve yöntemler yazılı olarak kayıt altına alınmış olur. Ülkemizde BEP hazırlanmasının zorunlu olması aynı zamanda öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının yasal güvence altına alınmasıdır (Kargın, 2013). Ülkemizde DEO uygulamaları, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin ilgili maddelerince tanımlanmış ve içeriği hakkında detaylı açıklamalara yapılmıştır. DEO uygulamalarına yönelik bu yasal düzenlemeler bulunmasına rağmen, tespitlere göre uygulamaların yasal düzenlemelerde zorunlu olduğu halde verimli şekilde yürümediği görülmektedir (Akay, Uzuner ve Girgin 2014).

2.5. Sınıf Öğretmenliği

Özel yetenekli öğrencilerin okullarında eğitimlerinin sürdürülmesi, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim ortamlar sağlanması, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitim uygulamalarının yapılması tüm dünyadaki özel yetenekliler eğitiminde zorunlu hale gelen bir durumdur (Brulles, Peters ve Saunders, 2012). Bu şekilde uygulanan eğitim sisteminde özel yetenekli öğrenciler akranlarından ayrıştırılmadan sınıf içi zenginleştirme ile yeteneklerine göre desteklenmiş olur. Ancak bu sistemi sorunsuz yürütmesi için sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ile ilgili belirli sertifika programından geçirilmesi gerekir (NAGC, 2016). İlkokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilere ideal öğretmende olması gereken özellikler sorulduğunda en çok alınan cevaplar; neşeli, esprili yeteneği gelişmiş, empati becerisi yüksek, bireysel farklılıklara saygılı, sabırlı ve esnek öğretmenler istediklerini ifade etmişlerdir (Sisk, 1987). Özel yetenekli öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamak için ilgi, yetenek ve bireyler farklılıklarını ortaya koyarak geliştirecekleri, sıra dışı ve esnek etkinliklerde çalışabilecekleri ve onları aktif katılıma davet eden bir ortamda zaman geçirmeleri için uygun fırsatlar sunulmalıdır (Koshy, 2002). Yapılan bilimsel araştırmalar özel yetenekli bireylerin eğitiminde her öğretmenin görev almaması gerektiğini vurgulamakta ve bunun sakıncalarını açıklamaktadır çünkü bu çocuklarla ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayan öğretmenlerin onları ezmeye çalıştıkları ve çocukların da sonuç olarak öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergileyerek kendilerini iletişime kapatabileceklerini göstermektedir (Davis, 2004). Sınıf öğretmenlerine özel yetenekli çocuklar konusunda düzenlenen eğitimlerin, sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinde anlamlı düzeyde artış sağladığı tespit edilmiştir (Şahin, 2013).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1 Yurt İçi Çalışmalar

İlgili literatür incelendiğinde özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ile ilgili yeteri kadar akademik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Buna karşın özellikle özel yetenekli öğrenciler için DEO ile ilgili yapılmış olan araştırmaların çok az olması dikkat çekmektedir. Yapılmış araştırmalar ise genel itibarıyla DEO'larda düzenlenen eğitim üzerine yoğunlaşmaktadır.

İnci ve Bayrakçı (2022) tarafından yapılan araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin sınıf içerisinde istenmeyen davranışları ve bu davranışlara yönelik öğretmenlerin başvurdukları yöntemler belirlenmeye çalışılmıştır. 43 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmanın

sonucunda özel yetenekli öğrencilerin de akranları gibi sorumluluk almama, ders dışı şeylerle ilgilenme, izin almadan konuşma, saygı kurallarına uymama, saldırgan davranışlarda bulunma, karşı koyma gibi olumsuz davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Daha önce özel yetenekli çocuklar konusunda herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin ise bu olumsuz durumlarla baş etme yolu olarak işe ödül/ceza yöntemi, kural koyma, aile ile iletişim, görmezden gelme ve öğrencinin motivasyonunu artırıcı etkinlikler düzenleme gibi yöntemlere başvurdıkları tespit edilirken, ayrıca da özel yetenekli çocuklar konusunda mesleki yeterliklerini yükseltme yoluna başvurdıkları da ortaya çıkmıştır (İnci ve Bayrakçı, 2022).

Akkanat vd. (2018) öğretmenlerin özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri hakkındaki algılarını belirlemek için yaptığı çalışmada öğretmenlerin ülkemizdeki eğitim şartlarının yetersiz olduğunu ifade etmişler ve özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yeterli düzeyde eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Aydın'ın (2015) yaptığı araştırmada, destek eğitim odalarında görev yapmakta olan öğretmenlerin DEO eğitimlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada DEO bulunan üç farklı ilkokulda görev yapan 10 öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre destek eğitim odalarının fiziki durumuyla ilgili; metrekaresi olarak yeterli olmalarına karşın ses yalıtımlarının kötü olduğu ve öğrenciler için yeteri kadar uygun materyal olmadığı tespit edilmiştir. Destek eğitim odalarında sunulan eğitim kalitelerinin genel itibarıyla iyi olduğu ve öğrencilerdeki gelişimin olumlu yönde seyir gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ise; fiziki ortamlarının iyileştirilmesi, DEO için öğrencilere uygun materyallerin temini, derslerin planlamalarının geliştirilebileceği ve eğitimlerin aile ile iş birliği ile yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere'nin (2015) yaptığı araştırmada, özel yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin öğretmen değerlendirmelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma, farklı illerde görev yapan ve özel yetenekli öğrencilerle DEO çalışmaları yapan 251 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, özel yetenekli öğrenciler için sunulan destek eğitim hizmetlerinin yeterli seviyede olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Sürmeli (2015), özel yetenekli birey kavramı hakkında sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada literatür taraması yaparak kavramsal bir çerçeve oluşturmuş ve özel yetenekliler alanında en çok kullanılan “özel yetenekliler, özel yetenekli çocukların bedensel/zihinsel/sosyal/kişilik gibi özellikleri ve eğitimleri” kavramları incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerini özel

yetenekli çocuklar alanında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Sürmeli, 2015).

Talas vd. (2016) yaptığı araştırmada, DEO'ların durum tespitleri yapılmış ve görev alan öğretmenlerin bu uygulamaya olan tutumları ile yeterlikleri incelenmiştir. Katılımcılar, Tokat ilinde DEO'larda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre DEO'ların yaygınlaşmış bir uygulama olduğu ve nicelik olarak artışının devam ettiği gözlemlenmiştir. Ancak DEO'larda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim olarak istenilen seviyede olmadıkları ve DEO fiziksel ortamlarının da henüz çok iyi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple fiziksel koşulların ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin artırılması önerilmiştir.

Yavuz ve Yavuz'un (2016) yaptığı araştırmada, ilkökul kademesindeki özel yetenekli öğrenciler için uygulanan DEO programlarının öğrencilerdeki yaratıcılık becerilerine etkileri incelenmiştir. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında DEO'dan faydalanan 11 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma tek grup ön test-son test deseni ile yapılmıştır. Veri toplamada "Torrance Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık ile detaylandırma becerilerinde, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tortop ve Dinçer'in (2016) yapmış olduğu çalışmada, yasal düzenlemelerin sonucunda 2015-2016 öğretim yılından DEO'larda özel yetenekli öğrenciler ile çalışmalar yapan sınıf öğretmenlerinin uygulamalar hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntem ile yürütülen bu araştırmada 15 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenler; öğretmen yeterlikleri, kullanılan eğitim materyalleri, öğretim ortamları, yönetsel düzenlemeler, anne-baba yaklaşımı ve öneriler hakkında fikirlerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre özel yetenekli öğrenciler ile DEO faaliyetlerinde görev yapan öğretmenler, bu alanda çalışmakta olan öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu, DEO'larda kullanılabilecek eğitim materyallerinin eksikliğini, öğretim ortamlarının yetersizliğini, süreç boyunca ebeveynlerin ve yöneticilerin kendilerine oldukça yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

Tamas'ın (2019) yaptığı araştırma, DEO uygulaması olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin okullarda DEO için özel alanlar oluşturulmadığı, ders yoğunluğu olarak matematik ve Türkçe derslerinin tercih edildiği, öğretmenlerin büyük bölümünün öğretim sürecinde geleneksel yöntemleri kullandıkları ve öğretmenlerin birçoğunun DEO mevzuatına yeterince hâkim olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Kaygusuz'un (2020) yaptığı çalışmada ise DEO uygulamasından faydalanan özel yetenekli öğrencileri incelenmiştir. Tarama yöntemi kullanılarak yapılan çalışma, BİLSEM'e devam eden 131 ortaokul öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, DEO'dan faydalanan özel yetenekli öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; duyguları kontrol etme, öz motivasyon puanlarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt Dışı Çalışmalar

DEO uygulamalarının olumlu etkileri olarak ilk karşımıza çıkanlar özel yetenekli öğrencileri zorlayıcı çalışmaların olması, bireylerin memnuniyetleri (Yang, Gentry ve Choi, 2012), öğrenci akademik başarılarını yükseltmesi (Aldrich ve Mills, 1989; Dimitriadis, 2011; Kulik ve Kulik, 1992) ve bireylerin davranışlarında görünen olumlu etkiler (Dimitriadis, 2011), motivasyon ve yaratıcı düşünme becerilerine olan olumlu katkıları (Moon, 1995) ve yaratıcılık becerilerini yükseltmesidir (Delcort, 1993).

Özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulamalarının olumlu etkilerine, ilgili alanda yapılan meta-analiz çalışmalarında da rastlanmaktadır. Üst düzey yeteneğe sahip özel yetenekli bireylerin DEO uygulamalarından daha çok fayda gördükleri anlaşılmıştır (Kulik, 1992). Özellikle akademik olarak özel yetenekli bireylere fayda sağladığı gözlemlenen bu uygulamaların sosyal ve psikolojik açıdan akademik başarı kadar katkı sağlamadığını belirtilmektedir (Rogers, 1991). Yapılan başka bir meta-analiz çalışmada da sınıf dışı uygulamaların öğrencilerin akademik başarı, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını olumlu anlamda etkilediğini ancak öz benlikleri noktasında anlamlı bir etkide bulunmadığı tespit edilmiştir.

Intyre'nin (1992) yılında yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları ile eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. 100 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere dair olumlu tutumlar geliştirdikleri ancak bu çocukların eğitimleri için objektif öz yeterlik inancı alanında mesleki eğitimlere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir (Intyre, 1992).

Yapılan başka bir çalışmada DEO gibi bireysel ve küçük gruplarla devam eden uygulamalarda çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu anlamda gelişmeler kaydedildiği gözlemlenmiştir (Hébert (1993); Westberg (2010)). Vecchiarelli (1998) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim aşamasında yapılan özel yetenekliler DEO

faaliyetlerinin, ortaöğretim basamağında yapılan çalışmalara göre daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Renzulli tarafından yapılan araştırmaya göre, özel yetenekli öğrenciler için uygulanan destek eğitim programlarının başarısının program kalitesiyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. DEO içerik olarak öğrenciye sunulan esneklikler, programda yer alan zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış etkinlikler, genel eğitim programından daha eğlenceli yönlerinin olması, özel yetenekliler için destek eğitim uygulamasının faydalarını göstermektedir (Renzulli, 1987).

Rogers (2007) tarafından yapılan çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için uygulanacak öğretim programlarının etkili olabilmesi için önemli olan hususlara dair birçok araştırmacı tarafından farklı değerlendirmeler yapılmıştır. Rogers yaptığı çalışmada yapılan bilimsel çalışmalardan yola çıkarak özel yetenekli çocuklar için yapılan destek eğitim programının kalitesi için beş koşul olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan birisinin devamlılığı sağlayan ve özel yetenekli öğrencileri zorlayan öğrenme fırsatları sunmaktır. Eğer özel yetenekli bireyler her hafta yeterli sayıda derse devam etmesi durumunda, DEO gibi uygulamaların özel yetenekli bireyleri zorlayacak ve öğrenmelerini sağlayacak bir yöntem olabileceğini belirtmiştir. İkinci koşul ise özel yetenekli bireylere ilgi ve yetenek alanlarına göre öğrenme fırsatları sunulması gerektiğidir. Üçüncü koşul, öğretim yöntemlerinde farklılaştırılmış ve hızlandırılmış stratejilerine yer verilmesidir. Dördüncü koşul ise özel yetenekli özel yetenekli öğrencilerin benzer ilgi, yetenek ve potansiyele sahip akranları ile etkileşimli zaman geçirmeleri, birlikte eğitim faaliyetlerine aktif katılımları gösterilmesidir. Beşinci ve son koşul olarak ise özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırmanın önemini vurgulamıştır. Özel yetenekliler alanında yapılan müfredat farklılaştırmanın öğrencilerin başarılarına olumlu yönde katkılar sunduğuna yapılan birçok çalışmada değinildiğini ifade etmiştir (Rogers, 2007).

Renzulli tarafından yapılan çalışmada zekâ testi uygulanarak tanılanmayan ancak sınıf öğretmenleri tarafından özel yetenekli potansiyeline sahip olduğu düşünülen öğrenciler de düzenlenen zenginleştirilmiş eğitim programlarına dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre özel yetenekli tanısı olmayan öğrencilerin de özel yetenekli bireyler kadar başarılı oldukları tespit edilmiştir. Uygulanan destek eğitim programları kadar sınıf içerisinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yöntemleri de diğer öğrencilerin başarılarını yükseltmektedir (Renzulli, 2010).

Van der Meulen ve diğerleri tarafından Hollanda'da yapılan bir çalışmada özel yetenekli öğrenciler için haftada bir gün uygulanan destek eğitim programına katılmanın, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal yönlerine olan etkileri araştırılmıştır. 3 ay

sonunda 89 öğrenci, 142 veli ve 20 öğretmenlerden farklı ölçekler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere göre yürütülen destek eğitim programının özel yeteneklilerde görülen sosyal-duygusal ve davranışsal bozuklukları azalttığı, akademik başarılarını arttırdığı gözlemlenmiştir. Çalışmayı yürüten araştırmacıların, bu tarz destek eğitim programlarının başarısızlık yaşayan ve davranış problemleri sergileyen öğrencilere faydalarının olduğunu dile getirilmiştir (Van der Meulen vd., 2014).

Dimitriadis (2016) İngiltere’de özel yetenekli bireylere DEO ‘larda sunulan eğitim olanakları üzerine vaka incelemeleri yaptığı akademik çalışmada 44 farklı okuldan özel yetenekli bireylerin destek eğitim kalitelerine ilişkin bilgi toplamıştır. Okulların sadece üç tanesinde destek eğitim uygulamaları yapılırken diğer okullarda sınıf içi yetenek gruplaması yapıldığı ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda DEO uygulamalarına devam eden özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamalarının ve yapılan çalışmaların bilimsel temeli olmamasının oluşturduğu durumlar gözlemlenmiştir.

Hammerschmidt’in (2016) öğretmenlerle yaptığı ve öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik algıları ile öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki algılarının kişisel gelişimleriyle ilişkisini tespit etmeyi amaçladığı araştırmada, öğretmenlerin özel yetenekli çocukların gelişimleri için kullanabilecekleri yöntemler için eğitici eğitimleri çok önemlidir sonucuna ulaşılmıştır (Hammerschmidt, 2016).

Suprayogi vd. (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterliliğinin özel yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve destek eğitim uygulamalarının ortaya konması için belirleyici unsur olduğu gösterilmiştir. Özel yetenekliler alanında çalışmalar yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri ve öğretme inançları ile yaptıkları çalışmalar arasındaki korelasyonun yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda değinilen ve genel itibariyle destek eğitim uygulamalarının olumlu yönlerine vurgu yapan çalışmalar, yapılmış araştırma sonuçlarından ziyade araştırmacıların görüşlerinden oluşmaktadır. Ayrıca DEO veya sınıf dışı eğitim programlarına yönelik yapılmış akademik çalışmalarda bu eğitim programlarının olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Dimitriadis, 2011; Gubbels, Segers ve Verhoeven, 2014; Kulik ve Kulik, 1992, 2003; Rogers, 1991, 2002; Vaughn, Feldhusen ve Asher, 1991; Yang, Gentry ve Choi, 2012).

Belcastro (1987), DEO gibi yarı zamanlı olan uygulamaların ancak öğrenci seçimini ve öğrenme hızına göre eğitim kriterini sınırlı olarak karşıladığını vurgulamıştır. DEO uygulamalarının okul genel eğitim öğretim programıyla örtüşmediğini, çeşitli etkinliklere önem verdiğini; özellikle de problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme etkinliklerinin

akademik program ile bağlantısız olarak devam ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin belirli gün ve saatlerde bu uygulamadan faydalandıklarını belirtmekte ve bu kısıtlı durumun özel yeteneklilerin eğitim gereksinimlerini gidermede yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. DEO uygulamasının, özel yetenekli öğrencilerin birbirleriyle ve diğer akranlarıyla iletişim becerilerinde eksik kaldıkları, bu sebeple akranları ve öğretmenleri tarafından olumsuz bir tutuma maruz kaldıkları tespit etmiştir. Destek eğitim odası uygulamaları için eleştirilerde bulunan Belcastro, DEO uygulamasının tercih edilmesini başka sebeplere bağlamaktadır. Özellikle, bu uygulamaların kolay ve esnek olmasından ötürü tercih edildiğini belirtmektedir. Ayrıca zaman açısından ekonomik olması, eğitim materyali ve eğitici giderlerinin az olması tercih edilmesini sağlamaktadır.

Genel olarak DEO gibi eğitim programlarının özel yetenekliler nicelik olarak iyi ancak nitelik açısından yeteri kadar ihtiyaçları karşılamadığını ifade etmektedir. Fakat bu tarz uygulamaların daha kaliteli ve gelişmiş özel yetenekliler eğitim programları hazırlanıncaya kadar devam etmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. ABD’de yapılan bir çalışmaya göre ilköğretim kademesinde bulunan özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim programlarının arasında destek eğitim odası uygulamaları %51,9 ile birinci sırayı almaktadır.

Özel yeteneklilerin eğitiminde en yoğun olarak kullanılan uygulama DEO olmasına rağmen, uygulama ile ilgili eğitimciler arasında halen bir fikir birliğinin olmaması da oldukça dikkat çekicidir. Bu konular ise öğrenciye uygulanacak programın ders saati süreleri, içerik ve öğretmen seçimleri olarak sıralanmaktadır. Fikir ayrılıkları özellikle destek eğitim odalarında geçirilecek süre, verilecek eğitim içeriği ve öğretmenlerinin kimler olacağı konularında görülmektedir (Callahan, Moon ve Ohl, 2017).

Davis vd. (2011) çalışmada özel yetenekliler için uygulanan DEO uygulamaların ağır eleştirilerde bulunmuşlardır. DEO uygulaması tüm dünyada bu kadar yaygın olmasına rağmen oldukça az eleştirilmesine ayrıca dikkat çekmektedirler. Bu uygulamaların yarı zamanlı olması sebebiyle tam zamanlı eğitim alması gereken özel yetenekli bireylerin eğitim problemi için yeterli etkiyi yapmadığını savunmaktadırlar (Davis, Rimm ve Siegle, 2011).

Diğer yapılan araştırmalarda da DEO uygulamalarındaki içeriğin öğrencileri eğlendirme ve zaman geçirmeden öteye gitmediği savunulmaktadır (Sak, 2014). DEO uygulamalarının eğitim programlarında yaşanan sorunların genel eğitim programıyla ilişkisiz ve karmaşık etkinliklerden kaynaklanmaktadır (Borland, 2013).

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılmıştır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Karma yöntem araştırmaları sadece nitel yöntem veya sadece nicel yöntem kullanılan araştırmalara göre araştırma yapan araştırmacıya daha fazla delile ulaşma imkânı sunar (Creswell, Plano ve Klark, 2015 s14). Karma araştırma desenleri içerisinde farklı türlere ayrılmaktadır.

Bu çalışmada açıklayıcı sıralı karma araştırma deseni ile geliştirilmiş olan deneysel (müdahale) karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Çünkü bu desende deneyle ilgili nicel veriler ve analizleri vardır ve deneysel işlemin ortaya çıkan sonuçlarını zenginleştirmek ya da derinlemesine yorumlamak için nitel veriler ikinci bileşen olarak analiz edilir ve nitel veriler deneysel işlemin öncesinde, sırasında veya sonrasında toplanabilir ve analizi yapılabilir (Creswell, 2003). Amasya il merkezinde DEO 'larda özel yetenekli öğrenciler ile aktif olarak çalışan sınıf öğretmeni istatistikleri okullar ile görüşülerek elde edildiğinde, toplamda 28 öğretmenin özel yetenekli öğrenci ile DEO faaliyeti yürüttüğü tespit edilmiştir. Katılımcı sayısının az olması, düzenlenecek eğitim faaliyetleri sonucunda davranışlarında zamana bağlı değişimlerine bakılacağından dolayı bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmada bir deney grubu bulunurken, kontrol grubu bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimin etkisini ölçmek için eğitim öncesinde ön test, sonrasında ise son test uygulanarak yapılan eğitimin etkisi değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç, mevcut bir durumu derinlemesine incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.77). Araştırmanın nicel olan verilerini desteklemek üzere seçilen öğretmenler süreç içerisinde gözlemlenerek toplanan nicel verileri destekleyecek bulgular elde edilmek amaçlanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın her iki boyutuna da 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev alan 28 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bir başka ifade ile çalışmanın nitel ve nicel verileri aynı gruptan toplanmıştır. Çalışmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu katılımcıların DEO faaliyetlerinde görev almaları ve özel yetenekli öğrencilerinin olması kriter olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Özelliklere Göre Dağılımlar

	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	25	89
	Erkek	3	11
Yaş	21-30	4	14
	31-40	19	68
	41-50	4	14
	51-60	1	4
Eğitim Düzeyi	Lisans	27	96
	Yüksek Lisans	1	4
Hizmet Yılı	01-10	7	25
	11-20	15	54
	21-30	5	18
	31-40	1	3
Özel Yetenek (ÖY) Deneyimi	ÖY Öğrencim Var	24	86
	ÖY Çocuğum Var	6	21

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve özel yetenekli öğrenciye / çocuğa sahip olma durumunu öğrenmek için 6 soruluk demografik bilgi formu oluşturulmuştur.

3.3.2. Metaforik Algı Formu

Bu araştırmada belirlenen öğretmenlerin özel yeteneklilik, yaratıcılık, yönlendirilmiş beyin fırtınası ve zenginleştirme kavramlarına ait sahip oldukları zihinsel algılarını tespit etmek için metaforlar oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacı ve uzman tarafından hazırlanarak metafor formlarının her bir öğretmene ayrı ayrı yöneltilmesi ile oluşturulmuştur. Öğretmenlerin “Özel yeteneklilik / Yaratıcılık / Yönlendirilmiş beyin fırtınası / Zenginleştirme ... gibidir. Çünkü...” cümlesine üçer metafor yazmaları ve bu

yazdıkları metaforları açıklayarak cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin bu kavramlara ilişkin ürettikleri metaforların ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

3.3.3. Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı Testi (ÖYÇAT):

Bu ölçek, öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin algılarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hali Jeong (2010) tarafından geliştirilmiş; Tortop ve Sarar (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek toplamda 25 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları ise özel yeteneklilik kavramı, özel yetenekli çocukların özellikleri, tanılanmaları ve eğitim programlarını içermektedir. Özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin algı ölçeğinin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı Tortop ve Sarar (2014) çalışmasında 0.98; Jeong'un çalışmasında ise 0,71 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir bir sonuç vereceğini ve kabul edilebilir bir iç tutarlık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2003; Kalaycı, 2010).

3.3.4. Özel Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖYEÖÖ):

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik algılarını ve ilgili konuda uygulanan eğitimin öncesinde ve sonrasında ortaya çıkan değişimleri ölmek için Tortop (2014) tarafından geliştirilen Özel Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖYEÖÖ) kullanılmıştır. Öğretmenlerin özel yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterliliklerini tespit edebilmek için uygulanan bu ölçeğin geliştirilme aşamasına BİLSEM'lerde görev yapan 56 kadın 38 erkek öğretmen katılım sağlamıştır. Beşli likert tipi olan bu ölçek 26 maddeden ve “Akademik Yeterlik Boyutu”, “Mentorluk (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu”, “Sorumluluk Boyutu”, “Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu”, “Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu”, “Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu” olmak üzere 6 temel konudan oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.90'dır. Her bir alt ölçeğin iç tutarlık katsayıları; sırasıyla 0.86; 0.93; 0.77; 0.91; 0.94; ve 0.94'tür. Korelasyon analiz sonucunda tüm alt ölçeklerin yüksek derecede ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Tortop, 2014: 76).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplama işlemlerine 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Şube Müdürlüğü ile görüşülerek resmi olarak tanılanmış

özel yetenekli öğrencisi olan ilkokullar tespit edilerek başlanmıştır. Tespit edilen okullar ziyaret edilerek DEO uygulamasından faydalanan özel yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenler ile özel yetenekli çocuğu olan öğretmenler belirlenmiştir. Belirlenen 28 öğretmen ile yapılan görüşmelerde eğitimin tarihleri kararlaştırılmıştır. Veri toplama araçları eğitim öncesi ve sonrasında katılımcılara yüz yüze olarak uygulanmıştır. Formların amacına uygun doldurulup doldurulmadığı araştırmacı ve uzman tarafından kontrol edilerek analiz sürecine alınmıştır. Bu araştırmada elde edilen veriler dijital ortama da aktarılmış olup asılları da güvenli bir şekilde saklanmaktadır.

3.4.1. DEO'larda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Eğitimi

Günümüz toplumlarında öğrencileri yaratıcı düşünme, eleştirel problem çözme becerileri, takım odaklı çalışma gibi 21. yy. becerilerini kazanmış; teknoloji okur yazarlığı yüksek, özgün ürünler ortaya koyabilen bireyler olarak yetişmeleri oldukça önemlidir. Bu sebeple bu öğrencilerin öğretmenlerinin de çok yönlü ve donanımlı şekilde yetiştirilmesi önemlidir (Cemaloğlu, vd., 2018).

DEO uygulamalarında görevli olan ve önceden belirlenmiş olan öğretmenlere yönelik özel yeteneklilerin eğitimi alanında uzmanlaşmalarını sağlamak için bu eğitim düzenlenmiştir. Özel yetenekli çocukların öğretmenleri bu çocukların eğitimleri, eğitim modelleri, yöntem ve teknikleri konularında mesleki gelişimlerine önem vermeleri ÖY çocukların hayatında kalıcı izler oluşturmalarını kolaylaştıracaktır (Sak, 2017). ÖYDD eğitimi ile öğretmenlerin aşağıda belirtilen kazanımlara sahip olması amaçlanmıştır:

- Özel yetenekli çocuklara uygulanan destek eğitim programları hakkında bilgi sahibi olur.
- Özel yetenekli çocuklar için sunulan destek eğitim uygulamaları mevzuatını bilir.
- Özel yetenekli bireylerin eğitimi için uygun fiziki ortam oluşturur.
- Özel yetenekli bireylerin özelliklerini belirler ve farkında olur.
- DEO uygulamalarının daha etkili kullanılmasına yönelik uygulamalar yapar.
- Özel yetenekli çocuklar için hazırlanmış olan etkinlikleri farklılaştırıp zenginleştirir.
- Üst düzey öğrenme stratejilerini daha etkin bir biçimde kullanır.
- Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerine özelliklerine ait bilgilerini öğrenme süreçleriyle ilişkilendirir.

- Öğrencilerin farklılıklarına göre esnek programlar hazırlar.
- Özel yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimlerine yönelik rehberlik faaliyetleri yapar.

İlgili literatürde öğretmenler ÖY öğrencileri öğrenmeye yönlendirecek ve bireysel gelişimini öne çıkaran programlara ve öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirecek yöntemlerin uygulanmasına ihtiyaç duyulduğu bildirilmiştir (Dağlıoğlu, 2010: 186). Öğretmenlik mesleği yeterlilikleri incelendiğinde eğitim sistemindeki en hayati öge olarak öğretmen yetiştirme karşımıza çıkmaktadır ve öğretmen yeterliliklerine bakıldığında “Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenler.” ve “Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.” “Öğretmen öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.” ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2017). Eğitimlerin hazırlanmasında bu hususlar göz önünde bulundurulmuştur.

Bu bilgilere dayanan bir program hazırlanması ve amaçların belirlenmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha önce gerçekleştirilen eğitim programları ve uygulamaları incelenerek genel amaçlar ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra ise uzman görüşlerine başvurularak amaçlar kesinleştirilmiştir. Ardından ise belirlenen amaçlara uygun olarak öğretim materyalleri, yöntem teknikler ve uygulama bölümleri planlanmıştır. Son olarak ise program sonunda yapılacak değerlendirme süreci planlanmıştır. Öğretmen eğitiminin hazır hale getirilmesinin ardından özel yetenekli bireyler alanında görev yapmış 3 sınıf öğretmeni ile 6 ders saati süren bir ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya katılım sağlayan öğretmenler eğitimdeki uygulamaların kolay anlaşılır ve amaca uygun olduğunu ifade etmiş; eğitim esnasında sağlanan eğitim materyallerinin yeterli olduğunu belirtmiş, sunuların görsel olarak zenginleştirilebileceğini söylemişlerdir. Ön uygulama sonrasındaki geri bildirimlerin sonucuna göre gerekli düzeltmeler yapılarak tekrardan uzman görüşü alınıp programın son şekli oluşturulmuştur. 2 hafta sonu olarak planlanan eğitimin ilk haftasında ilk gün 8 ders, ikinci gün 7 ders yapılmış; ikinci hafta sonunda ise ilk gün 7 ders, ikinci gün 8 saat ders olmak üzere toplamda 30 ders saati eğitim yapılmıştır.

1. Öğretmenlere ön testlerin yapılması: Çalışmaya katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin çalışma öncesi mevcut durumlarını belirlemek üzere ÖYÇAT, ÖYEÖÖ ve metaforlar uygulanmıştır.

2. Araştırmaya katılacak sınıf öğretmenlerine özel yeteneklilerin eğitici eğitimi verilmesi: Eğitimin içeriği hakkında bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

- Özel yetenekli bireyler: Özel yeteneklilik tanımları, fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal özellikleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır.
- Sınıf uygulamaları: Özel yetenekli bireylerin eğitimleriyle ilgili temel eğitim stratejileri olan gruplama, zenginleştirme, koçluk, hızlandırma ve farklılaştırma konularında eğitim yapılmıştır.
- DEO: DEO uygulamalarının mevzuatı, özellikleri, dikkat edilmesi gereken hususlar ve bu eğitim ortamlarının özel yeteneklilerin eğitime yönelik tasarlanması konularında eğitim verilmiştir.
- Yaratıcılık: Yaratıcılığın tanımı, alt basamakları ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren öğretim yöntem teknikleri ile ilgili eğitim yapılmıştır.
- Öğretim stratejileri: ÖY bireyler için öğretim stratejilerinin öğretimi, eleştirel düşünme, bilimsel araştırma becerileri, üst düzey düşünme becerileri, yaratıcı problem çözme teknikleri ve takım odaklı çalışma becerilerinin müfredatla ilişkilendirilmesinin nasıl yapılacağı gibi konularda eğitim yapılmıştır. Bahsedilen stratejilerle ilgili uygulama örnekleri gösterilmiştir.
- Farklılaştırma ve farklılaştırılmış etkinlik tasarlama: Bu bölümde farklılaştırmanın teorik ve uygulamalı aşamaları öğretmenlere uygulamalı biçimde yapılmıştır. Öncelikle SCAMPER, morfolojik sentez, triz, yaratıcı problem çözme beceriler gibi yöntemlere örnek etkinlikler gösterilmiştir.
- Özel yetenekli öğrencilerin değerlendirilmesi: ÖY bireylerin değerlendirilmesi klasik sınavlarla sınırlı kalmamasına; tüm sürecin değerlendirilmesi gerektiğine, ölçme araçlarına öz değerlendirmenin ve akran değerlendirmesinin de eklenmesine gerek olduğu vurgulanmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlaması ve araştırmacının süreç içerisinde etkinlik hazırlama basamaklarına danışmanlık yapması: Öğretmenlere anlatılan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak etkinlik hazırlamaları istenmiş ve hazırlanan etkinliklerin eğitime katılan diğer öğretmenlere sunumu yapılması istenmiştir.

3. Öğretmenlere son testin yapılması: Çalışmaya katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin çalışma sonrası durumlarını belirlemek üzere Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı Testi, Özel Yetenekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği ve metaforlar yeniden uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Veriler

DEO uygulamalarında görev alan öğretmenlere düzenlenen eğitim programının öğretmenlerin öz yeterlik ve özel yetenekli çocuklara yönelik algıları üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, araştırma deseni olarak çalışmaya uygun olan kontrol grupsuz zayıf deneysel desen tercih edilmiştir. Kontrol grubunun olmadığı bu tez çalışmasında zayıf deneysel çalışmadan önce ön test, deneysel işlem tamamlandıktan sonra son test uygulanarak deneysel çalışmanın etkisi iki test arasındaki farka göre değerlendirme yapılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma türü olarak tanımlanırken; yapılan bu çalışmada tercih edilen tek gruplu zayıf deneysel desen ise bir bireyin ya da bir grubun bir süre yoğun bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Bu doğrultuda öğretmenlerin ön test ile son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyabilmek için ilişkili örneklem normal dağılıma sahip olan t-testi analizi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Veriler

Nitel araştırma desenlerinde araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanarak araştırma sürecinde veri toplanması, veri analizi ve yorumu kısımlarına tutarlı olabilmeye ve araştırmanın aşamalarının detaylı ve şeffaf bir şekilde açıklanmasına bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, elde edilen verileri belirli kurallara göre kodlayarak metnin içerisindeki bazı sözcüklere göre kategorilere ayırmak ve özetlemek için tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışmadaki içerik analizinde geçerliğin sağlanması için verilerin analiz durumu ve toplanan verilerin kategorilere ayırma basamakları açık şekilde ifade edilmiştir. Aynı zamanda, toplanan metaforlara bulgular kısmında detaylı şekilde değinilmiştir. Bulguların analizinde öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak ve betimlenen kısımları okuyucuda canlandırmak için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bulgular kısmında öğretmenler için kısaltmalar kullanılmış ve kodlama olarak kullanılan numaralar ile de hangi katılımcıdan alıntı yapıldığı belirtilmiştir (Örn: Ö1). Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak üzere rastgele seçilen 28 katılımcının oluşturduğu metaforlar bağımsız bir araştırmacı tarafından daha analiz edilmiştir. Analiz sonuçları karşılaştırılmış ve mutabakat sağlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinde geçerliğin sağlanması için “uzman incelemesi” veya “uzman gözden

geçirmesi” düşünülmüştür (Merriam, 2013). Oluşturulan kategorilerin doğruluğunu kontrol etmek için ise alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur.



IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu kısımda araştırma problemleri dahilinde yapılan deneysel desen ve metafor analizine yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

Öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara yönelik algılarının deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ilişkili örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Analize geçmeden önce varsayımları test edilmiştir. Öğretmenlerin yetenekli özel çocuklara yönelik algılarının normal dağılım gösterdiği basıklık ve çarpıklık değerlerinden anlaşılmaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin değerler Tablo 2’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara yönelik algılarının deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ilişkili örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Analize geçmeden önce varsayımları test edilmiştir. Öğretmenlerin yetenekli özel çocuklara yönelik algılarının normal dağılım gösterdiği basıklık ve çarpıklık değerlerinden anlaşılmaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin değerler Tablo 2 ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 2. ÖYÇAT Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek	Çarpıklık	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık	Basıklık St. Hata
ÖYÇAT Ön test	-,983	,441	,779	,858
ÖYÇAT Son test	-336	,441	,388	,858

Çarpıklık katsayısı verilerin normal olarak dağılım gösterip göstermediğine dair kullanılan yöntemlerden birisidir. Araştırmacıların bazıları elde edilen katsayının ± 1 aralığında olmasının dağılımın normal ölçüden sapmadığı şeklinde yorumlanırken (Büyüköztürk, 2007, Başol, 2015; Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012) bazı araştırmacılara göre ise bu değer ± 2 aralığında olabileceği ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Buna göre öğretmenlerin özel yetenekliler algı ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 3. ÖYEÖÖ Basıklık ve Çarpıklık Sonuçları

Ölçek	Çarpıklık	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık	Basıklık St. Hata
ÖYEÖÖ Ön Test	-,398	,441	1,656	,858
ÖYEÖÖ Son Test	,320	,441	-,986	,858

Buna göre öğretmenlerin özel yetenekliler öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puanları normal dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik öz yeterliklerinin normal dağılım gösterdiği basıklık ve çarpıklık değerlerinden anlaşılmaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin değerler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı Testi Ön Test- Sonuçları

Puan	Test	N	X	Ss	Sd	t	P
ÖYÇAT	Ön test	28	3,1070	,36103	27	-,431	.670
	Son test	28	3,1429	,35183			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖYÇAT ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puanlarının arasında farkın olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin ÖYÇAT puan ortalamalarında son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.14$) ön test ($\bar{X}=3.11$) puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi analizine göre son test puanlarıyla ön test puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{(27)} = -.431, p > .05$).

Tablo 5. Özel Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği Ön Test- Son Test Sonuçları

Puan	Test	N	X	Ss	sd	t	P
ÖYEÖÖ	Ön Test	28	3,7257	,47562	27	-4,649	.000
ÖYEÖÖ	Son Test	28	4,0755	,32878			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖYEÖÖ ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puanlarının arasında farkın olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin ÖYEÖÖ puan ortalamalarında ön test ($\bar{X}=3.72$) puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=4.08$) düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özel yeteneklilere ilişkin öz yeterliklerinin deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ilişkili örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Analize geçmeden önce varsayımları test edilmiştir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi analizine göre son test puanlarıyla ön test puanlarının anlamlı

şekilde farklılaştığı görülmüştür ($t_{(27)} = -4.649$, $p < .001$). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin uygulama öncesi özel yeteneklilere dair öz yeterlikleri uygulama sonrasında anlamlı şekilde artmıştır.

4.2. Nitel Bulgular

Araştırma verilerine göre sınıf öğretmenlerinin “özel yeteneklilik, yaratıcılık, yönlendirilmiş beyin fırtınası ve zenginleştirme” kavramlarına yönelik algıları kategorilere göre sırayla verilmiştir. Oluşturulan metaforlar ile ilgili kategoriler “canlılar, değer, doğa, insani özellikler, nesne (eşya), teknoloji ve uzay” kategorileridir. Öğretmenlerin belirlenen kavramlar ve kategoriler üzerinden oluşturdukları metafor sayıları Tablo 6’da ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kavramlara İlişkin Oluşturdukları Metaforların Sayıları

Kavramlar	Ön Metafor (f)	Son Metafor (f)	Üretilen Metafor Sayısı
Özel yeteneklilik	49	69	118
Yaratıcılık	31	54	85
Yönlendirilmiş beyin fırtınası	20	47	67
Zenginleştirme	19	45	64
Toplam	119	215	334

Tablo 7. Öğretmenlerin Kategorilere İlişkin Oluşturdukları Metaforların Sayıları

Kategoriler	Ön Metafor (f)	Son Metafor (f)	Üretilen Metafor Sayısı
Canlılar	4	15	19
Değer	31	59	90
Doğa	26	41	67
İnsani özellik	17	20	37
Nesne	18	43	61
Teknoloji	7	16	23
Uzay	16	21	37
Toplam	119	215	334

4.2.1 Özel yeteneklilik kavramına ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan 28 sınıf öğretmeni özel yetenekli çocuk kavramına ilişkin olarak 43’ü birbirinden farklı olmak üzere toplam 49 ön metafor; 53’ü birbirinden farklı olmak üzere 69 son metafor üretmişlerdir. Özel yeteneklilik kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar “canlılar, değer, doğa, insani özellikler, nesne (eşya), teknoloji ve uzay” olarak

kategorilendirilmiştir. Tablo 6’da bu kategoriler için üretilen ön ve son metafor sayıları verilmiştir.

Tablo 8. Özel Yeteneklilik (ÖY) Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Ön Metafor (f)	Son Metafor (f)	Üretilen Metafor Sayısı
Canlılar	4	5	9
Değer	9	16	25
Doğa	14	19	33
İnsani özellik	5	6	11
Nesne	4	6	10
Teknoloji	2	4	6
Uzay	11	13	24
Toplam	49	69	118

Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında özel yetenekli çocuk kavramına ilişkin en çok ürettikleri metafor olarak “güneş (n=5)” belirlenmiştir. Bunun dışında “su (n=4) ve yıldız (n=3)” en çok üretilen metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 9. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdukları Canlılar Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar	Son metaforlar
Kodlar	F Kodlar F
Pembe inek, ağaç, bebek, tohum	1 Çiçek 3 Karnabahar, 1 Kartal

Araştırmaya katılan öğretmenler ön metaforlarda 4, son metaforlarda 5 defa olmak üzere toplam 9 defa özel yetenekli çocukları bir “canlı” olarak tanımlamışlardır. Tablo 9’da görüldüğü gibi canlılar kategorisinde yer alan ön ve son metaforlarda en çok “çiçek” metaforu üretilmiştir. Öğretmenlerin özel yetenekli çocukları çoğu zaman yalnız, renkte farklılık gösteren ve her birinin farklı katkıları olan olarak belirtmeleri sebebiyle bu metaforlar ‘canlılar’ kategorisi altında gruplandırılmıştır. Canlılar kategorisinde en fazla “çiçek (n=3)” metaforu yer almaktadır. Bu metaforu öğretmenlerin oluşturmasında özel yetenekli çocukların birbirinden farklı olması ve farklı güçlere sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Özel yeteneklilik bebek gibidir; çünkü desteklenmek.” (ÖT-Ö12)

“Özel yeteneklilik ağaç gibidir; çünkü dallarıyla yeni fikirlere açılır.” (ÖT-Ö16)

“Özel yeteneklilik tohum gibidir; çünkü filizlenip olgunlaşır.” (ÖT-Ö28)

“Özel yeteneklilik karnabahar gibidir; çünkü hiçbir özel yetenekli çocuk bir diğerine tıpatıp benzemez.” (ST-Ö20)

“Özel yeteneklilik çiçek gibidir; çünkü farklı renklerle ve güzelliklerle ortaya çıkar.” (ST-Ö13)

“Özel yeteneklilik kartal gibidir; çünkü çoğu zaman farklı ve yalnızdır.” (ST-Ö1)

“Özel yeteneklilik çiçek gibidir; çünkü iyi bakılmazsa solarlar.” (ST-Ö21)

Tablo 10. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Değer Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Şarkı, çölde yolunu kaybetmek, tırmanmak, karanlıkta kalmak, kilitli bir sandık, mucize, patlama, yenilenmek, tamamlanmamış bir şiir	1	Şans Alternatif, çok boyutlu, dağınık, evren, farklı tatlar, hız, mucit, mucize, oran, özgürlük, renkler, sorun, tarihi eser, uyarılma,	2 1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler özel yetenekli çocukları ön metaforlarda 9, son metaforlarda 16 olmak üzere 25 defa “değer” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin özel yetenekli çocukları ender bulunan, düşüncelerinin sonsuz olan, bahşedilmiş, farklı yöntemleri kullanan, farklı açıdan düşünebilen, sıradanlıktan uzak olarak belirtmeleri sebebiyle bu metaforlar “değer” kategorisi altında gruplandırılmıştır. Değer kategorisinde en fazla “şans (n=2)” metaforu yer almaktadır. Bu metaforun oluşmasında öğretmenlerin özel yetenekli çocukların beceri ve özelliklerinin ortaya çıkarılması sürecindeki süreç ile saklı bir hazinenin ortaya çıkarılma süreci arasındaki benzerliğin etken olduğu söylenebilir. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Özel yeteneklilik karanlıkta kalmış gibidir; çünkü kendini yetiştirecek eğitim sisteminin olmamasıdır.” (ÖT-Ö4)

“Özel yeteneklilik kilitli bir sandık gibidir; çünkü sahi olduğu özellikleri ortaya çıkarmak için gelişmeli ve çaba sarfetmelidir.” (ÖT-Ö7)

“Özel yeteneklilik dağa tırmanmak gibidir; çünkü hedefe ulaşırken zorlukları çoktur.” (ÖT-Ö22)

“Özel yeteneklilik çölde yolunu kaybetmek gibidir; çünkü uçsuz bucaksız derinlikte yolunu bulamayabilirsin.” (ÖT-Ö3)

“Özel yeteneklilik karşına bir defa çıkan şans gibidir; çünkü bazı şanslar hayatta

karşına ikinci defa gelmez.” (ST-Ö23)

“Özel yeteneklilik şans gibidir; çünkü ya hiç gelmez ya da bir anda gelir.” (ST-Ö14)

“Özel yeteneklilik alternatif gibidir; çünkü ihtiyaç duyulduğu her an yardımcı olur.” (ST-Ö18)

“Özel yeteneklilik farklı tatlar gibidir; çünkü çok zenginlik içerir.” (ST-Ö3)

Tablo 11. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Doğa Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Elmas	2	Su	4
Ateş, buzdağı, rüzgâr,	1	Dağ, elmas	2
dağ, dağın zirvesi,		Ateş, bahar, buzdağı, demir, deniz, ırmak, okyanus,	1
derya, akarsu, ada, kar		toprak, volkan, yağmur	
tanesi, orman, toprak,			
volkan			

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler özel yetenekli çocukları ön metaforlarda 14, son metaforlarda 19 olmak üzere 33 defa “doğa” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin özel yetenekli çocukları su gibi kendi yolunu kendisi bulan, deniz gibi üstten bakıldığında dümdüz ancak içerisi derin ve karışık olan, ırmak gibi çeşitli kollardan beslenen ve beslendikçe coşan olarak belirtmeleri sebebiyle bu metaforlar “doğa” kategorisi altında gruplandırılmıştır. Doğa kategorisinde en fazla “su (n=4)” metaforu yer almaktadır. Bu metaforun oluşmasında öğretmenlerin özel yetenekli çocukları suyun hiçbir engel tanımadan veya karşısına çıkan engelleri aşarak kendi yollarını bulan ve yön verildiğinde çoğu şeye hayat vermeleri durumu süreci arasındaki benzerliğin etken olduğu söylenebilir. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Özel yeteneklilik dağ gibidir; çünkü ulaşmak çaba ister.” (ÖT-Ö1)

“Özel yeteneklilik güçlü akarsu gibidir; çünkü devamlıdır, süregendir.” (ÖT-Ö2)

“Özel yeteneklilik kar tanesi gibidir; çünkü keşfedilip desteklenmezlerse eriyip kaybolurlar.” (ÖT-Ö3)

“Özel yeteneklilik dağın zirvesi gibidir; çünkü genellikle yalnızsındır.” (ÖT-Ö18)

“Özel yeteneklilik ıssız bir ada gibidir; çünkü birinin seni keşfetmesini beklersin.” (ÖT-12)

“Özel yeteneklilik derya gibidir; çünkü ucu bucağı yoktur.” (ÖT-13)

“Özel yeteneklilik orman gibidir; çünkü içinde aradığın her türlü çeşitlilik vardır.” (ÖT-Ö6)

“Özel yeteneklilik bir volkan gibidir; çünkü içindeki potansiyel çok fazladır ve her

an patlayabilir.” (ÖT-Ö27)

“Özel yeteneklilik yağmur gibidir; çünkü potansiyeli kullanıldığında bir şanstır ama kullanılmazsa felaket olabilir.” (ST-Ö27)

“Özel yeteneklilik güneş gibidir; çünkü hem kendini hem çevresini aydınlatır.” (ST-Ö5)

“Özel yeteneklilik dağ gibidir; çünkü dağa tırmanırken geçtiğimiz yollardaki zorluklara rağmen zirve vardır.” (ST-Ö25)

“Özel yeteneklilik su gibidir; çünkü kendi yolunu kendisi bulur.” (ST-Ö20)

“Özel yeteneklilik deniz gibidir; çünkü üstten bakılınca dümdüz ama içerisi çok karışık bir komplekstir.” (ST-Ö21)

“Özel yeteneklilik bir volkan gibidir; çünkü ne zaman harekete geçecekleri belli olmaz.” (ST-Ö25)

“Özel yeteneklilik okyanus gibidir; çünkü farklı olacak her şey vardır.” (ST-Ö9)

Tablo 12. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları İnsani Özellikler Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Dağınık, dalgın, Messi, renkli gözlülük, ressamlık	1	Albino, aşçı, bellek, cinsiyet, Dali, Messi	1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler özel yetenekli çocukları ön metaforlarda 5, son metaforlarda 6 olmak üzere 11 defa “*insani özellikler*” olarak tanımlamışlardır. Tablo 12’de de görüldüğü gibi insani özellikler kategorisinde tüm metaforlar eşit sayıda (n=1) yer almaktadır. Öğretmenlerin özel yetenekli çocukları bu gezegenden olmadıklarını düşünmeleri, genetikleri belirlemeleri, değişik fikirlere sahip olarak belirtmeleri sebebiyle bu metaforlar “*insani özellik*” kategorisi altında gruplandırılmıştır. Bu metaforun oluşmasında öğretmenlerin özel yetenekli çocukları farklı yeteneklere sahip ve genetik aktarım süreci arasındaki benzerliğin etken olduğu söylenebilir. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Özel yeteneklilik renkli gözlülük gibidir; çünkü kusur gibi gözükür ama farklılıktır.” (ÖT-Ö6)

“Özel yeteneklilik Messi gibidir; çünkü çoğu kişi içinden kendini fark ettirir.” (ÖT-Ö26)

“Özel yeteneklilik dalgın gibidir; çünkü farklı şeyler düşünür.” (ÖT-Ö7)

- “Özel yeteneklilik dağınık gibidir; çünkü düşünceleri çok yoğundur.” (ÖT-Ö13)
- “Özel yeteneklilik ressamlık gibidir; çünkü her malzeme ile farklı resim çizer.” (ÖT-Ö15)
- “Özel yeteneklilik Dali gibidir; çünkü hem resim hem de diğer zekâ alanlarında değişik fikirleri vardır.” (ST-Ö24)
- “Özel yeteneklilik Messi gibidir; çünkü senin bu dünyadan olmadığını düşündürür.” (ST-Ö26)
- “Özel yeteneklilik aşçı gibidir; çünkü belirli olan malzemeden farklı ürünler ortaya koyar.” (ST-Ö5)
- “Özel yeteneklilik cinsiyet gibidir; çünkü genetik belirler.” (ST-Ö23)
- “Özel yeteneklilik bellek gibidir; çünkü tüm olanları belleğinde saklar.” (ST-Ö22)

Tablo 13. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdukları Nesne (Eşya) Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Domino taşı, mum, oyun hamuru, pinpon topu,	1	Enstrüman, kâğıt, kitap, kova, sünger, uçlu kalem	1

Tablo 13'te görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler özel yetenekli çocukları ön metaforlarda 4, son metaforlarda 6 olmak üzere 10 defa “nesne (eşya)” olarak tanımlamışlardır. Nesne (eşya) kategorisinde tüm metaforlar eşit sayıda (n=1) yer almaktadır. Öğretmenlerin özel yetenekli çocukları etrafımızda ve hayatımızda her daim var olan nesneler olarak belirtmeleri sebebiyle bu metaforlar “nesne” kategorisi altında gruplandırılmıştır. Bu metaforun oluşmasında öğretmenlerin özel yetenekli çocukları her zaman var olan ancak detaylarını yeterince önemsemediğimiz ve yeri geldiğinde problemimizi çözen şeylerle benzerliğin etken olduğu söylenebilir. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Özel yeteneklilik mum gibidir; çünkü hem kendisini hem de çevresini aydınlatır; kullanılmadığında yok olabilir.” (ÖT-Ö5)

“Özel yeteneklilik domino taşı gibidir; çünkü düşünceleri birbiriyle bağlantılıdır.” (ÖT-Ö10)

“Özel yeteneklilik oyun hamuru gibidir; çünkü çok yönlü düşünüp birçok şekle girebiliyor.” (ÖT-Ö21)

“Özel yeteneklilik pinpon topu gibidir; çünkü hareketlidir.” (ÖT-Ö7)

“Özel yeteneklilik sünger gibidir; çünkü her şeyi içine çeker.” (ST-Ö5)

“Özel yeteneklilik uçlu kalem gibidir; çünkü farklı ve ek özellikleri vardır.” (ST-Ö11)

“Özel yeteneklilik kâğıt gibidir; çünkü bilgileri yazı gibi beynine hapseder.” (ST-Ö16)

“Özel yeteneklilik cinsiyet gibidir; çünkü birinin gelip sayfalarını karıştırmasını beklersin.” (ST-Ö18)

Tablo 14. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Teknoloji Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Araba, denizaltı	1	Ferrari, süratli araba, telefon, hard disk	1

Tablo 14’te de görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler özel yetenekli çocukları ön metaforlarda 2, son metaforlarda 4 olmak üzere 6 defa “teknoloji” olarak tanımlamışlardır. Teknoloji kategorisinde tüm metaforlar eşit sayıda (n=1) yer almaktadır.

Öğretmenlerin özel yeteneklileri gündelik hayatımızda var olan teknolojik şeyler olarak belirtmeleri sebebiyle bu metaforlar “teknoloji” kategorisi altında gruplandırılmıştır. Bu metaforun oluşmasında öğretmenlerin özel yetenekli çocukları hayatımıza girdiğinde birçok zorluğumuzu kolaylaştıran ve hızlı kararlar almamızı sağlayan teknolojik ürünlere benzetmelerinin etken olduğu söylenebilir. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Özel yeteneklilik deniz altı gibidir; çünkü bin bir çeşit canlıya ev sahibidir.” (ÖT-Ö10)

“Özel yeteneklilik süratli araba gibidir; çünkü istediği hıza ulaşabilir.” (ÖT-Ö9)

“Özel yeteneklilik süratli araba gibidir; çünkü hızları ve merakları her zaman vardır.” (ST-Ö10)

“Özel yeteneklilik Ferrari gibidir; çünkü her türlü koşulda yola devam edebilir.” (ST-Ö14)

“Özel yeteneklilik hard disk gibidir; çünkü yükleyebildiğin kadar beynine yükle.” (ST-Ö10)

“Özel yeteneklilik telefon gibidir; ihtiyaç halinde yardımcı olur.” (ST-Ö21)

Tablo 15. ÖY Kavramına İlişkin Oluşturdukları Uzay Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Güneş	5	Güneş	5
Gökkuşağı, yıldız	2	Yıldız	3
Kutup yıldızı, ay	1	Gökkuşağı	2
		Kutup yıldızı, gökyüzü, dünya	1

Tablo 15’te görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler özel yetenekli çocukları ön metaforlarda 11, son metaforlarda 13 olmak üzere 24 defa “uzay” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin özel yeteneklileri sonsuz ve eşsiz olarak belirtmeleri sebebiyle bu metaforlar “*nesne*” kategorisi altında gruplandırılmıştır. Uzay kategorisinde en fazla “*güneş (n=5)*” metaforu yer almaktadır. Bu metaforun oluşmasında öğretmenlerin özel yetenekli çocukları uzaydaki yaşam gibi sırrı çözilemeyen ve derinliğinin boyutu ölçülemeyen olarak düşünmelerinden ötürü bu metaforların seçimleri etken olduğu söylenebilir. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Özel yeteneklilik yıldız gibidir; çünkü arkadaşlarının arasında dikkat çeken yönleri vardır.” (ST-Ö17)

“Özel yeteneklilik gökkuşağı gibidir; çünkü çok renklidir.” (ÖT-Ö25)

“Özel yeteneklilik güneş gibidir; çünkü arkadaşlarına fikirleriyle ışık saçar.” (ÖT-Ö16)

“Özel yeteneklilik güneş gibidir; çünkü her ortamda fark edilebilir.” (ST-Ö13)

“Özel yeteneklilik yıldız gibidir; çünkü grup içerisinde kendisini parlayarak gösterir.” (ST-Ö16)

“Özel yeteneklilik gökkuşağı gibidir; çünkü uygun ortam bulduğunda kendi yeteneklerini gösterir.” (ST-Ö3)

“Özel yeteneklilik kutup yıldızı gibidir; çünkü az görülür ama fark etmek zordur.” (ST-Ö15)

4.2.2 Yaratıcılık kavramına ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan 28 sınıf öğretmeni yaratıcılık kavramına ilişkin olarak 30’u birbirinden farklı olmak üzere toplam 33 ön metafor; 49’u birbirinden farklı olmak üzere 54 son metafor üretmişlerdir. Tablo 14’te bu kategoriler için üretilen ön ve son metafor sayıları verilmiştir.

Tablo 16. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Ön Metafor (f)	Son Metafor (f)	Üretilen Metafor Sayısı
Canlılar	0	4	4
Değer	11	19	30
Doğa	6	4	10
İnsani özellik	5	9	14
Nesne	8	11	19
Teknoloji	0	1	1
Uzay	2	6	8
Toplam	32	54	86

Öğretmenlerin yaratıcılık kavramına ilişkin en çok ürettikleri metafor olarak “uzay (n=3)” belirlenmiştir. Bunun dışında “tasarım, ışık ve sihirbazlık (n=2)” en sık üretilen diğer metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılık kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar “canlılar, değer, doğa, insani özellikler, nesne (eşya), teknoloji ve uzay” olarak kategorilendirilmiştir.

Tablo 17. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdukları Canlılar Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Kalp	1	Anne, beyin, çocuk, meyve ağacı	1

Araştırmaya katılan öğretmenler ön metaforlarda 1, son metaforlarda 4 defa olmak üzere toplam 5 defa yaratıcılığı bir “canlı” olarak tanımlamışlardır. Tablo 17’de de görüldüğü gibi canlılar kategorisinde tüm metaforlar eşit sayıda (n=1) yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yaratıcılık kalp gibidir. Çünkü bütün duyguları barındırır.” (ÖT-Ö22)

“Yaratıcılık çocuk olmak gibidir. Çünkü sürekli sorar ve sorgular.” (ST-Ö9)

“Yaratıcılık meyve ağacı gibidir. Çünkü bakımı iyi olursa meyvesi de güzel olur. (ST-Ö21)

Tablo 18. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Değer Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Bütünleşme, karanlık bir oda, kazınmış bilet, mucitlik, mucize, mutluluk hormonu, neşeli, parlak, yemek pişirmek, yeniden doğmak, yerli üretim	1	Tasarım Yemek yapmak, boyanmış duvara el basmak, çirkin ördek yavrusu, çocuk olmak, dost, farklı bir gözlük takmak, gizli hazine, hayata farklı yön vermek, ihtiyaç, örgü, parmak izi, renk oluşumu, sanat, üstü güç, yeniden doğmak, yenilik, zenginlik	2 1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler yaratıcılığı ön metaforlarda 11, son metaforlarda 19 olmak üzere 30 defa “*değer*” olarak tanımlamışlardır. Değer kategorisinde en fazla “*tasarım (n=2)*” metaforu yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yaratıcılık karanlık bir oda gibidir. Çünkü yalnız kaldığında değişik fikirler ortaya çıkar.” (ÖT-Ö1)

“Yaratıcılık kazınmış bir bilet gibidir. Çünkü altından harika şeyler çıkabilir.” (ÖT-Ö22)

“Yaratıcılık bir mucitlik gibidir. Çünkü ilk defa sen keşfedersin.” (ÖT-Ö2)

“Yaratıcılık bir mucize gibidir. Çünkü ya hiç gelmez ya da bir anda gelir.” (ÖT-Ö14)

“Yaratıcılık bir yemek gibidir. Çünkü aynı malzemeden farklı ürünler ortaya konabilir.” (ÖT-Ö15)

“Yaratıcılık yerli üretim gibidir. Çünkü ülkesi için farklı ürünler tasarlayabilir.” (ÖT-Ö16)

“Yaratıcılık gizli hazine gibidir. Çünkü bulunmayı bekler.” (ST-Ö26)

“Yaratıcılık parmak izi gibidir. Çünkü benzeri yoktur.” (ST-Ö18)

“Yaratıcılık tasarım gibidir. Çünkü atık malzemelerden oyuncak yaptırır.” (ST-Ö4)

Tablo 19. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Doğa Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Işık Bahçe, çölde esen rüzgâr, okyanus, toprak	2 1	Çiçek, deniz, okyanus, su	1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler yaratıcılığı ön metaforlarda 6, son metaforlarda 4 olmak üzere 10 defa “doğa” olarak tanımlamışlardır. Doğa kategorisinde en fazla “ışık (n=2)” metaforu yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yaratıcılık bahçe gibidir. Çünkü her şey yetişebilir.” (ÖT-Ö13)

“Yaratıcılık bir okyanus gibidir. Çünkü sonsuz bir süreçtir.” (ÖT-Ö23)

“Yaratıcılık toprak gibidir. Çünkü ürünleri şaşırtır.” (ÖT-Ö12)

“Yaratıcılık çiçek gibidir. Çünkü farklı renklerde ortaya çıkar.” (ST-Ö16)

“Yaratıcılık deniz gibidir. Çünkü kimi zaman durgun kimi zaman dalgalıdır.” (ST-Ö1)

“Yaratıcılık su gibidir. Çünkü çevresindekilerin hayatına kaynak sağlar.” (ST-Ö4)

Tablo 20. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları İnsani Özellik Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Hayal kurmak, sihirbazlık	2	Sihirbazlık	2
Görülme-yeni görme	1	Bilim, farklı bakış açısı, heykeltıraşlık, olayı farklı ele almak, öğrenci, sihir, yemek yapmak	1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler yaratıcılığı çocukları ön metaforlarda 5, son metaforlarda 9 olmak üzere 14 defa “insani özellikler” olarak tanımlamışlardır. Tablo 20’de de görüldüğü gibi insani özellikler kategorisinde en çok üretilen metaforlar “sihirbazlık ve hayal kurmak (n=1)” olarak yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yaratıcılık hayal kurmak gibidir. Çünkü yeteneğini ve hayalini birleştirirsin.” (ÖT-Ö8)

“Yaratıcılık bir sihirbazlık gibidir. Çünkü hangi malzemeden nasıl bir ürün çıkacağı belli olmaz.” (ÖT-Ö15)

“Yaratıcılık sihirbazlık gibidir. Çünkü bir anda kimse fark etmeden ortaya çıkar.” (ST-Ö14)

Tablo 21. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Nesne Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Açık kapı, deniz feneri, fosforlu kalem, kitap, merdiven, parti, pasta	1	Pasta, tablo Aşure, ekmek, ev, mum, pencere, renk, sabun köpüğü	2

Tablo 21’de görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler yaratıcılığı ön metaforlarda 7, son metaforlarda 11 olmak üzere 18 defa “*nesne (eşya)*” olarak tanımlamışlardır. Nesne (eşya) kategorisinde en çok kullanılan metaforlar olarak “pasta ve tablo (n=2)” yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yaratıcılık deniz feneri gibidir. Çünkü yolunu kaybettiğini zannettiğinde sana yön verir.” (ÖT-Ö26)

“Yaratıcılık fosforlu bir kalem gibidir. Çünkü farklılıkların altını çizer.” (ÖT-Ö14)

“Yaratıcılık kitap gibidir. Çünkü bilmediğimiz yerlere götürebilir.” (ÖT-Ö25)

“Yaratıcılık ekmek gibidir. Çünkü toplumsal yaşamı besler.” (ST-Ö12)

“Yaratıcılık mum gibidir. Çünkü senin ateş yakmanı bekler ve ateşini aldığında aydınlatır.” (ST-Ö26)

“Yaratıcılık bir tablo gibidir. Çünkü düşündükçe, geliştikçe her fırça darbesiyle yenilenir.” (ST-Ö19)

Tablo 22. Yaratıcılık Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Uzak Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Bulutlar, güneş	1	Uzak	3
		Gökkuşağı, güneş, hava, uzak aracı	1

Tablo 22’de görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler yaratıcılığı ön metaforlarda 2, son metaforlarda 7 olmak üzere 9 defa “*uzak*” olarak tanımlamışlardır. Uzak kategorisinde en fazla “*uzak (n=3)*” metaforu yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yaratıcılık güneş gibidir. Çünkü doğduğu her şeye can verir.” (ÖT-Ö26)

“Yaratıcılık uzak aracı gibidir. Çünkü uygun zaman ve ortamda ateşlemek gerekir.” (ST-Ö12)

“Yaratıcılık gökkuşağı gibidir. Çünkü değişik fikirler ortaya koyar.” (ST-Ö13)

“Yaratıcılık hava gibidir. Çünkü kimi zaman kapalı kimi zaman açıktır.” (ST-Ö1)

“Yaratıcılık uzak gibidir. Çünkü bilmediğimiz birçok öge vardır.” (ST-Ö25)

“Yaratıcılık uzak gibidir. Çünkü içinden neler çıkacağı belli olmaz.” (ST-Ö1)

“Yaratıcılık uzak gibidir. Çünkü ucu bucağı yoktur.” (ST-Ö18)

4.2.3. Yönlendirilmiş beyin fırtınası kavramına ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan 28 sınıf öğretmeni yönlendirilmiş beyin fırtınası kavramına ilişkin olarak her biri birbirinden farklı 19 ön metafor; 44'ü birbirinden farklı olmak üzere ise 47 son metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin yönlendirilmiş beyin fırtınası kavramına ilişkin en çok ürettikleri metafor olarak “oyun, özgürlük ve pusula (n=2)” belirlenmiştir. Yönlendirilmiş beyin fırtınası kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar “canlılar, değer, doğa, insani özellikler, nesne (eşya), teknoloji ve uzay” olarak kategorilendirilmiştir. Tablo 23’de bu kategoriler için üretilen ön ve son metafor sayıları verilmiştir.

Tablo 23. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Ön Metafor (f)	Son Metafor (f)	Üretilen Metafor Sayısı
Canlılar	0	0	0
Değer	6	12	18
Doğa	2	6	8
İnsani özellik	3	5	8
Nesne	2	12	14
Teknoloji	3	10	13
Uzay	3	2	5
Toplam	19	47	66

Tablo 24. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdukları Değer Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar	Son metaforlar
Kodlar	F Kodlar F
Enerji kaynağı, isim, pratik yapmak, satranç oynamak, seçici bir sınav, yaratıcı	1 Özgürlük Adım adım ilerlemek, basamak, keşif, farklı bakabilmek, hayal, pencereden bakış, rüya, uyarıcı, yağmur ormanlarında kaybolmak, zengin
	2 1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler yönlendirilmiş beyin fırtınasını ön metaforlarda 6, son metaforlarda 12 olmak üzere 18 defa “değer” olarak tanımlamışlardır. Değer kategorisinde en fazla “özgürlük (n=2)” metaforu yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) bir elma gibidir. Çünkü kestiğinde çürük mü sağlam mı çıkacağını bilemezsin.” (ÖT-Ö14)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası mantar gibidir. Çünkü zaman geçtikçe çoğalır.” (ÖT-Ö18)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası su gibidir. Çünkü farklı düşüncelerle akar gider.” (ST-Ö16)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası yaprak gibidir. Çünkü her yaprak bir fikirdir.” (ST-Ö13)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası orman gibidir. Çünkü değişik bir sürü bitkiyi bir arada tutar.” (ST-Ö8)

Tablo 25. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdukları Doğa Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar	Son metaforlar
Kodlar	F Kodlar F
Elma, mantar	1 Fırtına, ışık, karınca yuvası, orman, su, yaprak 1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler yönlendirilmiş beyin fırtınasını ön metaforlarda 2, son metaforlarda 6 olmak üzere 8 defa “doğa” olarak tanımlamışlardır. Doğa kategorisinde üretilen tüm metaforlar eşit sayıdadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) bir elma gibidir. Çünkü kestiğinde çürük mü sağlam mı çıkacağını bilemezsin.” (ÖT-Ö14)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası mantar gibidir. Çünkü zaman geçtikçe çoğalır.” (ÖT-Ö18)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası su gibidir. Çünkü farklı düşüncelerle akar gider.” (ST-Ö16)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası yaprak gibidir. Çünkü her yaprak bir fikirdir.” (ST-Ö13)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası orman gibidir. Çünkü değişik bir sürü bitkiyi bir arada tutar.” (ST-Ö8)

Tablo 26. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdukları İnsani Özellik Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar	Son metaforlar
Kodlar	F Kodlar F
Muzip çocuk, rüya, sorgulamak, yaratıcılık	1 Beyin jimnastiği, çocuğun beyni, insan, trafik polisi, yaratıcılık 1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler yönlendirilmiş beyin fırtınasını çocukları ön metaforlarda 4, son metaforlarda 5 olmak üzere 9 defa “*insani özellikler*” olarak tanımlamışlardır. Tablo 26’da da görüldüğü gibi insani özellikler kategorisinde üretilen tüm metaforlar eşit sayıdadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası sorgulamak ve fikirler üretmek gibidir. Çünkü SCAMPER yaratıcılığı geliştirir.” (ÖT-Ö3)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası rüya gibidir. Çünkü kimileri için hayal kimileri için gerçektir.” (ÖT-Ö16)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası beyin jimnastiği gibidir. Çünkü değiştirme, farklı düşünme ve beyni çalıştırmak gibidir.” (ST-Ö2)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası trafik polisi gibidir. Çünkü öğretmene yön gösterir.” (ST-Ö14)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası bir çocuğun beyni gibidir. Çünkü o da olaylara farklı bakar. Tek farklı belirli bir yöntemle değil gelişigüzel bakar.” (ST-Ö15)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası yaratıcılık gibidir. Çünkü farklı alanlardaki soruları kolaylıkla birleştirir.” (ST-Ö8)

Tablo 27. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Nesne Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Gözlük, meyveli dondurma	1	Oyun, matruşka	2
		Anahtar, anı defteri, bulmaca, içli köfte, kitap, bebek, okul, puzzle, zekâ oyunu	1

Tablo 27’de görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler yönlendirilmiş beyin fırtınasını ön metaforlarda 2, son metaforlarda 13 olmak üzere 15 defa “*nesne (eşya)*” olarak tanımlamışlardır. Nesne (eşya) kategorisinde en çok kullanılan metaforlar olarak “oyun ve matruşka (n=2)” yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası gözlük gibidir. Çünkü farklı yönlerden bakmak ve netleştirmek gerekir.” (ÖT-Ö2)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası anahtar gibidir. Çünkü bazı kilitleri açabilir.” (ST-Ö1)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası anı defteri gibidir. Çünkü önceden uyguladıklarını hatırlattı.” (ST-Ö12)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası kitap gibidir. Çünkü farklı bilgileri barındırır.” (ST-Ö16)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası puzzle gibidir. Çünkü bir araya gelince anlam kazanır.” (ST-Ö18)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası matruşka gibidir. Çünkü her seferinde doğar ve çoğalarak devam eder.” (ST-Ö27)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası zekâ oyunu gibidir. Çünkü kullanıldıkça zihni açar.” (ST-Ö26)

Tablo 28. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdukları Teknoloji Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Dürbün, makine, şemsiye	1	Pusula, 3 boyutlu gözlük, akıllı saat, bilgisayar, direksiyon, el feneri, gemi, lunapark, rüzgâr türbini	2 1

Tablo 28’de görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler yönlendirilmiş beyin fırtınasını ön metaforlarda 3, son metaforlarda 7 olmak üzere 10 defa “teknoloji” olarak tanımlamışlardır. Teknoloji kategorisinde en fazla “pusula (n=2)” metaforu yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) dürbün gibidir. Çünkü görmediğimiz birçok şeyi fark eder.” (ÖT-Ö7)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) mantar gibidir. Çünkü zaman geçtikçe çoğalır.” (ÖT-Ö16)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası 3 boyutlu gözlükler gibidir. Çünkü bir olayı birçok farklı bakış açısında gözlemler.” (ST-Ö26)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası direksiyon gibidir. Çünkü yön verir ve hedefe ulaştırır.” (ST-Ö6)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası gemi gibidir. Çünkü gideceği rota onu yönlendirir.” (ST-Ö19)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası lunapark gibidir. Çünkü bir olayı birçok farklı bakış açısında gözlemler.” (ST-Ö5)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası pusula gibidir. Çünkü farklı alanlarda yol gösterir.” (ST-Ö15)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası rüzgâr türbini gibidir. Çünkü sürekli çalışır ve ürün ortaya koyar.” (ST-Ö28)

Tablo 29. Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Kavramına İlişkin Oluşturdukları Uzak Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Gökkuşağı, güneş, uzay	1	Güneş, şimşek çakması	1

Tablo 29’da görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler yaratıcılığı ön metaforlarda 3, son metaforlarda 2 olmak üzere 9 defa “uzay” olarak tanımlamışlardır. Uzak kategorisinde en fazla “uzay (n=3)” metaforu yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası bir gökkuşağı gibidir. Çünkü farklı görüşler ortaya çıkar.” (ÖT-Ö18)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası uzay gibidir. Çünkü çok özelliği kendisinde barındırır.” (ÖT-Ö23)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası güneş gibidir. Çünkü her açıdan farklı açılar ortaya çıkar.” (ST-Ö21)

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası şimşek çakması gibidir. Çünkü aklına gelen ilk şeydir.” (ST-Ö10)

4.2.4 Zenginleştirme kavramına ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan 28 sınıf öğretmeni zenginleştirme kavramına ilişkin olarak her biri birbirinden farklı 19 ön metafor; 41’ü birbirinden farklı olmak üzere ise 45 son metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin zenginleştirme kavramına ilişkin en çok ürettikleri metafor olarak “çiçek bahçesi, orman, pazar ve sınıf (n=2)” belirlenmiştir. Zenginleştirme kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar “canlılar, değer, doğa, insani özellikler, nesne (eşya), teknoloji

ve uzay” olarak kategorilendirilmiştir. Tablo 30’da bu kategoriler için üretilen ön ve son metafor sayıları verilmiştir.

Tablo 30. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Ön Metafor (f)	Son Metafor (f)	Üretilen Metafor Sayısı
Canlılar	0	6	6
Değer	5	12	17
Doğa	4	12	16
İnsani özellik	4	0	4
Nesne	4	14	18
Teknoloji	2	1	3
Uzay	0	0	0
Toplam	19	45	74

Tablo 31. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdukları Canlılar Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar	Son metaforlar		
Kodlar	F	Kodlar	F
	0	Aile, anne, çiçek bahçesi, düğün salonundaki insanlar, öğretmen, usta aşçı	1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler zenginleştirme kavramını metaforlarda 6 defa “canlılar” olarak tanımlamışlardır. Tablo 31’de de görüldüğü gibi canlılar kategorisinde üretilen tüm metaforlar eşit sayıdadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

"Zenginleştirme düğün salonundaki insanlar gibidir. Çünkü değişik bir sürü insanı bir arada bulundurur." (ST-Ö13)

"Zenginleştirme öğretmen gibidir. Çünkü çok yönlü olması ve gelişmesi gerekir." (ST-Ö25)

"Zenginleştirme usta aşçı gibidir. Çünkü fikirleri birleştirir ve geliştirir." (ST-Ö6)

Tablo 32. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdukları Değer Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F

Kum havuzu, merak, oyun, tasarruf, yap boz	1	Bakış, bilgi, çok yönlü düşünmek, eleştirel bakış açısı, farklı, farklı açıdan bakmak, renk cümbüşü, sanat, sihirli bir kapı, sonsuzluk, yeniden düzenleme, yenileştirme	1
--	---	--	---

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler zenginleştirmeyi ön metaforlarda 5, son metaforlarda 12 olmak üzere 17 defa “*değer*” olarak tanımlamışlardır. Değer kategorisinde zenginleştirme kavramıyla ilgili üretilen tüm metaforlar eşit sayıdadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

"Zenginleştirme kum havuzu gibidir. Çünkü elini attığında merakla ne öğreneceğini görmektir." (ÖT-Ö13)

"Zenginleştirme merak gibidir. Çünkü araştırarak değişik şeyler öğrenir." (ÖT-Ö13)

"Zenginleştirme tasarruf etme gibidir. Çünkü bir araya gelince çoğalır." (ÖT-Ö12)

"Zenginleştirme yapboz gibidir. Çünkü her konulan parça sonuca doğru atılan bir adımdır." (ÖT-Ö12)

"Zenginleştirme çok yönlü düşünmek gibidir. Çünkü her açıdan bakış açısı sağlar." (ST-Ö17)

"Zenginleştirme farklı açıdan bakmak gibidir. Çünkü her yönden başka bir kısmı görülür." (ST-Ö17)

"Zenginleştirme sanat gibidir. Çünkü her alanda farklı yetenek ve ilgiler ortaya çıkar." (ST-Ö13)

"Zenginleştirme sihirli bir kapı gibidir. Çünkü öğrenciye başka bir dünya sunar." (ST-Ö19)

"Zenginleştirme yenileştirme gibidir. Çünkü pek çok şeyi bir arada tutmak ve kullanmaktır." (ST-Ö2)

Tablo 33. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Doğa Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar	Son metaforlar
Kodlar	F Kodlar F
Salata, şeker, tatlı bir meyve, toprağı gübrelemek	1 Orman 2
	Ağaç, bahçe, çiçek bahçesi, doğa, elması yontmak, güneş, maden, renkler, su, toprağı gübrelemek 1

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler yönlendirilmiş beyin fırtınasını ön metaforlarda 4, son metaforlarda 12 olmak üzere 16 defa zenginleştirme kavramını “doğa” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin zenginleştirme kavramında doğa kategorisine ilişkin en çok ürettikleri metafor olarak “orman (n=2)” belirlenmiştir. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

"Zenginleştirme pastaya eklenmiş şeker gibidir. Çünkü eğlence ve güzellik katar."
(ÖT-Ö20)

"Zenginleştirme toprağı gübrelemek gibidir. Çünkü ürünü artırır." (ÖT-Ö12)

"Zenginleştirme ağaç gibidir. Çünkü her dalında farklı meyve vardır." (ST-Ö1)

"Zenginleştirme doğa gibidir. Çünkü her türlü çeşitliliği içerir." (ST-Ö16)

"Zenginleştirme elması yontmak gibidir. Çünkü yontulmamış elmas o kadar değerli değildir." (ST-Ö12)

"Zenginleştirme madenler gibidir. Çünkü işledikçe değeri artar." (ST-Ö1)

"Zenginleştirme orman gibidir. Çünkü farklı türleri içerir." (ST-Ö16)

"Zenginleştirme sonsuzluk gibidir. Çünkü sonu olmadan devam eder." (ST-Ö4)

Tablo 34. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdıkları İnsani Özellik Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Kendini geliştirme, okul, tatile gitmek, zenginleştirme	1		0

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler zenginleştirme kavramını 4 defa “insani özellikler” kategorisinde tanımlamışlardır. Tablo 34’te de görüldüğü gibi insani özellikler kategorisinde üretilen tüm metaforlar eşit sayıdadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

"Zenginleştirme yeni fikirlerle kendini geliştirmek gibidir. Çünkü insan her an yeni bilgiler edinmelidir." (ÖT-Ö3)

"Zenginleştirme okul gibidir. Çünkü her çeşit çocuğı bir arada tutar." (ÖT-Ö13)

Tablo 35. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Nesne Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Kek, kitap, masal	1	Pazar, sınıf	2
		Aşure, baharat, bol vitaminli salata, makyaj, puzzle, salata, salça, şarkı, yapboz, zincir	1

Tablo 35’te görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler zenginleştirme kavramını ön metaforlarda 2, son metaforlarda 14 olmak üzere 16 defa “*nesne (eşya)*” olarak tanımlamışlardır. Nesne (eşya) kategorisinde en çok kullanılan metaforlar olarak “pazar ve sınıf (n=2)” yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

"Zenginleştirme kek gibidir. Çünkü malzeme ekledikçe lezzetlenir." (ÖT-Ö18)

"Zenginleştirme aşure gibidir. Çünkü farklı tatlar bir arada harika tek bir tat oluşturuyor." (ST-Ö21)

"Zenginleştirme baharat gibidir. Çünkü öğrencinin eğitim hayatına tat katar." (ST-Ö19)

"Zenginleştirme bol vitaminli bir salata gibidir. Çünkü çeşit ve tat açısından zengindir." (ST-Ö20)

"Zenginleştirme pazar gibidir. Çünkü pazarda değişiklik bir sürü sebze ve meyve vardır." (ST-Ö13)

"Zenginleştirme puzzle gibidir. Çünkü tek başına işlevsiz olanlar bir arada iken çok güzel bir ürü ortaya koyabilirler." (ST-Ö27)

"Zenginleştirme salata gibidir. Çünkü birçok malzemeyi barındırır." (ST-Ö14)

"Zenginleştirme sınıf gibidir. Çünkü her birey kendine özgün ve aynı zamanda sosyaldır." (ST-Ö25)

"Zenginleştirme yapboz gibidir. Çünkü parçadan bütüne gider." (ST-Ö5)

"Zenginleştirme zincir gibidir. Çünkü giderek çoğalır." (ST-Ö28)

Tablo 36. Zenginleştirme Kavramına İlişkin Oluşturdukları Teknoloji Kategorisi Metaforları

Ön metaforlar		Son metaforlar	
Kodlar	F	Kodlar	F
Lunapark	2	Pusula	1

Tablo 36’da görüldüğü gibi araştırmadaki katılımcı öğretmenler yönlendirilmiş beyin fırtınasını ön metaforlarda 2, son metaforlarda 1 olmak üzere 3 defa “*teknoloji*” olarak tanımlamışlardır. Teknoloji kategorisinde en fazla “*lunapark (n=2)*” metaforu yer almaktadır. Bu kategoride bazı katılımcı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

"Zenginleştirme lunapark gibidir. Çünkü mutlaka her öğrenciye hitap eden bir alan vardır." (ÖT-Ö5)

"Zenginleştirme pusula gibidir. Çünkü çaresiz öğrenciye çıkış yolu sunar." (ST-Ö19)

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde yapılan araştırmanın bulgularına dayandırılarak ortaya çıkan sonuçlar paylaşılmış ve bu sonuçlar alan yazındaki daha önce yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Tartışmada ilk olarak öğretmenlerdeki özel yetenekli çocuklara yönelik algıları, sonrasında öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara ilişkin öz yeterlikleri ve son olarak da öğretmenlerin özel yeteneklilik kavramına ilişkin metaforik algıları ele alınmıştır.

Bu araştırmada özel yetenekliler DEO uygulamalarında görev alan sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programının sonrasında bu öğretmenlerdeki özel yetenekli çocuklara yönelik algıları, özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve metaforik algılarındaki değişimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlere eğitim programı uygulanmadan önce ön test olarak Özel Yetenekli Çocuklar Algı Testi (ÖYÇAT) uygulanmıştır. Hazırlanan eğitim programının uygulanmasının ardından ÖYÇAT son test olarak tekrar uygulanmıştır. ÖYÇAT puan ortalamalarında, düzenlenen eğitimin sonunda anlamlı artış olmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara yönelik algılarını anlamak için yapılan metafor analizinde oluşturulan metafor sayısında bir artışın olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara ilişkin oluşturdukları metafor sayılarındaki artış öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algılarının olumlu yönde artış gösterdiğini desteklemektedir. Literatür incelendiğinde Tarhan ve Kılıç'ın (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerle yapılan çalışmanın sonucunda gerek tanılama gerekse eğitimleri sürecinde özel yetenekli çocukların kendilerini tanımaları ve öğrenme stillerini belirlemeye yardımcı olunması gerektiği sonucuna ulaşılması bu bulguyu destekler niteliktedir. Yine, Aydın'ın (2015) yaptığı bir çalışmada ise öğretmenlere yapılan özel yetenekli çocuklarla ilgili eğitimin sonucunda öğretmenlerin DEO uygulamalarına ve özel yetenekli bireylere bakış açılarında olumlu bir değişim olduğu gözlemlenmiştir. DEO uygulamalarında özel yetenekli çocuklarla çalışmalar yapan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan başka bir çalışmada ise özel yetenekli çocuklara yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu sebeple özel yeteneklilerle ilgili kavramlar hakkında olumsuz algılarının oldukları tespit edilmiştir. Ancak uygulanan eğitim programının ardından öğretmenlerin bu metaforik algılarının olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir (Aydın, 2015). Bu bağlamda özel yetenekli çocukların sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan eğitim programları ile öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara yönelik algı düzeylerinin artmış olduğu düşünülmektedir. Renzulli'nin (1987) yaptığı çalışmada özel yeteneklilerin eğitim kalitesinin artması, hazırlanan programın kalitesi ile ilişkili olduğu ortaya

çıkmiştir. Öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara yönelik algılarında görülen olumlu yöndeki artış düzenlenen eğitim programının etkililiğini destekleyebilir. Çünkü Akkaş ve Tortop'un (2015) yaptığı çalışmada ülkemizde özel yetenekli bireylere sahip olan öğretmenlerin bu alanda çalışan akademisyenlerden hizmet içi eğitimler alması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Uygulanan eğitimin ardından öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara ilişkin algılarında olumlu yönde artış sağlanması eğitimin içeriğinde bulunan teorik ve uygulamaları içerikle gerçekleştiği düşünülebilir. Çünkü öğretmenlere özel yetenekli çocuklar ve özellikleri alanında düzenlenen eğitimler, öğretmenlerin bu çocukların eğitimine yönelik tutumlarında olumlu artış sağladığı yapılan birçok çalışmada gözlemlenmiştir (Gross, 1994; Hansen ve Feldhusen, 1994; Goodnough, 2001; Lassig, 2009). Bu bağlamda özel yetenekli çocukların sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan eğitimler öğretmenlerin bu çocuklara yönelik algılarını artırmakta; dolayısıyla öğrencilerin tanınmalarını ve kaliteli eğitim almalarını kolaylaştırmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik farkındalığın artmasının ise ülke adına çok önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir (Sak, 2015). Tamas'ın (2019) yaptığı çalışmada DEO'larda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekliler alanındaki mevzuata yeteri kadar hâkim olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgi eksikliğinin öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara ilişkin algılarını olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bunun yanı sıra mevzuata ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri de düşük olabilir. Yapılan araştırmada öğretmenlere uygulanan eğitim programının içeriğinde ilgili mevzuat konularına da değinilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlere verilen eğitimin öncesinde öğretmenlerin düşük olan öz yeterliklerinin eğitim sonrasında olumlu olarak artış göstermesi bulgusu da bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin başka ülkelerdeki benzer uygulamaları görmesi, benzer ülkelerdeki farklı uygulamaları gözlemlemesi, farklı ülkelerdeki meslektaşları ile deneyim paylaşımı yapmaları, öğretmenlerin kariyer gelişimlerine ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimine dair kalitelerinin artması noktasında son derece faydalı olacağı düşünülebilir (Dağlıoğlu, 2010). Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara dair algılarında olumlu değişim olmasına rağmen anlamlı şekilde artmadığı gözlemlenmiştir.

ÖYEÖÖ puan ortalamaları, düzenlenen eğitimin sonunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin olumlu yönde artış olduğunu gözlenmiştir. Bu yapılan çalışmaya benzer başka çalışmalarda da öğretmenlerin ön test puanlarında düşük olan öz yeterliklerinin, yapılan eğitimlerin ardından artış kaydedildiği gözlemlenmiştir (Tortop, 2013). İnci ve Bayrakçı (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre özel yetenekli çocuklar alanında daha önce eğitim almamış sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli çocukların olumsuz durumlarıyla baş

etme yöntemi olarak ceza, kural koyma ve görmezden gelme gibi geleneksel metotlara başvurdıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerle yapılan eğitim programlarının sonrasında ise yenilikçi yöntemler kullanma yoluna başvurdıkları ortaya çıkmıştır (İnci ve Bayrakçı, 2022). Bu bulguların öğretmenlerin öz yeterliklerinin artmasına neden olduğu söylenebilir. Bu bulgunun nedeni verilen eğitimin sınıf öğretmenlerine hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmesi; öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanında kişisel gelişimlerini artıracak içerik sunulması gösterilebilir. Bunun yanında verilen eğitimlerde öğretmenlerin farklı tekniklerle ilgili ürün tasarımları; bu süreçte aktif şekilde çalışarak kendilerini ifade etmeleri ve farkındalıklarının artmasıyla öz yeterlikleri gelişmiş olabilir. Öğretmenlerin geleneksel eğitimlerde ve uygulamalarda almış oldukları eğitimin yetersiz olduğu ve bu durumun özyeterlikleri olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Akkanat, Kutlu ve Gökdere, 2018). Eker (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin %53'ünün genel olarak sınıf yönetimi konusunda öz yeterliklerini başarılı bulmuşlar ancak özel yetenekli çocukların sınıf içerisinde gösterdikleri problem davranışlara karşı baş etme becerilerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara yönelik öz yeterliklerinin artması ilgili sınıf içi problem davranışları azaltacağı şeklinde yorumlanabilir.

Intrye'nin (1992) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemek üzere yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için olumlu tutum ve öz yeterliklerinin geliştirebilmeleri için eğitici eğitimlerinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir çalışmada ise Hammerschmidt (2016), öğretmenlerin özel yetenekli bireylere yönelik algıları ve düzenlenen eğitimler sonucundaki kişisel gelişimlerinin ilişkisini araştırmıştır. Öğrencilerin eğitim kaliteleri için öğretmen eğitimlerinin oldukça önemli olduğu sonucunda ulaşılmıştır (Hammerschmidt, 2016). Bu çalışmada yapılan eğitici eğitiminin sonunda sınıf öğretmenlerinin algılarının ve öz yeterliklerinin artması bu çalışmayla örtüşmektedir. Gülkaya'nın (2016) yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce özel yetenekliler konusunda eğitim almamış olmaları kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açtığını belirlemiştir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaç seviyeleri "*Kendimi çok muhtaç hissediyorum.*" şeklinde çıktığı tespit edilmiştir (Gülkaya, 2016). Yapılan bu çalışmada uygulanan eğitim programı sonrasında öğretmenlerin öz yeterliklerinin olumlu yönde artış göstermesi Gülkaya tarafından yapılan çalışmayı desteklemektedir. Tortop ve Dinçer (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı yılda Talas ve arkadaşlarının (2016) yaptığı çalışmada da DEO uygulamalarında görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Yapılan bu çalışmada eğitim düzenlenmesi ve son test sonucuna göre öz

yeterliklerinin artması ise bu çalışmaların sonuç ve önerilerini desteklemektedir. İnan ve arkadaşlarının (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin özel yetenek kavramı, özel yeteneklilerin akademik, bilişsel ve sosyal konularda yeteri kadar akademik bilgiye sahip olmadıkları gözlemlenmiştir (İnan, 2009). Yapılan bu çalışmada ön test sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterliklerinin düşükken, düzenlenen eğitimin sonucunda artış göstermesi, İnan ve arkadaşlarının çalışmasını desteklemektedir.

Akar ve Şengil (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel yetenekliler ve özel yetenek kavramına yönelik yeterli bilgi donanımına sahip olmadıkları ve bu sebeple özel yetenekli bireylerin tanılama ile yönlendirme aşamasında başarılı bir süreç yürütemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Yapılan özel yetenekli bireyler konusundaki eğitimin sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin artması, süreci daha başarılı şekilde yürütebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Oruç (2019) özel yetenekli bireylerin eğitimiyle ilgili yaptığı çalışmanın ardından, sadece rehber öğretmenlerin değil tüm öğretmenlerin bu çocukların tanılaması ve eğitimi alanında hizmet içi eğitimler alması önerisinde bulunmuştur (Oruç, 2019). Ayrıca Çitil'in (2018) özel yetenekli bireylerin öğretmenleri alanında yaptığı çalışmanın ardından öğretmenlerin eğitimi konusuna MEB ve YÖK'ün daha fazla önem vermesi önerisinde bulunmuştur (Çitil, 2018). Yapılan bu çalışma ise bu önerileri desteklediği görülmüştür. MEB (2006) yılında yayımladığı öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri yönetmeliğinde ikinci sırada öğrenciyi tanıma ilkesine vurgu yapmıştır. Özel yetenekli bireylere yönelik algıları ve öz yeterlikleri düşük olan öğretmenlerin öğrenciyi tanımlarının zor olacağı düşünüldüğünde bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterliklerinin olumlu yönde artması öğrenciyi tanımayı kolaylaştıracak şekilde ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin BİLSEM öğrenci seçimlerine doğru aday gösterme oranlarında oldukça düşük bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir (Akar ve Ulaman, 2013). Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin ÖYEÖÖ düşük olması bu sebepten kaynaklanmış olabilir. Yapılan eğitimin ardından öğretmenlerin öz yeterliklerinin yükselmesi, öğretmenlerin doğru öğrencileri yönlendirmesini sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. Eker (2020) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin %60'ı özel yetenekli öğrenciler için ölçme ve değerlendirme alanında öz yeterliklerini olumsuz gördüklerini ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin artması, çalışmaya katılan öğretmenlerin özel yetenekliler için ölçme ve değerlendirme konusunda da öz yeterliklerinin artış gösterebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin anlamlı bir şekilde artıp, algılarının anlamlı şekilde artmamış olması gerçekleştirilen deneysel sürecin uygulamaya

ağırlık vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Gerçekleştirilen eğitimin içeriği incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini geliştirebilecek içeriklerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Öz yeterlik kavramının bireylerin bir beceriyi veya performansı göstermeye yönelik inançları (Bandura, 1977) olduğu göz önünde bulundurulduğunda gerçekleştirilen eğitim ile uygulamaya ayrılan sürenin, öğretmenlerin performans göstermeye yönelik inançlarını arttırmış olabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada özel yetenekli bireylerin özel yetenekli çocuklar için destek eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde öğretmen eğitimi hazırlanmış ve bu eğitim öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmada, uygulanan eğitim hakkında sınıf öğretmenlerinin kavramsal farkındalıkları ve değerlendirmeleri metaforlar yoluyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilik, yaratıcılık, yönlendirilmiş beyin fırtınası ve zenginleştirme kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforların ortak özellikleri alt amaçlar yönünden incelendiğinde; özel yeteneklileri, *“Diğerlerine Tıpatıp Benzemeyen, Farklı Renklerde ve Güzelliklerde Ortaya Çıkan, Hayatta İkinci Defa Gelmeyen Şanslardan Olan, Ne Zaman Harekete Geçecekleri Belli Olmayan, Kullanılmazsa Felaket Olan, Hem Kendisini Hem de Çevresini Aydınlatan, Değişik Fikirleri Olan, Kendisinin Bu Dünyadan Olmadığını Düşündüren, Farklı Ürünler Ortaya Koyan, Farklı Özellikleri Olan, Merakları ve Hızları Her Zaman Olan, Her Türli Koşulda Yola Devam Edebilen, Her Ortamda Devam Edebilen, Grup İçerisinde Kendisini Parlayarak Gösteren, Uygun Ortam Bulduğunda Yetenekleri Gösteren”* gibi tanımlarla açıklamışlardır. Temalara ait oluşturulan metaforlar incelendiğinde özel yeteneklilerin diğerlerinden farklı olduklarını vurgulayan, yaratıcı fikirleri olan, akran grubunda diğerlerinden olumlu anlamda farklılık gösteren bireyler olduklarına dair metaforlar üretilmiştir. Yüksek motivasyona sahip bireyler olduklarına dair benzetmeler de üretilen metaforların içerisinde bulunmaktadır. Uygulanan eğitim programının ardından sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforlar BİLSEM Yönergesinde bulunan 6.1.b maddesindeki *“üretken ve özgün fikirlerini ulusal ve toplumsal anlayışa katkıda bulunacak şekilde geliştirmek...”*; 6.1.d maddesindeki *“...bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları...”*; *“Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey...”* (MEB, 2013) maddelerinde tanımlanan özel yetenekli çocuk ile benzemekte ve örtüşmektedir. Oluşturulan metaforlara bakıldığında öğretim programının amacına ulaştığı söylenebilir.

Metaforlardan elde edilen bulgulara göre DEO’larda görev yapan sınıf öğretmenlerin eğitimi öğretmenlerin *‘özel yeteneklilik, yaratıcılık, yönlendirilmiş beyin fırtınası ve*

zenginleştirme’ kavramlarına yönelik “zihinsel imajlarını ve kavramsal farkındalıklarını” artırmıştır (Kutlu Abu ve Gökdere, 2020). Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ürettikleri metafor sayılarındaki artış, sınıf öğretmenlerine uygulanan eğitimde özel yetenekli çocuklara yönelik teorik bilgilerin yanında farklılaştırılmış öğretim teknikleri alanında ilgili literatürde ortaya konulmuş etkinlik örneklerine de yer verilmesinden kaynaklanmış olabilir. Daha önce yapılan çalışmalarda öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri olumsuz olarak nitelendirilebilecek kavramlara benzettikleri ortaya çıkmıştır (Akkanat, Kutlu Abu ve Gökdere, 2018). Sınıf öğretmenlerinin akademik yönden özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin de düşük olduğu görülmektedir (Güneş, 2015). Bu durum öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere dair öz yeterliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Yapılan bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterliklerindeki artış son metafor sayılarının ön metafor sayılarına göre artmasını da sağlamış olabilir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

- Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara yönelik algılarında ön test puan ortalamaları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin öz yeterlik ön test puan ortalamaları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin özel yeteneklilere dair öz yeterlikleri uygulama sonrasında artmıştır. Öğretmenlerin özel yeteneklilere dair algılarında uygulama sonrasında artış olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin eğitim öncesinde özel yeteneklilik, yaratıcılık, yönlendirilmiş beyin fırtınası ve zenginleştirme kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforların uygulanan eğitimin sonrasında arttığı sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin eğitim sonrasında oluşturdukları metafor sayısında artış olması düzenlenen eğitimin metaforik algılarını artırdığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar 7 farklı kategoride gruplandırılmıştır.
- Öğretmenler verilen kavramlara ilişkin en çok “değer” kategorisinde metafor üretmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ürettikleri metaforlarda en çok “güneş” ile ilgili benzetimlerde bulunmuşlardır.
- Öğretmenlerin en fazla metafor ürettikleri kavram “özel yeteneklilik” kavramı olmuştur.
- Sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilik, yaratıcılık, yönlendirilmiş beyin fırtınası ve zenginleştirme kavramlarına ait sahip oldukları metaforlar ele alındığında, sınıf öğretmenlerinin bu kavramlara ilişkin metaforik algılarının olumlu yönde geliştiği sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

- Öğretmenlerin uygulanan eğitim sonunda özel yetenekli çocuklara yönelik algılarının artmamasının sebepleri aynı öğretmen grubuyla eğitim programının içeriği ve eğitim süresi geliştirilerek yeniden uygulanıp araştırılabilir.

- Öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitim, öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algılarının ve öğretmenlerin öz yeterliklerini olumlu yönde geliştirilmesinde etkili olmuştur. Bu sebeple diğer özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitime yönelik de öğretmen eğitimleri düzenlenerek öğretmenlerin öz yeterlikleri artırılabilir.

- İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik eğitim düzenlemek öğretmenlerin müfredat farklılaştırılması ve zenginleştirilmiş öğretim tekniklerine yönelik öz yeterliklerini olumlu yönde artırmıştır. Bu bağlamda benzer eğitimler ile okul yöneticileri de bilgilendirilerek öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iş birliği sağlanabilir.

- Öğretmenlerin özel yeteneklilik, yaratıcılık, yönlendirilmiş beyin fırtınası ve zenginleştirme kavramlarına yönelik metaforik algıları araştırılan bu çalışma özel yetenekli öğrencisi veya çocuğu bulunan sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Diğer sınıf öğretmenleri ve diğer branşlardaki öğretmenler ile yapılacak farklı akademik çalışmalar, karşılaştırmalı olarak gözlem yapabilmeye fırsat sunacak ve araştırmacılara dönütler verebilecektir.

- BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin metaforik algıları ve öz yeterlikleri BİLSEM dışındaki öğretmenlere göre daha yüksek olabilir. Bu bağlamda uygulanan eğitim programı BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerine de uygulanarak çalışmaların sonuçları karşılaştırılabilir.

- Bu alanda araştırma yapacak araştırmacılar, DEO uygulamalarında görev alan diğer branş öğretmenlerine yönelik olarak eğitim programı geliştirebilir ve bu programların etkililiğini araştırabilir.

- Uygulanan eğitim, örneklem grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliğini olumlu yönde artırdığı gözlemlenmiştir. Özel yetenekliler konusunda öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması için benzer eğitim programları hizmet içi eğitim programı olarak tüm öğretmenlere sunulabilir.

- Bu eğitimin içeriği öğretmen yetiştiren lisans programlarında ders olarak okutulabilir. Bu bağlamda üniversitelerin eğitim fakültelerinde özel eğitim derslerinin içeriğinde özel yetenekli bireyler ve destek eğitim programlarına daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin özel yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 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.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. E. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Edt.), *Türkiye Üstün yetenekli Çocuklar Kongresi, Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akay, E., Uzuner, Y., ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education 2* (2), 43-68.
- Akkanat, Ç., Abu, N. K., ve Gökdere, M. (2018). Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 185-201.
- Akkaş, E., Tortop, H. (2015). Üstün Yetenekliler Eğitiminde Farklılaştırma: Temel Kavramlar, Modellerin Karşılaştırılması ve Öneriler. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2 (2), 31-44.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Al Genç, M. (2016) Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları 1. *Journal of Gifted Education ve Creativity*, 3 (3), 49-66.
- Aldrich, P. W., ve Mills, C. J. (1989). A special program for highly able rural youth in grades five ve six. *Gifted Child Quarterly*, 33 (1), 11-14.
- Alkan, A. (2013). Bilim Sanat Merkezine (Bilsem) Giden Öğrencilerde Velilerinin Gördükleri Farklılıklar2. CICE 2013.
- Ataman, A. (2003). *Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (ss. 173-195). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, A. (2015). Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bandura, A. ve Adams, NE (1977). Davranış değişikliği öz-yeterlik teorisinin analizi. *Bilişsel terapi ve araştırma*, 1 (4), 287-310.

- Başaran, İ.E. (1995), "Hoşgörü ve Eğitim" Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı (5 Mayıs 1995), UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İş birliği ile (2).
- Baykoç Dönmez, N. (Ed.). (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Belcastro, F. (1987). Elementary pull-out programs for the intellectually gifted--boon or bane? *Roeper Review*, 9, 208-212
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 159-175.
- Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (12), 59-74.
- Borders, C., Woodley, S. and Moore, E. (2014). *Gifted education: current perspective and issues*. USA: British Library Cataloguing Data.
- Borland, J. H. (2013). *Problematising gifted education. Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (ss. 176-188). New York, NY: Routledge.
- Brulles, D., Peters, S. J., ve Saunders, R. (2012). Schoolwide mathematics achievement within the gifted cluster grouping model. *Journal of Advanced Academics*, 23 (3), 200-216.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (14. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callahan, C. M., Moon, T. R. ve Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40 (1), 20-49.
- Cemaloğlu, N. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme istihdamı var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted*. Upper Saddle Hill, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Copenhaver, R. W., ve Mc Intyre, D. J. (1992). Teachers’ perception of gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 151-153.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (1), 143-172.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Özel yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (186), 72-84.
- Davis, GS, Rimm, SB ve Siegle, D. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitimi* (6. Baskı). New York: Pearson.
- Durum Tespit Ön Raporu (2004). 1.Özel yetenekli çocuklar kongresi durum tespiti komisyonu ön raporu.
- Davaslıgil Ü., Uzun M., Çeki E., Aydın Köse A., Çapkan N., ve Şirin M. R. (Kom.). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2009). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi*, Akçamete, G. (Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Davis, Gary, A. ve Rimm Sylvia, B. (2004). *Education of The Gifted and Talented*. 5th Ed. Pearson Education Inc. America.
- Delcourt, M. A., ve Kinzie, M. B. (1993). Computer technologies in teacher education: The measurement of attitudes and self-efficacy. *Journal of research and Development in Education*, 27(1), 35-41.
- Dimitriadis, C. (2011). Developing mathematical ability in primary school through a ‘pull-out’ programme: A case study. *Education 3-13*, 39(5), 467-482.
- Dimitriadis, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: evidence from practice with gifted students of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 39 (3), 221-236.
- Doğan, S. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezleri’nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. Kulaksızoğlu A., Bilgili A. E, Şirin M. R. (Ed.). I. *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi, üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69-84.

- Dünya Sağlık Örgütü (2013). Disability in the south-east asia region, Regional Office For South East Asia, India.
- Eker, A. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programının Etkililiği (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ersoy Ö. Ve Avcı N, (2001). *Özel Eğitim*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Gagné, F. (1991). Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale: Opinions about the gifted and their education. Montréal: GIREDT Center, Université du Québec á Montréal.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Genç, M. Ali Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları 1. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(3), 49-66.
- Gentry, M. (1999). Promoting student achievement and exemplary classroom practices through cluster grouping: A researchbased alternative to heterogeneous elementary classrooms. (The National Research Center on the Gifted and Talented), Storrs: The University of Connecticut.
- Gentry, M. and Gable, R. K. (2001). From the students' perspective - my class activities: An instrument for use in research and evaluation. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 322-343.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Özel yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 93-103.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2789-2806.
- Gülkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2355-2368.
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(1), 12-16.
- Gürbüz, Ş. D. ve Ayas, M. B. (2014). *Üstün Zekalılar ve Eğitimleri*. Vuran, S. (Ed.). Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi.
- Hebert, T. P. (1993). Jamison's story: Talent nurtured in troubled times. *Roeper Review*, 19(3), 142-148.

- Hızlı, E. (2014) Examining of gifted and talented education: Israeli education. *Özel yetenekliler eğitimi araştırmaları dergisi*, 2 (2), 52-62.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Üstün veya Özel Yetenekliler*. <http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitim/ustunveyaozelyetenekliler.htm> adresinden 10 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Hammerschmidt, M.M. (2016). *Teacher perceptions regarding the teaching of gifted students in the traditional classroom setting*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Teksas Tech Üniversitesi. <https://ttuir.tdl.org/bitstream/handle/2346/72341/HammerschmidtDissertation2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 6 Ocak 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2022). *Öğrenci İstatistikleri*. <https://amasya.meb.gov.tr/> adresinden 15 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu*. TC Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimidstratejiveuygulamaklavuzu.pdf adresinden 15 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016.). *Bilim Ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. TC Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 15 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. TC Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden 15 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*. TC Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm> adresinden 15 Mart 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. TC Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden 15 Mart 2022 tarihinde erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. TC Milli Eğitim Bakanlığı.https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden 15 Mart 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Intyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 151-153.
- İnci, G. ve Bayrakçı, M. (2022). Üstün zekâlı ve yetenekli tercihler sınıf içi istenmeyenleri ve öğretmenlerin başa çıkma stratejileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-18. DOI: 10.21565/özeleğitimdergisi.865941
- Jeong, H. W. G. (2010). Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight years of age) (Unpublished doctoral dissertation). Saint Louis University, USA
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., ve Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kargın, T. (2013). BEP Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi,
- Kaya, N. (2013). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 115-122. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6010/79706>
- Kaygusuz, H. (2020). Farklı Destek Eğitimi Alan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenekleri ve Duygusal Zekâları Yönünden İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. Özel Eğitim (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Koshy, Valsa (2002). *Teaching Gifted Children 4-7*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Kulik, J. A., ve Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted child quarterly*, 36(2), 73-77.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (drl.). (2004). *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lau, J. Y. (2011). *An Introduction To Critical Thinking and Creativity: :Think More, Think Better*. John Wiley ve Sons.
- Leana, M. Z. (2009). Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, 8.

- Mann, E. L., Mann, R. L., Strutz, M. L., Duncan, D. ve Yoon, S. Y. (2011). Integrating Engineering Into K-6 Curriculum: Developing Talent In The Stem Disciplines. *Journal of Advanced Academics*. 22(4), 639 –658.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, MEB Yayınevi, Ankara.
- MEB (2006a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete, 26184; değ. 2012-28360.
- MEB (2013). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, PDF Kitap, <http://orgm.meb.gov.tr/> 15 Nisan 2018.
- MEB (2014b). MEB mevzuatı [Ministry of Education statue]. Retrieved from <http://www.meb.gov.tr/mevzuat>
- MEB (2022) *Bilsem Sayısı, 279'a Yükseldi*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/bilsem-sayisi-279a-yukseldi/haber/25315/tr> adresinden 15 Ocak 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Turan, S (çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Özaşama Matbaacılık.
- Metin, N., Şenol, F. B., ve İnce, E. (2017). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(1), 95-116.
- Metin, N., Şenol, F. B., ve İnce, E. (2017). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(1), 95-116.
- NAGC, National Association for Gifted Children. <https://www.nagc.org/>
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(1), 1-24.
- Özokçu, O. ve Vuran, S. (drl.). (2014). *Kaynaştırma Uygulamaları*, Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi.
- Özyaprak, M. ve Deringöl, Y. (2013). Üstün zekâlı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 143- 154.
- Renzulli, J. S., ve Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (2. Baskı). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S., ve Renzulli, S. R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156. doi: <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026142941002600303>
- Rogers, K. B. (1991). The Relationship of Grouping Practices to the Education of the Gifted and Talented Learner: Research-Based Decision Making Series.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *The Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 382-396.
- Sak, U. (2006). 11.10 Turkey: education for gifted students. *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues*, 312.
- Sak, U. (2011). Özel yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği.
- Sak, U. ve Diken, İ. H. (drl.). (2013). *Üstün Zekalı Öğrenciler, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencileri ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar: Özellikleri, tanınmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 317-333.
- Sisk, Dorothy (1987). *Creative Teaching for Gifted*. McGraw-Hill Book Company. England.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M. and Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and teacher education*, 67, 291-301.
- Sürmeli, V. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrenciler Hakkındaki Farkındalık Düzeyleri. Yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F., (2013). Sınıf öğretmenlerine yönelik üstün yetenekli öğrencileri belirleme bilgi testi'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 20-29.
- Şahin, O. Ateş. ve Çağır, S. (2019). Türk eğitim sisteminde geçmişten günümüze üstün yetenekliler için yapılan uygulamalar. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 253-273.
- Talas, S., Kaya, F. ve Yıldırım, N. (2016). Destek Eğitim Odaları Ve Öğretmenler Üzerine Betimsel Bir Çalışma: Tokat İli Örneği. *Journal Of European Education*, 6(3), 31-42.
- Tarhan, S., ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanınması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2).

- Tamas, G. (2019). Sınıf Öğretmenleri ve Velilerin Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A, Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Torrance, E.P. (1962) *Guiding Creative talent*. New York: Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Tortop, H. (2012). Üstün eğitim yeteneğine sahip tutum tutum uyarlama çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 89-106.
- Tortop, H.S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 67-86.
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek Eğitim Odalarında Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Hakkındaki Görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(2).
- Tortop ve Sarar. (2018). Özel yetenekliler Eğitimine İlişkin Bilgi Testi Geliştirme ve Algı Ölçeği Adaptasyon Çalışması. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(2), 67-89.
- Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M. and Bögels, S. M. (2014). The Pullout Program Day a Week School for Gifted Children: Effects on Social-Emotional and Academic Functioning. *Child and Youth Care Forum*, 1-28.
- Vecchiarelli, M. J. (1998). A longitudinal study of the effects of the Mesa Public Schools elementary gifted resource program. Arizona State University.
- Westberg, K. L. (2010). Young creative producers: Twenty-five years later. *Gifted Education International*, 26(2-3), 261-270.
- Yang, Y., Gentry, M., ve Choi, Y. O. (2012). Gifted students' perceptions of the regular classes and pull-out programs in South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 270-287.
- Yavuz, O. ve Yavuz, Y. (2016). Destek Eğitim Odasında Uygulanan Etkinliklerin İlkokul Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Becerilerine Etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(1).

- Yıldız, H. (2010). Özel yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A.- Şimşek, H., Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık (8. Baskı), Ankara, 2011





EKLER

Ek 1. Araştırma İzni Onayı

Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.11.2020-25075



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 66999440-302.99
Konu : Tez Konusu ve Tez Başlığı
Belirleme.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımız Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden 198001029 numaralı Kerim PEKMEZCİ' nin Tez Konusu ve Tez Başlığı Belirleme formu ile Etik Kurul Değerlendirme Formu ekte sunulmuştur.
Gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Asım ÇOBAN
Anabilim Dalı Başkanı

Ek: 19-11-2020_14-37-22 (3 sayfa)



AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı : Üstün yetenekli çocuklar için destek eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde öğretmen eğitim programının etkililiği

Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	13.10.2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	27.10.2020
Karar tarihi	27.10.2020

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekeçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ KURT

(Üye)
Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Burcu
KARAŞAR

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Davut
AĞBAL

KYT-FRM-126/00

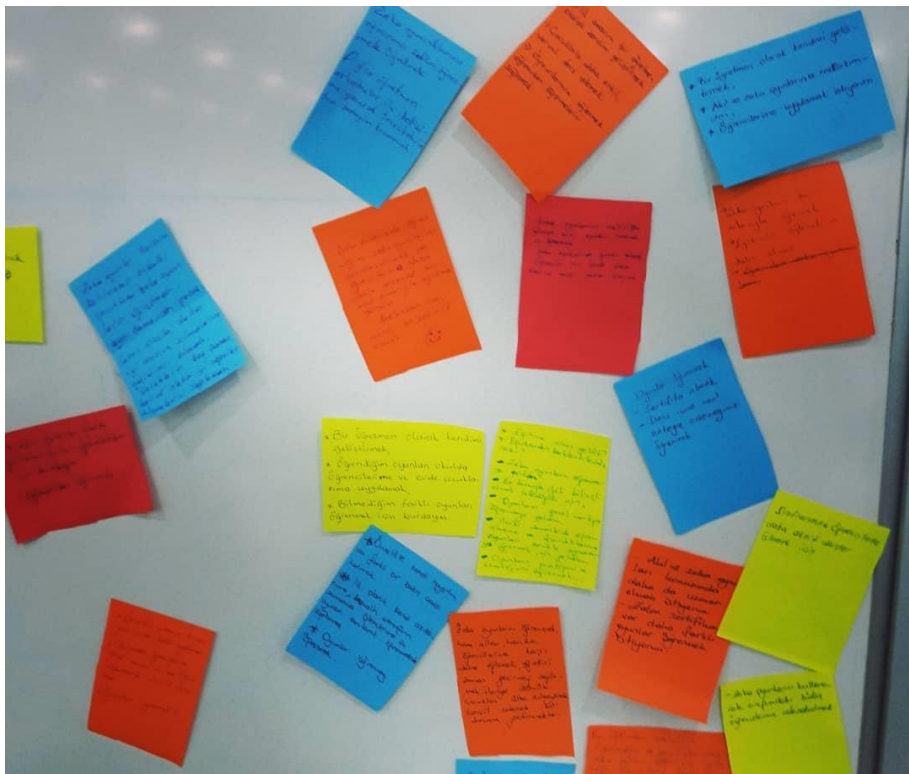
Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Veri Toplama Araçları

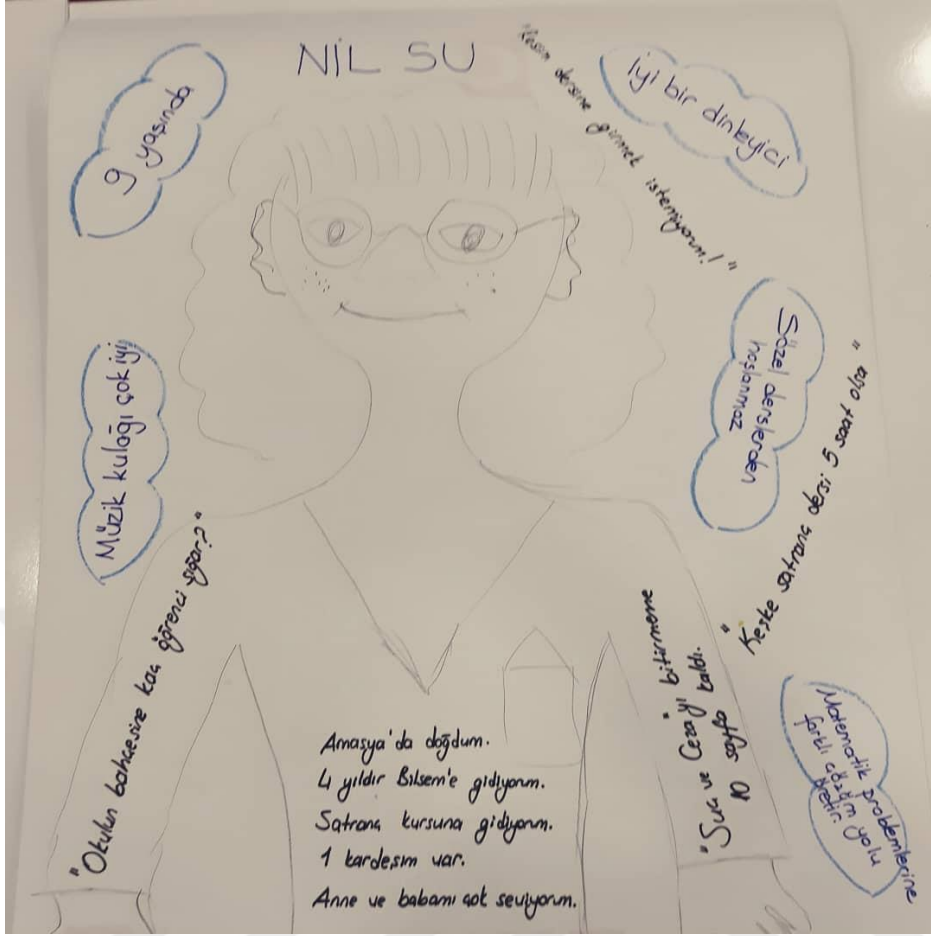


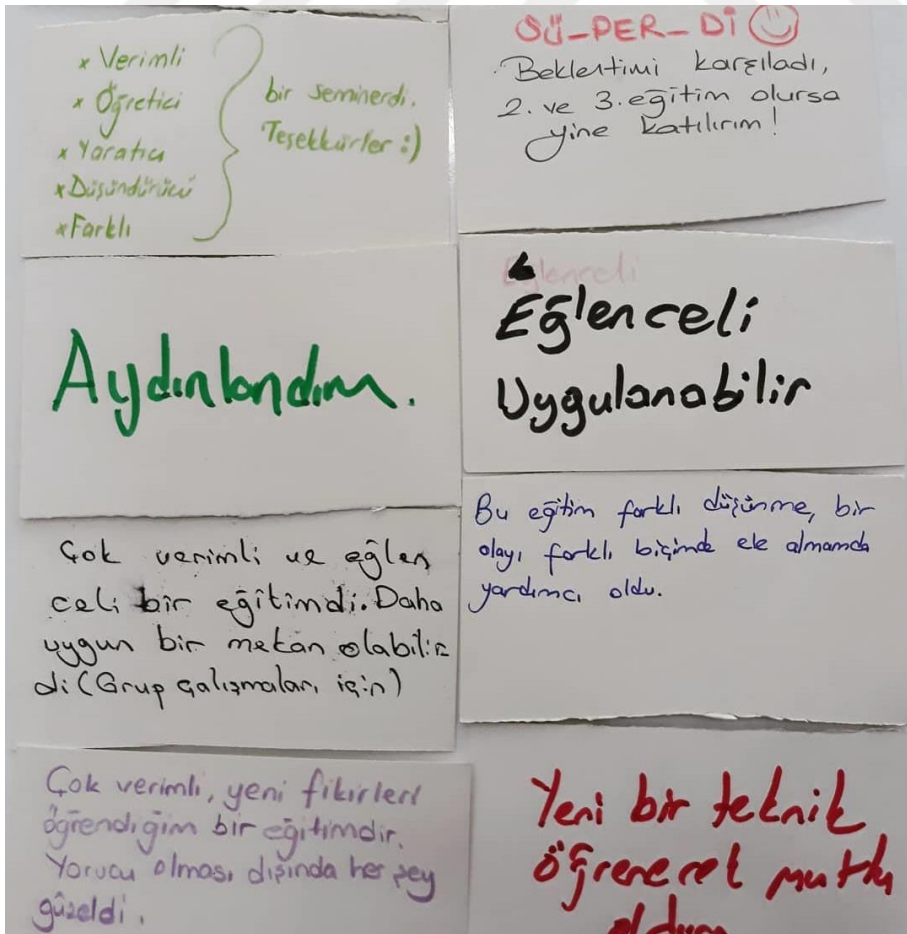


Ek 4. Fotoğraflar









Ek 5. Özgeçmiş Sayfası**ÖZGEÇMİŞ****KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı Soyadı: Kerim PEKMEZCİ

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: İstanbul Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalılar Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim

Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans (Devam Ediyor)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

MEB-Uğurlu İlkokulu Sınıf Öğretmenliği Bismil / Diyarbakır 2010-2012

MEB-Rehberlik ve Araştırma Merkezi Üstün Zekalılar Öğretmenliği Amasya 2013-2020

Kültür ve Turizm Bakanlığı- Amasya İl Müdür Yardımcısı 2020-2021

MEB-Rehberlik ve Araştırma Merkezi Özel Eğitim Öğretmenliği Amasya 2021-2022

MEB-Şehzade Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe Merkez / Amasya 2022-...