

BİLSEM'e Öğrenci Aday Gösteren ve Göstermeyen Öğretmenlerin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Özyeterliliklerinin İncelenmesi

An Examination of the Self-Efficacy Levels for Gifted Education Among Teachers Who Nominated Students to BİLSEM Versus Who Did Not

Kadir Çalışkan¹, Mustafa Baloğlu²

¹Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, caliskankadir01@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5096-7063>)

²Prof. Dr., Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, baloglu@hacettepe.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-1874-9004>)

Geliş Tarihi: 04.12.2022

Kabul Tarihi: 10.03.2023

ÖZ

Üstün yetenekliler, geniş bir yelpazede farklı özellikler gösteren, eğitsel ihtiyaçları özgün, oldukça heterojen bir gruptur. Bu öğrencilerin tanınmaları ve eğitimleri, potansiyellerinin desteklenmesi açısından önemlidir. Üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitimlerinin etkililiği, çoğu zaman, bu konuda görev alan öğretmenlerin yeterliliklerine de bağlıdır. Bu bağlamda, araştırmada sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri; kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiş 169 sınıf öğretmeninden, kişisel bilgi formu ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız örneklemeler *t* testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterliliklerinin orta düzeyde olduğu, özyeterlilik düzeylerinin; öğrenci aday gösterme durumuna, eğitim düzeyine, kadro durumuna, yaşa, kıdeme ve üstün yetenekliler eğitimine ilişkin görüşe göre farklılaşmazken üstün yetenekli öğrenci deneyimi ve cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Bulgular literatür kapsamında tartışılmış, sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerinin, üstün yeteneklilerin etkili şekilde tanınıp eğitilmesi için yeterli düzeyde olmadığı değerlendirilmiş, öğretmen yeterliliklerinin artırılmasına ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün yeteneklilerin eğitimi, öğretmen özyeterliliği, aday gösterme, tanılama.

ABSTRACT

Gifted students are very heterogeneous group with wide variety of characteristics and different educational needs. The identification and education of these students is important to support their potential. The effectiveness of the identification and education often depends on the efficacies of teachers involved with this group. The current research examined the self-efficacy levels for gifted education of classroom teachers. The data were collected from 169 classroom teachers selected by the convenience sampling method, using the personal information form, and the Self-Efficacies Scale for Teachers of Gifted and Talented Students. Descriptive statistics, independent samples *t*-test and Kruskal-Wallis test were used to analyze the data. Results showed that the self-efficacy levels of the classroom teachers for gifted education was moderate. In addition, self-efficacy levels did not differ significantly according to nomination, education level, staff status, age, seniority, or views on gifted education. Levels significantly differed according to gifted student experience and gender. It was discussed that the efficacy levels of classroom

teachers were not sufficient to identify and educate the gifted effectively and suggestions were made for increasing teacher proficiency.

Keywords: Gifted education, teacher self-efficacy, nomination, identification.

GİRİŞ

Üstün yetenek kavramı, önceleri yüksek IQ puanı ile özdeşleştirilirken; daha sonra bu kavramın, yüksek zekadan daha fazla özelliği kapsamı gerektiği görüşü, alana hâkim olmuştur. Böylece, zekâ kuramlarına ek olarak, üstün yeteneklilik kuramları da ortaya atılmaya başlamıştır (Plucker ve Esping, 2014; Sak, 2012; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Bu kuramlar; üstün yetenek tanımlamalarında, zihinsel kapasiteye ek olarak yaratıcılık, motivasyon, problem çözme, akademik beceriler, bilgelik, alana özgü uzmanlık, çevresel destek, diğer kişisel faktörler ve şans gibi özelliklere de vurgu yapmışlardır. Ayrıca, bu özelliklerin geliştirilebilmesi için üstün yeteneklilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde farklılaştırılmış eğitim stratejileri kullanmanın önemini vurgulamış; üstün yeteneği çok boyutlu tanımlama ve potansiyeli uygun şekilde geliştirmeyi, alanının iki temel unsuru olarak ele almışlardır (Brody ve Stanley, 2005; Callahan ve Miller, 2005; Gagné, 2004; Renzulli, 1999; Sternberg, 2003; Tannenbaum, 2009; Ziegler ve Stoeger, 2004).

1.1. Üstün Yeteneklilerin Tanılanması

Üstün yeteneklilerin - ideal - tanılanması, onların; zihinsel, akademik, psikolojik, yaratıcı, sanatsal, sosyal ve psikomotor gibi çeşitli özellikleri hakkında detaylı, güvenilir ve çok boyutlu bilgilerin toplanarak potansiyelleri ve performansları hakkında karar alınması sürecidir. (Marland, 1971; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Renzulli, 2005; Sak, 2012). Bu karar; norma, örnekleme veya ölçüte dayalı olarak alınabilir. Tanılama süreci genellikle arka arkaya devam eden aşamalardan oluştuğu için her aşamada farklı bir değerlendirme kriterinin kullanılması da tercih edilebilir. Buna ek olarak, her aşamada farklı bir özelliğe odaklanmak, aynı özelliğin farklı bir boyutuna odaklanmak ya da aynı özelliğe yönelik farklı bir yöntemle ölçüm yapmak da tercih edilebilir. Nitekim tanılama sürecinde kapsamlı ve çoklu bir yaklaşım benimsenmesi, tanılamanın kalitesi açısından önemlidir (Sak, 2012). Bu bağlamda tanılama aşamasında; tek bir üstün yeteneklilikten ziyade, farklı özellikler göstermesi beklenen ve farklı yöntemlerle tespit edilebilecek farklı yetenek seviyeleri ve türlerinin bulunduğunu kabul etmek, tanılamanın etkililiği açısından oldukça önemlidir (Pfeiffer, 2015; Renzulli, 2005).

Üstün yetenekliler için tipik bir tanımlama süreci aday gösterme aşaması ile başlamakta, bunu tarama ve eğitsel yerleştirme aşamaları izlemektedir (National Association for Gifted Children [NAGC], 2018). Bu aşamalar birbirleriyle uyumlu ve birbirlerinin tamamlayıcısı olmalıdır (Pfeiffer, 2015; Sak, 2012). Bir başka deyişle, tanımlama bir bina olarak tasvir edilecek olursa; eğitsel yerleştirme, nihayi sonucu gösteren projeye; tarama, binanın inşaatına; aday gösterme ise binanın temelini benzetilebilir. Aday gösterme her ne kadar bazen ebeveyn, idareci ya da kişinin kendisi tarafından yapılsa da bu süreç genellikle öğretmenler üzerinden yürütülmektedir (Ricciardi, Haag-Wolf ve Winsler, 2020). Ancak birçok araştırma (Akar ve Uluman, 2013; Bianco, Harris, Garrison-Wade ve Leech, 2011; Peters, Gentry, Whiting ve McBee, 2019; Ricciardi vd., 2020; Siegle Moore, Mann ve Wilson, 2010) öğretmenlerin aday göstermede nesnel ve doğru tercihlerde bulunma konusunda sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Tanılamanın – çoğunlukla – ilk aşamasını ve tarama ile yerleştirme sürecinin temelini oluşturan aday gösterme sürecinin nesnelliliği ve etkililiği üstün yetenekliler için oldukça önemlidir. Çünkü üstün yeteneklileri mümkün olan en kısa sürede tespit etmek ve onları zorlayan özel eğitsel hizmetler almalarını sağlamak, onların potansiyellerini ortaya çıkarmanın veya performanslarını geliştirmenin; dolayısıyla başarının anahtarıdır (Henfield, Woo ve Bang, 2016; Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011).

1.2. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Üstün yetenekliliği açıklamak için öne sürülen birçok kuram, onu; olgunlaşmış bir kapasiteden ziyade, geliştirilmesi ve yüksek performansa dönüştürülmesi muhtemel bir potansiyel olarak ele alır. Üstün potansiyelin, üstün performansa dönüşme yolundaki serüveninin en temel yapı taşlarından biri de özel eğitimsel müdahalelerdir (Brody ve Stanley, 2005; Feldhusen, 2005; Gagné, 2005; Tannenbaum, 2009; Ziegler, 2005). Üstün yeteneklilerin, özel eğitimsel müdahalelere ihtiyaç duymasının en önemli sebebi; zihinsel, akademik, yaratıcı, sanatsal ve psiko-sosyal bazı özellikler bakımından akranlarından karakteristik farklılıklar göstermelidir. Tanılama aşamasında, bir ya da birkaç özellik bakımından; akran normundan, örneklemden ya da ölçüt değerden belirgin bir şekilde daha yüksek potansiyel ya da performansa sahip olduğu tespit edilen üstün yeteneklilerin; bu tespite uygun şekilde, eğitim içerikleri, süreçleri, ürünleri ve ortamlarının farklılaştırılması önemli bir gereklilik ve ihtiyaçtır (Clark, 2015; NAGC, 2014; Plucker & Callahan, 2014; Tomlinson, 2015).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma; onların hazırbulunuşluluk düzeyleri, ilgileri, öğrenme stilleri gibi birçok değişken dikkate alınarak belirlenen bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla zenginleştirme, hızlandırma ve gruplama stratejilerinin koordineli ve planlı bir şekilde kullanılmasıdır (NAGC, 2014; Tomlinson, 2015). Zenginleştirme; öğrenci özelliklerine uygun olarak, eğitim-öğretime derinlik, karmaşıklık ve çeşitlilik katma işidir. Bir başka deyişle zenginleştirme; öğrencinin güçlü yanlarının, ilgileri ve öğrenme özellikleri doğrultusunda, gelişimini desteklemek için mevcut eğitim-öğretim süreçlerine; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, soyutluk, araştırma ve keşfetme, analiz ve sentez, uzmanlaşma, uygun zorluk seviyesi, disiplinler arası bağlantı, çok boyutluluk ve esneklik gibi özelliklerin dahil edilmesidir (Clark, 2015; Kaplan, 2013; NAGC, 2014; Reis ve Renzulli, 2009; Sak, 2012; Tomlinson, 2015; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006). Kim (2016) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, zenginleştirmenin; üstün yeteneklilerin akademik ve psiko-sosyal özellikleri üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Hızlandırma; akranlarıyla kıyaslandığında daha üst düzey hazırbulunuşluluk seviyelerine sahip ve daha hızlı öğrenen, gelişen üstün yeteneklilerin, bu özelliklerine hitap edecek şekilde, eğitim programında daha hızlı ilerlemelerini ve programı daha çabuk bitirmelerini sağlayan, eğitim programının hızını öğrencinin gelişim hızına göre ayarlayan stratejilerin kullanılmasıdır. Bu stratejiler arasında okula erken başlama, sınıf atlama, üstten ders alma ve sınavla ders geçme gibi uygulamalar bulunmaktadır (Heward, 2003; Sak, 2012). Steenbergen-Hu ve Moon (2011) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında hızlandırmanın; üstün yeteneklilerin akademik ve psiko-sosyal özellikleri üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Gruplama; benzer ya da farklı özellikler gösteren öğrencilerin, tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak bir araya getirilerek benzer öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya uygun bir ortam oluşturma ve/veya işbirlikli öğrenme fırsatları sunmak için yapılan eğitimsel düzenlemelerdir. Özel okul, özel sınıf, karma sınıf, kaynak oda, yetenek grupları ve sınıf içi kümeleme gibi uygulamalar, üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan gruplama stratejilerindedir (NAGC, 2009; Sak, 2012). Steenbergen-Hu, Makel ve Olszewski-Kubilius (2016) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, benzer yetenek düzeylerine sahip öğrencileri bir araya getirecek şekilde yürütülen gruplama stratejilerinin, akademik açıdan olumlu etkileri bulunduğu ortaya konmuştur.

1.3. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Tanılanması ve Eğitimi

Türkiye’de üstün yeteneklileri resmi olarak tanılamamanın iki yolu bulunmaktadır. İlki, herhangi bir devlet hastanesi ya da rehberlik ve araştırma merkezinde (RAM), öğretmen yönlendirmesi veya veli başvurusu ile yapılan zihinsel inceleme sonucuna göre RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca, ulusal IQ puanı akran normlarına dayalı, yapılan tanılamadır. İkincisi ise Millî Eğitim Bakanlığı düzeyinde planlanan ve yalnızca ilkokul öğrencilerinin dahil edildiği, bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) yerleştirilecek üstün yeteneklileri tanılamak için yürütülen süreçtir. BİLSEM tanılama süreci, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi aday göstermesiyle başlar. İlk

aşamada genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik alanlarında üstün yetenekli olabileceği sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilen öğrenciler aday gösterilir. İkinci aşamada; aday gösterilen tüm öğrenciler, zihinsel özelliklerinin değerlendirildiği bir grup uygulamasına alınır. Grup değerlendirmesinde ölçüt değerinin üstünde puan alan öğrenciler üçüncü aşamaya dahil olur. Üçüncü aşamada; genel zihinsel alanda aday gösterilen öğrencilere bireysel standart zekâ testi uygulanır ve ulusal akran normunun iki standart sapma üstünde IQ puanına sahip öğrenciler, zihinsel alanda üstün yetenekli olarak tanıılır. Görsel sanatlar ve müzik alanlarında aday gösterilen öğrencilerin ise alan uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından alana özgü yetenekleri değerlendirilir ve alan uzmanlarından yeterli puanı alan öğrenciler, resim ya da müzik alanında üstün yetenekli olarak tanıılır (MEB, 2018).

Ülkemizde, üstün yetenek tanısı alan öğrencilerin eğitimine yönelik, tam zamanlı kaynaştırma stratejisi benimsenmiştir. Bu bağlamda üstün yeteneklilere, kendi okullarındaki karma sınıflarda ve kendi öğretmenleri tarafından zenginleştirilmiş eğitim faaliyetleri uygulanır. Bu faaliyetler, öğrencinin özellikleri ve takip ettiği eğitim-öğretim programı temel alınarak hazırlanan zenginleştirilmiş eğitim planı (ZEP) doğrultusunda gerçekleştirilir. Ayrıca, üstün yeteneklilere yönelik, okullarındaki destek eğitim odalarında ve BİLSEM’lerde, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış destek eğitim faaliyetleri yürütülür (MEB, 2018). Sınıf düzeyinin üstünde bilgi ve beceri gösteren üstün yetenekli ilkokul öğrencileri ise, veli talebi ve sınıf öğretmenin önerisi ile sınıf yükseltme sınavına girerek bir üst sınıfa geçme hakkı kazanabilir (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri, üstün yeteneklileri tanılama için yönlendirme ve aday gösterme konusunda kritik bir role sahiptirler. Ayrıca, tanılanan üstün yeteneklilere yönelik zenginleştirilmiş eğitim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi konusunda da önemli rolleri bulunmaktadır. Buna ek olarak, bir hızlandırma yöntemi olan sınıf atlama uygulamasında da sınıf öğretmenin önerisi önemsenmektedir. Üstün yeteneklileri tanılama için yönlendirmek ve tanılanan öğrencilere yönelik uygun eğitim stratejilerini uygulamak söz konusu olduğunda, öğretmenlerin bu konuda sahip olduğu mesleki bilgi ve yeterlilikler ile kişisel özellikler önemli rol oynamaktadır. Üstün yeteneklilerin, tanılama prosedürlerinin uygun şekilde başlatılması ve eğitimlerinin etkililiği açısından, öğretmenlerin bu alandaki; temel bilgi, teori, araştırma, pedagoji, tanılama, öğretim, yönetim ve değerlendirme konularında mesleki ve kişisel yeterliliklerinin bulunması esastır. Böylece öğretmen, üstün yetenekli öğrencinin potansiyelini doğru bir şekilde değerlendirip geliştirebilir (Akar, 2019; Dağhoğlu, 2010; Eker, 2020; Sak, 2012; Tan, 2022; Tomlinson, 2015; Tortop, 2014; VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007).

Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin tanılanması ile ilgili yeterliliklerini inceleyen bazı araştırmalar, öğretmenlerin; üstün yeteneklilerin özelliklerini yeterince tanımadığını (Gökdere ve Ayvacı 2004), bu özelliklere yönelik farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığını (İnan, Bayındır ve Demir, 2009), üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını (Kıldan, 2011) ve tüm bu konularda kendilerini geliştirme eğilimlerinin zayıf olduğunu (Şahin, 2012) ortaya koymakta ve bu durumda tanılama süreçlerinin olumsuz etkilenebileceğini belirtmektedir. Nitekim Sıcak (2014), öğretmenlerin aday gösterme formlarının öğrencilerin zeka puanlarını yordama gücünün zayıf olduğunu; Akar (2019), öğretmen adaylarının aday gösterme konusunda nesnel davranmadıklarını; Akar ve Uluman (2013) ise öğretmenlerin isabetli aday gösterme oranlarının %18 olduğunu bularak bu olumsuz etkilenmeye kanıt sağlamışlardır. Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimleri ile ilgili yeterliliklerini inceleyen bazı araştırmalar ise öğretmenlerin; üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin mesleki özyeterliliklerin orta düzeyin altında olduğunu (Eker, 2020); bu öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etme konusunda yetersiz kaldıklarını (Kaya ve Ataman, 2017); bu öğrencilerin eğitimlerine ilişkin model ve stratejileri uygulamakta zorlandıklarını (Öpengin, 2018) ve bu öğrencilerin eğitimleriyle ilgili hizmet içi eğitimler almaya ihtiyaç duyduklarını (Yıldız, 2020) ortaya koymaktadır. Tüm bu araştırma bulgularının yanında Sak (2012), üstün yeteneklilerin tanılanması ve eğitiminin uzmanlık gerektiren süreçler olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla aday gösterme ve eğitim süreçlerinin çoğunlukla genel eğitim öğretmenleri üzerinden yürütüldüğü göz önüne alındığında

bu öğretmenlerin üstün yetenekliler alanına ilişkin yeterlilik düzeylerinin önemli bir problem durumu olduğu düşünülmektedir.

1.4. Öğretmen Özyeterliliği

Özyeterlilik, genel anlamda, kişinin herhangi bir konudaki yetkinliğine ilişkin, kendine yönelik algısı, yargısı ve inancı olarak tanımlanmakta; kişinin o konudaki deneyimleri ve performans kabiliyeti ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Bandura, 1977). Öğretmen özyeterliliği ise öğretmenlerin, mesleki bir görevi yerine getirirken gerekli biliş ve davranışları planlayıp uygulayabilme yeterliliklerine ilişkin kendi düşünceleridir (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Dolayısıyla, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öğretmen özyeterliliği, öğretmenlerin üstün yeteneği tanıma ve geliştirme konusundaki mesleki yeterliliklerine yönelik, deneyim ve kabiliyetleriyle ilişkili, kendi inançları olarak tanımlanabilir.

Öğretmen özyeterliliği, eğitimsel açıdan oldukça önemli bir faktördür; çünkü öğretmen özyeterliliği, onların; alan bilgisi (Tortop, 2014), sınıf yönetimi (Ekici, 2008), pedagoji bilgisi (Akgün, 2013), akademik özyeterliliği (Tabancalı ve Çelik, 2013), mesleğe yönelik tutumu (Bayrakdar, Batık ve Barut, 2016), yaşam boyu öğrenme eğilimi (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015), kaygı ve tükenmişliği (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010), problem çözme, iletişim ve empati becerisi (Kesicioğlu ve Güven, 2014) ile ilişkilidir. Bu ilişkiler; öğretmen özyeterliliğinin, bir alana ilişkin deneyim ve kabiliyetlerden etkilendiği gibi kişinin o alandaki deneyim ve kabiliyetlerini etkileme gücüne de sahip olduğunu göstermektedir. Bandura'ya (1977) göre, doğrudan ve dolaylı deneyimsel kaynaklar başta olmak üzere, dışsal ve psikolojik kaynakların da etkisiyle şekillenen özyeterlilik; genellikle kişinin o yeterlilik alanındaki aktivitelere karşı güdülenmesi ya da onlardan kaçınmasıyla sonuçlanır. Yani, bir öğretmenin deneyimleri ve sahip olduğu kaynaklar; üstün yetenekliler alanındaki yeterliliğinin yüksek olduğuna onu inandırmışsa, o öğretmen üstün yetenekliler eğitimine ilişkin aktivitelerde daha fazla motive olarak daha yüksek bir performans ortaya koyabilir. Tam tersi düşünüldüğünde, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik algısı düşük olan öğretmenler, bu alanda performans göstermekten kaygı duyabilir ve kaçınma ihtiyacı hissedebilir.

Üstün yeteneklilerin fark edilmesi, aday gösterilmesi ve eğitimlerinin düzenlenmesi konularındaki ciddi düzeyde sorumluluğun sınıf öğretmenlerine düştüğü göz önünde bulundurulduğunda; öncelikle, çok çeşitli profiller gösterebilen, üstün yeteneklilerin fark edilebilmesi için öğretmenin, onların özelliklerini tanımasını ve bu konuda kendine güvenip aday göstermesini sağlayacak, birtakım alan yeterliliklerine ve tanılama sürecine ilişkin özyeterlilik algılarına sahip olması gerekir (Akar, 2019; Siegle vd., 2010; Speirs Neumeister, Adams, Pierce, Cassady ve Dixon, 2007; Weber, 1999). Akar (2019), öğretmen adaylarının, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin deneyim ve bilgi eksikliklerinin ve üniversitede bu alana ilişkin yeterli eğitim almamalarının, üstün yeteneklileri uygun ve doğru şekilde aday göstermelerini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Gear (1978), üstün yeteneklilerin özelliklerine yönelik eğitim alan öğretmenlerin, onları aday gösterme konusunda daha etkili tercihler yaptığını bulmuştur. Siegle vd., (2010) sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmeni adaylarına kıyasla, üstün yeteneklilerin özelliklerini daha etkili şekilde fark ettiklerini ve onları daha fazla tanıdıklarını ortaya koymuş; bu farkı sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimi konusunda daha deneyimli ve eğitimi (hizmet içi eğitimler) olmalarına bağlamıştır. Dereli (2019), üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin aday gösterdikleri öğrencilerin, eğitim almayan meslektaşlarının aday gösterdiği öğrencilere kıyasla, zekâ testinden anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur.

Üstün yeteneklilerin tanılanmalarının ardından eğitimlerinde de öğretmen yeterlilikleri oldukça önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Sak'a (2012) göre üstün yetenekliler, diğer öğrencilerle kıyaslandığında, öğretmen özelliklerinden daha fazla etkilenebilmektedir. Bu bağlamda üstün yetenekliler eğitiminde öğretmenlerin; öğretmenlik meslek yeterliliklerinin yanısıra, üstün yeteneklilerin özellikleri ile onların eğitiminde kullanılan kuram, model ve

stratejiler hakkında derin, içselleştirilmiş bilgiye ve alanında bir uzman seviyesinde yeterliliğe sahip olmaları beklenmektedir. Ford ve Trotman (2001), üstün yeteneklilerin bilişsel, akademik ve duygusal gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin yeterliliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Blumen-Pardo (2002) tarafından yapılan araştırmada, zenginleştirme eğitimi alan ve programda başarı gösteren sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerinin, yaratıcı performansları ve okul başarılarında anlamlı düzeyde yükselme görüldüğü ortaya konmuştur. Öpengin (2018), üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinin destek eğitim odasında aldıkları eğitime ilişkin bir çalışma yürütmüş ve sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi ve deneyim eksikliklerinin, üstün yeteneklilerin destek eğitimindeki sorunlardan biri olduğunu belirlemiştir. Bu soruna yönelik olarak destek eğitim odası öğretmenine, üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan stratejilerle ilgili eğitimler verilmiştir. Müdahale sonucunda üstün yeteneklilerin etkinliklerde daha fazla etkileşim gösterdikleri ve daha fazla fikir ürettikleri; destek eğitim odası etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda daha verimli hale geldiği ortaya konmuştur. Kurnaz ve Arslantaş (2018), üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırmaya yönelik eğitim alan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerinin; eleştirel ve yaratıcı düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma, bilimsel araştırma, karar verme, girişimcilik, gözlem ve iletişim becerilerinin olumlu etkilendiğini bulmuştur.

Özetle, öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin mesleki yeterlilikleri, onların hem etkili şekilde tanınmaları hem de eğitimlerinin verimliliği açısından etkili ve önemlidir. Bu kapsamda; üstün yetenekli tanılama sürecinin başlangıcı olan öğrenci aday gösterme aşamasında ve daha sonra tanılanan öğrencilerin eğitimleri konusunda önemli görev ve sorumlulukları bulunan sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin mesleki özyeterliliklerini incelemek bu araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karşılaştırma türü ilişkisel tarama (karşılaştırmalı tarama ya da nedensel karşılaştırma) modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, olduğu şekliyle, incelemeyi amaçlayan araştırma tasarımlarıdır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli ise, değişkenler arasında karşılaştırmalar yaparak belirli bir sonucun olası nedenlerinin sınındığı araştırma tasarımıdır. Ancak bu sınıama, bir tarama metodu olduğundan, doğrudan neden-sonuç ilişkisi vermez; yalnızca nedensel ilişkiyle ilgili kestirim için ipucu sunar. Bu ipucunu elde etmek için en az iki değişkenden birine göre gruplar oluşturulur ve diğer değişken açısından gruplar arasında bir farklılık olup olmadığı incelenir (Karasar, 2017). Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin; üstün yetenekliler eğitimine ilişkin mesleki özyeterlilik düzeylerinin, BİLSEM'e öğrenci aday gösterme tercihleri ve diğer kişisel değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlandığından karşılaştırmalı tarama modeli benimsenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya, bir ilkökulda görev yapmakta olan, kolayda örnekleme yoluyla seçilmiş, 169 sınıf öğretmeni katılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi, ekonomik sebeplerden dolayı, araştırma örnekleminin en uygun ve kolay ulaşılabilir birimlerden oluşturulmasıdır (Robson & McCartan, 2016). Ekonomik gerekçelerden dolayı çalışma grubu, araştırmacının kolay ulaşabileceği, Kocaeli ve çevresindeki ilkökullarda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Çalışma grubuna ilişkin betimleyici bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici Veriler

Değişkenler		f	%
Aday gösterme	Evet	144	85.2
	Hayır	25	14.8
Üstün yetenekli öğrenci deneyimi	Evet	49	29
	Hayır	120	71
Cinsiyet	Kadın	124	73.4
	Erkek	45	26.6
Yaş	22-32	33	19.5
	33-43	92	54.4
	44-54	38	22.5
	55-65	6	3.6
Kıdem	0-10	47	27.8
	11-21	90	53.3
	22-32	29	17.2
	33-43	3	1.8
Kadro	Kadrolu	161	95.3
	Ücretli	8	4.7
Mezuniyet	Lisans	153	90.5
	Yüksek lisans	16	9.5

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında BİLSEM tanılama sürecine öğrenci aday göstermiştir. Bu yıl öğrenci aday göstermeyen 25 öğretmenden 10’u daha önce de aday göstermediğini belirtmiştir. Yani çalışma grubunun yalnızca %5.9’u, üstün yetenek tanılama sürecine hiç öğrenci yönlendirmemiştir. Çalışma grubunda doktora mezunu sınıf öğretmeni bulunmamaktadır.

Ayrıca, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinden, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin kendilerine en yakın gelen görüşü belirtmeleri istenmiştir. Dört öğretmen (%2.4) üstün yetenekliler için özel bir eğitimsel düzenleme yapmaya gerek olmadığını; 54 öğretmen (%32) tam zamanlı kaynaştırmanın en uygun strateji olduğunu ve 111 öğretmen (%65.7) ise üstün yeteneklilerin özel okul ya da sınıflarda ayrı eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Eker (2020) tarafından geliştirilen Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği kullanılarak, üniversite etik kurul onayı ve katılımcı gönüllü onamları alındıktan sonra toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin; üstün yeteneklilik için aday gösterme ve üstün yetenekli öğrenciyle karşılaşma durumu, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin görüşü, cinsiyet, yaş, kıdem, kadro ve eğitim durumu gibi kişisel değişkenlerin belirlenmesi için oluşturulan dokuz maddelik formdur.

Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği, öğretmenlerin üstün yetenekliler ve eğitimleri ile ilgili yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen, beşli Likert tipinde, 56 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliliği, açımlayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiş; analiz sonucunda sekiz faktörlü bir yapı bulunmuştur (Eker, 2020). Bu sekiz faktör, toplam varyansın yüzde 68.75’ini açıklamaktadır. Bu faktörler; üstün yetenekliler alanı temel bilgi yeterliliği, üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan öğretim model ve yöntemlerine ilişkin yeterlilik, üstün yetenekliler için bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin yeterlilik, üstün yeteneği tanılama ve değerlendirme bilgisi yeterliliği, üstün yetenekliler eğitiminde öğretmen nitelikleri ve sorumluluklarına ilişkin bilgi yeterliliği, üstün yetenekliler eğitiminde etkili sınıf yönetimi yeterliliği, üstün yetenekliler için materyal geliştirme/teknoloji kullanımı yeterliliği ve üstün yetenekliler eğitiminde işbirliği ve aile eğitimi olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, yarı-test güvenirlik analizleri yapılmış ve Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Yarı-test güvenirlik analizinde, Guttman Split-Half katsayısı .81, Spearman- Brown katsayısı ise .82 bulunmuştur. Birinci yarının Cronbach alfa

değeri .85, ikinci yarının Cronbach Alfa değeri .84, iki yarı arasındaki korelasyon ise .81 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı; tüm ölçek için .92, alt boyutlar için sırasıyla .72, .81, .71, .82, .60, .72, .81 ve .91'dir (Eker, 2020). Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı; tüm ölçek için .99, alt boyutlar için sırasıyla .95, .98, .74, .96, .96, .96, .95 ve .97 bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Analizden önce çalışma grubunun yaş ve mesleki kıdemleri gruplandırılmıştır. Verilerin doğruluğunu kontrol etmek için tarama işlemi yapılmış; her değişkenin frekans, en küçük, en büyük, ortalama ve standart sapma değerleri kontrol edilmiştir. Bu aşamada kayıp veri bulunmadığı ve değerlerin değişkenin yapısı ve mantığa uygun olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubundan toplanan üstün yetenekliler eğitimi alanı öğretmen mesleki özyeterlilik puanlarına ilişkin dağılımların normalliği, çarpıklık – basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenerek değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda; ölçek ve alt ölçek puanlarının tümünün çarpıklık - basıklık değerlerinin -1 ile +1 sınırları arasında kaldığı (Tablo 2), çarpıklık – basıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen z istatistiklerinin -1.96 ile +1.96 sınırları arasında kaldığı ve histogram grafiklerinin normal dağılımdan belirgin sapma göstermediği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Aynı zamanda araştırmanın kategorik değişkenlerini oluşturan tüm grupların özyeterlilik puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aynı kriterler baz alınarak incelenmiş; aday gösterme durumu, üstün yetenekli öğrenci deneyimi, cinsiyet, kadro ve mezuniyete göre kategorize edilen tüm grupların özyeterlilik puanlarının normal dağıldığı; yaş, kıdem ve üstün yetenekliler eğitimine ilişkin görüşe göre kategorize edilen tüm grupların özyeterlilik puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın verileri analiz edilirken öncelikle betimsel analiz işlemleri yapılmıştır. Daha sonra çalışma grubunun üstün yetenekliler eğitimi alanı mesleki özyeterlilik puanlarının; öğrenci aday gösterme durumuna, üstün yetenekli öğrenci deneyimine, cinsiyete, kadro ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem *t* testleri ile analiz edilmiştir. Özyeterlilik puanlarının; çalışma grubunun yaşına, sınıf öğretmenliği kıdemine ve üstün yetenekliler eğitimine ilişkin görüşüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise Kruskal-Wallis testleri ile incelenmiştir. İstatistiksel analizlerde anlamlılık, $\alpha = .05$ düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin, Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlilik Ölçeği'nden (Eker, 2020) aldıkları puanlara ilişkin betimsel analizler, puan ortalamaları hesaplanarak yapılmıştır. Tüm ölçek genel özyeterlilik puan ortalamaları ve ölçeğin alt boyutlarının puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Özel Yetenekliler Eğitimi Özyeterliliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek	Çarpıklık	Basıklık
Genel özyeterlilik	169	3.18	.84	1.11	4.96	-.13	-.22
Temel alan bilgisi	169	3.08	.90	1.00	5.00	.14	-.21
Öğretim model ve yöntemleri	169	2.90	1.00	1.00	5.00	.19	-.47
Bireyselleştirilmiş eğitim programı	169	3.37	.73	1.00	5.00	.04	.10
Tanımlama ve değerlendirme	169	3.22	.96	1.00	5.00	-.23	-.27
Öğretmen nitelik ve sorumlulukları	169	3.19	.99	1.00	5.00	-.22	-.36
Sınıf yönetimi	169	3.39	.95	1.00	5.00	-.36	-.13
Materyal geliştirme / teknoloji	169	3.24	.97	1.00	5.00	-.06	-.32
İşbirliği ve aile eğitimi	169	3.35	.98	1.00	5.00	-.19	-.59

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik puan ortalamaları 3.00 civarındadır. En düşük puan ortalaması ($\bar{x} = 2.90$), üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan öğretim model ve yöntemlerine ilişkin özyeterlilik puanlarıdır. Aynı zamanda, grup üyeleri arasında en çok farklılaşan puanlar ($ss = 1.00$) da bu özyeterlilik alanına aittir. En yüksek özyeterlilik puan ortalamaları ise sırasıyla; üstün yetenekliler eğitiminde etkili sınıf yönetimi ($\bar{x} = 3.39$, $ss = .95$), üstün yetenekliler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ($\bar{x} = 3.37$, $ss = .73$) ve üstün yetenekliler eğitiminde işbirliği ve aile eğitimi ($\bar{x} = 3.35$, $ss = .98$) puanlarıdır.

3.1. Bağımsız Örneklem *t* Testi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimi alanı öğretmen mesleki özyeterlilik puan ortalamalarının; öğrenci aday gösterme, üstün yetenekli öğrenciyle karşılaşma, cinsiyet, kadro ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem *t* testleri ile analiz edilmiştir. Aday gösterme durumuna göre yapılan incelemede, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin; genel ($t = -.30$, $sd = 167$, $p > .05$), temel alan bilgisi ($t = -.53$, $sd = 167$, $p > .05$), öğretim model ve yöntemleri ($t = .37$, $sd = 167$, $p > .05$), bireyselleştirilmiş eğitim programı ($t = .54$, $sd = 167$, $p > .05$), tanılama/değerlendirme ($t = -.52$, $sd = 167$, $p > .05$), öğretmen nitelik ve sorumlulukları ($t = -.57$, $sd = 167$, $p > .05$), sınıf yönetimi ($t = -1.18$, $sd = 167$, $p > .05$), materyal geliştirme/teknoloji kullanımı ($t = -1.32$, $sd = 167$, $p > .05$) ve işbirliği/aile eğitimi ($t = .15$, $sd = 167$, $p > .05$) özyeterlilik puan ortalamalarının, BİLSEM’e öğrenci aday gösterip göstermeme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Eğitim durumuna göre yapılan incelemede, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin; genel ($t = -.88$, $sd = 167$, $p > .05$), temel alan bilgisi ($t = -.38$, $sd = 167$, $p > .05$), öğretim model ve yöntemleri ($t = .10$, $sd = 167$, $p > .05$), bireyselleştirilmiş eğitim programı ($t = -1.57$, $sd = 167$, $p > .05$), tanılama/değerlendirme ($t = -1.22$, $sd = 167$, $p > .05$), öğretmen nitelik ve sorumlulukları ($t = -.94$, $sd = 167$, $p > .05$), sınıf yönetimi ($t = -1.14$, $sd = 167$, $p > .05$), materyal geliştirme/teknoloji kullanımı ($t = -1.15$, $sd = 167$, $p > .05$) ve işbirliği/aile eğitimi ($t = -1.18$, $sd = 167$, $p > .05$) özyeterlilik puan ortalamalarının, lisans ya da yüksek lisans mezunu olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kadro durumuna göre yapılan incelemede, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin; genel ($t = -1.35$, $sd = 167$, $p > .05$), temel alan bilgisi ($t = -1.20$, $sd = 167$, $p > .05$), bireyselleştirilmiş eğitim programı ($t = -.86$, $sd = 167$, $p > .05$), tanılama/ değerlendirme ($t = -1.35$, $sd = 167$, $p > .05$), öğretmen nitelik ve sorumlulukları ($t = -.61$, $sd = 167$, $p > .05$), sınıf yönetimi ($t = -1.82$, $sd = 167$, $p > .05$), materyal geliştirme/teknoloji kullanımı ($t = -1.84$, $sd = 167$, $p > .05$) ve işbirliği/aile eğitimi ($t = -1.06$, $sd = 167$, $p > .05$) özyeterlilik puan ortalamalarının, kadrolu ya da ücretli sınıf öğretmeni olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; öğretim model ve yöntemleri özyeterlilik puanlarının kadrolu ya da ücretli sınıf öğretmeni olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($t = -2.55$, $sd = 11.21$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$; Levene testi $F = 4.60$, $p < .05$). Buna göre, kadrolu sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan öğretim model ve yöntemlerine ilişkin özyeterlilik puanları ($\bar{x} = 2.92$, $ss = 1.01$), ücretli sınıf öğretmenlerinkinden ($\bar{x} = 2.48$, $ss = .44$) daha yüksektir. Test sonucunun gruplar arası örneklem büyüklüğü farkından etkilenip etkilenmediğini incelemek için kadrolu sınıf öğretmenleri arasından, ücretli sınıf öğretmenleri sayısı kadar ($n = 8$), rastgele vaka seçip tekrar analiz yapılmıştır. Bu analiz sonucunda rastgele seçilen kadrolu öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan öğretim model ve yöntemlerine ilişkin özyeterlilik puan ortalamalarının, ücretli sınıf öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = -1.58$, $sd = 14$, $p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimi alanı özyeterlilik puan ortalamalarının, üstün yetenekli öğrenciyle karşılaşma deneyimine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem *t* testinde anlamlı grup farklılıkları bulunmuş; sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Özyeterlilik Puanlarının Üstün Yetenekli Öğrenci Deneyimine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

	Deneyim	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	η^2
Genel özyeterlilik	Evet	49	3.54	.75	167	-3.70	<.01	.08
	Hayır	120	3.04	.83				
Temel alan bilgisi	Evet	49	3.49	.88	167	-4.03	<.01	.09
	Hayır	120	2.91	.85				
Öğretim model ve yöntemleri	Evet	49	3.26	.90	167	-3.10	<.01	.05
	Hayır	120	2.75	1.00				
Bireyselleştirilmiş eğitim programı	Evet	49	3.51	.73	167	-1.59	.11	.01
	Hayır	120	3.31	.72				
Tanılama ve değerlendirme	Evet	49	3.62	.83	167	-3.60	<.01	.07
	Hayır	120	3.06	.97				
Öğretmen nitelik ve sorumlulukları	Evet	49	3.55	.90	167	-3.13	<.01	.06
	Hayır	120	3.04	.99				
Sınıf yönetimi	Evet	49	3.76	.90	167	-3.26	<.01	.06
	Hayır	120	3.24	.99				
Materyal geliştirme / teknoloji	Evet	49	3.49	.85	167	-2.21	.03	.03
	Hayır	120	3.13	1.00				
İşbirliği ve ile eğitimi	Evet	49	3.78	.89	167	-3.84	<.01	.08
	Hayır	120	3.17	.96				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, üstün yetenekliler için bireyselleştirilmiş eğitim programı özyeterliliği üstün yetenekli öğrenci deneyimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t = -1.59$, $sd = 167$, $p > .05$). Buna karşın üstün yetenekliler eğitimine ilişkin; genel ($t = -3.70$, $sd = 167$, $p < .05$), temel alan bilgisi ($t = -4.03$, $sd = 167$, $p < .05$), öğretim model ve yöntemleri ($t = -3.10$, $sd = 167$, $p < .05$), tanılama/değerlendirme ($t = -3.60$, $sd = 167$, $p < .05$), öğretmen nitelik ve sorumlulukları ($t = -3.13$, $sd = 167$, $p < .05$), sınıf yönetimi ($t = -3.26$, $sd = 167$, $p < .05$), materyal geliştirme/teknoloji kullanımı ($t = -2.21$, $sd = 167$, $p < .05$) ve işbirliği/aile eğitimi ($t = -3.84$, $sd = 167$, $p < .05$) özyeterlilik puan ortalamalarının, üstün yetenekli öğrenci deneyimine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrenciyle çalışma deneyimine sahip olan sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin genel özyeterlilik ve tüm alt boyutlarında, sınıfında hiç üstün yetenekli öğrenciyle karşılaşmamış öğretmenlere kıyasla, daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenci deneyiminin; öğretim model ve yöntemleri ($\eta^2 = .054$), öğretmen nitelik/sorumlulukları ($\eta^2 = .055$), sınıf yönetimi ($\eta^2 = .059$) ve materyal geliştirme/teknoloji kullanımı ($\eta^2 = .028$) özyeterlilik puanları üzerinde küçük; genel ($\eta^2 = .076$), temel alan bilgisi ($\eta^2 = .089$), tanılama/değerlendirme ($\eta^2 = .072$) ve işbirliği/aile eğitimi ($\eta^2 = .081$) özyeterlilik puanları üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğü bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Buna göre özyeterlilik genel puanlarındaki varyansın yaklaşık %8'inin üstün yetenekli öğrenciyle çalışma deneyimine bağlı olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimi alanı özyeterlilik puan ortalamalarının, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testinde anlamlı grup farkları bulunmuş; sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Özyeterlilik Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin *t* Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Genel özyeterlilik	Kadın	124	3.05	.84	167	-3.43	<.01	.07
	Erkek	45	3.54	.71				
Temel alan bilgisi	Kadın	124	2.92	.90	167	-3.85	<.01	.08
	Erkek	45	3.50	.74				
Öğretim model ve yöntemleri	Kadın	124	2.75	1.00	167	-3.38	<.01	.06
	Erkek	45	3.32	.86				
Bireyselleştirilmiş eğitim programı	Kadın	124	3.28	.75	167	-2.44	.02	.03
	Erkek	45	3.59	.63				
Tanılama ve değerlendirme	Kadın	124	3.09	1.00	167	-2.92	<.01	.05
	Erkek	45	3.57	.76				
Öğretmen nitelik ve sorumlulukları	Kadın	124	3.05	1.02	167	-3.20	<.01	.06
	Erkek	45	3.58	.79				
Sınıf yönetimi	Kadın	124	3.27	.95	167	-2.80	<.01	.04
	Erkek	45	3.72	.88				
Materyal geliştirme / teknoloji	Kadın	124	3.14	.98	167	-2.21	.03	.03
	Erkek	45	3.51	.90				
İşbirliği ve ile eğitimi	Kadın	124	3.23	1.00	167	-2.56	.01	.04
	Erkek	45	3.66	.84				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin; genel ($t = -3.43$, $sd = 167$, $p < .05$), temel alan bilgisi ($t = -3.85$, $sd = 167$, $p < .05$), öğretim model ve yöntemleri ($t = -3.38$, $sd = 167$, $p < .05$), bireyselleştirilmiş eğitim programı ($t = -2.44$, $sd = 167$, $p < .05$), tanılama/değerlendirme ($t = -2.92$, $sd = 167$, $p < .05$), öğretmen nitelik ve sorumlulukları ($t = -3.20$, $sd = 167$, $p < .05$), sınıf yönetimi ($t = -2.80$, $sd = 167$, $p < .05$), materyal geliştirme/teknoloji kullanımı ($t = -2.21$, $sd = 167$, $p < .05$) ve işbirliği/aile eğitimi ($t = -2.56$, $sd = 167$, $p < .05$) özyeterlilik puan ortalamalarının, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Erkek sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin genel özyeterlilik ve tüm alt boyutlarında, kadın öğretmenlere kıyasla, daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen cinsiyetinin; bireyselleştirilmiş eğitim programı ($\eta^2 = .034$), tanılama/değerlendirme ($\eta^2 = .048$), öğretmen nitelik/sorumlulukları ($\eta^2 = .058$), sınıf yönetimi ($\eta^2 = .045$), materyal geliştirme/teknoloji ($\eta^2 = .028$) ve işbirliği/aile eğitimi ($\eta^2 = .038$) özyeterlilik puanları üzerinde küçük; genel ($\eta^2 = .066$), temel alan bilgisi ($\eta^2 = .082$), ve öğretim model/yöntemleri ($\eta^2 = .064$) özyeterlilik puanları üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğü bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Buna göre özyeterlilik ölçeği genel puanlarındaki varyansın yaklaşık %7'sinin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir.

3.2. Kruskal-Wallis Testi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimi alanı öğretmen mesleki özyeterlilik puan ortalamalarının; yaş, kıdem ve üstün yetenekliler eğitimine ilişkin görüşlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiştir. Yaşa göre yapılan incelemede, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin; genel ($X^2 = 2.11$, $sd = 3$, $p > .05$), temel alan bilgisi ($X^2 = 2.06$, $sd = 3$, $p > .05$), öğretim model ve yöntemleri ($X^2 = 2.42$, $sd = 3$, $p > .05$), bireyselleştirilmiş eğitim programı ($X^2 = 3.49$, $sd = 3$, $p > .05$), tanılama/değerlendirme ($X^2 = 4.56$, $sd = 3$, $p > .05$), öğretmen nitelik ve sorumlulukları ($X^2 = 3.39$, $sd = 3$, $p > .05$), sınıf yönetimi ($X^2 = 2.05$, $sd = 3$, $p > .05$), materyal geliştirme/teknoloji kullanımı ($X^2 = 4.28$, $sd = 3$, $p > .05$) ve işbirliği/aile eğitimi ($X^2 = 4.92$, $sd = 3$, $p > .05$) özyeterlilik puan ortalamalarının, yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kıdemine göre yapılan incelemede, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin; genel ($X^2 = 2.27$, $sd = 3$, $p > .05$), temel alan bilgisi ($X^2 = 2.37$, $sd = 3$, $p > .05$), öğretim model ve yöntemleri ($X^2 = 3.75$, $sd = 3$, $p > .05$), bireyselleştirilmiş eğitim programı ($X^2 = .97$, $sd = 3$, $p > .05$), tanılama/değerlendirme ($X^2 = 1.48$, $sd = 3$, $p > .05$), öğretmen nitelik ve sorumlulukları ($X^2 = 2.21$, $sd = 3$, $p > .05$), sınıf yönetimi ($X^2 = 2.74$, $sd = 3$, $p > .05$), materyal geliştirme/teknoloji

kullanımı ($X^2 = 5.97$, $sd = 3$, $p > .05$) ve işbirliği/aile eğitimi ($X^2 = 4.73$, $sd = 3$, $p > .05$) özyeterlilik puan ortalamalarının, sınıf öğretmenliği kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin görüşe göre yapılan incelemede, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin; genel ($X^2 = 3.16$, $sd = 2$, $p > .05$), temel alan bilgisi ($X^2 = .60$, $sd = 2$, $p > .05$), öğretim model ve yöntemleri ($X^2 = 1.74$, $sd = 2$, $p > .05$), bireyselleştirilmiş eğitim programı ($X^2 = 3.19$, $sd = 2$, $p > .05$), tanılama/değerlendirme ($X^2 = 4.60$, $sd = 2$, $p > .05$), öğretmen nitelik ve sorumlulukları ($X^2 = 3.99$, $sd = 2$, $p > .05$), sınıf yönetimi ($X^2 = 4.18$, $sd = 2$, $p > .05$), materyal geliştirme/teknoloji kullanımı ($X^2 = 1.75$, $sd = 2$, $p > .05$) ve işbirliği/aile eğitimi ($X^2 = 2.44$, $sd = 2$, $p > .05$) özyeterlilik puan ortalamalarının; üstün yetenekliler için özel düzenlemeye gerek görmeme, kaynaştırmayı yeterli görme ve ayrı özel eğitimi gerekli görme tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitiminde önemli görev ve sorumlulukları bulunan sınıf öğretmenlerinin, bu grubun eğitimine ilişkin özyeterlilikleri ve özyeterlilik düzeylerini etkileyen faktörleri incelenmiştir. Bu amaç kapsamında yapılan analizler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Eker (2020), BİLSEM ve sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin, orta değer altında ve yetersiz mesleki özyeterlilik düzeylerine sahip olduğunu bulmuştur. Gökdere ve Ayvacı (2004) sınıf öğretmenlerinin, üstün yeteneklilerin özellikleri ve bu öğrencilerin öğretmenlerinden beklenen özelliklere ilişkin bilgi düzeylerini incemiş ve öğretmenlerin bu alanda %44'lük bir yeterlilik seviyesine sahip olduğunu ortaya koymuş; üstünlüğe ilişkin bu bilgi düzeyinin etkili tanılama ve eğitim için yeterli olmayacağını belirtmiştir. Kıldan (2011), okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2012), sınıf öğretmenlerinin, üstün yeteneklilerin özelliklerine ilişkin eğitim alma oranı, yayın takip etme oranı ve dolayısıyla bilgi düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur. Kaya ve Ataman (2017) ortaokul öğretmenlerinin, üstün yeteneklilerin bazı istenmeyen davranışlarıyla baş etme konusunda yetersiz kaldıklarını ortaya koymuştur. Bildiren, Gür, Sağkal ve Özdemir (2020), okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitimlerine ilişkin kendi yeterlilik ve donanımlarını, zayıf olarak değerlendirdiklerini bulmuştur. Yıldız (2020) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu ve bu alanda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Svalina, Sušić ve Lapat (2021), ilkokul öğretmenlerinin müzik alanında üstün yetenekli öğrencileri tanıyabilme konusunda yeterli olmadıklarını ve ek eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Matheis, Kronborg, Schmitt ve Preckel (2017) öğretmen adaylarının, üstün yetenekli öğrencilerdense, normal gelişim gösteren öğrencilere eğitim verme konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, genel eğitim öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin yeterlilik ve özyeterlilik düzeylerinin yüksek seviyede olmadığı söylenebilir. Orta ve düşük yeterlilik seviyelerinin üstün öğrencilerin etkili şekilde tanınması ve eğitilmesi için yeterli olmadığını söylemek mümkündür (Sak, 2012).

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimi alanı mesleki özyeterliliklerine ilişkin yapılan betimsel analizlerde, sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu en düşük özyeterlilik düzeyinin, üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan öğretim model ve yöntemlerine ilişkin özyeterliliğe ait olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Eker (2020) BİLSEM ve sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin en çok yetersizlik hissettiği boyutun, üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan öğretim model ve yöntemleri olduğunu bulmuştur. Öpengin (2018) ise ilkokul düzeyindeki üstün yeteneklilere yönelik destek eğitim odası çalışmalarını incelediği araştırmasında, üstün yeteneklilere destek eğitim odasında eğitim veren sınıf öğretmeninin, üstün yetenekliler eğitimi alanında yüksek lisans yapıyor olmasına rağmen, üstün yetenekliler eğitimine

yönelik bazı stratejileri doğru şekilde uygulamada zorlandığını ortaya koymuştur. Dixon, Yssel, McConnell ve Hardin (2014), öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin yeterliliklerin farklılaştırılmış öğretim uygulayabilme konusunda önemli bir etken olduğunu ve öğretimin üstün yetenekliler için uygun şekilde farklılaştırılabilmesi için öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Üstün yeteneklilere yönelik eğitsel stratejiler genel eğitim stratejilerinden farklıdır ve bunları uygulamak öğretmenlik alan bilgisinin ötesinde bir uzmanlık gerektirir (NAGC, 2014). Çünkü bu stratejilerde yeterli olabilmesi için öğretmenin; üstün yetenekliler için geliştirilen program ve stratejiler konusunda derin bilgiye sahip olması, uygun stratejiyi seçebilecek yeterlilikte olması, seçtiği stratejiyi sınıfına ve öğrenciye göre uyarlayabilmesi, uygulayabilmesi ve bu stratejilerle öğrencinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilecek yeterlilikte olması gerekmektedir (Sak, 2012). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan öğretim model ve yöntemleri boyutunda en düşük özyeterlilik düzeyine sahip olduğu bulgusu, önceki araştırma bulguları ve bu yeterlilik boyutunun doğasıyla tutarlıdır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin mesleki özyeterliliklerinin, üstün yetenekli öğrenciyle karşılaşma deneyimine göre anlamlı düzeyde farklılaştığıdır. Genel özyeterlilik düzeyleri üzerinde üstün yetenekli öğrenci deneyiminin orta büyüklükte etkisi olduğu bulunmuştur. Buna göre üstün yetenekli öğrencisi olmuş sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeyleri, hiç üstün yetenekli öğrencisi olmamış sınıf öğretmenlerine kıyasla, daha yüksektir. Özyeterliliğin temel kaynaklarından birinin doğrudan deneyimler olduğu (Bandura, 1977) göz önünde bulundurulduğunda; daha önce üstün yetenekli öğrenciyle karşılaşma deneyimi bulunan öğretmenin, hiç üstün yetenekli öğrencisi olmayan öğretmene kıyasla, üstün yetenekliler ve onların eğitimlerine daha aşina olarak daha yüksek özyeterlilik geliştirmeleri şaşırtıcı değildir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler ve onların eğitimi ile ilgili kendilerini geliştirme oranlarının oldukça düşük olduğu (Şahin, 2012) ve öğretmen adaylarının üniversitede aldığı eğitimin üstün yeteneklileri tanımak için yeterli olmadığı (Akar, 2019) göz önünde bulundurulduğunda; sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin artması için, üstün yetenekli öğrenciyle karşılaşmaktan başka alternatif olmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca araştırmalar, öğretmen deneyimlerinin üstün yeteneklilere ilişkin öğretmen yeterliliklerini olumlu etkilediğini göstermektedir (Akar, 2019; Siegle vd., 2010). Gerçek Abanoz (2021) ise sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin, sınıfında üstün yetenekli öğrenci olmayan sınıf öğretmenlerine kıyasla, daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrenciyle karşılaşma deneyimi bulunan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin, üstün yetenekli öğrencisi olmamış meslektaşlarına kıyasla, daha yüksek olduğu sonucu literatürle tutarlıdır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin mesleki özyeterliliklerinin, cinsiyete göre, erkek öğretmenler lehine, anlamlı düzeyde farklılaştığıdır. Genel özyeterlilik düzeyleri üzerinde cinsiyetin orta büyüklükte etkisi olduğu bulunmuştur. Bu konuda literatürde çelişkili bulgular bulunmaktadır. Şahin (2012), sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Güneş (2015), sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Bolat (2019) sınıf ve branş öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Gerçek Abanoz (2021) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin mentörlük ve sorumluluk özyeterliliklerinin kadın öğretmenler lehine farklılaştığını; diğer boyutlardaki özyeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Girgin ve Şahin (2019), öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öğretmen özellikleri özyeterliliğinin cinsiyete göre, erkek adaylar lehine, anlamlı düzeyde farklılaştığını; diğer özyeterlilik boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Yıldız (2020) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin

cinsiyete göre, erkek öğretmenler lehine, anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Çelişkili bulgular, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öğretmen özyeterliliğinde cinsiyetin etkisinin halen araştırmaya açık bir problem olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, üstün yetenek tanısı için öğrenci aday gösteren ve göstermeyen sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimi alanı mesleki özyeterlilik düzeylerinin benzer olduğudur. Üstün yetenekliler alanına ilişkin mesleki özyeterlilikleri düşük olan öğretmenlerin, bu alana ilişkin aktivitelerde bulunmaktan kaçınma davranışı göstermesi beklenebilirdi (Bandura, 1977); ancak, en azından aday gösterme davranışı için, böyle bir bulgu ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte araştırma bulguları, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öğretmen yeterliliklerinin, nesnel ve etkili bir şekilde öğrenci aday gösterme ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Akar, 2019; Dereli, 2019; Gear, 1978; Siegle vd., 2010). Bu çalışmada aday göstermenin nesnelliliğine ya da etkililiğine değil, yalnızca aday gösterip göstermeme durumuna odaklanılmıştır. Bununla birlikte çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin %81.7'si (n = 138) daha önce üstün yetenek değerlendirmesi için öğrenci yönlendirdiğini belirtmiştir. Sınıfında üstün yetenek tanısı almış öğrenciyle karşılaştığını bildiren öğretmenlerin oranı ise %29'dur (n = 49). Üstün yetenek tanısı için daha önce öğrenci aday gösterdiğini ve sınıfında üstün yetenekli öğrenciyle karşılaştığını bildiren öğretmenlerin sayısı ise 46'dır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı üstün yetenek tanılı öğrencilerin tümünün kendi aday gösterdiği öğrenciler olduğu varsayıldığında dahi, isabetli aday gösterme oranının en fazla %33.3 olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin sahip olduğu orta seviyedeki özyeterlilik düzeylerinin, üstün yeteneklilerin etkili şekilde tanınması için, yeterli olmadığını bir göstergesi olabilir. Nitekim Gökdere ve Ayvacı (2004), sınıf öğretmenlerinin, üstün yeteneklilerin özelliklerine ilişkin başarı testinde ulaştığı %44'lük başarının, üstün yeteneklileri etkili şekilde tanılamak için yeterli olmadığını vurgulamıştır. Sıcak (2014) üstün yetenek tanısı için aday gösterilen öğrencilere ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan gözlem formlarının, öğrencilerin Temel Kabiliyetler Testi ve WISC-R zekâ testi puanlarını yordama gücünün düşük olduğunu ortaya koymuştur. Akar ve Uluman (2013) ise Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenek tanısı için isabetli aday gösterme oranlarının %18 olduğunu bulmuştur. Gerçek Abanoz'un (2021) daha yakın tarihli bir çalışmasında bu oran %31.3 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin mesleki özyeterliliklerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin görüşlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır. Üstün yeteneklilerin, özel ihtiyaçlarına uygun eğitimsel müdahalelere ihtiyaç duydukları, literatürde genel kabul görmüş bir kanı olduğundan (Brody ve Stanley, 2005; Clark, 2015; Feldhusen, 2005; Gagné, 2005; NAGC, 2014; Plucker ve Callahan, 2014; Tannenbaum, 2009; Tomlinson, 2015; Ziegler, 2005), üstün yeteneklilerin özel eğitimsel müdahalelere ihtiyacı olmadığı görüşüne sahip öğretmenlerin özyeterlilik seviyelerinin daha düşük olması beklenebilir. Nitekim her ne kadar, öğretmenin üstün yetenekliler eğitimi görüşüne göre, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin mesleki özyeterlilik puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmasa da; genel özyeterlilik ve tüm alt boyutlarında en düşük puan ortalamalarının, üstün yeteneklilerin özel eğitimsel müdahalelere ihtiyacı olmadığı görüşüne sahip öğretmenlere ait olduğu göze çarpmaktadır. Genel özyeterliliğe ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, üstün yetenekliler için; eğitimsel müdahalelere gerek olmadığı görüşündeki öğretmenlerin puan ortalaması 2.69, kaynaştırmanın en uygun strateji olduğu görüşündeki öğretmenlerin puan ortalaması 3.30, özel okul ya da özel sınıf stratejisinin en uygun olduğu görüşündeki öğretmenlerin puan ortalaması 3.14'tür. Gruplar arası ortalama farklarının anlamlı bulunmamasının bir sebebi, üstün yetenekliler için eğitimsel müdahalelere gerek olmadığı görüşündeki öğretmenlerin sayısının oldukça az olması (n = 4) olabilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin mesleki özyeterlilik düzeylerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin görüşlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusu, diğer araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Gerçek Abanoz (2021) ve Güneş (2015) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeyleri ile tutum düzeyleri arasında genel olarak

anlamli bir iliŒki olmadığını bulmuŒtur. Vatansaver Bayraktar, Kadioğlu AteŒ ve Afat (2019) sınıf oğretmenlerinin uŒtun yetenekliler eğitimine iliŒkin ozyeterlilikleri ile tutumları arasında duiŒuk dizeyde bir iliŒki bulmuŒtur.

AraŒtırma bulguları doğrultusunda, uŒtun yeteneklileri etkili Œekilde tanılamak ve geliŒimlerini uygun Œekilde desteklemek için sınıf oğretmenlerine yonelik, ozellikle uŒtun yetenekli oğrencilerle karŒılaŒıp deneyim elde edebilecekleri, faaliyetler ve hizmet içi eğitimler planlanması onerilmektedir. Ozellikle uzmanlik gerektiren bir yeterlilik turu olan uŒtun yetenekli oğrencilerin eğitiminde kullanılan model, yontem ve stratejilerin kullanımı ile ilgili, sınıf oğretmenlerine danıŒmanlık yapacak alan uzmanlarıyla iŒbirliđi yapılmalıdır. Bu araŒtırmanın en onemli sınırlılığı, kolayda onekleme yonteminin kullanılmasıdır. Bu durum karŒılaŒtırma yapılan bazı bağımsız deđiŒken gruplarının oneklem buyukluklerinin orantısız olmasına yol acmiŒtır. Farklı oneklemlerle ilgili araŒtırmalar yurutulmelidir. AraŒtırmanın bir diğer sınırlılığı, sınıf oğretmenlerinin uŒtun yetenekliler eğitimine iliŒkin yeterliliklerinin ozbildirim yontemiyle belirlenmiŒ olmasıdır. Oğretmenlerin yeterlilik dizeylerini, onların bu konudaki bilgi dizeylerini test ederek ve sınıf içi uygulamalarını değerlendirerek daha derinlemesine ve kapsamlı inceleyen araŒtırmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2019). Oğretmen adaylarının ozel yetenekli oğrenciyi aday gosterme tercihlerini etkileyen faktorer. *Van Yuzuncu Yil Universitesi Eğitim Fakultesi Dergisi*, 16(1), 1729-1758. doi:10.23891/efdyu.2019.178
- Akar, İ. ve Uluman, M. (2013). Sınıf oğretmenlerinin uŒtun yetenekli oğrencileri doğru aday gosterme durumları. *UŒtun Yetenekliler Eğitimi AraŒtırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.
- Akgun, F. (2013). Oğretmen adaylarının web pedagojik icerik bilgileri ve oğretmen oz-yeterlik algıları ile iliŒkisi. *Trakya Universitesi Eğitim Fakultesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Ayra, M. ve Kosterelioğlu, İ. (2015). Oğretmenlerin yaŒam boyu oğrenme eğilimlerinin mesleki oz yeterlik algıları ile iliŒkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28. doi:10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bayraktar, U., Batık, M. ve Barut, Y. (2016). Ozel eğitim oğretmen adaylarının oğretmen ozyeterlik dizeyleri ve oğretmenlik mesleğine yonelik tutumları. *Ahi Evran Universitesi KurŒehir Eğitim Fakultesi Dergisi*, 17(2), 133-149.
- Bildiren, A., Gur, G., Sağkal, A. S. ve Ozdemir, Y. (2020). Okul oncesi oğretmenlerinin uŒtun yetenekli cocukların tanılanması ve eğitimlerine iliŒkin algıları. *Ankara Universitesi Eğitim Bilimleri Fakultesi Ozel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.572326
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roepier Review*, 33(3), 170-181. doi:10.1080/02783193.2011.580500
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement in gifted and non-gifted second-grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13(1), 47-58. doi:10.1080/13598130220132307
- Bolat, Y. (2019). Oğretmenlerin uŒtun yetenekli oğrencilerin ozelliklerine yonelik farkındalık dizeyelerinin farklı deđiŒkenler acısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim AraŒtırmaları Dergisi*, 13(30), 25-41. doi:10.29329/mjer.2019.218.2

- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally using the MVT: D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (2nd ed., pp. 20-37). New York: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Callahan, C. M., & Miller, E. M. (2005). A child-responsive model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conception of giftedness* (2nd ed., pp. 38-51). New York: Cambridge University Press.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyüme: Evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek*. (Çev. F. Kaya ve Ü. Oğurlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Dereli, F. (2019). *Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların aday gösterilmelerine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. doi:10.1177/0162353214529042
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conception of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). New York: Cambridge University Press.
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239. doi:10.1080/02783190109554111
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 90-97. doi:10.1177/001698627802200121
- Gerçek Abanoz, S. (2021). *Üstün yetenekli öğrencisi olan ile olmayan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve tutumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Girgin, D. ve Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 143-166. doi:10.29250/sead.545357

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. doi:10.3102/0013189X033003003
- Gökdere, M. ve Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Gönüldaş, H. ve Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43. doi:10.17240/aibuefd.2022..-780851
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 12-16. doi:10.18200/JGEDC.2015111169
- Henfield, M. S., Woo, H., & Bang, N. M. (2016). Gifted ethnic minority students and academic achievement: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 3-19. doi:10.1177/0016986216674556
- Heward, W. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- İnan, H. Z., Bayindir, N. ve Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), 2519-2527.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Kaplan, S. N. (2013). Depth and complexity. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 277-286). New York: Routledge.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383. doi:10.7827/TurkishStudies.6784
- Kaya, N. G. ve Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853. doi:10.17152/gefad.332459
- Kıldan, A. O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. doi:10.1177/0016986216630607
- Kurnaz, A. ve Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332.
- Marland, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented*. Washington, D.C.: Government Printing Office. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160. doi:10.1080/15332276.2018.1537685

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014, 26 Temmuz). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018, 7 Temmuz). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmî Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- National Association for Gifted Children. (2009). *Grouping* (Position Statement). Retrieved from https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/content-migration/grouping_position_statement.pdf
- National Association for Gifted Children. (2014). *Differentiating curriculum and instruction for gifted and talented students* (Position Statement). Retrieved from https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/differentiating_curriculum_a.pdf
- National Association for Gifted Children. (2018). *Identification*. Retrieved from <https://nagc.org/page/identification>
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Peters, S. J., Gentry, M., Whiting, G. W., & McBee, M. T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273–287. doi:10.1177/0016986219833738
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406. doi:10.1177/0014402914527244
- Plucker, J. A., & Esping, A. (2014). *Intelligence 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths & interests. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 323-352). Connecticut: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54. doi:10.1177/016235329902300102
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Ricciardi, C., Haag-Wolf, A., & Winsler, A. (2020). Factors associated with gifted identification for ethnically diverse children in poverty. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 243-258. doi:10.1177/0016986220937685
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (4th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri* (2. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Sıcak, A. (2104). Üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterme sürecinde öğretmen gözlem puanlarının TKT 7-11 ve WISC-R puanlarını yordayıcılık gücünün incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 1(1), 7-12. doi:10.18200/JGEDC.2014110881
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337–360. doi:10.1177/016235321003300303
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479–499. doi:10.4219/jeg-2007-503
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899. doi:10.3102/0034654316675417
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39–53. doi:10.1177/0016986210383155
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511509612
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. doi:10.1177/1529100611418056
- Svalina, V., Sušić, B. B., & Lapat, G. (2021). Primary school teachers' opinions towards musically gifted students. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(1), 133-161. doi:10.33225/pec/21.79.133
- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Tan, S. (2022). Providing equity in gifted education in a single-state country. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 157–158. doi:10.1177/00169862211040523
- Tannenbaum, A. J. (2009). Defining, determining, discovering, and developing excellence. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 503-569). Connecticut: Creative Learning Press.
- Tomlinson, C. A. (2015). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim*. (Çev. S. Emir ve A. Aksu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205. doi:10.1177/0016986207299880

- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed.). New York: Pearson Education.
- Vatansever Bayraktar, H., Kadioğlu Ateş, H., & Afat, N. (2019). An analysis on the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards gifted education. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(38), 1099-1124.
- Weber, P. (1999). Mental models and the identification of young gifted students: A tale of two boys. *Roepers Review*, 21(3), 183–188. doi:10.1080/02783199909553959
- Yıldız, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum, öz-yeterlik ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(1), 417-430. doi:10.29228/TurkishStudies.39933
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2004). Identification based on ENTER within the Conceptual Frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, 46(3), 324-341.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Gifted students are a heterogeneous group with characteristic differences from their peers in terms of various mental and psycho-social characteristics. The use of appropriate identification and educational strategies is essential for identifying, supporting, and improving these wide variety of characteristics (Clark, 2015; Reis & Renzulli, 2009; Renzulli, 2005). In order to effectively identify giftedness, it is very important to consider its different characteristics, levels and types. Thus, educational arrangements can be adjusted to support the specific potentials and performances of these students (Pfeiffer, 2015; Sak, 2012). Identification and education processes, which are complementary to each other in gifted education, require teachers working in this field to have certain proficiencies; however, these processes are often left to primary education teachers who have not been adequately trained in giftedness (Akar, 2019; Dağlıoğlu, 2010; Eker, 2020; Tan, 2022; Tortop, 2014; Tomlinson, 2015; VanTassel-Baska & Johnsen, 2007). In this context, the main purpose of this research was to examine the self-efficacy levels of classroom teachers for gifted education.

Methods

This research is descriptive and causal comparative in nature (Karasar, 2017). We adopted this model because we aimed to examine whether the professional self-efficacy levels of classroom teachers for gifted education differ in terms of various variables. A total of 169 classroom teachers working in primary schools were selected by convenience sampling method (Robson & McCartan, 2016) and participated in the research. The data were collected using the personal information form and the Self-Efficacy Scale for Teachers of Gifted and Talented Students (Eker, 2020). This scale measures teachers' self-efficacy for gifted education in eight sub-categories (i.e., basic knowledge proficiency in the field of gifted education, proficiency in teaching models and methods used in gifted education, proficiency in individualized education program for gifted students, proficiency in knowledge of identification and assessment in gifted students, knowledge proficiency regarding teacher qualifications and responsibilities in gifted education, effective classroom management proficiency in gifted education, material development/technology use proficiency for gifted students, cooperation and family education in gifted education). Descriptive statistics, independent samples *t*-test and Kruskal-Wallis test were used to analyze the data.

Results

We found that the self-efficacy scores of classroom teachers for gifted education were moderate ($\bar{x} = 3.18$, $sd = .84$). The lowest mean scores were the self-efficacy scores regarding the teaching models and methods used in gifted education ($\bar{x} = 2.90$, $sd = 1.00$). The highest self-efficacy mean scores were effective classroom management in gifted education ($\bar{x} = 3.39$, $sd = .95$), individualized education program for the gifted ($\bar{x} = 3.37$, $sd = .73$), and cooperation in the education of the gifted and family education ($\bar{x} = 3.35$, $sd = .98$) scores. The self-efficacy mean scores did not differ significantly according to whether or not teachers nominated students to science and arts centers, BILSEM ($t = -.30$, $df = 167$, $p > .05$), education level ($t = -.88$, $df = 167$, $p > .05$), staff status ($t = -1.35$, $df = 167$, $p > .05$), age ($X^2 = 2.11$, $df = 3$, $p > .05$), seniority ($X^2 = 2.27$, $df = 3$, $p > .05$), and views on gifted education ($X^2 = 3.16$, $df = 2$, $p > .05$). On the other hand, the self-efficacy mean scores differed significantly according to the experience of encountering a gifted student ($t = -3.70$, $df = 167$, $p < .05$, $\eta^2 = .076$) and gender ($t = -3.43$, $df = 167$, $p < .05$, $\eta^2 = .066$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

We conclude that the self-efficacy levels of classroom teachers for gifted education were gathered around the middle score. This finding was consistent with similar research findings (Bildiren vd., 2020; Eker, 2020; Gökdere ve Ayvacı, 2004; İnan vd., 2009; Kaya ve Ataman, 2017; Kıldan, 2011; Şahin, 2012; Yıldız, 2020). We argue that a moderate level of teacher proficiency in gifted education will not be sufficient for effective identification and education. In particular, the fact that classroom teachers had the lowest self-efficacy scores in the dimension of teaching models and methods used in gifted education shows that educational strategies for gifted students are different from general education strategies, and applying them requires expertise beyond the field knowledge of teaching (NAGC, 2014). Although the self-efficacy levels of classroom teachers do not differ according to the nomination variable, we argue that teachers do not have the appropriate proficiency for objective or effective nomination. On the other hand, one of the variables that positively affected the self-efficacy of classroom teachers for gifted education was the experience of encountering a gifted student. In this context, we suggest that every classroom teacher be offered experience opportunities with gifted students for classroom teachers and teacher candidates.