

# ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN ETKİNLİK HAZIRLAMA EĞİTİMİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ\*

**Faruk LEVENT\*\***  
**Sibel CENGİZHAN\*\*\***  
**Akif AVCU\*\*\*\***

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesidir. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmanın nicel boyutunda, tek gruplu ön-son test deseni şeklinde uygulanan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçek, 14 sınıf öğretmenine eğitim öncesinde ve sonrasında iki defa uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise eğitim sonunda katılımcı öğretmenlere yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları yöneltilmiştir. Nicel verilerin analizi için Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmış olup, nitel verilerin çözümlenmesi ise içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgularda, gerçekleştirilen programın katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik akademik, mentorluk, uygun kişilik özelliği, yaratıcılığı teşvik etme, öğretimsel planlama alanlarındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttırdığı ve programın olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, uygulanan eğitim programının katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sorumluluk alanındaki öz-yeterlik algılarına herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırma kapsamında nitel bulgulara dayalı olarak, etkinlik hazırlama eğitiminin katılımcı öğretmenler üzerinde oldukça olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Buna göre nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenekli, sınıf öğretmeni, öğretmen eğitimi, etkinlik hazırlama eğitimi, etkililik

\* Bu çalışma; İstanbul Kalkınma Ajansı 2016 Yılı Çocuklar ve Gençler Mali Destek Programı kapsamında desteklenen “PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi” kapsamında gerçekleştirilmiştir. “PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi”; Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yükleniciliği, T.C. İstanbul Valiliği, T.C. Ümraniye Kaymakamlığı, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Bilim Merkezi Derneği ortaklığı ile yürütülmüş bir projedir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faruk.levent@marmara.edu.tr, ORCID NO: 0000 0003 3429 6666, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 21.05.2018 – 06.08.2018.

\*\*\* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sibel@marmara.edu.tr, ORCID NO: 0000 0001 5862 2927.

\*\*\*\* Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, avcuakif@yahoo.com, ORCID NO: 0000 0003 1977 7592.

# EXAMINING THE EFFECTIVENESS OF ACTIVITY PREPARATION TRAINING FOR CLASSROOM TEACHERS AIMED AT EDUCATING GIFTED AND TALENTED STUDENTS \*

**Faruk LEVENT\*\***  
**Sibel CENGİZHAN\*\*\***  
**Akif AVCU\*\*\*\***

## **Abstract:**

The purpose of this study was to examine the effectiveness of the activity preparation training applied to classroom teachers aimed at educating gifted and talented students. In the quantitative phase of this study which is conducted by the mixed method, a quasi-experimental design applied in the form of a single group pre-post test design and the data were collected from the "Attitude Scale Towards Gifted Education". In the qualitative phase of the study, the data were obtained with structured open-ended interview questions. For the analysis of quantitative data, Wilcoxon matched rank tests were used for comparing pre-post test scores, and qualitative data were analyzed by content analysis. In the quantitative phase, it was found that post test scores on areas related to teachers' academic self-efficacy, academic mentoring, appropriate personality traits, promoting creativity, self-efficacy perceptions in instructional planning showed increased significantly showing the effectiveness of the program on teachers' attitudes. On the other hand, it has been found that the training program applied does not have any effect on the self-efficacy perceptions of teachers in the area of responsibility for the training of gifted and talented students. Based on the interviews conducted within the scope of the study, it can be said that the activity preparation training has a very positive effect on the participating teachers. The quantitative results were supported by the qualitative results.

**Key words:** Gifted and talented, classroom teachers, teacher training, activity preparation training, effectiveness

---

\* This study has been realized with in the scope of "COMPASS: Effective Program Competent Teacher Project" supported by the 2016 Children and Youth Financial Support Program of Istanbul Development Agency. "COMPASS: Effective Program Competent Teacher Project" contracted by Ümraniye District National Education Directorate, is a partnership project of T.C. Governorship of Istanbul, T.C. Ümraniye Governorship, Ümraniye Guidance and Research Center and Science Center Association.

\*\* Dr., Instructor, Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of educational Sciences.

\*\*\* Assoc. Prof., Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of educational Sciences.

\*\*\*\* Instructor, Dr. Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of educational Sciences.

## Giriş

Özel yetenekli öğrenciler özel eğitsel ihtiyaçlara sahiptir (Denton ve Postledhwaite, 1985; Maker ve Nielson, 1996; Tomlinson, 1999; Chan, 2001; Clark, 2002; Delisle, 2003; VanTassel-Baska, 2005). Bu özellikteki çocukların eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için okul içinde ilgi ve yeteneklerini ortaya koyup geliştirebilecekleri, onları motive eden yaratıcı etkinliklerin sunulması gerekmektedir (Koshy, 2002). Bunun yanında özel yetenekli öğrenciler, normal programlar yoluyla sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına gereksinim duyarlar (Renzulli ve Reis, 1985). Aksi takdirde, özel yetenekli öğrenciler okuldan sıkılabilir veya okula olan ilgilerini kaybedebilirler (Cologangelo, 1991; Clark, 2002; akt. Levent, 2014, s.61).

Büyüme ve gelişimleri sürekli olan çocukların yetenek alanlarıyla ilgili gruplarda, yetenek alanlarına uygun çalışmalara katılmalarını sağlamak gerekebilir. Üstün yetenekli bireylerin yetenekli olduğu alanın gerektirdiği bilgi, beceri ve özelliklere sahip olup olmadıklarının etkinlik temelli olarak tespit edilmesi gerekebilir. Çocukların yetenek ve özelliklerinin belirlenmesinden sonra bireysel hızları ile ilerlemelerine imkân tanıyacak şekilde bilişsel, devinışsel, sosyal ve kişisel becerileri ile duyuşsal özelliklerini geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlanmalıdır (Öznacar ve Bildiren, 2012, s.45).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alan öğretmenler, kendi branşlarında profesyonel gelişimlerini devam ettiren, yaşam boyu öğrenen kişilerdir (Ferrel ve diğerleri, 1988; Emerick, 1992; Bernal,1994; Feldhusen, 1997; Westberg ve Archambault, 1997; Dettmer, 1998; akt. Levent, 2014, s.91). Başka bir ifadeyle bu öğretmenler eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra da öğretim becerilerini yenileyen kişilerdir (Dettmer ve Landrum, 1998, s.3). Hansen ve Feldhusen'e (1994) göre üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri; öğretimsel anlamda hizmet içi eğitim aldıklarında bu öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmakta, bu ihtiyaçları karşılamak için daha fazla öğretim stratejisi kullanmakta ve öğrencilerin başarısı için daha fazla imkân sağlamaya çalışmaktadırlar.

Üstün yetenekli öğrencilerin maksimum düzeyde akademik başarı sağlamalarının en temel yolu, öğretmenler tarafından bu öğrencilerin eğitsel araçlarla desteklenmesi ve teşvik edilmesidir (Feldhusen, 1997). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeleri ve bu özellikteki öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarıyla ilgili bilgilerini yenilemeleri için hizmet içi eğitim programlarına katılmaları sağlanmalıdır (Reis ve Westberg, 1994). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili yapılmış çok sayıda araştırma olmasına rağmen, bu ihtiyaçları karşılayacak olan öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesi konusunda oldukça az çalışma bulunmaktadır (Feldhusen ve Kolloff, 1986; VanTassel-Baska, 2003).

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında otorite olarak kabul edilen araştırmacılar, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için bu öğ-

rencilerin özelliklerini bilmesi ve öğretimin farklılaştırılması konusunda yeterli eğitim alması gerektiğini savunmaktadır (Pigge ve Marso, 1987; Cross ve Dobbs, 1987; Feldhusen ve Huffman, 1988; Hanninen, 1988; Parke, 1989; Lyon, Vaassen ve Toomey, 1989; Hansen ve Feldhusen, 1990; Cramer, 1991; Feldhusen, 1991; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Feldhusen, 1997; Davalos ve Griffin, 1999; Gallagher, 2000; Toll, 2000; akt. Levent, 2011a, s.33). Dettmer ve Landrum'a (1998) göre üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin, branş farklılıkları dikkate alınarak eğitilmelerine ihtiyaç vardır. Bu eğitim, kısıtlı bir zaman sürecine sıkıştırılmadan, hizmet içi eğitim süreçlerine dağıtılarak yapılırsa, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri sağlanabilir.

Üstün yeteneklilerle ilgili yeterli bir eğitim almamış öğretmenler, bu özellikteki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalmaktadır (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Emmons ve Zhang, 1993; Westberg, Archambault, Doby-ns ve Salvin, 1993). Bununla birlikte öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları lisans eğitiminde üstün yeteneklilik hakkında yeterli altyapı bilgisi verilmemektedir (Copenhaver ve McIntyre, 1992; Goerss, Amend, Webb, Webb ve Beljan, 2006). Bu durumda, öğretmenlerin birçoğunun üstün yeteneklilerin eğitimi alanında hizmet içi eğitim ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir (Davison, 1996; Karnes ve Whorten, 1996; Vialle ve Konza, 1997; Nugent ve Shaunessy, 2003; akt. Levent, 2011b, s.35).

Öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda uzmanların bir kısmı, akranlarından farklı potansiyele sahip olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Pigge ve Marso, 1987; Lyon, Vaassen ve Toomey, 1989; Feldhusen, 1991). Bununla birlikte üstün yeteneklilerin öğretmenlerine gerekli eğitim verilirse, bu öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanacağı kabul edilmektedir (Hanninen, 1988; Hansen ve Feldhusen, 1994; Feldhusen, 1997; akt. Levent, 2011a, s.34-35).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi, bu öğrencilere yönelik uygulanan programın başarı ya da başarısızlığı için hayati önem taşımaktadır (Gökdere ve Çepni, 2004). Alandaki uzmanların büyük bir kısmına göre hemen hemen her sınıfta üstün yetenekli öğrenciler bulunmasına rağmen, öğretmen yetiştirme programlarında, üstün yeteneklilerin özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları ile ilgili çok az bilgi öğretilmektedir (Pigge ve Marso, 1987; Cross ve Dobbs, 1987; Feldhusen ve Huffman, 1988; Hanninen, 1988; Parke, 1989; Lyon, Vaassen ve Toomey, 1989; Hansen ve Feldhusen, 1990; Cramer, 1991; Feldhusen, 1991; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Feldhusen, 1997; Davalos ve Griffin, 1999; Gallagher, 2000; Toll, 2000; akt. Levent, 2014, s.93). Buna göre öğretmenlerin birçoğunun üstün yeteneklilerin eğitimi alanında hizmet içi eğitim ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir (Davison, 1996; Karnes ve Whorten, 1996; Vialle ve Konza, 1997; Nugent ve Shaunessy, 2003; Goerss, Amend, Webb, Webb ve Beljan, 2006; akt. Levent, 2014, s.93-94).

Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimde üstün yetenekli öğrencilere yönelik yeterli bilgi almadıkları için hizmet içi eğitim programları yoluyla öğretmenlerin

üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alması gerekir. Öğretmenler ancak böylelikle üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek farklı müfredatı uygulamak için pedagojik becerilere ve bilgiye sahip olabilirler (Hall, 1983; Mertens, 1983; Robards, 1983; Cross ve Dobbs, 1987; Parker ve Karnes, 1987; Rogers, 1989; Ginocchio, 1990; Meade, 1991; Kagan, 1992; Lieberman, 1995; Davison, 1996; Taplin, 1996; Sullenger, Cashion ve Ball, 1997; Gallagher, 2000; Toll, 2000; Clinkenbeard ve Kolloff, 2001; Darling-Hammond, Chung ve Frelow, 2002; akt. Levent, 2011a, s.36).

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenler, sınıf içinde kendi davranışlarının ve uyguladıkları etkinliklerin bu öğrencilerin özelliklerine ne denli uygun olduklarının ve yaratıcı potansiyellerini ne denli geliştirdiklerini sistematik olarak incelemeli ve sorgulamalıdır (Sak, 2011, s.321).

Amerika’da üstün yeteneklilerin eğitiminde profesyonel organizasyonlardan olan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) ve Üstün Yetenekliler Derneği (TAG), öğretmenlerin yetiştirilmesi için standartlar hazırlamıştır. Bu standartlarda, üstün yetenekli öğrencilerle birlikte çalışacak öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için özel yetiştirme programı almaları gerektiği belirtilmektedir. Yine Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC), Olağanüstü Çocuklar Konseyi (CEC) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyiyle birlikte (NCATE) 3 yıllık ortak bir çalışması sonucu öğretmen yetiştirme standartlarını oluşturmuştur. Bu standartlar, (32 bilgi ve 38 beceri olmak üzere) 70 göstergelye içerir. Bu göstergeler aracılığıyla; temel bilgiler, üstün yetenekli öğrencilerin karakteristik özellikleri, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları ve sosyal etkileşimler, dil ve iletişim, öğretimin planlanması, değerlendirme, profesyonel ve etik uygulama, işbirliği olmak üzere 10 alanda öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi ölçülmektedir (Parker, 1996; CEC, 2000; Landrum, Shaklee ve Callahan, 2001; VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007; akt. Levent, 2011a, s.37-38). Bu doğrultuda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde özel yetenekli çocukların eğitiminde ve gelişiminde öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları üzerinde odaklanılması gerekmektedir.

Bir eğitim programının amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirmiş olduğu ancak kapsamlı bir program değerlendirmesi ile anlaşılabilir. Program değerlendirme sürecinde, programla ilgili kararlar oluşturmak için veriler toplanır, toplanan veriler analiz edilir ve sonuç ilgililerle paylaşılır. Değerlendirmenin nihai amacı; programın etkililiğini, verimliliğini, olumlu ve olumsuz yönlerini ve elde edilen bulgular doğrultusunda programa ilişkin yeni kararlar almaktır (Sak, 2010, s.243). Bu çalışmada belirtilen gereklilik ve önemden yola çıkılarak Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yükleniciliği ve T.C. İstanbul Valiliği, T.C. Ümraniye Kaymakamlığı, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Bilim Merkezi Derneği ortaklığı ile gerçekleştirilen “PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi” kapsamında özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik temelliği öğretimin etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

### *Araştırma modeli*

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma model, her iki yöntemin sıralı şekilde kullanılmasını gerektirmektedir (Johnson ve Christensen, 2008). Karma model, yapılandırılmış sorulardan oluşan ölçeklerin ve açık uçlu soruların birlikte kullanılmasını sağladığı için çok yönlü veri elde etme imkânı sağlamaktadır. Bununla birlikte karma model, verilerin analizinde hem istatistiki hem de temalar düzeyinde yorumlanmasına temel oluşturduğu için diğer modellerin ayrı ayrı kullanımından daha fazla araştırmayı güçlü kılan bir modeldir (Creswell, 2009, s.15-16). Bu nedenle araştırmanın nitel kısmı için karma modellerden olan sıralı dönüşümsel tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise yarı deneysel modellerden tek gruplu ön-son test deseni kullanılmıştır.

### *Çalışma grubu*

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki destek odası bulunan ilkokullardaki sınıf öğretmenleri, örneklemini ise Ümraniye ilçesindeki destek odası bulunan ilkokullardaki, daha önce özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim/projelerde görev almış ve destek odasında çalışmalar yürüten 14 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler**

		f	%
Cinsiyet	Erkek	4	28,6
	Kadın	10	71,4
	Toplam	14	100
Yaş	20-25	4	28,6
	26-30	5	35,7
	36-40	3	21,4
	41-45	2	14,3
	Toplam	14	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %71,4’ünün kadın, %28,6’sı ise erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise; %28,6’sının 20-25, %35,7’sinin 26-30, %21,4’ünün 36-40, %14,3’ünün ise 41-45 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

### *Veri toplama araçları*

Araştırmanın nicel boyutunda, "PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi" kapsamında öğretmenlere yönelik yürütülen etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla ön-test son-test şeklinde katılımcılardan veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği: Bu ölçek, Tortop (2014) tarafından geliştirilmiştir ve 26 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek; akademik yeterlik boyutu, mentorluk yeterlik boyutu, sorumluluk boyutu, uygun kişilik özellik yeterlik boyutu, yaratıcılığı teşvik etme boyutu, öğretimsel planlama yeterlik boyutu olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Tortop (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubuna ait ölçek toplam iç tutarlılık katsayısı ise 0.74 olarak saptanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler, yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları ile elde edilmiştir. Açık uçlu görüşme sorularını kullanarak veri elde etmedeki amaç, önceden hazırlanmış ölçek türü soruların sınırlayıcı etkisine bağlı kalmadan katılımcıların görüşlerinin daha geniş bir perspektifte püf noktalarını anlamak ve onları veriye dönüştürmektir (Patton, 2002, s.21). Görüşme soruları, literatür taraması sonucunda hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurularak pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda görüşme formunda altı adet soru yer almıştır. Sorularda, etkinlik hazırlama eğitiminin mesleki ve kişisel gelişime, yaratıcılığa, mesleki sorumluluğa, öğretim ve rehberlik etme becerilerine olan katkıları sorulmuştur.

### *Verilerin toplanması*

Nicel verilerin toplanmasında, gerçekleştirilen proje kapsamında yürütülen ve üç ay süren etkinlik eğitimine katılan öğretmenlerden eğitimin başında ve sonunda olmak üzere "Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği"ni doldurmaları istenerek görüşleri alınmıştır. Daha sonrasında, veriler analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında ise yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, eğitim sonrası yüz yüze öğretmenlere sorulmuştur.

### *Verilerin analizi ve yorumlanması*

Nicel verilerin analizi SPSS 21 istatistik analiz programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların betimlenmesi amacıyla ortalama ve standart sapma istatistikleri hesaplanmıştır. Etkinlik eğitimlerinin etkililiğinin belirlenmesi için ön-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığının belirlenebilmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların anlamlılığına karar vermek için  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınarak bulgular yorumlanmıştır.

Yapılandırılmış açık uçlu görüşme formundan elde edilen nitel verilere ilişkin olarak içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda tümevarımsal temel, elde edilen verilerin birbiriyle ilişkilerinden hareketle ortaya çıkan kodların temalaştırılmasına ve kategorilere ayrılmasına imkân verir (Patton, 2002, s.453). Nitel verilerin analizinde öğretmenlere "Ö" harfi ve numara verilerek Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır (Altuntaş ve Akyüz, 2015, s.296). Her bir formdaki sorulara verilen cevaplar tek tek incelenmiş ve her bir soru için kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçların geçerliğini sağlamak için veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, görüşme formlarından elde edilen bulgulara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiş ve yorumlar alıntılardan yola çıkılarak yapılmıştır.

### **Uygulama**

Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yükleniciliği ve T.C. İstanbul Valiliği, T.C. Ümraniye Kaymakamlığı, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Bilim Merkezi Derneği ortaklığı ile gerçekleştirilen PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi, 1 Ocak-31 Aralık 2017 tarihleri arasında yürütülen bir İstanbul Kalkınma Ajansı projesidir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi yoluyla potansiyellerini açığa çıkararak, en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak bu projenin temel hedeflerinden birisi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 9 Mart-26 Mayıs 2017 tarihleri arasında toplam 120 saat olarak uygulanan eğitimlerde öğretmenlere; çatışma çözme, empati, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, duygusal zeka, çoklu zeka, yansıtıcı düşünme becerilerini destekleyecek sekiz alanda etkinlik hazırlama eğitimi verilmiştir.

Eğitimin ilk gününde öğretmenler çalışmanın amacı ve içeriği ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. Eğitimler haftada iki gün altışar saat olmak üzere toplamda 96 saat süren iki aylık bir süreçte tamamlanmıştır. Eğitimin ilk aşamasında hedef ve kazanım yazma, öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri konusunda bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğretim tasarımı, etkinlik hazırlama ilkeleri ile ilgili teorik bilgiler sunularak örnek uygulamalar katılımcılarla birlikte incelenmiştir. Sonraki süreçte öğretmenlere çatışma çözme, problem çözme, empati, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, duygusal zeka, çoklu zeka ve yansıtıcı düşünme ile ilgili teorik bilgiler sunulmuş ve daha önce bu konularda hazırlanmış örnek etkinlikler gösterilerek belirtilen konularda 361 etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler alan uzmanlarınca kontrol edilmiş, kontroller sonucunda bazı etkinlikler düzeltilmiş bazıları ise tamamen çıkarılmıştır. Son düzenlemelerle 29 adet çatışma çözme, 17 adet çoklu zeka, 26 adet duygusal zeka, 23 adet eleştirel düşünme, 32 adet empati, 37 adet problem çözme, 16 adet yansıtıcı düşünme ve 31 adet yaratıcı düşünme olmak üzere toplamda 211 adet etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklere ilişkin üç hafta süresince uygulama eğitimleri verilmiş ve her etkinlik için uygulamada dikkat edilecekler belirlenmiştir.



## Bulgular

### Nicel analiz bulguları

Sınıf öğretmenlerine yönelik uygulanan “Etkinlik Hazırlama Eğitimi” programının etkililiğini incelemek amacıyla kullanılan “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği” ile elde edilen verilerin analizinde öncelikle betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonrasında ise tekrarlayan ölçümler için tercih edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ölçeğin her bir alt boyutu ve toplam puanları için gerçekleştirilmiştir. Elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2: Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puan Ortalamalarına İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	N	$\bar{X}$	$X_{std. sap.}$	En Düşük	En Yüksek
Akademik Yeterlik Ön	14	9,07	2,37	6	15
Akademik Yeterlik Son	14	12,07	1,38	10	15
Mentorluk Yeterlik Ön	14	12,21	2,72	8	16
Mentorluk Yeterlik Son	14	16,71	1,90	14	20
Sorumluluk Ön	14	10,64	1,98	8	13
Sorumluluk Son	14	11,14	1,83	8	15
Uygun Kişilik Ön	14	25,86	3,39	18	32
Uygun Kişilik Son	14	28,86	2,80	25	34
Yaratıcılığı Teşvik Ön	14	21,79	3,42	15	28
Yaratıcılığı Teşvik Son	14	25,64	2,50	23	30
Öğretimsel Planlama Yeterlik Ön	14	10,50	2,31	5	13
Öğretimsel Planlama Yeterlik Son	14	13,14	1,29	11	15
Toplam Ön	14	90,07	12,04	65	111
Toplam Son	14	107,57	8,72	93	121

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Akademik Yeterlik” alt boyutunda katılımcıların elde ettikleri puanlar 6 ile 15 aralığında değişmektedir ( $\bar{X}=9,07$ ,  $SS=2,37$ ). Bu alt boyuta ait son test puanlarının ise 10 ile 15 aralığında farklılık gösterdiği görülmüştür ( $\bar{X}=12,07$ ,  $SS=1,38$ ).

Ölçeğin “Mentorluk Yeterlik” alt boyutu için elde edilen ön test puanlarının 8 ile 16 aralığında değişirken ( $\bar{X}=12,21$ ,  $SS=2,72$ ), son test puanlarının ise 14 ile 20 aralığında değiştiği belirlenmiştir ( $\bar{X}=16,71$ ,  $SS=1,90$ ).

Ölçeğin “*Sorumluluk*” alt boyutunda öğretmenlerin elde ettikleri ön test puanları 8 ile 13 aralığında değişmekte ( $\bar{X}=10,64$ ,  $SS=1,98$ ), son test puan ortalamaları ise 8 ile 15 aralığında değişmektedir ( $\bar{X}=11,14$ ,  $SS=1,83$ ).

Ölçeğin “*Uygun Kişilik*” alt boyutu için elde edilen ön test puanlarının 18 ile 32 aralığında değişirken ( $\bar{X}=25,86$ ,  $SS=3,39$ ), son test puanlarının ise 25 ile 34 aralığında değiştiği belirlenmiştir ( $\bar{X}=28,86$ ,  $SS=2,80$ ).

“*Yaratıcılığı Teşvik*” alt boyutunda elde edilen ön test puanlarının 15 ile 28 aralığında değişirken ( $\bar{X}=21,79$ ,  $SS=3,42$ ), son test uygulamasından elde edilen puanların ise 23 ile 30 aralığında değiştiği bulunmuştur ( $\bar{X}=25,64$ ,  $SS=2,50$ ).

Son olarak, “*Öğretimsel Planlama Yeterlik*” alt boyutu için elde edilen ön test puanlarının 5 ile 13 aralığında değiştiği görülmüşken ( $\bar{X}=10,50$ ,  $SS=2,31$ ), son test uygulaması için elde edilen puan ortalamalarının ise 11 ile 15 aralığında değiştiği tespit edilmiştir ( $\bar{X}=13,14$ ,  $SS=1,29$ ).

Ayrıca, ölçeğin tamamı için hesaplanan toplam puanlar ön test uygulaması için 65 ile 111 ( $\bar{X}=90,07$ ,  $SS=12,04$ ) aralığında değişmekte, son test uygulaması için elde edilen puanlar ise 93 ile 121 aralığında değiştiği saptanmıştır ( $\bar{X}=107,57$ ,  $SS=8,72$ ).

Daha sonrasında “*Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği*” alt boyutları ile toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3’te ölçeğin “*Akademik Yeterlik*” alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 3: Akademik Yeterlik Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları**

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Akademik Yeterlik Ön	Negatif	0	0	0	-3,068	0,002**
	Pozitif	12	6,5	78		
Akademik Yeterlik Son	Eşit	2				
	Toplam	14				

\*\* $p<0,05$

Tablo 3’te görüldüğü üzere için gerçekleştirilen analizler sonucunda, “*Akademik Yeterlik*” alt boyutu için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $z=3,038$ ,  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle

gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik akademik alandaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir.

Tablo 4'te ölçeğin "Mentorluk Yeterlik" alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 4: Mentorluk Yeterlik Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları**

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Mentorluk Yeterlik Ön	Negatif	0	0	0		
	Pozitif	12	6,5	78	-3,074	0,002**
Mentorluk Yeterlik Son	Eşit	2				
	Toplam	14				

\*\* $p<0.05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere "Mentorluk Yeterlik" alt boyutu için gerçekleştirilen analizler sonucunda, etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $z=3,074$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik mentorluk alandaki öz-yeterlik algıları anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Tablo 5'te ölçeğin "Sorumluluk" alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 5: Sorumluluk Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları**

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Sorumluluk Ön	Negatif	3	4,33	13		
	Pozitif	5	4,6	23	-0,710	0,478
Sorumluluk Son	Eşit	6				
	Toplam	14				

Tablo 5'te görüldüğü üzere "Akademik Yeterlik" alt boyutu için elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda, bu alt boyut için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $z=0,710$ ,  $p>0.05$ ). Buna göre gerçekleştirilen eğitimin, özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik sorumluluk alandaki öz-yeterlik algılarına herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 6’da ölçeğin “*Uygun Kişilik*” alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 6: Uygun Kişilik Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları**

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Uygun Kişilik Ön	Negatif	1	2	2	-2,608	0,009**
	Pozitif	9	5,89	53		
Uygun Kişilik Son	Eşit	4				
	Toplam	14				

\*\* $p < 0.05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere “*Uygun Kişilik*” alt boyutu için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $z=2,608$ ,  $p < 0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik uygun kişilik alanındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 7’de ölçeğin “*Yaratıcılığı Teşvik*” alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 7: Yaratıcılığı Teşvik Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları**

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Yaratıcılığı Teşvik Ön	Negatif	0	0	0	-3,074	0,002**
	Pozitif	12	6,5	78		
Yaratıcılığı Teşvik Son	Eşit	2				
	Toplam	14				

\*\* $p < 0.05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere “*Yaratıcılığı Teşvik*” alt boyutu için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $z=3,074$ ,  $p < 0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik yaratıcılığı teşvik alanındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı ve bu bağlamda programın olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 8’de ölçeğin “Öğretimsel Planlama” alt boyutu ön-son testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 8: Öğretimsel Planlama Alt Boyutu Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları**

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Öğretimsel Planlama Yeterlik Ön	Negatif	0	0	0		
	Pozitif	11	6	66	-2,952	0,003**
Öğretimsel Planlama Yeterlik Son	Eşit	3				
	Toplam	14				

\*\* $p<0.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere “Öğretimsel Planlama” alt boyutu için etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $z=2,952$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik öğretimsel planlama alandaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 9’da ölçeğin toplam puanı için elde edilen analiz bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 9: Ölçeğin Tamamından Elde Edilen Toplam Ön-Son Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları**

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Test Toplam Ön	Negatif	0	0	0		
	Pozitif	14	7,5	105	-3,297	0,001**
Test Toplam Son	Eşit	0				
	Toplam	14				

\*\* $p<0.05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda, ölçek toplamı etkinlik eğitimi öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $z=3,297$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen eğitim sonunda öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarında genel anlamda artış ve etkinliğin olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

### *Nitel analiz bulguları*

Açık uçlu görüşme formunda yer alan altı soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

1) “Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik etkinlik hazırlama eğitiminin, (akademik açıdan) mesleki gelişiminize katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; bakış açısı, farkındalık, etkinlik hazırlama, yaratıcı düşünme ve yetkinlik olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Bu kategorilerdeki görüşlerin tamamında öğretmenler etkinlik hazırlama eğitiminin mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmiştir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10: “Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik etkinlik hazırlama eğitiminin, mesleki gelişiminize katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları**

Kategoriler	f
Bakış açısı	3
Farkındalık	4
Etkinlik hazırlama	4
Yaratıcı düşünme	2
Yetkinlik	3

Tablo 10’da görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü aldıkları eğitimin bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini ve yetkinlik kazandıklarını, 4’ü farkındalık kazandığını ve nasıl etkinlik hazırlayabileceklerini öğrendiğini, 2’si ise yaratıcı düşüncelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu kategorilere ait görüşler aşağıda sunulmuştur.

#### ***Bakış açısı kategorisi:***

*“Özel yetenekli öğrencilerle ilgili bir sorun yaşadığımda daha çok tek bir bakış açısıyla olaya bakıyordum. Şimdi farklı bakış açıları geliştirip, analiz edebiliyorum” (Ö1).*

*“Olaylara farklı açıdan bakmayı öğrendim. Bu da bana hem mesleğimde hem de güncel hayatımda olumlu bir katkı sağladı, özellikle problemleri çözerken” (Ö4).*

#### ***Farkındalık kategorisi:***

*“Elimize geçen eğitim materyallerini/etkinlikleri seviyeye uygunluk açısından analiz etmem gerektiğine ilişkin farkındalık kazandırdı. Eskiden bu materyallere dikkat et-*

◆ Faruk Levent / Sibel Cengizhan / Akif Avcu

*meden uygulama yapabiliyorduk ancak şimdi öğrenci için uygun mu değil mi diye düşünüyorum” (Ö2).*

*“Özel yetenekli öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçları ve beklentilerinin farkında olmamı sağladı” (Ö3).*

*“Etkinlik sayesinde üstün yetenekli bireylerle çalışırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrendim. İlgi alanlarını saptamak, onları anlamak daha da kolaylaştı. Bu durum sadece özel yetenekli öğrenciler için değil çalıştığım diğer öğrencilere de yansdı” (Ö8).*

*“Bu eğitim, özel yetenekli bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini daha iyi görmemi sağladı” (Ö9).*

**Yaratıcı düşünme kategorisi:**

*“Yeni işler yapma noktasında motive ederek yaratıcı düşünme konusunda olumlu bir bakış açısı kazandırdı. Karşılaştığım problemlere daha farklı çözümler üretebiliyorum” (Ö5).*

*“Mesleki ve bireysel açıdan daha yaratıcı düşünmemi sağladı. Yaratıcı düşünmemizin köreltiğini sanmıştım ama öyle değilmiş bunu fark ettim (Ö6).”*

**Etkinlik hazırlama kategorisi:**

*“Öğrenci özelliklerine uygun etkinlik hazırlama ilke ve yöntemleri açısından katkı sağladı” (Ö2).*

*“Daha verimli etkinlik hazırlayabilir bir konuma geldim. Öğrenci özelliklerini tanıyarak sınıf ve öğrenci seviyesine uygun etkinlik hazırlayabilme kapasitemin ortaya çıkmasını sağladı. Öğrencinin akademik gelişim alanlarının yanında sosyal gelişim alanlarında da desteklenmesini amacıyla nasıl etkinlik hazırlayabileceğime ilişkin bilgi ve uygulama düzeyimde artış oldu” (Ö7).*

*“Etkinlik hazırlamada önemli noktaları gördük. Nasıl hedef-kazanım yazılacağı, ilgi çekici etkinliklerin nasıl hazırlanabileceği konusunda bilgi sahibi olduk” (Ö12).*

**Yetkinlik kategorisi:**

*“Özel yetenekli bireylerle çalışmalar yapıldığında etkinlik hazırlama konusunda kendimi mesleki açıdan daha yetkin hissediyorum. Bu konuda herhangi bir çalışmada kendi donanıma katkı sunduğuna inanıyorum” (Ö11).*

*“Özel yetenekli bireylere ilişkin etkinlik hazırlamada daha da geliştiğimi düşünüyorum. Eksikliklerimi farkına vardım ve eksikliklerimi tamamlayarak bu konuda daha başarılı olacağımı gördüm” (Ö5).*

*“Eğitim Bilimleri yüksek lisansının bile bu kadar işime yarayan bir süreç olmadığını söyleyebilirim. Hem bilgi hem de beceri anlamında bu eğitimin büyük katkısı oldu bana” (Ö10).*

Elde edilen bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, almış oldukları etkinlik hazırlama eğitimi ile mesleki açıdan özel yetenekli öğrencilerin, velilerinin ihtiyaç ve beklentilerine ilişkin farkındalıklarını arttırdığını, etkinlik hazırlamaya katkı sağladığını, bakış açılarını değiştirdiğini, daha yaratıcı düşüncelerini ve mesleki açıdan yetkinlik sağladığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, nicel verilerin analizinde ortaya çıkan akademik yeterlik ve yaratıcılığı teşvik alt boyutlarındaki sonuçları destekler niteliktedir.

2) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, kişisel gelişiminize katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; kişiler arası ilişkiler, beceri farkındalığı, bilgi kazanma ve yaratıcılık olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ait tüm örneklerde öğretmenlerin tamamı, eğitimin kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11: “Etkinlik hazırlama eğitiminin, kişisel gelişiminize katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları**

Kategoriler	f
Kişiler arası ilişkiler	2
Beceri farkındalığı	5
Bilgi kazanma	2
Yaratıcılık	4

Tablo 11’de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si aldıkları eğitimin kişiler arası ilişkileri olumlu yönde etkilediğini ve bilgi kazandıklarını, 5’i beceri farkındalığı kazandırdığını, 4’ü ise yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmiştir. Bu kategorilere ait görüşler aşağıda sunulmuştur.

***Kişiler arası ilişki kategorisi:***

*“Ekip çalışması sayesinde kişiler arası ilişkilerde geliştiğimi düşünüyorum. Yıllardır aynı ortamda çalışmamıza rağmen yeteri kadar sosyal ilişki içinde olmadığımızı, paylaşım yapmadığımızı fark ettim. Eğitimler sadece bilgi amaçlı olmuyormuş aynı zamanda birbirimizi yakından tanımamamıza da yardımcı oldu, bunu gördüm” (Ö1).*

*“Kişiler arası ilişkilerimi gözden geçirme ve özgüven kazanma noktasında çok yardımcı oldu” (Ö5).*

*“Grup lideri ve grup üyelerinin katılımları sadece etkinlik hazırlamada değil, kişisel ilişkilerin gelişimine de katkı sağladı. Eskisinden daha sosyal olduğumu hissediyorum” (Ö9).*



**Beceri farkındalığı kategorisi:**

“Kendimde farkında olmadığım becerilerin ortaya çıkması ve bu yönde kişisel gelişimi desteklemeye karar vermek benim için en önemli katkıdır” (Ö3).

“Yeni bir alan tanıdım ve yapacağım uygulamaları bir de etkinlik göz önünde bulundurarak planlamaya başladım. Böylelikle var olmadığını sandığım bir takım becerilerimin yeni farklı zekâ alanlarında da etkinlik hazırlayabileceğimi gördüm” (Ö6).

“Öğrenci özelliklerini tanıma ve uygun etkinlik hazırlama becerilerine sahip oldum” (Ö7).

“Çocuk öykülerinden oluşan bir kitap yazma kararı aldırarak kadar kişisel gelişimime katkı sağladı. Kısa hikâyeler yazabileceğimi fark ettim. Bu eğitim yeni bir yola çıkma cesaretimi destekledi diyebilirim” (Ö10).

“Etkinlik hazırlama eğitiminden önce bu konuda herhangi bir ürünü çıkarabileceğini ihtimal vermez iken aldığım eğitimden sonra nitelikli olarak etkinlik hazırlayabiliyor olduğumu keşfetme fırsatı buldum. Bu konuda kendime olan güvenim arttı. Doğru bir ekiple çalışarak potansiyelimizin nasıl ortaya çıkabileceğini yaşayarak öğrenmiş oldum” (Ö11).

**Bilgi kazanma kategorisi:**

“Materyal üretme sürecini deneyimleme ve zorluğunu test etme fırsatım oldu. Böylelikle bir eser ortaya çıkarmanın aşamalarını hem teorik hem de uygulamalı olarak öğrendim” (Ö2).

“Bu eğitimin bana kazandırdıkları şu şekilde açıklayabilirim: Öğrencilerin sosyal açıdan destekleme çalışmalarını sağlamak amacıyla etkinlik hazırlama yeterliliğine sahip olmak. Yapılacak olan alternatif çalışmalarda kazanılan bilgileri kullanabilir olmak. Ailelerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin özellikleri ve sosyal gelişimin önemi üzerine daha sağlıklı bilgiler vermek” (Ö7).

“Bu eğitimin benim için kazanımları şunlardır: Farklı etkinlik türlerini hazırlayabilme, yaratıcı yazma yapabilme, üretkenlik, alternatif çözüm becerileri geliştirebilme” (Ö8).

**Yaratıcılık kategorisi:**

“Yaratıcı düşünme ve olaylara dışardan bakabilme fırsatı yakaladım. Problemlere alışıldık çözümler bulduğumu, hiç özgün olmadığını fark ettim. Benim de içimde bir küçük çocuk varmış ve yaşıyormuş bu eğitim sayesinde fark ettim” (Ö12).

“Bu eğitimle yaratıcılığımın arttığını düşünüyorum” (Ö4).

“Bireysel yaratıcı düşünme ve alana yönelik diğer becerilere ilişkin potansiyelim arttı” (Ö6).

Elde edilen bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler, almış oldukları etkinlik hazırlama eğitiminin kişisel gelişimleri açısından özellikle çalışma arkadaşları arasındaki iletişim ve etkileşimi arttırdığını, çeşitli alanlardaki becerilerini fark etmelerini sağladığını, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, materyal üretme süreciyle ilgili bilgi kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, nicel verilerin analizinde ortaya çıkan akademik yeterlik, yaratıcılığı teşvik ve öğretimsel planlama alt boyutlarındaki sonuçları desteklemektedir.

3) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, yaratıcılık açısından size katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; çok yönlü ve yaratıcı düşünme olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ilişkin görüşlerin tamamı olumludur. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12: “Etkinlik hazırlama eğitiminin, yaratıcılık açısından size katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları**

Kategoriler	f
Yaratıcı düşünme	7
Çok yönlü düşünme	5

Tablo 12’de görüldüğü üzere; katılımcı öğretmenlerden 7’si yaratıcı düşünme becerisine olumlu yönde katkı sağladığını, 5’i aldıkları eğitimin çok yönlü düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu soruya ilişkin iki öğretmen cevap vermemiştir. Bu kategorilere ait görüşler aşağıda sunulmuştur.

**Yaratıcı düşünme kategorisi:**

*“Bu eğitim sayesinde yaratıcı düşünme becerilerini kullanmayı, çocuklara kullandırmanın yollarını görmüş oldum” (Ö1).*

*“Öncelikle yaratıcılık becerimin ne kadar körelip sınırlandığını sonrasında ise deneyerek ve araştırarak geliştirebileceğimi gördüm. Eğitimden bu yana yaratıcılığın geliştirilmesi ve korunması konusuna rehberlik yaparken de değiniyorum” (Ö6).*

*“Bu eğitim; beni daha yaratıcı düşünmeye teşvik etti. Çünkü öğrencilerin ilgisini çekmesi için onlara uygun yaratıcı etkinlikler hazırlamak gerekti” (Ö8).*

*“Farklı etkinlikler bulmak için zihnimi zorlamak yaratıcılık sürecimde yeni pencereler açtı. Etkinlik üretmeye çalışmak zihinsel süreçlerin daha aktif olmasını sağladı” (Ö9).*

*“Etkinlik hazırlama eğitiminin başlarında etkinliklerim yaratıcılık yönünden oldukça zayıf belli standartlarda üretilmişti. Etkinlik hazırlama eğitimiyle birlikte yaratıcılık yönünden geliştiğimi görüyorum. Bu gelişim, etkinlik üretme ve özel yetenekli bireylerle iletişim kurma konusunda özgün olmama katkı sunmuştur” (Ö11).*

*“Bu eğitim, daha yaratıcı düşünmemize faydaları oldu” (Ö12).*

**Çok yönlü düşünme kategorisi:**

*“Bu eğitim; çok yönlü düşünme becerimizi geliştirdi. Üretme becerimizi destekleyecek faaliyetler sundu” (Ö2).*

*“Sadece kendi yeteneklerim doğrultusunda ortaya somut ürünler koymak kendime bakış açımı olumlu yönde değiştirdi. Kendimden memnun oldum. Çok yönlü düşünebildiğimi gördüm” (Ö3).*

*“Olaylara daha esnek bakabiliyorum. Bir olayın sadece tek bir çıkış yolu olmadığını gördüm” (Ö4).*

*“Bu eğitim; farklı bakış açılarıyla olaylara bakmayı, kalıplaşmış olay ve durumlara yeni bir soluk getirmemi sağladı” (Ö5).*

*“Yaratıcı düşünmenin önemli bir bireysel özellik olduğunu düşünmeme rağmen performansım beni şaşırttı. Sanırım bu alanda da bana katkısı büyük oldu, bir nesneye bakış açımda farklılık ve çeşitlilik hissediyorum” (Ö10).*

Elde edilen bu bulgulardan etkinlik hazırlama eğitiminin öğretmenlerin çok yönlü düşünme, problemlere farklı bakış açısı getirme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

4) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, mesleki sorumluluk açısından size katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; farkındalık sağlama, sorumluluk, rehberlik ve yetkinlik olmak üzere 4 kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ilişkin görüşlerin 11’i mesleki sorumluluk açısından katkı sağladığı yönünde iken, 1’i mesleki sorumluluk açısından bir katkı sağlamadığı yönündedir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13: “Etkinlik hazırlama eğitiminin, mesleki sorumluluk açısından size katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları**

Kategoriler	f
Yetkinlik	4
Farkındalık sağlama	3
Sorumluluk	3
Rehberlik	3

Tablo 13’te görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü aldıkları eğitimin farkındalık sağladığını, sorumluluk bilincini geliştirdiğini ve rehberlik yapma becerisini geliştirdiğini, 4’ü yetkinlik kazandığını belirtirken bir öğretmen alınan eği-

timin mesleki gelişim açısından bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

**Yetkinlik kategorisi:**

*“Teori ve pratiğin, uygulayıcıları ile çalışmanın ne kadar verimli olduğunu görme fırsatı buldum ve özellikle mesleki açıdan uygulamada artık daha yetkin olduğumu hissediyorum” (Ö1).*

*“Her gün uğraştığımız sıradanlaşmış görevler dışında farklı bir tarafımı becerilerimi görmek ve bu gelişmeyi günlük işlerimi de aktarmak heyecan vericiydi. Mesleğimde daha yetkin olduğumu hissettim” (Ö3).*

*“Artık bir konuyu açarken dikkat edeceğim konuları öğrendim. Daha dikkatli olma konusunda yeterliğimin arttığını düşünüyorum. Bu da bana fazladan mesleki anlamda sorumluluk duygusu verdi” (Ö4).*

*“Yeni bir sorumluluk alanı ve bu alanda görece beceri sahibi olmak kendimi daha yetkin hissettirdi” (Ö6).*

**Farkındalık sağlama kategorisi:**

*“Eğitim, destek oda çalışmalarının önemini ve katkısını ortaya çıkarttı. Öğrencilerin akademik becerileri dışındaki alanlarda boşlukların mutlaka doldurulması gerekliliğini fark ettik. Normal öğrencilere de sıradahğın dışında muamele etme duygusu bize kazandırdı” (Ö2).*

*“Yüksek bir sorumluluk duygusu sahibiyim. Bazen şikâyet de etsem bu beni bu meslekte ben yapan önemli bir özelliğim. Ancak temel eğitimde aldığımız bilgiler ve süpervizyon süreçlerindeki destekle bu sorumluluğa dair farkındalığımın arttığını söyleyebilirim” (Ö10).*

*“Aldığımız eğitim ile etkinlikleri kendi sınıflarımıza da uyarlayabiliriz. Bunun farkına vardım” (Ö12).*

**Sorumluluk kategorisi:**

*“Bu alanın yeni olması ve özellikle etkinlik alanında yeterli basılı materyalin olmaması bu konu üzerinde mesleki olarak çalışma yapılmasını, emek harcanmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle benim için de mesleki açıdan yeni bir sorumluluk alanı oluşturmama neden oldu” (Ö7).*

*“Bu eğitimle birlikte artık etkinlikleri eleştirel düşünme becerisi altında irdeleme ihtiyacı hissetmekteyim. Doğru ve iyi bir etkinlik için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiğine inanıyorum. Bu da bana mesleki açıdan ekstra bir sorumluluk yükliyor” (Ö11).*

**Rehberlik kategorisi:**

*“Kişinin değişen çağda kendini sürekli yenilemesi gerektiğini ve öğrenme sürecinin hiç bitmediğini öğreten bir eğitimci. Mesleki olarak kendime de rehberlik yapmayı öğrendim” (Ö5).*

*“Mesleğimde diğer kişilere daha iyi rehberlik etmemi sağlayacak bilgiler edindim” (Ö8).*

Elde edilen bulgularda etkinlik hazırlama eğitimi alan öğretmenlerin sorumluluklarının daha fazla farkında oldukları, mesleki sorumluluk alma açısından daha yetkin oldukları ve rehberlik yapma sorumluluklarının daha etkin hale geldiği saptanmıştır.

5) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, öğretim becerileriniz açısından size katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; soru sorma, farklı öğretme yolları ve empati kurma olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ilişkin görüşlerin tamamı etkinlik hazırlama eğitiminin öğretim becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı yönündedir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14: Etkinlik hazırlama eğitiminin, öğretim becerileriniz açısından size katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları**

Kategoriler	f
Farklı öğretme yolları	5
Empati kurma	5
Soru sorma	4

Tablo 14’te görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 5’i aldıkları eğitimin farklı öğretme yolları sağladığını, 5’i empati kurma becerisini geliştirdiğini ve 4’ü ise soru sorma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

**Farklı öğretme yolları kategorisi:**

*“Öğrenmenin ve öğretmenin sonu olmadığı gibi tek bir yolu da olmadığını bizzat deneyimledim. Öğretebilmek sadece karşınızdakinin anlama yeteneği ile sınırlı değil. Farklı yollar denemek gerekli ve bu yolların, yöntemlerin insanın bizzat kendisi tarafından geliştirilmesi çok daha güzel” (Ö3).*

*“Bu eğitim, neyi nasıl öğretmemiz ve daha anlaşılır hale getirmek konusunda yararı oldu” (Ö5).*

*“Bu eğitim; var olan etkinliklere alternatif etkinlikler hazırlama, hazırlanan etkinliklerin uygulanmasında doğru planlama yapma, alternatif öğretim yöntemlerini etkinlikler üzerinde kullanmaya ve uygulamaya katkı sağladı” (Ö7).*

*“Yöntem ve teknikler açısından ufuk açıcıydı. Hem öğrenme hem de öğretme süreçlerinde bilgi ve becerilerimi arttırdı” (Ö10).*

*“Etkinlik hazırlama her koşulda uygun uygulama koşulunu da içinde barındırmalıdır. Etkinlik hazırlama eğitimi sonucunda grupla veya bireysel yapılacak çalışmalarda farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada daha yetkin olduğumu gördüm. Bu konuda yaşantı geçirmiş olmak oldukça kıymetliydi” (Ö11).*

#### **Empati kategorisi:**

*“Etkinlik hazırlama eğitimi özellikle empati kurma becerimin gelişimine katkı sağladı. Artık sadece öğretmenin değil empati kurmanın da önemli olduğunu öğrendim” (Ö6).*

*“Aldığım eğitim etkinlik hazırlarken öğrencilerle empati kurmamı sağladı. Öğretimde empati kurarak etkinlik hazırlamanın daha kolay olduğunu gördüm” (Ö8).*

*“Bu eğitim; öğrencinin gözünden etkinliğe bakma konusunda ve onları anlamakta katkı sağladı” (Ö9).*

*“Etkinlik hazırlama eğitimi, öğretim becerilerimin özellikle de empati kurma becerisinin gelişimini sağladı” (Ö12).*

#### **Soru sorma kategorisi:**

*“Farklı düzeylerde soru sormayı ve etkinlikleri öğretim yöntemlerine entegre edebilmemize katkı sağladı” (Ö2).*

*“Soru sorma becerim gelişti. Özellikle analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soru hazırlamayı öğrendim” (Ö4).*

*“Bir etkinlik esnasında farklı düzeylerde soru sorulması gerektiğini öğrendim. Aynı zamanda hangi soruyla öğrencinin hangi öğrenme alanını ölçebileceğimi de görmüş ve uygulamış oldum” (Ö1).*

Elde edilen bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim becerilerinin gelişimi açısından özellikle farklı düzeylerde soru sorma becerilerinin geliştiği, farklı öğretme yollarının olduğunun ve uygulanabilirliğinin farkına vardıkları, özel yetenekli öğrencilerle empati kurarak daha kolay öğretim gerçekleştirdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

6) “Etkinlik hazırlama eğitiminin, öğrencilere rehberlik etme/yol gösterme becerileriniz açısından size katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler; rehberlik etme ve farklı bakış açısı kazandırma olmak üzere 2 kategoride toplanmıştır. Belirtilen kategorilere ilişkin görüşlerin tamamı etkinlik hazırlama eğitiminin farklı

bakış açısı kazandırmada ve özel yetenekli öğrencilere rehberlik yapma konusunda olumlu yönde katkı sağladığı şeklindedir. Belirtilen kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15: “Etkinlik hazırlama eğitiminin, öğrencilere rehberlik etme/yol gösterme becerileriniz açısından size katkıları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kategorilere Ait Frekans Dağılımları**

Kategoriler	f
Farklı bakış açısı kazandırma	8
Rehberlik etme	5

Tablo 15'te görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i aldıkları eğitimin farklı bakış açısı kazandırdığını ve 5'i rehberlik etmede etkinlik sağladığını belirtirken bir öğretmen bu soruya cevap vermemiştir. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

**Farklı bakış açısı kazandırma kategorisi:**

*“Bazı olaylara bakarken öğrencilerin yaşadığı basit sorunları çocukça düşünerek çözmenin daha etkili ve kolay olduğunu gördüm. ‘Basit düşün, etkili ol’ yöntemini kullanmanın yollarını öğrendim” (Ö1).*

*“Bu eğitim; özel yetenekli öğrencileri tanıma/tanımlama/etiketleme/yönlendirme alanları açısından yaklaşımlar kazandırdı ve görüşlerimize farklı pencereler açtı” (Ö2).*

*“Farklı bir şekilde resmin bütününe görmeyi öğrendim” (Ö4).*

*“Bu eğitim; onların gözünden olaylara farklı bakış açılarıyla bakmayı sağladı” (Ö5).*

*“Doğru bilinen yanlışları düzeltmemi sağladı” (Ö9).*

**Rehberlik yapma kategorisi:**

*“İnsanın kendini geliştirmesi oldukça önemli ama öncelikle kendini tanıması özellikle yapabilir miyim diye düşünürken yapabildiğini ve takdir edildiğini görmesi daha da mutluluk vericiydi. Kendi öğrencilerime de fırsatlar sunulduğunda değerlendirmeleri, kendilerine güvenmeleri ve asla denemeden vazgeçmemeleri konusunda somut örnekler vererek ilerlemelerine rehberlik edeceğim” (Ö3).*

*“Öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olma ve öğrenciye ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik etmeyi öğrendim” (Ö7).*

*“Mesleğimde kullanabileceğim birçok beceri öğrendiğim için bu beceriler ışığında öğrencilere daha iyi rehberlik edeceğimi düşünüyorum” (Ö8).*

*“Öğrencilere rehberlik etme konusunda etkinlik oluşturarak oldukça yararlı olunabileceğini keşfetmiş olduk. Bunu bir düşünceden ziyade nasıl amaca yönelik etkinlik hazırlayabileceğimizi öğrenmiş olmamızın bir ayrıcalık olduğuna inanıyorum” (Ö11).*

Elde edilen bu bulgularda etkinlik hazırlama eğitiminin öğretmenlere, öğrencilere rehberlik etmede ve farklı bir bakış açısı kazanma becerilerinde olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, nicel verilerin analizinde ortaya çıkan öğretimsel planlama alt boyutundaki sonucu da destekler niteliktedir.

### **Tartışma ve sonuç**

Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programı düzenlemek kadar bu programları değerlendirmek de önemlidir. Bazen program açmanın yeterli olduğu, programın etkisinin değerlendirilmesinin ise gereksiz olduğu düşünülür. Bu düşünce, programın her ne şekilde olursa olsun öğrencilere bir faydasının olacağı yanılgısından kaynaklanmaktadır. Oysa programın etkililiği değerlendirilmedikçe programın etkisi hakkında yorum yapmak yanıltıcı olacaktır (Sak, 2010, s.243). Bu araştırma, bir İstanbul Kalkınma Ajansı projesi olan “PUSULA: Etkin Program Yetkin Öğretmen Projesi” kapsamında özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmenlere uygulanan etkinlik hazırlama eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” ön-son test sonucunda hazırlama eğitimi sonrası öğretmenlerin akademik yeterlik, mentorluk, uygun kişilik, yaratıcılığı teşvik, öğretimsel planlama alt boyutları ile ölçek toplamı puanlarının yükseldiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ölçekteki sorumluluk alt boyutuna ilişkin ise herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere ilişkin sorumluluklarının yüksek olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgularda da etkinlik hazırlama eğitiminin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine, yaratıcılığına, mesleki sorumluluğuna, öğretim ve rehberlik etme becerilerine olumlu katkılarının olduğu saptanmıştır.

Son yıllardaki araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin doğası ve ihtiyaçları ile öğretim ve yönlendirme hakkında eğitim alan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve karşılamada daha etkili olduklarını göstermektedir (Sisk, 1975; Maker, 1975; Borland, 1978; Hultgren ve Seeley, 1982; Feldhusen, 1985; Robinson, 1985; Whitlock ve DuCette, 1989; Hansen ve Feldhusen, 1994; Reis ve Westberg, 1994; akt. Robinson, Shore ve Enersen, 2007, s.266). Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik eğitim almış öğretmenler ile almamışların tutumları arasında, kullandıkları öğretim stilleri ve stratejiler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik eğitim almamış öğretmenler, bu özellikteki öğrencilere karşı daha



ilgisiz ve tahammülsüz olma eğilimindedir (Jacobs, 1972; Hanninen, 1988; Hansen ve Feldhusen, 1994; Tomlinson, Tomchin, Callahan, Adams, Pizzat-Tinnin, Cunningham, Moore, Lutz, Roberson, Eiss, Landrum, Hunsaker ve Imbeau, 1994; akt. Levent, 2011a, s.38). Bu araştırmanın nitel bulgularına göre katılımcı öğretmenler; almış oldukları etkinlik hazırlama eğitiminin mesleki açıdan özel yetenekli öğrencilerin, velilerinin ihtiyaç ve beklentilerine ilişkin farkındalıklarını arttırdığını, etkinlik hazırlamaya katkı sağladığını, bakış açılarını değiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerde, hem üstün yetenekli çocuklar hem de farklılaştırılmış programlara ilişkin daha olumlu tutumların oluşması sağlanır. Ayrıca hizmet içi eğitim, öğretmenlerin kişisel olarak kendilerini geliştirmelerini sağlayarak öz-benliklerini ve özgüvenlerini geliştirmelerine imkân sağlar (McLeod ve Cropley, 1989; akt. Levent, 2014, s.94). Bu çalışmanın nitel bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin tamamı, eğitimin kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler açısından yararları; öğretmenlerin bilimsel, eğitimsel ve bireysel yeterliliğini artırarak profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri mesleki doyuma yöneltme, öğretmenlerin performansını geliştirme, öğretimin genel ve özel hedeflerini geliştirme, kullanılan öğretim kaynaklarını iyileştirme ve etkinlik hazırlama şeklinde özetlenebilir (Harris, 1989; Sylvester, 1997). Joyce ve Showers (1988) yapmış oldukları araştırmada, iyi tasarlanmış personel geliştirme faaliyetine katılmaları halinde tüm öğretmenlerin etkili ve kompleks öğretim stratejilerini öğrenebileceklerini belirtmiştir (akt. Levent, 2011a, s.236-237). Bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenlerin akademik yeterlik etme ve öğretimsel planlama alanlarındaki öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri; üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini farklılaştırabilecek bilimsel dayanaklı eğitim programları ve öğretim stratejileri konusunda derin bilgiye sahip olmalı, bu stratejilerin uygun olanlarını üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini farklılaştırmak amacıyla seçebilmeli, uyarlayabilmeli ve kullanabilmeli, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve disiplinlere özgü problem çözme becerilerini geliştirebilmelidirler (Sak, 2011, s.327). Hanninen (1988) yapmış olduğu çalışmada, üstün yeteneklilerin eğitime yönelik eğitim almış öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içinde sıkılmamaları için bireysel ilgilerini tatmin etmelerine yönelik farklı öğretim teknikleri uyguladıklarını, hatta sınıf dışında da öğrenme faaliyetlerine devam etmelerini için onları destekledikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularına göre etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitime yönelik yaratıcılığı teşvik alanındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, bu özellikteki öğrencilere yönelik olarak geliştirilen bireysel öğrenme planlarına akademik ve kariyer gelişimi konuların-

da rehberlik edebilecek gerçek yaşantısal unsurları entegre ederler (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007; akt. Sak, 2010, s.331). Bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularına göre etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik mentorluk alanındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen nicel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, gerçekleştirilen etkinlik hazırlama programının katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik akademik, mentorluk, uygun kişilik özellik, yaratıcılığı teşvik etme, öğretimsel planlama alanlarındaki öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttırdığı ve etkinliğin olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Nitel bulgularda ise nicel bulgularla paralel şekilde etkinlik hazırlama eğitiminin, katılımcı öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre etkinlik hazırlama eğitiminin, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin öz-yeterliklerini arttırmada kullanılabileceği düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Altuntaş, İ. & Akyüz, E. (2015). Determination of the problems that 3rd and 4th grade teachers encounter in teaching listening: a qualitative study. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 293-305.
- Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B., Emmons, C. L., Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers* (No. RM93102). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Chan, D. W. (2001). Learning styles of gifted and nongifted secondary students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 35-44.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school.* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Davison, J. (1996). Meeting state mandates for gifted and talented: Iowa teacher preparation programs. *Roeper Review*, 19(1), 41-43.
- Delisle, J. R. (2003). To be or to do: Is a gifted child born or developed? *Roeper Review*, 26, 12-13.
- Denton, C. & Postlethwaite, K. (1985). *Able children, identifying them in the classroom.* Windsor: NFER-Nelson.
- Dettmer, P., & Landrum, M. S. (1998). *Staff development: The key to effective gifted education.* Waco, TX: Prufrock Press.
- Feldhusen, J. F. (1991). Full-time classes for gifted youth. *The Gifted Child Today*, 14(5), 10-13.

◆ Faruk Levent / Sibel Cengizhan / Akif Avcu

- Feldhusen, J. F. (1997). "Educating teachers for work with talented youth". In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd edition), (pp.547-555), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Feldhusen, J. F. & Kolloff, P. B. (1986). "The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level". In J.S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126-152). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Goerss, J., Amend, E. R., Webb, J. T., Webb, N., & Beljan, P. (2006). Comments on Mika's critique of Hartnett, Nelson, and Rinn's article, "Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis.". *Roepers Review*, 28, 249-251.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Bilim Sanat Merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Hanninen, G. E. (1988). A study of teacher training in gifted education. *Roepers Review*, 10(3), 139-144.
- Hansen, J. B. & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Karnes, F. A. & Whorten, J. (1996). Teacher certification and endorsement in gifted education: A critical need. *Roepers Review*, 19, 54-56.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7: A guide for teachers*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Levent, F. (2011a). "Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi" (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Levent, F. (2011b). **Üstün yetenekli çocukların hakları**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2014). **Üstün yetenekli çocukları anlamak** (3. Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lyon, G. R., Vaassen, M. & Toomey, F. (1989). Teachers' perceptions of their undergraduate and graduate preparation. *Teacher Education and Special Education*, 12(4), 164-169.
- Maker, C. & Nielson, A. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, TX: PRO-ED.
- Moon, S. M., & Rosselli, H. C. (2000). "Developing gifted programs". In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook giftedness and talent* (2nd ed., pp. 499-521). New York: Pergamon Press.

- Nugent, S. A., & Shaunessy, E. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*, 25(3), 128-134.
- Özncar, M. D. & Bildiren, A. (2012). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Parke, B. N. (1989). *Gifted students in regular classrooms*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Reis, S. M. & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 127-135.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: özellikleri tanımlamaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sylvester, L. (1997). *Talking about touching: a personal safety curriculum preschool to grade 3 curriculum evaluation summary*. Seattle: Committee for Children.
- Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Adams, C. M., Pizzat-Tinnin, P., Cunningham, C. M., Moore, B., Lutz, L., Roberson, C., Eiss, N., Landrum, M., Hunsaker, S., & Imbeau, M. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners, *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 106-114.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- 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. (2003). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Denver, CO: Love Publishing.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: what are the non-negotiables? *Theory into Practice*, 44(2), 90-97.
- Vialle, W. & Konza, D. (1997). Testing times: Problems arising from misdiagnosis. *Gifted Education International*, 12(1), 4-8.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 120-146.