

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ DESTEK EĞİTİM PROGRAMININ
SINIF ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Arif ERTÜRK

**TRABZON
Haziran, 2019**

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ DESTEK EĞİTİM PROGRAMININ
SINIF ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Arif ERTÜRK

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Taner ALTUN

TRABZON
Haziran, 2019

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS
tezi olarak kabul edilmiştir. 12 / 06 /2019**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Taner ALTUN



Üye : Prof. Dr. Durmuş EKİZ



Üye : Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Prof. Dr. Bülent GÜVEN
Enstitü Müdürü**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Arif ERTÜRK

12 / 06 / 2019

ÖN SÖZ

Şehit öğretmen Necmettin Yılmaz ve Aybüke YALÇIN, şehit PÖH Abdulvahit TANIŞ nezdinde bu vatan uğruna, bu topraklar uğruna sevdiklerini geride bırakıp göçen tüm şehitlerimize...

Bir öğretmen olarak öncelikle beni ilk yetiştiren annem Aynur ERTÜRK ve babam Metin ERTÜRK'e saygı ve minnet duygularıyla teşekkür ediyorum. Aklımda ve yüreğimde, her hareketimi onları düşünerek davranmaya ayrıca onlara layık olmaya, başlarını hiçbir zaman eğdirmeme düşüncesini yüreğimde ve zihnimde taşıyarak hareket ettim ve ediyorum. Bana hep yardımcı olan ve sürekli beni, ailemi gururlandırmaya devam eden kardeşim Dr. Göknur ERTÜRK'e teşekkür ederim. Benim iyi ve kötü günümde sürekli yanımda olan kıymetlim Sibel ERTÜRK'e minnet borçluyum.

Lisansla başlayıp yüksek lisansla devam eden süreçte başta kaliteli bir öğretmen olmak, insanlara sevgiyle yaklaşmak, öğrencilerin evvela gönüllerine dokunabilmeyi yaşantısıyla bana gösteren, meslek hayatımda ve akademik anlamda yeni ufuklar açan danışman hocam saygıdeğer Doç. Dr. Taner ALTUN'a teşekkür ederim.

Prof. Dr. Durmuş EKİZ, Prof. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ, Prof. Dr. Muammer ÇALIK, Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN, Doç. Dr. Gönül GÜNEŞ ve Doç. Dr. Salih AKYILDIZ'a müteşekkirim.

İlkokulda Haydar SÖNMEZ'le başlayan süreçte ortaokul ve lise yaşamımda türlü yaramazlıklarına katlanan tüm öğretmenlerime teşekkürü borç bilirim. Birçok süreçte yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTÜRK'e değerli fikirleri, yardımseverliği için teşekkür ederim.

Gümüşhane Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim öğretim süreci içinde ve dışında sevinçlerimizi ve dertlerimizi paylaştığımız kurum müdürümüz Vahdettin EROĞLU'na değerli mesai arkadaşlarım Filiz KÖKSAL, Gürbüz ATAMAN, Hülya YAŞAR, Işıl BALKİ, İlhan SİVRİ, Nihat DÜLGEROĞLU ve Orhan ARSLAN'a teşekkür ederim. Bu onurlu mesleğe ilk başladığım yer olan Ağrı'da ailemi bana hiç aratmayan Nimet DEMİRKIRAN'a, orada ikinci bir ailem olan değerli öğretmen kardeşlerim Emre TEKE'ye ve Mustafa POLAT'a yaşamlarının her daim güzellikler getirmesini temenni ederim. Ayrıca yine dostluklarını her ortamda gösteren Adem YAVUZ, Emrah ÖZTÜRK, Kemal AKBAĞ, Murat Han ÇİÇEK, Mürşithan NAS, Mehmed Emre KONYALIHATİPOĞLU, Mevlüt YALÇIN, Muhammet COŞKUN, Muhammet ÖZKURT, Nuh Alparslan DURDU, Onur AKSU, Yusuf GENÇ'e teşekkür ederim.

Bu çalışmayı okumakla onurlandıran, okumakla hayat katan, değer katan, amacına ulaşmasını sağlayan herkese sevgilerimi ve saygılarımı sunarım.

Haziran, 2019
Arif ERTÜRK



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	4
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	4
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	5
1. 5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2. 1. 1. Üstün Zeka/Yetenek	7
2. 1. 2. Özel Yetenekli Bireyler.....	8
2. 1. 2. 1. Özel Yetenekli Bireylerin (ÖYB) Özellikleri	9
2. 1. 2. 1. 1. Bedensel Özellikler	9
2. 1. 2. 1. 2. Zihinsel Özellikler	9
2. 1. 2. 1. 3. Sosyal ve Duygusal Özellikler	10
2. 1. 2. 2. Özel Yetenekli Bireylerin Sorunları	10
2. 1. 2. 3. Özel Yetenekli Bireylerle İlgili Eğitim Stratejileri	11
2. 1. 2. 4. Dünyada ve Türkiye'de Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminin Tarihçesi.....	12
2. 1. 3. Bilim ve Sanat Merkezleri.....	14
2. 1. 3. 1. Öğrenci Tanılama Süreci.....	14
2. 1. 3. 2. Öğretmen Alımları	15
2. 1. 3. 3. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Eğitim	15
2. 1. 4. Eğitim Programları ve Değerlendirme Modelleri	17

2. 1. 4. 1. Hedefe Dayalı Değerlendirme	18
2. 1. 4. 2. Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli	18
2. 1. 4. 3. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli.....	19
2. 1. 4. 4. Provus Farklar Yaklaşımı Modeli	19
2. 1. 4. 5. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli	19
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	20
2. 2. 1. BİLSEM ve ÖYB'lerle İlgili Yapılan Araştırmalar	20
2. 2. 2. Program Değerlendirme.....	22
2. 2. 3. BİLSEM Eğitim ve Öğretim Programlarını Değerlendirme	23
3. YÖNTEM	24
3. 1. Araştırma Modeli	24
3. 2. Araştırma Grubu.....	25
3. 3. Verilerin Toplanması.....	28
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	28
3. 3. 1. 1. Nicel Veri Toplama Aracı	28
3. 3. 1. 2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	29
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	30
3. 4. Verilerin Analizi.....	31
3. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi	31
3. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi	31
4. BULGULAR.....	32
4. 1. Anket ile Elde Edilen Bulgular.....	32
4. 1. 1. Destek Eğitim Programı Anketinden Elde Edilen Bulgular	32
4. 1. 2. Bağımsız Değişkenlere Yönelik Bulgular.....	36
4. 2. Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular	37
4. 2. 1. Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeline Göre Elde Edilen Bulgular	38
4. 2. 1. 1. İçerik Boyutuna Yönelik Görüşler.....	38
4. 2. 1. 2. Girdi Boyutuna Yönelik Görüşler.....	43
4. 2. 1. 3. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri	44
4. 2. 1. 4. Çıktı Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri	47
4. 2. 2. Görüşme Formu C Bölümüne Yönelik Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular.....	52
5. TARTIŞMA.....	66
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	70

6. 1. Sonuçlar	70
6. 2. neriler	72
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı neriler	72
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik neriler	72
7. KAYNAKLAR	73
8. EKLER	85
9. Z GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	91



ÖZET

Bilim ve Sanat Merkezleri Destek Eğitim Programının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Bu çalışmanın temel amacı, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretimleriyle ilgilenen sınıf öğretmenlerinin BİLSEM destek eğitim programlarıyla ilgili görüşlerini Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modelini ele alarak incelemek ve destek eğitimi programına dair değerlendirmelerde bulunmaktır. Çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu tarama araştırması, nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında BİLSEM sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış 158 öğretmenden veri elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu ise amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş 10 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak, Kuzu ve Şenol (2012) tarafından geliştirilen Destek Eğitim Programı Değerlendirme Anketi ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Destek Eğitim Programı Anketinden elde edilen veriler betimsel istatistik (frekans, yüzde, aritmetik ortalama), varyans analizi, t testi, Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) ile analiz edilmiş olup, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ise temel düzey analizi ve içerik analizine tabi tutulmuştur. DEP'in BİLSEM yönergesinde belirlenen amaçlarına ulaşıldığı ancak DEP'in içerik boyutunun zayıf olması, öğrenci seviyesinin altında olması, yazı etkinliklerinin öğrenciler için sıkıcı olması nedenlerinden dolayı yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç, BİLSEM'de sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların etkinliklerin öğrenciye hitap etmemesi, materyal temini ayrıca prosedürlerden dolayı öğretmenlerin derslerinde BİLSEM dışına çıkamaması sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada DEP içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekerek, aktif öğrenme yaşantıları sunulduğu onları bilimsel araştırma becerileri sürecinde destekleyecek yönde revize edilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özey Yetenek, Bilim ve Sanat Merkezi, Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeli.

ABSTRACT

An Examination of the Science And Art Centers (BILSEM) Support Education Program Based on Form Teachers' Views

The primary goal of this study is to examine the views of form teachers who perform the education and training of gifted students about the Science And Art Centers (BILSEM) Support Education Program (SEP) within the framework of Stufflebeam's Context, Input, Process and Product Evaluations Model and to make assessments with respect to the Support Education Program. Mixed-research design has been employed in the study. The quantitative part of the study has been designed as survey whereas the qualitative part has been designed as case study. The study was conducted with form teachers who were working for the Science and Art Centers in 2018-2019 academic year. In the quantitative part of the study, the entire population was tried to be reached and data were obtained from a total of 158 teachers. The qualitative part of the study, on the other hand, was conducted with 10 form teachers selected through the purposeful sampling method. The Support Education Program Evaluation Survey developed by Kazu and Şenol (2012) and the semi-structured interview form developed by the author were used in the study. Data obtained from the Support Education Program Evaluation Survey were analyzed through descriptive statistics (frequencies, percentages, mean), ANOVA, t-test, Kruskal Wallis-H (KWH) and Mann Whitney U (MWU) tests while the data obtained from the semi-structured interview forms was analyzed through content analysis. The results of the study showed that the objectives of the SEP identified in the BILSEM directive are achieved; however, the SEP was insufficient due to the fact that its content was weak and below the cognitive levels of students, and because the students were bored with writing activities. Another result of the study was that the problems encountered by teachers at BILSEM are material supply, activities that are unappealing to the students, and teachers' being limited by the BILSEM curriculum at the classes due to the procedures. In the study, it was suggested that the content of the SEP should be revised to attract the interest of students and support them in the process of scientific research by presenting active learning experiences.

Keywords: Special Ability, Science and Art Centers, Stufflebeam Context, Input, Process, Product Evaluation Model.

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Gruplama Türleri	11
2.	Anketi Yanıtlayanların Ön Bilgileri	25
3.	Mülakata Katılanlara Ait Ön Bilgiler	26
4.	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	32
5.	Normallik Testi Sonuçları	35
6.	Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlar	36
7.	Hizmet Yılı Değişkenine Göre KWH Sonuçları	36
8.	Eğitim Durumu Değişkenine Göre KWH Sonuçları	37
9.	DEP'te Öğretmen ve Öğrenci İhtiyaçları	38
10.	DEP'te Yararlanılan Kaynaklar	39
11.	Kılavuz Kitapların Yeterliliği	40
12.	Kullanılan Kaynakların Öğrenci Eğitim Sürecini Desteklemesine Yönelik Görüşler	41
13.	DEP'te Mevcut Olan ve Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçları	43
14.	DEP'in Planlandığı Gibi İşleme Durumu	45
15.	Eğitim Öğretim Sürecinde Yapılan Düzenlemeler	46
16.	DEP'in Amaçlarına Ulaşım Durumu	47
17.	DEP'i Etkileyen Durumlar	48
18.	DEP'in Beklenmeyen Etkileri	50
19.	BİLSEM'de Karşılaşılan Sorunlar	53
20.	DEP'in Güçlü ve Zayıf Yönleri	56
21.	DEP'te Karşılaşılan Sorunlar	57
22.	Sorunlar Karşısında Destek Alınan Yerler	58

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
23.	DEP'in Hazırlanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Dikkate Alınmasına Yönelik Görüşler.....	59
24.	DEP'in Etkili Uygulanabilmesi İçin Öğretmenlerin Tavsiyeleri.....	60



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Zeka bölümlerinin dağılımı	8



KISALTMALAR LİSTESİ

- BİLSEM** : Bilim ve Sanat Merkezi
CIPP : Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeli
DEP : Destek Eğitim Programı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
Ö : Öğretmen
ÖYB : Özel Yetenekli Birey
TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu



1. GİRİŞ

İnsanların günlük yaşamlarında birbirleriyle iletişim kurarak sosyalleşmeleri, karşılaştıkları sorunlara çözümler üretmeleri, iş yaparak kendi yaşamlarını sürdürebilmeleri önemlidir. İnsan doğumundan itibaren annesiyle kurduğu bağla birlikte iletişim çerçevesini giderek geliştirmektedir. Öncelikle en yakınında bulunan ailesiyle başlayan süreç akrabaları, arkadaşları şeklinde giderek büyümektedir. Bu büyümenin şekillenmesinde ise birçok faktörün yer aldığı söylenebilir. Çevre faktörüyle birey kendi çerçevesini şekillendirmektedir. İletişim becerileriyle birey kendi sınırlarını belirlemektedir. Bütün bu süreçte zekasını kullanarak hareket etmektedir. İnsanlar karşısındaki değerini ise zekasıyla, davranışlarıyla oluşturmaktadır. Bilim insanları insan zekasını, davranışlarını anlamaya yönelik çalışmalarını artırmışlardır. Bazı bilim insanları zekayı, yapısını araştırırken bazı bilim insanları ise zekayı kullanarak neler yapılabileceğini araştırarak zekanın sınırlarını çizmeye çalışmışlardır. Bilim insanlarının ürettikleri bilgilerle ülkeler hedeflerini belirleyerek iyi olana ulaşmaya çalışmıştır. Zeka kavramı insanlığın başladığı çağlardan beri süregelen, merak edilen bir konudur. Öyle ki antik Yunan düşünürlerinden olan Eflatun toplumu zekalarını ön plana alarak tunç, bakır, altın gibi sınıflandırmıştır. Galton ise zeka konusunda çalışmalar yapmış ve zekayı bilgiyi yapılaşdırma ve kullanma olarak tanımlamıştır (Baykoç-Dönmez, 2014). Dünya üzerindeki ülkelere bakıldığında günümüzde birçok alanda söz sahibi olan ülkeler bu konuya önem vererek çalışmalara diğer ülkelere daha hızlı başlamış oldukları söylenebilir. Ellerindeki insan kaynağını iyi değerlendirme yoluna gitmişler ve bilim insanlarını bu konuda çalışmalarını yapmak üzere teşvik etmişlerdir denilebilir. Bu konuda araştırmalar yaparak çalışmalara diğer ülkelere hızlı başlamak ülkelere birçok alanda gelişme sağladığı ayrıca ekonomi, bilim, sanat, teknoloji alanlarında kısacası her alanda söz söyleyen, istediğini yaptırma gücüne sahip ülkeler konumuna getirdiği söylenebilir.

Ülkelere bakıldığında birbirinden farklı politikalar birbirinden farklı uygulamalar görüldüğü söylenebilir. Bu durum her anlamda hayata yansımaktadır. Kimi ülkeler ekonomik anlamda kendilerini ispatlamıştır kimi ülkeler ise tarım alanında ön plandadır kimi ülkeler sanayi konusunda atılımlar sağlamaktadır. Tüm bunların yanında bazı ülkeler ise yoksulluk, işsizlik ve iç savaşlarla boğuşmaktadır. Aslında tüm bu kavramların eğitim kavramı etrafında şekillendiği söylenebilir. Çünkü ülkeler birçok açıdan incelendiğinde eğitime verdiği değerle içerisinde buldukları durumların orantılı olarak arttığını veya azaldığı görülmektedir. Sorunlar her yerde olmaktadır. Çünkü insan faktörünün içinde olduğu her yerde sorunlar vardır. Burada önemli olan ise karşılaşılan sorunlara,

problemlere çözüm bulma veya üretebilme becerisi olduğu söylenebilir. Dünyaya yön veren ülkeler araştırıldığında eğitime ayırdığı bütçe, insanların eğitime verdiği değer ön plana çıkmaktadır. Çünkü eğitim, insana verilen değer göstergesidir.

Coğrafi keşifler, sanayi devrimi gibi önemli olaylarla dünyada hızla yükselen ülkeleri yakalayabilmek için Osmanlı tarihine bakıldığında bazı reformların yapıldığı söylenebilir. Yurt dışındaki bazı önemli şehirlerde elçiliklerin açılması, çeşitli fabrikaların açılması gibi hamleler de içerisinde bulunduğu çağı yakalayabilmek için atılmış adımlar olarak görülmektedir. Fakat Osmanlı Devleti'nin diğer ülkelerle yıllar geçtikçe açılan farkı hızla kapatarak o ülkelere yetişebilmesinin mümkün olmadığı ve Osmanlı Devleti'nin çöküşünün bir türlü durdurulamadığı söylenebilir.

İyi bir geleceğin, kendi tarihini ve dünya tarihini çok iyi bilen, içerisinde bulunduğu çağı iyi gören, o çağın gerekliliklerini iyi takip eden ve tüm bildiklerini sentezleyerek geleceği okuyabilme becerisi gösteren ülkelerin olduğu söylenebilir. Bu noktada eğitim faaliyetlerine bakıldığında içerisinde tarihin, çağın gereksinimlerini takip etmenin, bilginin ve fikrin olduğu görülmektedir. Ülkeler artık zekayı, yeteneği, çalışma ve sabır gösterme bilincini gösteren nesiller yetiştirme gayreti içerisinde oldukları ifade edilebilir. Bu yönüyle çocuklarını geleceğe hazırlamaktadırlar. Z kuşağı dediğimiz teknolojiyle iç içe doğan ve yaşayan çocuklara 21. yüzyılın tüm becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ülkeler tarafından her öğrencinin bireysel farklılıkları ölçüsünde, yaşantılarını göz önünde bulundurarak kendilerinin şekillendirdiği bir eğitim ortamı hedeflendiği söylenebilir. Toplumun ve bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ortaya konulan hedefler doğrultusunda eğitim süreci şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Geline nokta eğitim öğretim süreci içerisinde birçok eğitim programı modelleri ortaya çıkmış ve bu modeller zamanın gerekliliklerine ve şartlarına göre kullanılmıştır. Kullanılan eğitim programı modellerinin de topluma yansması test edilmiştir. Bu süreçte ise eğitim programı modelleri devreye girmiş, değerlendirmelerde bu modeller kullanılmıştır. Türkiye'deki her bir kademedeki bulunan öğrencilerin eğitim süreçlerinin takip edildiği söylenebilir. Türkiye'de gelinen noktada ilköğretim sürecinden itibaren çocuklar takip edilmekte ve öğretmenler tarafından gözlenmektedir. Bu durum Türkiye için eğitimde meydana gelen güzel gelişmelerin habercisidir. Her bir çocuğun bireysel farklılıkları olduğu bilinmektedir. Bu süreçte erken gelişim gösteren çocuklar veya akranlarından daha geç gelişim gösteren çocuklar takip edilmektedir. Bu yönüyle de öğrencilere gerekli yönlendirmeler yapılmaktadır. Çocuklardaki bu bireysel farklılıklardan dolayı da Türkiye'de birbirinden farklı eğitim kurumları açılmıştır. Özel eğitim kavramı ortaya çıkmış ve bu doğrultuda eğitim öğretim faaliyetleri yapan kurumlar açılmıştır. Türkiye'nin her alanda gelişim gösterebilmesi için eğitimde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak gerekli

adımların atıldığı söylenebilir. Türkiye tarafından atılan adımlara bakıldığında yapılan çalışmalarda bu hususun göz önünde bulundurulduğu da ortadadır.

Her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de birçok çocuk yaşlılarından daha hızlı öğrenmektedir. Bu çocuklara gereken değer verilerek yetenekleri doğrultusunda yetiştirilirse kendileri ve ülkeleri adına çok önemli başarılarla imza atacakları söylenebilir. Aksi takdirde bu çocukların yeteneklerinin zamanla kaybolma riski ortaya çıkacaktır. Özel yetenekli bireyler (ÖYB) olarak adlandırılan bu çocuklar kendi öğrenme hızları, hazırbulunuşlukları doğrultusunda desteklenmesi ülke politikaları açısından önem arz etmektedir. Desteklenmediği takdirde var olan yetenekleri kaybolabilir ya da bu bireyleri yasadışı faaliyetlerde başkaları kullanmaya çalışabilir (MEB, 2018). Bir dönem Türkiye'nin en zeki öğrencilerinin çeşitli ülkeler tarafından imkanlar verilerek ve çeşitli vaatler sunularak ülkelerine hizmet ettirdikleri bilinmektedir. Bu nedenlerden dolayı ÖYB'lerin zamanında tespit edilerek ona yön verecek olan özellikle ailesi ve öğretmenlerine de ÖYB'lerle doğru iletişim, doğru eğitim konularında destek sağlanması da ayrıca önemlidir (Dengiz ve Yılmaz, 2015). Türkiye'de onlara verilen önem zamanla daha da artacaktır.

Bilginin çok değerli olduğu günümüzde eğitim öğretim sürecinin tüm dinamikleri hakkında bir değerlendirmede bulunmak önemlidir. Zaman zaman karar verici mekanizmaya dönütler sağlamak, eğitim paydaşlarının her birinin fikirlerini ortaya çıkarmak eğitim politikasına katkı sağlamaktadır. Ortaya çıkan görüşler ve çalışmalar ışığında ülkeler kendine yön çizmekte ve bu doğrultuda yol haritası çıkarmaktadır. Araştırmaların her alanda yapılması daha iyi bir gelecek inşa etmek için temel teşkil etmektedir. Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokul kademesindeki özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreci içerisinde oldukları destek eğitim programı (DEP) ile ilgili düşünceleri üzerinde durulmuş ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada üstün zeka veya üstün yetenek kavramı yerine daha az kategorize edici olduğu için Milli Eğitim Bakanlığı'nın da kullanmayı tercih ettiği özel yetenek kavramı kullanılmıştır. Araştırma sürecinin bir bölümünde Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli kullanılmış ve araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın gerekçesi ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlardan söz edilmiştir. Sonraki bölümde ise literatür taramasından bahsedilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde literatür taramasıyla ilgili, araştırmanın kuramsal çerçevesi içerisinde özel yetenek ve eğitim programı değerlendirme modellerinden bahsedilerek literatür taramasının sonucu verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizinden söz edilmiştir. Dördüncü bölümde bulgulardan bahsedilerek veriler tablolar halinde özetlenmiş ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Beşinci bölümde tartışma bölümü verilmiştir. Altıncı

bölümde sonuçlar maddeler halinde sunularak, bu sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın amacı, araştırmanın gerekçesi ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve tanımlara yer verilmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretimleriyle ilgilenen BİLSEM sınıf öğretmenlerinin destek eğitim programlarıyla ilgili görüşlerini Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modelini ele alarak incelemek ve destek eğitimi programına ilişkin değerlendirmelerde bulunmaktır.

Bu genel amaçla birlikte ayrıca aşağıdaki sorulara da yanıt aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim programının içerik, girdi, süreç ve çıktı boyutları yönünden görüşleri nelerdir?
2. Destek eğitim programına verdikleri yanıtlar katılımcıların demografik dağılımlarına (cinsiyet, hizmet yılları, eğitim durumları) göre nasıl değişmektedir?
3. Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM'de öğrenci ve öğretmen ihtiyaçları nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM'de ve DEP'te karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin DEP'in daha etkili uygulanabilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri incelendiğinde eğitim politikalarındaki insan faktörüne, yetiştirilen insan kaynağına değer verdikleri ölçüde gelişmiş olduğu söylenebilir. Bunun farkına varan bazı ülkeler bu yönde çeşitli araştırmalar yapıp, araştırma sonuçlarına göre hızla çalışmalarına başlamışlardır. Genellikle edebiyat, sanayi, teknoloji, sanat alanlarında gelişim göstermiş ülkeler vatandaşlarını kabiliyetleri, yetenekleri ölçüsünde geliştirerek ülkedeki çeşitli sektörlere insan kaynağı sağlamaktadırlar. İlgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilen insanlar alanlarında uzmanlaşma yoluna gitmektedir. Kabiliyetlerini artıran insanlar da ülkelerinde kabiliyetleri doğrultusunda çalışmalar yapmakta, ülkelerinde lokomotif görevi görmektedirler.

Bir insanın eğitim süreci gözlerini ilk açtığından itibaren başlamaktadır. Ailesi ve çevresinden öğrendiği şeyleri eğitim yaşı geldiğinde okuluyla şekillendirir. Kalabalık sınıflarda eğitim gören ÖYB'ler için okul faaliyetleri sıradan gelebilmekte ve bireysel farklılıkları gereğince yeterli eğitimi alamamaktadır. BİLSEM'ler tanınmış öğrencileri bir

araya getirerek eğitim öğretim etkinliklerinde bulunmaktadır. Toplum içerisinde farklı fakat birbirine benzeyen öğrenciler burada birlikte birçok becerilerini geliştiren etkinlikler yapmaktadırlar. İçerisinde birbirinden farklı birçok eğitim programı barındıran BİLSEM'ler günümüzde hala yeterince bilinmediği söylenebilir.

Bu çalışmanın temel gerekçesi özel yetenekli çocukların bireysel veya gruplarla farklılaştırma ve zenginleştirmelerle eğitim öğretim süreci içerisinde oldukları kurumlar olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan destek eğitim programlarını sınıf öğretmenleri açısından incelemektir. Destek eğitim programı içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme süreci olarak katılımcı odaklı incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde BİLSEM'lerdeki eğitim öğretim programlarına dair araştırmalara rastlanmamıştır. Bu yönüyle ilgili literatüre temel teşkil edeceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, özel yetenekli çocukların eğitim sürecini zenginleştirmek için kurulmuş olan Bilim ve Sanat Merkezlerine eğitim öğretim süreci açısından ışık tutması, içerisindeki eğitim programlarından biri olan destek eğitim programı sürecinde yaşanan sorunları ortaya çıkarması ve bu yönde program yapanlara yol göstermesi beklenmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda listelenmiştir.

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmen grubunun temsil edici olduğu varsayılmaktadır.
2. Öğretmenlerin veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Zeka: İnsanların algılarını kullanarak düşünceleri analiz ve sentez yapabilmesi, zihinsel süreçlerini birbiriyle uyumlu şekilde kullanabilmesi yeteneğidir (URL-1, 2019).

Üstün Zekalı Birey: Zihinsel, akademik, yaratıcılık, liderlik, sanat veya psikomotor alanlarda başarılı olan ayrıca bu alanlarda üstün performans gösteren bireylerdir (Marland, 1972).

Özel Yetenekli Birey: "Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi duyduğu alanlarda bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir." (Kılıç ve Bağrıaçık, 2017, s.16).

Destek Eğitim Programı: "Uyum programını tamamlayan genel zihinsel yetenek alanından tanılanan öğrencilerin geliştirmesi gereken temel becerileri tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirilmesini esas alan eğitim programıdır." (MEB, 2016, s.8).

Bu bölüm içerisinde araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlardan bahsedilmiştir. Bir sonraki bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve literatür taramasının sonucundan söz edilmiştir.



2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde üstün zeka/yetenek, özel yetenekli bireyler, bu bireylerin özellikleri ve sorunları, özel yetenekli bireylere yönelik eğitim stratejileri, özel yeteneklilerle ilgili dünyada ve Türkiye'de uygulanan eğitim ve tarihçesi, BİLSEM, eğitim programları ve değerlendirme modelleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

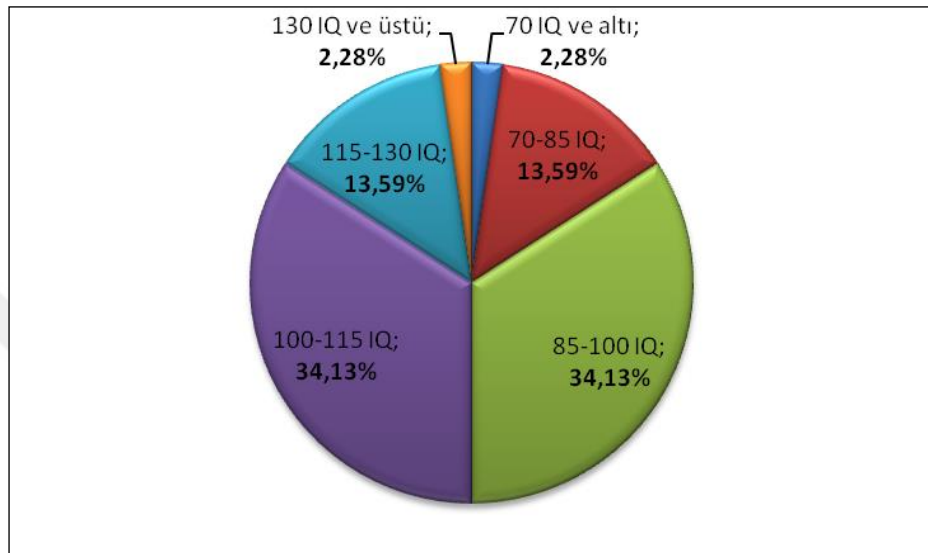
2. 1. 1. Üstün Zeka/Yetenek

İnsan zihni ve zekası insanlığın var oluşundan beri oldukça merak konusu olmuştur. Bundan dolayı zeka düzeyini ortaya çıkaran çeşitli zeka testleri ortaya çıkarılmıştır. Bu zeka testleri bireyin zeka gelişimini sayısal olarak ifade etmektedir (Terman, 1919). İlk zeka testinin Binet ve Dr. Simon (Akarsu, 2001) ile birlikte kullanılmasıyla birlikte bu alanda birçok test geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir. Üstün zeka denildiğinde akla ilk gelenlerden bir Lewis Madison Terman olmuştur. Çünkü bu konudaki çalışmalara öncülük etmiştir. Terman Stanford-Binet testinden 110-120 alanlara üstün zekalı ve 120-140 arası alanları çok üstün zekalı olarak tanımlamıştır (Enç, 2005). Terman, Stanford-Binet testinden 140 puan ve üstünü alanları dahi olarak almıştır. 1950'lerden sonra ise Guilford bu duruma yaratıcılığı da eklemiştir (Milgram, 1991). Marland (1972) ifadelerinde "üstün zekalı ve yetenekli" kavramlarını birbiriyle aynı kullanmıştır. Bu iki kavram üzerinde çalışan kimi araştırmacılara göre zeka kavramı yetenek kavramından daha geniş daha kapsamlı olarak ifade edilmektedir (Feldhusen, 1986). Gagne (1985) üstün zekayı bireyin kalıtımla gelen özelliklerinden dolayı akranlarının %10 düzeyinde üstünde olan bireyler olarak belirtmiştir.

Yetenekli ifadesi dünyaya belirli konularda damga vurmuş, bazı özellikleri yönüyle diğer insanlardan ayrılmış insanlar için kullanılmaktadır. Mozart ve Einstein yetenekli insanların sadece birkaçıdır (Goodhew, 2009). Buna insanlık tarihinden itibaren günümüze kadar daha birçok sanatçı ve bilim insanı eklenebilir. Yetenek, anlamak ve başarmaktır (Durr, 1964) veya kalıtımla getirilen uyum sağlama becerisidir (Kılıç ve Bağrıaçık, 2017). Gagne'e (2004) göre üstün yeteneklilik insanın doğumuyla başlayan süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeteneklilik ise eğitimle kazanılan bir durumu ifade etmektedir. Buna göre üstün yeteneklilikte kalıtım faktörü, yeteneklilikte ise eğitim faktöründen söz edilebilir. Üstün yetenekli birey zihinsel faaliyetler, liderlik ve yaratıcılık

vb. alanlarda önde olan, bu farklılıklarından dolayı da özel eğitim sürecine ihtiyaç duyan bireylerdir (Davaslıgil, 2004).

Üstün zeka kavramına bakıldığında belirli testlerden 130 seviyesinde puan elde eden kişilerden söz edilmektedir. Yeteneklilerden bahsedildiğinde ise sanat ve teknik konularında 120 seviyesinde puan almış bireyler için kullanılmaktadır (MEB, 2009).



Şekil 1. Zeka bölümlerinin dağılımı (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2016).

Yapılan tüm tanımlara bakıldığında zeka, üstün yeteneklilik, üstün zeka gibi kavramlar kendilerini kesin bir tanıma vermiş kavramlar değildir. Araştırılmaya başlanıldığından itibaren anlamları zamanla daha da oturacak kavramlardır diye ifade edilebilir. Psikologlar, zekayı anlamak ve daha net ölçümler yapabilmek için sürekli testler geliştirmeye devam edeceklerdir (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2016). Araştırmalar devam ettiği sürece yeni terimler ve yeni kavramlar oluşacak ve her şey daha net, açık bir şekilde görülecektir.

2. 1. 2. Özel Yetenekli Bireyler

MEB, BİLSEM yönergesinde özel yetenekli bireylerden (ÖYB) "Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak ifade etmektedir (MEB, 2016, s.2). ÖYB'ler ülkelerinin değerli kaynaklarıdır (Levent, 2012). ÖYB'ler de grupları içerisinde farklı dağılımlar sergilemektedirler. Homojen değildirler (Tortop, 2018). ÖYB eğitiminde öğretmen faktörü çok önemlidir. ÖYB'lerin eğitim öğretim süreci içerisinde yeteneklerini

geliştirecek olan öğretmenlerdir. Bu nedenle geliştirilmesi planlanan özellikleri ve yetenekleri de eğitim öğretim planlaması içerisinde doğru zamanda yapmak önem arz etmektedir. ÖYB eğitim öğretiminde tüm paydaşların işbirliği içerisinde çalışması gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2010).

2. 1. 2. 1. Özel Yetenekli Bireylerin (ÖYB) Özellikleri

ÖYB'ler genellikle birçok konuda ailelerini şaşırtırlar. Ailelerini çeşitli konularda çok mutlu edebilirler ayrıca üzücü durumlara da düşürebilirler. Bu nedenle onların özelliklerini bilmekte fayda vardır (Ataman, 2003; Walker, 2002). Çünkü bu bireyleri iyi tanımak gerekmektedir. Aynı zamanda bu bireylerin özelliklerini bilmek, bu özellikler doğrultusunda da beklentilerini karşılamak gerekmektedir. Zihinlerindeki soruları, düşünceleri anlamlandırmaları çok önemlidir. Sorularına ilişkin yanıtlar onları tatmin edici olmalıdır. İnsanlarda genel itibariyle ÖYB'ler için başarılı olmaları gerektiği konusunda bir algı vardır. Fakat şu bilinmelidirki bir yeteneğe sahip olmakla o yeteneği aktif bir şekilde kullanmak aynı şeyler değildir (Reis ve McCoach, 2000). Çağlar'a (2004) göre birçok insan ÖYB'lerdeki başarısız olma durumunu şaşkınlıkla karşılamaktadır. Oysaki yapılan araştırmalara göre ÖYB'lerin yarısının akademik başarı gösterdiği ifade edilmektedir (Clemons, 2008). Bu durumda ÖYB'lerin diğer yarısı başarısız olmakla karşı karşıyadır.

2. 1. 2. 1. 1. Bedensel Özellikler

ÖYB'ler birçok alanda akranlarından ayrılmaktadırlar. Bu alanlardan biri de bedensel özellikleridir. Boy ve kilo yönüyle akranlarından bazı farklılıklar gösterebilirler. Boyları daha uzun olabilir veya daha kilolu olabilirler (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1988). ÖYB'ler konuşma ve yürüme gibi becerilerde de erken gelişim gösterebilirler (Robinson, 1993). Bir fotoğraftaki veya sahnedeki pek çok ayrıntıyı fark ederler. Görme kapasitesi ve duyma kapasitesi yüksek ve keskindir. Aynı anda birçok sesi dinleyebilirler. Koku alma duyuları da gelişmiştir. Birçok kokuyu algılar ve ayırt edebilirler. Ayrıca deneyim kazanmalarına bağlı olarak birçoğunun tat alma fonksiyonları iyidir. Bu çocuklar özellikle baharatlardan hoşlanmaktadırlar. Dokunmaktan, dokunarak algılamaktan da keyif alırlar (Siaud-Facchin, 2002). Kısacası beş duyu organları daha gelişmiştir denilebilir.

2. 1. 2. 1. 2. Zihinsel Özellikler

ÖYB'ler zihinsel özellikleri bakımından da akranlarından ayrılmaktadır. Gördüğü şeyleri hafızlarında iyi tutabilirler (Ataman, 2003). Genellikle birkaç yaş üst seviye kitaplarını okurlar. Soyut öğelere karşı daha ilgilidirler. Hazırcevap ve uyanıktırlar (Özsoy

vd., 1988). Hayal ve gerçek ayrımını yaşlılarından önce fark edebilirler (Çağlar, 2004). Hayal güçleri canlı ve hafızaları oldukça kuvvetlidir (Silverman, 1991). Bundan dolayı da kolay öğrendikleri söylenebilir. Öğrenme konusunda Tüysüz (2013) çeşitli öğrenme stillerini kullanabilirler. Araştırmacı olduklarından dolayı birçok soru sorarlar. Çünkü herşeyin nedenini anlamak isterler. Deney yapmaya karşı ilgileri vardır. Hayalgücü ve yaratıcılık yönünden diğerlerinden ayrılırlar (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2016). Genellikle okumayı daha erken öğrenmektedirler. Reis ve diğerlerine (2004) göre akranlarından 2 yıl kadar daha üst düzey okumalar gerçekleştirmektedirler.

2. 1. 2. 1. 3. Sosyal ve Duygusal Özellikler

Her insanın kişiliğinin temelleri sosyal ve duygusal yönlerinin üzerine inşa edilir. Bu yönlerini sağlam bir şekilde oluşturmuş ve geliştirmiş bireyler daha nitelikli kişiliğe sahip olurlar. Alanyazın incelendiğinde ÖYB'lerin aşırı duygusal insanlar oldukları görülmektedir. Bu durum onların savunma mekanizmalarına sıkça başvurduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun sonucunda da duygusuz insanlarmış gibi görülebilirler. Duyusal algıları yüksek olduğu için aşırı duyarlık gösterirler (Siaud-Facchin, 2002). Espri yetenekleri ve gözlem yetenekleri oldukça gelişmiştir (Karaca ve Sezginsoy, 2005). Bilişsel yönden desteklenip duyusal yönden desteklenmedikleri takdirde içsel fırtınalar yaşayabilirler (Schuler, 2003). ÖYB'lerde mükemmeliyetçilik duygularına sıklıkla rastlanabilir. Bu durum onlarda yüksek kaygı, düşük benlik algısı oluşturabilir (Rice, Ashby ve Slaney, 1998). Ayrıca bu durum onlarda öfke, düşmanlık gibi duygular meydana getirebilir (Davaslıgil, 2009). Ruhsal ve psikolojik sorunların baş göstermemesi için aile ve çevre faktörünün desteği önemlidir (Bayram, 1999; Erol ve Şimşek, 1998). ÖYB'ler uygun koşullar sağlanmadığı takdirde özgüven ve başarı konusunda problemler yaşamaktadırlar (Sak, 2011). Birçok anne baba ÖYB'lerde yoğunluk, duyarlılık, mükemmeliyetçilik, daha az uyku ihtiyacı gibi özelliklere sahip olduğunun farkında bile değildir (Ruf, 2005; Silverman, 1997; Webb ve Kleine, 1993).

2. 1. 2. 2. Özel Yetenekli Bireylerin Sorunları

ÖYB'ler karşılaştığı güçlüklerle başa çıkma becerisi gibi belirli avantajların yanında birçok dezavantaja da sahiptirler. Başarıyla birlikte birçok kez başarısızlık kavramını deneyimler. Karşılaştığı problemler yüzünden strese maruz kalırlar. Hassasiyetinden dolayı bu tür negatif duyguları artabilir. Bu durum depresyon ve ardından da intihara kadar gidebilir. Kardeşleriyle birçok konuda uyumsuzluk sorunu yaşar. Birçok zaman kendilerine dahi sabırsız davranırlar. Her insanın saygıdeğer olduğu unutulmamalıdır. ÖYB'ler de salt

başarılarından dolayı değil saygıdeğer oldukları için değerlidir. ÖYB olmak diğerlerinden daha iyi olmak anlamına gelmediğini, bir alanda daha iyi veya hızlı öğrenen birey olduğu şeklinde düşünülüp davranıldığı takdirde onların diğer insanları küçümseyici ve olumsuz bakmaları önlenemez (Webb vd., 2016). Kendileri öğrenirken diğerlerinin onlar kadar hızlı olamaması ÖYB'lerin hoşnut olmadığı bir durumdur. Ayrıca aşırı duyarlık göstermeleri ÖYB'lerde duygusal olarak incinmeye neden olabilmektedir (Siaud-Facchin, 2002). Bilişsel gelişim yönünden ileri olmaları diğer alanlarda da önde olduğu anlamına gelmeyebilir. Ayrıca bilişsel gelişimde önde olmaları onları tümüyle koruyamaz. Kaygı, stres, aşırı hassasiyet gibi kavramlarla yüz yüze kalabilirler (Alsop, 2003). ÖYB'lerin özelliklerini artırıcı öğrenme yaşantıları içerisine girilmediği sürece bu üstün özellikleri geliştiremeyecektir (Freeman; 1997; Gross, 2002; Siegle ve McCoach, 2005).

2. 1. 2. 3. Özel Yetenekli Bireylerle İlgili Eğitim Stratejileri

ÖYB'lerin eğitimleri konusunda tek tip uygulamadan bahsetmek mümkün değildir. Eğitimde bireysel farklılıklar mevcuttur ilkesi göz önünde bulundurulduğunda kullanılmakta olan bir stratejiden de bahsetmek mümkün olmayacaktır. Türkiye'deki ÖYB'lerin eğitimi ile ilgili uygulamalara baktığımızda bu durum göze çarpmaktadır. ÖYB'ler için verilen eğitim, ayrı eğitim ve birlikte eğitim (Ataman, 2003) gibi iki ana başlık altında toplanabilir veya gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve mentörlük (Sak, 2011) gibi uygulamalarından bahsedilebilir.

Gruplamada ÖYB'ler belirli özellik ve kriterlere göre gruplanmakta ve onlara uygun öğretim programları tasarlanarak var olan becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ayrı olarak bir özel okulda toplanabilir veya ayrı bir özel sınıfta öğretim faaliyetleri gerçekleştirilebilmektedir (Ataman, 2003).

Tablo 1. Gruplama Türleri (Sak, 2011).

Gruplama Türü	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı
Homojen	Sınıflararası özel sınıf	Kaynak oda
	Tam özel sınıf	Derse dayalı tekrarlı gruplar
	Kısmen özel sınıf	Sınıf içi benzer yetenek grupları
	Özel okul	XYZ grupları
	Özel sınıf içinde benzer gruplar	Sınıf içi karışık yetenek grupları
Heterojen	Okul içinde okul	Sınıf içi karışık yetenek grupları
	Karma sınıf	Sınıf içi çok düzeyli gruplar
	Normal sınıfta öğretim	

Hızlandırma modeliyle ÖYB'yi eğitim sistemine erken başlatarak, sınıf atlatarak, müfredat hızlandırması yoluna gidilerek öğrenciye uygun bir yol belirlenebilir. Bu modellerle ilgili birçok farklı inanışlar mevcuttur. Van Tassel-Baska (2005) yaptığı araştırmada bu modelin öğrencinin akademik alanda olumlu etkisinden sosyal duygusal alanda da zararlı bir etkisinin olmadığından bahseder. Ayrıca Steenbergen-Hu ve Moon (2011) ÖYB'lerle ilgili yaptığı bir araştırmada hızlandırma modeli uygulanmış ÖYB'lerin diğer ÖYB'lerden akademik anlamda daha önde olduğunu saptamıştır.

Zenginleştirme modeliyle müfredat, dersler, etkinlikler, yöntem ve tekniklerle eğitim süreci zenginleştirilebilmektedir (Schiever ve Maker, 2003). Gerek Türkiye için gerekse de uluslararası düzeyde en yaygın kullanılan modellerden biridir. Bu modelde bir kavram veya konu daha derinlemesine araştırılabilir veya yeni fikirlerle süreç desteklenebilmektedir (Rogers, 2002). Zenginleştirme modelinde sürece yeni argümanlarla eklentiler yaparak çalışmaya yatay zenginleştirme, daha ileri düzeyde konulara geçerek o konular üzerinden çalışmalara devam etmeye dikey zenginleştirme denilmektedir (Davis ve Rimm, 2003; Schiever ve Maker, 1997).

Mentörlük deneyimli, tecrübeli, bilgili bir kişinin bildiklerini paylaşması, yol göstermesidir (Goff ve Torrance, 1999). Buradaki amaç iki kişinin birbiriyle birebir iletişim kurması ve deneyimli olanın diğerini tecrübeleri ve bildikleriyle gelişimini sağlamasıdır. Süreç sonunda kişi bilgi ve yeteneklerini geliştirir (Crispi ve Cruz, 2009). Kavram ile ilgili yapılan araştırmalarda mentörlük uygulamalarından memnun kalındığı ve olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Psikolojik destek yönünden çok etkili olduğu (Lev, Kolassa ve Bakken, 2010) başarı, devamsızlık oranının azalması, okula daha ilgili olma, akademik başarı ve özgüven konularında artış oluşturduğu (Nash, 2001; Siegle, 2005; Torrance, 1984) tespit edilmiştir.

2. 1. 2. 4. Dünyada ve Türkiye'de Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminin Tarihçesi

Dünya üzerinde birçok devlet erken yaşta ÖYB'leri tespit edip, eğitim öğretimlerini düzenleme, zenginleştirme ve farklılaştırma çalışmaları yapmaktadırlar. Amerika bu konuda onlara birçok eyalette farklı okul ortamları sunmaktadır (Bakioğlu ve Levent, 2013). İsrail'de özel sınıf, zenginleştirme, sadece ÖYB'lere sunulan ortaöğretim hizmetleri gibi faaliyetlerle bu öğrencileri desteklemektedir (Rachmel ve Leikin, 2009). İsveç, Danimarka ve Norveç'te ÖYB'ler örgün eğitim kurumları içerisinde ihtiyacı olan eğitimi almaktadırlar (Akarsu, 2001). Kanada'da özel eğitim faaliyetleri öğrencilerin örgün eğitimleriyle birlikte yürütülmektedir. Kanada bu süreci maddi açıdan her yönüyle desteklemektedir. Öğretmenlere bu konularda çeşitli hizmet içi seminerler verilmektedir

(Bilgili, 2000). Almanya, ABD ile ÖYB eğitiminde öncülük eden ülkeler arasındadır. 1900'lü yılların başından itibaren bu konuya ağırlık vermiş, çeşitli vakıf ve derneklerle birlikte özel eğitim faaliyetleri yapan ayrı okullar kurmuşlardır. Güney Kore, özellikle 2000 yılından sonra ÖYB'lilerin eğitimiyle ilgili yasal düzenlemelerle birlikte gelişim göstermiştir. Yeni eğitim kurumları kurmuş ve bu alanda ciddi düzenlemeler, yatırımlar ve atılımlar gerçekleştirmiştir (Lee, Kang ve Lee, 2016).

Osmanlı Devleti'nde topluma bakıldığında durağan bir yapıya sahiptir. İnsanlar bir yerden başka bir yere genellikle göç etmezler. Buldukları yerlerde hayvancılık ve tarım faaliyetleriyle uğraşırlar. Osmanlı toplumunda yer değiştirebilmenin tek yolu okumaktır (Gündüz, 2016). Selçuklu Devleti'nde Nizamiye medreseleriyle birlikte din görevlileri yetiştirilmiştir. Osmanlı Devleti'nde de bu faaliyetler yine medreseler aracılığıyla yapılmış ve yetiştirilen görevliler tayin oldukları yere gönderilmiştir. Ayrıca Enderun mektebinde de yönetim ve askeri alanlarında görevliler yetiştirilmiştir (Enç, 2005). Enderun mektebi toplumun birçok alandaki ihtiyaçlarını karşılama amacı taşıyordu. Bu mektepte dini ilimlerin yanında çeşitli sanat dersleri de müfredatta yer almaktaydı (İsfendiyoğlu, 1952). Osmanlı Devleti'nde Enderun mektebinde birçok alanda eğitim alındıktan sonra yeteneklerine göre devlete hizmet görevlerinde bulunurdu. Enderun mektebi bu yönüyle Osmanlı Devleti'nin yetenekliler okulu denilebilir (Akkutay, 1984; Bilim, 1998; Taneri, 1978). Enderun mektebine öğrenci seçilirken fiziksel ve zihinsel yönden sağlıklı olmasına dikkat edilirdi. İlgilisi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak padişaha itaat ettiği sürece alanında ilerlerdi (Işık ve Güneş, 2017). II. Murad'ın kurmuş olduğu Enderun mektebi, Fatih Sultan Mehmed'le birlikte gelişmiştir. Eğitim için gayrimüslim çocuklar devşirilsede zamanla Müslüman çocuklarda alınmaya başlamıştır (Akkutay, 1984; Cihan, 2007). 19. yüzyılda Osmanlı Devleti reforma gitmesiyle Batılı tarzda eğitim kurumları açılarak Enderun mektebi kapanmıştır (Gündüz, 2016).

İkinci Dünya Savaşı'nın oluşturmuş olduğu yıkımla birlikte yetişmiş, nitelikli insan gücüne her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmuştur. O dönem gelişmiş ülkeler kendi insan gücü kaynaklarını zenginleştirmenin yanında diğer ülkelerin insanlarını burs, araştırma imkanları verme, daha rahat bir çalışma ortamı vb. özellikler vadederek ülkelere çekmeye çalışmışlardır. Türkiye'den de ABD ve Avrupa ülkelerine giden birçok genç olmuş ve gidenlerin birçoğu geri dönmemiştir (Enç, 1974).

Enderun mektebi ile birlikte Türkiye tarihinde olan gelişmelere bakıldığında ÖYB'lerin eğitilmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Ataman, 2015; Duman, 2013). Bu durum ÖYB'lere yönelik özel eğitim ihtiyacını doğurmuş ve onlara yönelik bir programı gerekli hale getirmiştir (Sezginsoy, 2007; Şenol, 2011). Ülke içerisinde ÖYB'lerin

farkında olan ve bu bireylerin potansiyellerinin farkında olan ülkeler eğitim sistemlerini bu çerçevede planlamışlardır (Cutts ve Moseley, 2004).

1929 yılına gelindiğinde Türkiye'de yurt dışına gönderilecek öğrenciler için 1416 sayılı kanun çıkarılmıştır. Gidecek olan öğrencilerde de ülkeyi temsil etmesi bakımından karakter ve zeka yönlerinden iyi olması gerektiği bildirilmiştir (Çitil, 2018). 1948 yılında ise İdil Biret ve Suna Kan adlı kız çocukları için kanun çıkarılmış ve bu kız çocukları yurt dışına gönderilerek sanat eğitimi almışlardır. Ancak bu durum yaygınlık göstermemiştir. Çünkü herhangi bir arayış ve tespit etme durumu olmamıştır. Başvuru yapanlar değerlendirilmiş ve yurt dışına gönderilmiştir. Ayrıca bu durum kendi kültürüne karşı bir uzaklaşma durumunu da beraberinde getirmiştir (Özsoy vd., 1988). 1990'lı yıllarda bu konu üzerine yoğunlaşarak çeşitli faaliyetler yapılmıştır (Akarsu, 2004). Türkiye'de kurulmuş olan Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Fen Liseleri bu öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri amacıyla kurulmuş kurumlardır. Bununla birlikte her yıl düzenlenen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) yarışmaları ve bursları, Kredi Yurtlar Kurumunun vermiş olduğu burs ve krediler de vardır. Tüm bunlarla birlikte 1992 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve bu müdürlüğe bağlı olarak Bilim ve Sanat Merkezleri de ÖYB'lerin yeteneklerini en üst düzeye çıkarması amacıyla kurulmuştur (Baykoç-Dönmez, 2014).

2. 1. 3. Bilim ve Sanat Merkezleri

Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezleri 1993 yılında kurulmuştur. Öncelikle pilot olarak seçilen beş şehirle (Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli, Bayburt) kurulum başlamıştır. Günümüzde Türkiye'nin her şehrinde açılmış ve yaygınlaştırılmıştır. Bazı büyük şehirlerde ise birçok BİLSEM açılmış ve eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmeye devam etmektedirler. Günümüzde BİLSEM sayısı 138'e ulaşmıştır. BİLSEM'ler eğitim öğretim faaliyetlerini Bilim ve Sanat Merkezleri yönergeline göre sürdürmektedir. BİLSEM'lerde tanılanmış öğrencilere farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş program uygulanmaktadır. Ayrıca öğretmenleri çeşitli devlet kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından seçilmektedir.

2. 1. 3. 1. Öğrenci Tanılama Süreci

BİLSEM'lere öğrenci alımı yapılırken sınıflarında yetenekli olduğu düşünülen öğrenciler sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilir. Belirlenen öğrencilerle öncelikle grup tarama değerlendirme yapılır. Bu grup tarama değerlendirme aşamasını geçen öğrenciler bireysel değerlendirmeye tabi tutulur. Bu aşamaları geçen öğrenciler

BİLSEM'lerde eğitime alınır (Baykoç-Dönmez, 2014). Öğrenciler üç yetenek alanlarında aday gösterilmektedir. Genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarında eğitim sürecine katılmaktadır (MEB, 2016).

2. 1. 3. 2. Öğretmen Alımları

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiyi kullanma ve erişim becerisinin öğretmenler tarafından kazanılması ve bunları aktarması, çağın gerekliliklerinden biri haline gelmiştir (Yiğit ve Altun, 2011). Bu durum öğretmenlerin kendilerini hızla yenilemeleri konusunu daha da önemli hale getirmiştir (Altun, 2011). Öğretmenlerin ÖYB'lerin yeteneklerini doğru şekilde yönlendirmesi, onları çağın gerektirdiği şekilde eğitmesi önem kazanmıştır. Fakat öğretmenler BEP hazırlama ve eğitim ortamı konusunda birçok problem yaşamaktadırlar (Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015). Ayrıca ÖYB eğitimleri konusunun sadece yönergeyle sınırlı kalması ÖYB eğitiminde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetinkaya ve Döner, 2012). Gökdere ve Ayvacı (2004) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin ÖYB konusunda yeterli seviyede bilgi sahibi olmadıklarını belirtmektedir. Sak ve diğerlerine (2015) göre ÖYB konusunda ülke olarak yeterli farkındalık sağlanmış fakat bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda hala birçok problem mevcuttur. Öğretmen alımları, öğrenci tanılama süreci vb. konularda birçok problem yaşanmaktadır. Altun ve Vural'a (2012) göre BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim imkanları yeterli değildir. Bu durumun öğretmenlerde motivasyon eksiliğine neden olduğu söylenebilir.

BİLSEM'lere öğretmen alımları öğretmen seçme ve atama kılavuzu takip edilerek yapılmaktadır. Öğretmen alımları ilk aşamada başvuru kılavuzunda değerlendirme kriterleri formunda belirtildiği şekliyle başvuruda bulunan öğretmenlerden çeşitli yeterliliklere sahip olanlar arasından il öğretmen değerlendirme komisyonu tarafından değerlendirilir. Sözlü sınava girmeye hak kazanan öğretmen adayları bakanlık tarafından ilan edilerek belirtilen yer ve saatte sözlü sınav gerçekleştirilir. Sözlü sınavda ise iletişim becerileri, özgüven, ikna kabiliyeti, ifade yeteneği, muhakeme gücü, gelişime açık olması, liyakat, güncel bilgi, yaratıcılık ve isteklilik gibi kriterler göz önünde bulundurularak 100 üzerinden en yüksek puana sahip öğretmen BİLSEM öğretmeni olmaya hak kazanır (MEB, 2018).

2. 1. 3. 3. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Eğitim

Bilim ve Sanat Merkezlerinde ÖYB'lere örgün eğitime devam ettikleri okullardan ayrılan zamanlarda onlara destek eğitim faaliyetleri verilmektedir. Bu faaliyetler onların eğitim ihtiyaçlarıyla şekillenmektedir. ÖYB'lerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarıyla

bütünlük sağlayacak aynı zamanda maksimum düzeyde düşünme becerilerini geliştirebileceği etkinlik faaliyetleri uygulanır (MEB, 2016). Bu faaliyetler ÖYB'lerin bilimsel araştırma becerileri ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için aynı zamanda proje tabanlı öğrenme ile desteklenmektedir (Dönmez, 2004). Eğitim öğretim faaliyetleri öğrenci merkezli yapıdadır. Tüm süreç değerler eğitimi ile birlikte işlemektedir (MEB, 2016).

BİLSEM'lere alınan öğrenciler aşağıdaki eğitim öğretim programlarına aşama aşama alınır:

1. Uyum Programı

BİLSEM'lere yerleşmeye hak kazanan öğrencilerin katılmış oldukları ilk programdır. Bu programla öğrenciler kurumu tanımaktadır. Birbirlerini ve öğretmenlerini tanımakta, BİLSEM kültürünü ve değerlerini özümsemektedirler (MEB, 2016).

2. Destek Eğitim Programı

Bu program üç ana modül altında altı modül bileşeni ve proje bölümünden oluşmaktadır. Öğrenciler destek eğitim programında karakter eğitimi ana modülü altında değerler eğitimi, liderlik ve girişimcilik alt modülleri, bilimsel araştırma becerileri ana modülü altında eğlenceli bilim alt modülü, düşünme becerileri ana modülü altında akıl ve zeka oyunları, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme alt modülleri ve proje ile ilgili etkinlikler yapmaktadırlar. Yapılacak etkinlikler öğretmenlere rehberlik etmesi bakımından BİLSEM'lerde görevli sınıf öğretmenlerinden oluşan sınıf öğretmenliği komisyonu tarafından koordine edilmiştir. Sınıf öğretmenleri gerek gördükleri takdirde kendi oluşturmuş oldukları etkinlikleri öğrencilerle birlikte uygulamaktadırlar. Ayrıca hazırlanan etkinlikleri de geliştirip zenginleştirebilmektedirler. Destek eğitim programı bir üst program için gerekli olan hazırbulunuşluğu sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Destek eğitim programında olan ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler ilk yıllarında öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirir (MEB, 2016).

3. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Destek eğitim programını başarıyla tamamlayan öğrenciler bu programa alınır. Bu programla tanılanmış ÖYB'lerin eğitim öğretim faaliyetleri daha da derinleştirilerek onların bireysel yeteneklerini fark etmeleri sağlanır. Bunu yaparken yaratıcılıklarını konuşturacağı etkinliklere yer verilir. Disiplinler arası etkinlikler ve proje faaliyetleri yürütülür. Bu proje faaliyetleri önceki programa göre daha ayrıntılı ve genişletilmiş halde ele alınır (MEB, 2016).

4. Özel Yetenekleri Geliştirme Programı

Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanlarından tanılanmış öğrencilerin arasından uyum programını tamamlayan öğrenciler bu programa alınmaktadırlar. Genel zihinsel yetenek alanından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayanlar bu

programa alınmaktadır. Bu programla birlikte derinlemesine bilgi edinme ve bu bilgileri kullanarak proje çalışmalarını şekillendirme faaliyetleri yapılır. Öğrenci önceki programlarda kullanılan tüm bilgi ve becerilerini bu programla daha derinleştirerek üretim faaliyetlerinde bulunmaktadır. Müzik ve görsel sanatlar alanlarındaki öğrenciler için sanatsal faaliyetlere bu aşamadan sonra geçilir (MEB, 2016).

5. Proje Üretimi ve Yönetimi

Bu programa geçen öğrenci her yıl en az bir proje faaliyeti gerçekleştirmektedir. Bu proje faaliyetleri öğrencinin ilgisi, özel yetenekleri geliştirme programında geliştirilen yetenekleri ve danışmanın yönlendirmesi doğrultusunda gerçekleşmektedir. Danışman bu süreçte ilerleme kaydeden öğrenci için ilerleme raporu düzenler veya ilerleme kaydedemeyen öğrenci için rapor düzenleyerek bu durumu öğretmenler kuruluna bildirir (MEB, 2016).

2. 1. 4. Eğitim Programları ve Değerlendirme Modelleri

Ülkeler kendi hedefledikleri yerlere ulaşmak için şüphesiz bir yol haritası çizmek zorundadırlar. Bu yol haritası çizilirken tüm bileşenler göz önünde bulundurulur. Günümüze kadar gelen eğitim programlarında da program geliştiricilerin çizdikleri yollar, kullandıkları metotlar vb. farklıdır.

Tyler ve Taba eğitim programını istendik davranışlara ulaşmak için yazılı hale getirilmiş doküman ve plan olarak tanımlamıştır. Eğitim programı konusunda Tyler ve Taba'yı takip edenler eğitim programlarında hedef, amaç, konu alanı, öğretimin düzenlenmesi ve değerlendirme boyutlarını göz önünde bulundurmuşlardır (Ornstain ve Hunkins, 1988). Ertürk (1978) eğitim programını bir düzen içerisindeki eğitim durumu olarak ifade etmiştir. Doğan (1979) ise öğrenmenin sağlanabilmesi için planlanan faaliyetler olarak ve Varış (1988) eğitim amaçlarına ulaşabilmek için gerçekleştirilen faaliyetler olarak tanımlamaktadır.

Geliştirilen bir programı değerlendirme ise programın etkililiği konusunda bir karara varma sürecidir (Demirel, 2015). Ayrıca programı oluşturan bileşenlerden birini de değerlendirmek olarak ifade edilir (Kristoffersen, 2003). Program hakkında geri bildirimler olarak daha net yargılara varabilmenin en önemli aşamasıdır (Orbeyi ve Güven, 2008). Varış'a (1988) göre program değerlendirme süreci iyi analiz edilerek süreç olumlu yönde geliştirilmelidir.

Geliştirilen eğitim programlarının değerlendirilmesinde ise belli başlı modeller üzerinden hareket edilerek değerlendirme yapılır. Değerlendirme yapılırken de belirli ölçüt ve kriterlere göre hareket edilir. Değerlendirme süreci genellikle iki amaç için gerçekleştirilir. Birincisi öğrenciyi, ikincisi eğitim programını değerlendirmektir (Erden,

1998). Öğrenciyi değerlendirmedeki amaç başarısız olan öğrencileri tespit etmek ve süreci tekrar işlemektir. Eğitim programını değerlendirmek ise programın hedeflerine, amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının tespitini yapmaktır.

Eğitimde program değerlendirme modelleri içerisinde birçok model bulunduğundan çok kapsamlıdır (Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2012). Demirtaş (2017) yaptığı çalışmada Cronbach, Nevo, House, Scriven, Posner, Patton, Stufflebeam, Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, Dart, Guyadeen, Seasons gibi program değerlendirmede ekol haline gelmiş isimlerin program değerlendirme yaklaşımlarından bahsetmektedir. Bu çalışmada program değerlendirme modellerinin fazlalığından dolayı belli başlı değerlendirme modellerinden bahsedilmiştir.

2. 1. 4. 1. Hedefe Dayalı Değerlendirme

Tyler, 1933-1941 yılları arasında A.B.D'de yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin hedeflere ulaşma derecesini saptamış ve bu süreçten hedefe dayalı değerlendirme modeli ortaya çıkmıştır. Tyler'in bu modeli ondan sonra ortaya çıkan diğer modellere de kaynaklık etmiştir (Erden, 1988). Bu modelde temel kavram hedeflerdir. Bu modelde amaç, eğitim sürecinde varılmak istenen hedeflere bakılarak o hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmektir. Hedeflere ulaşmada problemler varsa bu nedenler ölçme araçlarıyla ortaya çıkarılır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Değerlendirme sürecinden sonra varsa programda ortaya çıkan sorunlar hedefler doğrultusunda gözden geçirilerek süreç sürdürülmeye devam ettirilir (İnal, Yılmaz-Koğar ve Özdemir, 2015). Hedefe ulaşma konusunda, ulaşılmayan hedefler üzerinden öğrenme süreci sürekli gözden geçirilmelidir (Demirel, 2009).

2. 1. 4. 2. Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

İçerik olarak geniş bir modeldir ve bu nedenle birçok boyutu bulunmaktadır. Bu modeldeki amaç programın uygulanıp uygulanmayacağı konusunda son sözü söyleyecek kişilere bilgi sunmaktır (Erden, 1998). 1983 yılında Stufflebeam tarafından geliştirilmiş olan bu modele CIPP modeli de denmektedir. Context, Input, Process ve Product sözcüklerinin ilk harflerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur (Mathews ve Hudson, 2001). Karar vermeye yarayacak her bilgi önce bulunur ve ardından yorumlanır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). CIPP değerlendirme modelindeki aşamalar planlama, yapılaştırma, uygulama ve yeniden düzenleme olarak sıralanabilir (Erden, 1998).

Bağlamın değerlendirilmesinde ihtiyaçlar belirlenir. Özellikle karşılanamayan ihtiyaçların nedenleri üzerinde durulur. Programın amaç ve varmak istenilen hedefi bağlam değerlendirme çerçevesinde tanımlanır (Oliva ve Gordon, 2018). Girdi değerlendirmesinde eğitim programının amaçlara yönelik alt yapısı irdelenir (Sak, 2011). Hedefler, amaçlar, öğretim stratejileri gibi birçok konudaki soruların cevapları aranır (Erden, 1998). Sürecin değerlendirilmesi, programın uygulanması ve bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması ile ilgili değerlendirmenin olduğu aşamadır (Fitzpatrick vd., 2004). Değerlendirmede planlanmış faaliyetler ile içerisinde bulunan durum arasındaki uyum incelenir (Erden, 1998). Ürün değerlendirmesinde program sonunda elde olan durumlar üzerinden hareket edilir. Hedeflerin ulaşılma durumu gözden geçirilerek programın uygulanıp uygulanmayacağı konusunda karara varılır (Erden, 1998; Fitzpatrick vd., 2004).

2. 1. 4. 3. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli

Bu modele Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeli dayanak oluşturmuştur (Fitzpatrick vd., 2004). Tyler modeli aşamalarında ön plana çıkan durum her aşamada amaçlara odaklanması ve sonunda da ortaya çıkacak ürüne odaklanmasıdır. Metfessel-Michael program değerlendirme modeli aşamalarında ise karar verme aşamasında kullanılması planlanan ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesine odaklanılır (Ogle, 2002; Alkin, 2013).

2. 1. 4. 4. Provus Farklar Yaklaşımı Modeli

Tyler'ın değerlendirme modelinin temel oluşturduğu bir başka model Provus'un farklar yaklaşımı modelidir (Madaus, Stufflebeam ve Kellaghan, 2002). Program, belirlenen standartlarla, program aşamalarındaki performansın uyumuyla işler. Aşama aşama bakıldığında standartlar ve performans arasında uyum varsa sonraki aşamaya geçilir. Uyumsuzlukla karşılaşıldığında o aşamadaki standart veya performans durumlarına müdahalede bulunulur. Eğer yine şartlar sağlanamıyorsa ilk aşamaya yani programın tanımlanmasına dönülür (Oral ve Yazar, 2017).

2. 1. 4. 5. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Bu modele uzman değerlendirmesi de denilir. Değerlendirdiği nokta bir program, hizmetin veya bir ürünün niteliği olabilir. Uzmanın programı değerlendirirken anket vb. kriterleri yoktur. Uzman tecrübe ve deneyimleriyle değerlendirmede bulunur (Eisner, 2005).

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

İlgili alanyazını üç başlık altında incelemek daha uygun olacaktır.

2. 2. 1. BİLSEM ve ÖYB'lerle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yapılan araştırmalara bakıldığında BİLSEM'de eğitim öğretim faaliyetlerine katılan öğrencilerle ilgili birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. BİLSEM ve ÖYB'lerle ilgili (Akyürek ve Çelik, 2018; Batdal-Karaduman ve Elgün-Ceviz, 2018; Çelik-Şahin, 2014; Çelikten, 2017; Er ve Ünal, 2015; Ersoy ve Deniz, 2016; Kirit, Dönmez ve Çataltaş, 2018; Koç, 2016; Köksal, Göğsu ve Kılıç, 2017; Özsoy, 2014; Tortop ve Dinçer, 2016), BİLSEM'lerin genel durumları (Işık ve Güneş, 2017; Kurnaz, 2014), BİLSEM öğretmenleri (Aslan ve Doğan, 2017; Kaya, 2018) BİLSEM öğrencileri (Koç, 2015), öğrenci tanılama (Bildiren, 2018) sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, Türkçe gibi her disiplin alanından birçok araştırma mevcuttur. Sosyal bilgiler alanında girişimcilik becerileri (Çetin, Şahin, Mertol, Arcagök ve Girgin, 2017), derse ilişkin öğrenci görüşleri (Ünal ve Er, 2014), matematik ile ilgili (Baltacı, Yıldız, Kıymaz ve Aytekin, 2016; Çetin ve Doğan, 2018; Doğan ve Çetin, 2018) biyoloji alanında proje çalışmaları (Özarslan, Çetin ve Yıldırım, 2017), algı çalışmaları (Özarslan, 2019), Türkçe ile ilgili tutum araştırmaları (Okur ve Özsoy, 2013), görsel sanatlar dersi öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Genç, 2014), robotik (Zengin, 2016), bilim ve teknoloji (Keser ve Kalender, 2016), coğrafya (Aksoy, 2013), mesleki gelişim çalışmaları (Altun ve Vural, 2012), kullanılan öğretim yöntemleri (Aktepe ve Aktepe, 2009) araştırmaları mevcuttur.

Çelik-Şahin (2014) ÖYB'lerin BİLSEM'e ilişkin görüşlerinden yola çıkarak BİLSEM'lerin ÖYB'lere grupta çalışma ve düzenli, planlı çalışma gibi beceriler kazandırırken, ÖYB'lerin sınavlar, ödevleri yetiştirememesi ve zaman konularında birçok problemle baş başa kaldıklarını belirtmiştir. Özsoy (2014) BİLSEM paydaşlarının gözünde ÖYB algısını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak istemiş ve ÖYB'lerin değerli, farklı görünen, yüksek performans gösteren bireyler olarak göründüklerini belirtmiştir. Er ve Ünal (2015) araştırmasında ÖYB'lerin görsel algılarını ortaya çıkarmaya çalışmış ve bu algılar sonucunda ÖYB'lerin demokratik değer algılarının bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ersoy ve Deniz (2016) ÖYB'lerde öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerisini incelemiş ve cinsiyet değişkeninin bu beceriler üzerinde etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Koç (2016) velilerin BİLSEM'e yönelik algılarını araştırmış ve velilerin BİLSEM eğitim faaliyetlerinden memnun kaldıkları sonucuna ulaştırmıştır. Tortop ve Dinçer (2016) destek eğitim odalarına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmış ve materyal yetersizliği, öğretmen eğitimi ihtiyacından söz etmiştir. Çelikten (2017) araştırmasında özel yetenekli

çocuklar ve BİLSEM'lerden söz etmiştir. ÖYB'lerin farklı olduğunu ve onların hayallerine, hayal güçlerine, tüm farklılıklarına saygı gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Köksal, Göğsu ve Kılıç (2017) ÖYB eğitiminde nelerin önemli olduğunu eğitim paydaşlarına göre araştırmış ve örgün eğitim için önem arz eden sanat, spor, dans becerilerinin ÖYB eğitimi için daha az öneme sahip olduğu görüşüne ulaşmıştır. Akyürek ve Çelik (2018) BİLSEM'lerde örgüt kültürünü değişkenler açısından incelemiş ve görev değişkeninde anlamlı farklılık olduğunu ifade etmiştir. Kurum müdürleri, müdür yardımcılara göre örgüt kültürünü daha olumlu görmektedirler. Batdal-Karaduman ve Elgün-Ceviz (2018) BİLSEM öğretmenlerinin, öğrenci tanılması ve BİLSEM'e yönlendirilme sürecinde yaşanan sorunları araştırmış ve özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin fazlalığından dolayı BİLSEM sayılarının artması gerektiğinden söz etmiştir. Kirit ve diğerleri (2018) ÖYB'lerde düşünme becerilerini araştırmış ve erkek öğrenciler lehine yaratıcı düşünme becerisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Işık ve Güneş (2018) Enderun mektebini göz önünde bulundurarak BİLSEM'i değerlendirme çalışması yapmıştır. Aslan ve Doğan (2017) BİLSEM öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını araştırmış ve kadrolu BİLSEM öğretmenlerinin görevlendirme çalışan öğretmenlere göre öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kaya (2018) ÖYB eğitiminde BİLSEM öğretmenlerinin yaratıcılığı desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Çetin ve diğerleri (2017) sosyal bilgiler dersi kapsamında girişimcilik becerilerini araştırarak ÖYB'lerde girişimcilik becerisinin akranlarına göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Ünal ve Er (2014) ÖYB'lerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini değerlendirmiş ve sosyal bilgiler dersinin öğrencilere tarih, coğrafya alanlarında proje tabanlı öğrenme yaşantıları sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Baltacı ve diğerleri (2016) geogebra yazılımı kullanılarak ÖYB'lere yönelik etkinlikler tasarlamış ve bu etkinliklerin ÖYB'lere etkisini araştırmıştır. ÖYB'ler için etkinlik hazırlama sürecinin zor olduğunu, bu etkinliklerin de tasarım tabanlı olması gerektiğini ifade etmiştir. Doğan ve Çetin (2018) ÖYB'lerin matematik dersinde problem çözme tutumlarını inceleyerek ÖYB'lerin problem çözme tutumlarının olumlu olduğu ve bu tutumun çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Çetin ve Doğan (2018) BİLSEM matematik öğretmenlerinin karşı karşıya kaldığı sorunlar konusuna yönelerek devamsızlık, öğrenci yorgunluğu ve etkinliğe karşı isteksizlik, etkinliğin uygun olmaması vb. sonuçlara ulaşmıştır. Özarslan ve diğerleri (2017) BİLSEM'deki proje çalışmalarını aile görüşlerine göre inceleyerek ailelerin, ÖYB'lerin proje çalışmalarından edindikleri kazanımları günlük yaşamlarında kullanmalarını beklediklerini ifade etmiştir. Özarslan (2019) ÖYB'lerin biyoloji algıları üzerine yapmış olduğu metafor çalışmasında ÖYB'lerin biyoloji algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okur ve Özsoy (2013) ÖYB'lerin Türkçe tutumlarını araştırarak ÖYB'lerin Türkçe tutumlarının olumlu olduğu

ayrıca bu tutumların cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Genç (2014) görsel sanatlar dersi kapsamında disiplinlerarası planlanan öğretim etkinliklerini değerlendirerek bu etkinliklerin öğrencilerde uygulama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Zengin (2016) ÖYB'lerde robotik çalışmaların programlama mantığı, algoritmik düşünme gibi beceriler kazandırdığını ifade etmiştir. Keser ve Kalender (2016) ÖYB'lerin bilime yönelik görüşlerini incelemiş ve bu görüşlerin öğrencilerin demografik özelliklerine göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Altun ve Vural (2012) BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarını yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Aktepe ve Aktepe (2009) öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde anlatım, deney ve gösteri teknikleriyle sınırlı kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kardeş, Akman ve Yazıcı (2018) ÖYB alanında yapılmış tez çalışmalarını incelemiş ve lise, üniversite kademelerinde ÖYB'lerle çalışılmasını, tanılama ve model geliştirme çalışmalarının artırılması yönünde öneriler getirmiştir. Ayvacı ve Bebek (2019) tez incelemeleri yapmış ve ÖYB ile ilgili yapılan çalışmaların uluslararası literatürü etkileyecek seviyeye gelmediği sonucuna ulaşmıştır.

2. 2 2. Program Değerlendirme

Program değerlendirme yaklaşımları ve çalışmaları (Demirtaş, 2017; Karakuş ve Mengi-Us, 2014), hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar (Kontaş ve Yağcı, 2016), özel eğitim dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Üstündağ, Karayazgan, Hancı-Yanar, Çırakoğlu ve Gündoğdu, 2017), İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Kandemir ve Tok, 2017), program değerlendirme modeli kullanılarak sürücü eğitim programının değerlendirilmesi (Selvi ve Bıçak, 2013), verilen bir doğum eğitiminin CIPP modeline göre değerlendirilmesi (Şeref ve Gözütok, 2018), çalışma ilişkileri dersinin Metfessel-Michael program değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi (Gündoğdu, Koç, Bayık, Arpat ve Gözel, 2017), müzik eğitiminde program değerlendirme yaklaşımları (Albuz, 2015), ürüne dayalı değerlendirme (Anıl, 2005) çalışmaları alanyazında mevcuttur. Karakuş ve Mengi-Us (2014) öğretmenlerin program değerlendirme çalışmalarına yönelik görüşleri incelenerek öğretmenlerin program değerlendirme faaliyetlerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Demirtaş (2017) alanyazında yer alan on adet program değerlendirme modelini inceleyerek derleme çalışması yapmıştır. Kontaş ve Yağcı (2016) öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin değerlendirmesini yaparak BİLSEM öğretmenlerine yönelik verilen eğitimin ön test, son test ve görüşmeler sonucu etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kandemir ve Tok (2016) 2. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmiş ve araştırma sonucunda İngilizce

kitaplarının yaş ve seviye göz önünde bulundurularak güncellenmesi gerektiği bulgusuna ulaşmıştır. Selvi ve Bıçak (2013) sürücü eğitim programını katılımcı görüşlerini dikkate alarak değerlendirme çalışması yapmış ve CIPP modeline göre program değerlendirme çalışmasında programın yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şeref ve Gözütok (2018) bir hastanede verilen doğum eğitimini Stufflebeam CIPP modeline göre değerlendirmiş ve programın büyük oranda hedeflerine ulaşıldığını belirtmiştir. Gündoğdu ve diğerleri (2017) çalışma ilişkileri dersini Metfessel-Michael program değerlendirme modeli ile ele alarak öğrenme öğretme süreci, ders içerisinde kullanılan teknikler ve ölçme değerlendirme boyutlarında önemli aksaklıkların olduğunu ifade etmiştir. Albuz (2015) müzik dersi kapsamında program değerlendirme modellerini incelemiştir. Anıl (2005) matematik öğretim programını değerlendirerek programın sağlam ve etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'de program değerlendirme araştırmalarının analizinde program değerlendirme çalışmalarında genellikle model temele alınarak hareket edilmediği, program değerlendirme çalışması yapılacaksa bir model veya birkaç model temel alınarak yapılması gerektiğinden bahsedilmektedir (Kürüm-Yapıcıoğlu, Atik-Kara ve Sever, 2016).

2. 2. 3. BİLSEM Eğitim ve Öğretim Programlarını Değerlendirme

BİLSEM'ler ilk kurulduğu andan itibaren merak konusu olmuştur. Son yıllarda BİLSEM'ler kurum içinde ve dışında hareketlilik kazanmıştır. Kaya (2013) yaptığı araştırmada BİLSEM'lerdeki eğitim sistemini değerlendirmiş ve eğitim programı konusunda önemli sorunların olduğunu belirtmiştir. BİLSEM kurumunun etkililiği (Kılıç ve Memişoğlu, 2018), mevcut eğitimin sürdürülebilirliği (Atlı ve Balay, 2016) ile ilgili araştırma mevcuttur. Ayaydın ve Ün (2018) müfredat programı hakkında eksiklikler olduğunu belirtmektedir. BİLSEM'lerde uygulanan fen eğitimi programı, idareci, öğretmen ve öğrenci paydaşları açısından incelenmiş ve BİLSEM'lerdeki sorunlar nedeniyle bu gelişimin sınırlandığını belirtmişlerdir (Ülger, Uçar ve Özgür, 2014). Kılıç ve Memişoğlu (2018) öğretmen görüşlerine göre yönetici etkililiğini ve liderliğini incelemiş, öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre farklılık olmadığını fakat öğretmenlerin atanma şekilleri, mesleki kıdemlerine göre farklılıklar bulunduğunu dile getirmiştir. Atlı ve Balay (2016) ÖYB'lerin eğitimine yönelik ÖYB algılarını ortaya çıkarmak istemiş, ÖYB'ler BİLSEM'lerin fiziki koşullarının yeterli olmadığını, öğretmenlerin özveriyle çalıştıklarını fakat araç gereç, materyal sorunları yaşandığını dile getirmişlerdir.

Araştırmalara bakıldığında BİLSEM'deki eğitim programlarına yönelik çalışmaların yeterli seviyeye ulaşmadığı ve ulusal, uluslararası literatüre katkı sağlayacak yoğunlukta olmadığı görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi süreçleri hakkında ilgili bölüm başlıkları altında bilgi verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma araştırma deseni çerçevesinde tasarlanmıştır. Karma araştırma nicel ve nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin bir araya getirilip uygulanmasıyla oluşan bir araştırma yaklaşımıdır. Karma yöntem yaklaşımına göre araştırmanın nicel ve nitel olarak her iki safhası da çok değerli ve önemlidir. Tek bir anlayış, araştırmada bir şeyleri sınırlandırmakta veya eksik bırakmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Ayrıca karma desende sonuçlar daha genelleşici olmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırmada açıklayıcı sıralı karma deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma deseni nicel verilerin toplanıp analiz edilmesi işleminden sonra nitel veriler elde etme ve bunun ardından da analiz etme sürecidir (Creswell, 2016).

Nicel araştırma subjektiflikten uzak, neden sonuç ilişkisi içerisinde, genellenebilir çıkarımlarda bulunan araştırma yaklaşımıdır (Altıparmak ve Nakiboğlu, 2005). Araştırmanın nicel boyutu tarama araştırması şeklindedir. Tarama araştırması evrenin genel tutumuna ulaşmak için elde edilen verilerin nicel olarak betimlenmesidir (Creswell, 2016). Verilerin tek seferde alınması boyutu göz önünde bulundurulduğunda kesitsel tarama araştırması kapsamındadır. Karasar (2002) kesitsel tarama araştırmalarını mevcut durumun betimlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tarama sırasında Kuzu ve Şenol'un (2012) geliştirdiği anket formu kullanılmıştır.

Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Olaylara bakış açısı, onun için ne anlam ifade ettiği, katılımcıların gözüyle yansıtılır (Ekiz, 2015). Bireyler üzerinden derinlemesine bilgi elde etmek, onların doğrudan bakış açılarını yansıtmak amacıyla (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) araştırmanın nitel boyutu tasarlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması şeklinde tasarlanıp yürütülmüştür. Durum çalışması bir veya birden fazla durum, olay veya programın derinlemesine incelendiği

yöntemdir. Durum çalışmalarının temel amacı durumu olduğu gibi betimlemek ve anlamaktır (McMillan, 2000'den akt. Büyüköztürk vd., 2016, s. 264). Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak, nasıl etkiledikleri veya etkilendikleri konusuna odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve 10 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın özellikle bu boyutu Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün değerlendirme modeli üzerinden yürütülmüştür.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evreni Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan tüm sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın nicel boyutunda herhangi bir örneklem seçme yoluna gidilmeyerek tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Sosyal medyada topluluk oluşturmuş 182 kişiden oluşan BİLSEM sınıf öğretmenlerine ulaşılmış ve internet ortamından anket gönderilmiştir. Bunlardan 158'i dönüt sağlamıştır. Gönderilen ankette dönüt sağlayan öğretmen oranına bakıldığında %87 yapmaktadır. Bu da evrenin büyük bir kısmının katılım sağladığını göstermektedir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Anketi Yanıtlayanların Ön Bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kadın	103	65,2
Erkek	55	34,8
Eğitim Durumu	f	%
Lisans	72	45,6
Yüksek Lisans	80	50,6
Doktora	6	3,8
Hizmet Yılı	f	%
1-5	5	3,2
6-10	43	27,2
11-15	78	49,4
16-20	23	14,6
21 ve üzeri	9	5,7
Kurumdaki Görev Yılları	f	%
1	38	24,1
2	31	19,6
3	73	46,2
4 ve üzeri	16	10,1

Tablo 2'de araştırmaya katılan 158 öğretmenin 103 tanesi kadın, 55 tanesi erkektir. Çalışma grubunun %65,2'si kadın, %34,8'i erkektir. Oranlara bakıldığında kadınların erkeklerden fazla olduğu görülmektedir.

Eğitim durumlarına bakıldığında araştırma grubundaki öğretmenlerin 72'si lisans (%45,6), 80'i yüksek lisans (%50,6), 6 tanesi doktora (%3,8) mezunudur. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında yüksek lisans oranının fazla olduğu görölmektedir.

Katılımcıların hizmet yıllarına bakıldığında araştırmaya katılan 158 sınıf öğretmenin 5'i 1-5 arası hizmet yılı, 43'ü 6-10 arası hizmet yılı, 78'i 11-15 arası, 23'ü 16-20 arası ve 9'u 21 yıl üzeri hizmet yılına sahiptir. 1-5 arası hizmet yılında olanların oranlarının %3,2, 6-10 arası hizmet yılı oranının %27,2, 11-15 arası hizmet yılı oranının %49,4, 16-20 arası hizmet yılı oranının %14,6 ve 21 yıl ve üzeri hizmet yılı oranının %5,7 olduğu görölmektedir. Katılımcıların çoğu 11-15 arası mesleki kıdem yılına sahiptir.

Kurumdaki görev yıllarına bakıldığında 38 kişinin BİLSEM'deki birinci yılında olduğu, 31 kişinin ikinci yılında, 73 kişinin üçüncü yılında ve 16 kişinin dört ve üzeri görev yılında olduğu görölmektedir. Oranlar incelendiğinde %46,2 değeriyle BİLSEM'de üçüncü yılında olan katılımcıların fazla olduğu görölmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunu ise BİLSEM'lerde görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Seçilen öğretmenlerde amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Amaçlı örneklemedeki temel amaç ise birey veya olayları derinlemesine betimlemek ve anlamaktır (Ekiz, 2015). Bu noktada maksimum çeşitlilik örnekleme ile katılımcılarımız belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede temel amaç ise probleme taraf olabilecek bireylerden küçük bir grup oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öncelikle nicel araştırma yapılmış ve ardından nicel verilerde maddelere düşük puan veren 10 kişi seçilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı katılımcılara ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir. Çalışmanın etik kurallara uygunluğunu ayrıca verilerin gizliliğini sağlamak için öğretmenlere kodlar (Ö1, Ö2, ..., Ö9, Ö10) verilmiştir.

Tablo 3. Mülakata Katılanlara Ait Ön Bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Yılı	BİLSEM Hizmet Yılı	Kurs-Eğitim
Ö1	Erkek	35	Yüksek Lisans (Doktora devam ediyor)	13	3	STEM, Robotik, Yazılım, Kodlama
Ö2	Erkek	31	Yüksek Lisans	9	3	Zeka oyunları, Sınıf yönetimi, Özel eğitim
Ö3	Erkek	35	Yüksek Lisans	13	2	STEM, AB proje hazırlama, Kodlama
Ö4	Kadın	39	Lisans (Yüksek Lisans devam ediyor)	19	1	Zeka oyunları, STEM, Drama, Hızlı okuma teknikleri
Ö5	Kadın	29	Lisans	7	1	Zeka oyunları, Kodlama, Özel eğitim
Ö6	Kadın	33	Lisans (Yüksek Lisans devam ediyor)	11	8	Zeka oyunları, Destek odası eğitimi
Ö7	Erkek	32	Lisans (Yüksek Lisans devam ediyor)	11	4	AB proje hazırlama, Yaratıcı drama ile değerler eğitimi

Tablo 3'ün devamı

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Yılı	BİLSEM Hizmet Yılı	Kurs-Eğitim
Ö8	Erkek	32	Lisans	6	2	Özel eğitim, Satranç, Eğitimde etik
Ö9	Erkek	39	Yüksek Lisans	17	3	Zeka oyunları, AB proje hazırlama teknikleri
Ö10	Erkek	33	Yüksek Lisans (Doktora devam ediyor)	8	3	Zeka Oyunları, AB proje hazırlama

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan BİLSEM'lerde görev yapan sınıf öğretmenleri 7 erkek ve 3 kadından oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yaşları 29 ile 39 arasında değişmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 33,8'dir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında 5 öğretmenin lisans (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8), 5 öğretmenin ise yüksek lisans (Ö1, Ö2, Ö3, Ö9 ve Ö10) düzeyinde mezun oldukları görülmektedir. Ayrıca 2 öğretmenin (Ö1 ve Ö10) doktora devam ettiği, 3 öğretmenin de (Ö4, Ö6, Ö7) yüksek lisansa devam ettiği tabloda görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin akademik anlamda kendilerini geliştirmeye önem verdiğini göstermektedir. Öğretmenlikteki mesleki kıdemleri 6 (Ö8) ile 19 (Ö4) arasında değişmektedir. Öğretmenler arasındaki mesleki kıdem ortalaması ise 11,4'tür. Ayrıca öğretmenler BİLSEM'de 1 (Ö4, Ö5) ile 8 (Ö10) yıl arasında görev yapmaktadırlar. BİLSEM'deki hizmet yıllarının ortalaması ise 3 yıldır.

Öğretmenlere katılmış oldukları kurslar, eğitimler sorulmuş ve STEM (Ö1, Ö3, Ö4), robotik (Ö1), AB proje hazırlama teknikleri (Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10), sınıf yönetimi (Ö2), özel eğitim (Ö2, Ö5), satranç (Ö8), eğitimde etik (Ö8), drama (Ö4), yaratıcı drama ile değerler eğitimi (Ö7), destek odası eğitimi (Ö6) yanıtları alınmıştır.

Katılımcılara ilgi ve çalışma alanları sorulmuş yazılım, kodlama, İngilizce, Almanca, gitar çalmak (Ö1), zeka oyunları, doğa sporları, bağlama ve balaban çalmak, proje yazmak ve yürütmek (Ö2), robotik, yazılım, kodlama, STEM, inovasyon, TÜBİTAK projeleri (Ö3), yaratıcı yazma, düşünme eğitimi, e-twinning, web 2.0 araçları (Ö4), matematik, resim, arduino, halk oyunları (Ö5), akıl oyunları, akrilik ile resim, yabancı dil, tenis, mit ve kültürler, teknoloji okuryazarlığı (Ö6), yaratıcı yazma, web araçları, internet teknolojileri, girişimcilik becerileri, çocuk edebiyatı, yaratıcı drama, robotik, kodlama, TÜBİTAK projeleri (Ö7), kısa film, tiyatro yazarlığı (Ö8), zeka oyunları, müzik (Ö9), eğitim, eğitim sorunları (Ö10) yanıtları alınmıştır. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri doktora yapmaları veya yüksek lisans yapmaları nedeniyle ayrıca ilgilendikleri veya yaptıkları çalışmalar nedeniyle de alanlarında yetkin kişilerdir.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek 1). İzinlerin alınmasından sonra ülke geneli Bilim ve

Sanat Merkezlerinde görevli öğretmenlere sosyal medya üzerinden hepsine ulaşılmış ve anket gönderilmiştir. Ardından araştırmamanın nicel boyutu tamamlanmış ve gönüllü olan 10 öğretmenle de nitel boyutu yapılmıştır.

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

3. 3. 1. 1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılabilmesi için Kuzu ve Şenol (2012) tarafından hazırlanan anket (Ek 3) kendilerinden izin alınarak Türkiye'deki 81 ildeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Anket, internet ortamına aktarılmış ve çalışma grubuna gönderilmiştir. Orijinal çalışmada veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik yollarına bakıldığında Bilim ve Sanat Merkezi yönergesine bakılarak 52 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak hem konu alanı uzmanının hem de BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin bir ön incelemesinden geçmiştir. İncelemeden sonra forma nihai şekli verilmiştir. Çalışmanın orijinalinde 150 öğretmenle öncelikle ön uygulama yapılmış. Ön uygulama sonucunda çıkan değerler olarak faktör analizi sonucu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.818, Bartlett Testi 4471.471 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır (Kuzu, Şenol, 2012). Orijinal çalışmanın yanında bu araştırmada da ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan destek eğitim programını değerlendirmek amacı ile örtüştüğü için Destek Eğitim Programı anketi kullanılmıştır. Kuzu ve Şenol (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin BİLSEM'de eğitim programlarına yönelik görüş almış ve çalışmasını bu görüşler üzerinden şekillenmiştir. Bu çalışmada ise anketi kullanmakla öncelikle bir tarama yapıp Türkiye genelinde BİLSEM sınıf öğretmenlerinin DEP'i nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Anket hedef, içerik, öğrenme ortamları, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme süreci alt boyutlarından oluşmaktadır. Anketin alt boyutlarına yönelik maddelerden bazıları şöyledir:

Öğrencilerin bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkan sağlar (hedef). Konulara çeşitli disiplinler açısından yer verilmesine imkan sağlar (içerik). Öğrencileri motive edici olacak şekilde düzenlenmiştir (öğrenme ortamı). Öğrencilerin bireysel ya da grup halinde proje çalışmalarına destek verir (öğrenme öğretme süreci). Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesine olanak sağlar (değerlendirme).

Anket 46 maddeden oluşan 5'li likert tipi ankettir. Bu konuda program değerlendirme konusunda iki alan uzmanının görüşü alınarak ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

3. 3. 1. 2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş ve içerisinde maksimum çeşitlilik barındıran Türkiye'nin birbirinden farklı bölgesinden gönüllü olmuş 10 öğretmen ile telefon görüşmesi yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Görüşme bireylerin duygu, düşünce ve şikayetlerini ortaya çıkarmada etkili bir yöntemdir (Briggs, 1986). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde esneklik vardır. Sorular hazırdır fakat süreç içerisinde katılımcılara sorular konusunda esneklik sağlanır (Ekiz, 2015). Yapılan görüşmeler sınıf öğretmenlerinin DEP hakkındaki görüşlerini daha derinlemesine incelemek, programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin programa ilişkin deneyimlerini anlamak ve programın uygulanmasında karşılaşılan sorunları ve çözüm yollarını keşfetmek amacıyla yapılmıştır. Veri kaybını önlemek için ise yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Sorular hazırlanmadan önce yurt içi ve yurt dışı birçok kaynak incelenmiş, konuyla ilgili literatür tarandıktan sonra sorular hazırlanmıştır. Sorular birçok boyutuyla düşünülerek hazırlanmış ve formun B bölümündeki sorular Stufflebeam'ın CIPP modeline göre Sak'ın (2011) çerçevesini oluşturduğu sorular üzerinden hazırlanmıştır. Veri toplama amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat soruları 3 bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan sorular üzerinden A bölümünde görüşmeye katılan öğretmenlere ait bilgiler, B bölümünde Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli temel alınarak hazırlanan sorular ve C bölümünde ise sınıf öğretmenlerinin destek eğitim programının uygulanmasına yönelik daha detaylı bilgiler edinebilmek adına hazırlanan sorular vardır. B bölümünde Stufflebeam'ın CIPP modeli üzerinden hazırlanan sorulardan bazıları şöyledir:

DEP'te ne tür kaynaklardan yararlanmaktasınız? (İçerik)

Programdaki kılavuz kitapların yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? (İçerik)

Programın uygulanmasını gözlemek için ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır? (Girdi)

Programın amaçlarını gerçekleştirmek için eğitim-öğretim sürecinde herhangi bir düzenleme yapılmakta mıdır? Nasıl? (Süreç)

DEP'i etkileyen durumların neler olduğunu düşünüyorsunuz? (Çıktı)

Görüşme formunun C bölümünde ise BİLSEM'deki sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar, DEP'in uygulanmasına ilişkin görüşler, DEP'in daha etkili uygulanabilmesine yönelik görüşler yer almaktadır. C bölümünün oluşturulma amacı Stufflebeam'ın CIPP modelinde içerik, girdi, süreç ve çıktı bölümleri

dışında kalan araştırmanın amacına yönelik olan soruları da detaylı bir şekilde ele almaktır. Görüşme formunun C bölümünde yer alan sorulardan bazıları şöyledir:

Sınıf öğretmeni olarak BİLSEM'deki eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştığınız temel sorunlar öğrenci açısından, aileler açısından, fiziksel koşullar açısından ve yönetsel açıdan nelerdir?

DEP'in daha etkili uygulanabilmesi için bakanlık yetkililerine, BİLSEM yönetimlerine, öğretmenlere ve ailelere tavsiyeleriniz nelerdir?

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Kazu ve Şenol'un (2012) oluşturmuş olduğu anketin kullanımı için kendisine mail yoluyla ulaşılmış ve kullanım için izin alınmıştır (Ek 2). Türkiye geneli Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle çalışabilmek için etik kurul onayı ve ardından bilimsel araştırma izni alınmış ve anket, Google Documents uygulaması kullanılarak internet ortamına aktarılmıştır. Ardından çalışma grubuna gönderilmiştir. Anket uygulaması kapsamında 182 kişiye ulaşılarak BİLSEM'lerdeki tüm sınıf öğretmenlerine erişim sağlanmıştır. %87 oranında katılım sağlanarak 158 kişiden dönüt alınmıştır.

Araştırmanın ikinci boyutunda ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Buradaki temel amaç katılımcılara esneklik sağlayarak üzerinde görüşülen konunun sorular açısından yeniden düzenlenmesine olanak sağlamasıdır (Ekiz, 2015). Bu sorular hazırlanmaya başlamadan önce alanyazın incelenmiştir. Alan uzmanı eşliğinde taslak sorular hazırlanmış ve bir öğretmenle pilot görüşme yaptıktan sonra sorulara netlik kazandırılmıştır. Ardından dil uygunluğu için bir Türkçe öğretmeni tarafından sorular incelenmiş ve yarı yapılandırılmış mülakat formu son halini almıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yoluna gidilerek Whatsapp uygulaması üzerinden Bilim ve Sanat Merkezleri sınıf öğretmenleri grubuna ulaşılmış ve görüşme yapmayı kabul eden Adıyaman, Ankara, Antalya, İzmir, Kayseri, Kırklareli, Rize, Samsun, Tekirdağ ve Van illerinden 10 kişi ile görüşme sağlanmıştır. Öğretmenlerin farklı bölgeler ve illerden olması destek eğitim programı hakkında daha geniş bilgiye sahip olmamıza olanak sağlamıştır. Ardından kaydedilen görüşmeler yazıya aktarılmıştır.

Araştırmada farklı yaklaşımlara dayalı veri toplama araçlarının kullanılması araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik kavramları açısından önemlidir. Veri araçlarında çeşitlilik sağlama, uzman incelemesi bu yönüyle önem arz etmektedir. Araştırmada doğrudan alıntılara başvurulması ve bunlardan yola çıkarak sonuçlara ulaşılması araştırmanın geçerliği konusunda önemlidir. Ayrıca yine toplanılan verilerin ayrıntılı olarak

raporlaştırılması ve sonuçlara ulaşım şeklinin detaylı olarak açıklanması da yine araştırmanın geçerliği açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3. 4. Verilerin Analizi

Bu bölüm araştırmanın iki boyutu olan nicel ve nitel boyut olarak ayrı alt başlıklar altında sunulmuştur. Öncelikle ilk basamak olan nicel verilerin analizi ardından nitel verilerin analizinden bahsedilmiştir.

3. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi

Anket BİLSEM sınıf öğretmenlerine uygulanmış ve verilen yanıtlar doğrultusunda veriler SPSS 23 programıyla betimsel istatistik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada frekans, yüzde, aritmetik ortalama, varyans analizi, t testi, Kruskal Wallis-H (KWH), Tamhane post hoc testi, Mann Whitney U (MWU) kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde ters maddeler düzeltilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

3. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi

Telefon üzerinden yapılan görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra veriler çözümlenerek bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Verilerin ne anlama geldiğini anlamak ve derinlemesine düşünebilmek için verilerin tamamı okunmuştur. Ardından kodlama ve kategori haline getirme süreci yapılmıştır. Veriler analiz edilirken temel düzey analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Temel düzey analizi toplanılan verilerin araştırmacının yorumu katılmadan sunulmasıdır. İçerik analizi ise verilerin içeriğinin incelenerek bunları sayısal olarak sunmaktır (Ekiz, 2015). Birbirine benzeyen düşünceler, kavramlar ve temalar şeklinde biraraya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmadan elde edilen veriler tablolara dönüştürülerek sunulmuştur. Ayrıca bulgular, yapılan görüşmelerle desteklenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde anket maddelerinin alt boyutlarına yönelik (hedef maddeleri, içerik maddeleri, öğrenme ortamı maddeleri, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme süreci maddeleri) ortalama ve standart sapma değerleri, normallik testi sonuçları, anket maddelerinin geneline ve alt boyutlarına yönelik cinsiyet değişkeni, hizmet yılı ve eğitim durumlarına yönelik analiz bulguları sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerle yapılan mülakatlardan elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan nitel bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular çalışmanın amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

4. 1. Anket ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Kuzu ve Şenol'un (2012) geliştirmiş olduğu ankette elde edilen bulgular sunulacaktır. Tasarlanan anket programı içerik, öğrenme ortamı gibi programın diğer alt boyutlarına yönelik görüşler verilerek hazırlanmıştır. Maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıdaki puan aralıkları baz alınmıştır.

Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79
Katılmıyorum	1.80-2.59
Kısmen Katılıyorum	2.60-3.39
Katılıyorum	3.40-4.19
Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00

Ardından çeşitli değişkenler açısından veriler incelenmiştir.

4. 1. 1. Destek Eğitim Programı Anketinden Elde Edilen Bulgular

Anket maddelerinin, alt boyut toplamlarının ve genel toplamın aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	\bar{X}	SS
BİLSEM destek eğitim programı hedef maddeleri		
1-Öğrencilerin yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesine olanak sağlar.	4,22	,690
2-Öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarına yardımcı olur.	4,18	,700
3-Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlar.	4,18	,745

Tablo 4'ün devamı

MADDELER	\bar{X}	SS
4-Öğrencilerin teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerine olanak sağlar.	4,10	,854
5-Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olacak niteliktedir.	4,14	1,21
6-Öğrencilerin bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkan sağlar.	4,19	,715
7-Öğrencilerin çeşitli projelerini gerçekleştirebilmeleri için fırsat ve imkan sağlar.	4,25	,684
8-Öğrencilerin benlik algısı kazanmalarına yardımcı olur.	4,13	,732
9-Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar.	4,20	,663
10-Öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre eğitim-öğretim süresinin belirlenmesine imkan tanır.	4,15	1,21
11-Öğrencilerin geleceğe yönelik düşünceleri, tahminde bulunmaları ve bunları tartışarak çalışmalarına yansıtılmalarını sağlar.	4,24	,691
12-Öğrencilerin sorunlara farklı yaklaşım ve çözüm bulma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.	4,27	,645
13-Öğrencilerin kendileri ile akranları arasındaki benzerlik ve ayrılıkları hoşgörüyü karşılamalarına olanak tanır.	4,19	,697
14-Öğrencilerin yeteneklerini kullanarak geliştirdikleri ürünlerini ortaya koymalarına ve sergilemelerine olanak tanır.	4,35	,587
15-Öğrencilerin sorumluluk kazanmalarını sağlar.	4,17	,630
16-Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmelerine katkı sağlar.	4,22	,680
Toplam	4.19	,485
İçerik		
1-Geniş kapsamlı tartışma konularına dayandırılmıştır.	3,89	1,17
2-Konulara çeşitli disiplinler açısından yer verilmesine imkan sağlar.	4,02	,700
3-Öğrenci tarafından seçilmiş konunun derinlemesine öğrenimine imkan sağlar.	3,84	,863
4-Öğrencinin ilgi alanı dikkate alınarak belirlenmiştir.	4,14	,710
5-Bilgi yükü yerine, bilgi kazanma süreçlerine göre yapılandırılmıştır.	4,08	,740
6-Öğrencilerin temel becerileri ile yüksek düzeyli düşünme becerilerinin bütünleştirilmesini sağlar.	4,00	1,09
Toplam	3,99	,661
Öğrenme ortamı maddeleri		
1-Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyen çağdaş eğitim araç ve gereçleriyle donatılmıştır.	3,76	,967
2-Öğrencileri motive edici olacak şekilde düzenlenmiştir.	4,06	1,15
3-Sosyal ve psikolojik yönden öğrencilerin işbirliğine açık bir şekilde düzenlenmiştir.	3,98	,727
4-Öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirilmiştir.	4,27	1,03
5-Öğrencilerin teknolojiyi daha fazla ve daha etkili kullanmasına olanak sağlar.	3,89	,864
Toplam	3,99	,734
Öğrenme öğretme süreci		
1-Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayan etkinliklerin planlanmasına ve uygulanmasına imkan verir.	4,11	,745
2-Öğrencilerin bireysel veya grupça proje çalışmalarını yapmalarını destekler.	4,22	,745
3-Öğrencilerin ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazanmalarını sağlar.	4,14	,753

Tablo 4'ün devamı

MADDELER	\bar{X}	SS
4-Öğrencilerin bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlar.	4,11	,811
5-Öğrencilerin sınıf dışı kaynaklara ulaşabilmesine ve yararlanabilmesine fırsat verir.	4,02	,105
6-Öğrencilerin kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak etkinlikleri uygulama imkanı sağlar.	4,11	,740
7-Öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerinin geliştirmesine olanak sağlar.	4,16	,606
8-Yeni teknik, malzeme ve şekilleri kullanan ürünlerin geliştirilmesine imkan tanır.	4,06	,788
9-Öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirilmelerine fırsat verir.	4,09	,690
10-Öğrencide kaygı ve stres yaratır.	1,45	,802
11-Öğrencilerin bu süreçte aktif katılımını sağlar.	4,28	,619
12-Günlük hayatla ilişkili etkinlikler içerir.	4,49	,894
Toplam	3,94	,476
Değerlendirme		
1-Öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan etkinliklerin yapılmasına fırsat verir.	2,64	1,34
2-Değerlendirme süreci öğrencilerin gerçekleştirdikleri projelere göre yapılır.	2,32	1,22
3-Öğrencilerin kendilerini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur.	2,66	1,33
4-Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkilidir.	2,94	1,28
5-Öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerini açıklayan ölçütler sunar.	3,77	,977
6-Verilen dönütlerle öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırır.	2,62	1,38
7-Öğrenciler çok yönlü değerlendirilir.	2,58	1,38
Toplam	2,78	1,00
Genel Toplam	3,87	,434

Tablo 4'te anketin hedef maddeleri incelendiğinde değerlerin katılımı ve tamamen katılımı seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Hedef maddelerinin genel toplamına bakıldığında $\bar{X} = 4,19$ olması katılımcıların hedef maddelerine katılımı düzeyinde cevaplar verdikleri görülmektedir.

İçerik maddelerine bakıldığında katılımcıların her bir maddede katılımı düzeyinde yoğunlaştıkları görülmektedir ($\bar{X} = 3,99$).

Öğrenme ortamları maddeleri incelendiğinde "öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirilmiştir" maddesinde tamamen katılımı görüşünde yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer maddelerde ise katılımı düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrenme ortamları maddelerinin toplam ortalamasına bakıldığında $\bar{X} = 3,99$ katılımı düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme öğretme süreci incelendiğinde "*öğrencide kaygı ve stres yaratır*" maddesine ise hiç katılmıyorum düzeyinde yanıtlar vermişlerdir. Öğrenme öğretme süreci maddelerinde toplam ortalama puanın $\bar{X}=3,94$ katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirme süreci maddelerine bakıldığında "*öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerini açıklayan ölçütler sunar*" maddesine katıldıkları görülmektedir. Ayrıca "*öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan etkinliklerin yapılmasına fırsat verir*", "*öğrencilerin kendilerini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur*", "*öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkilidir*" ve "*verilen dönütlerle öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırır*" değerlendirme maddelerine kısmen katıldıkları görülmektedir. "*Değerlendirme süreci öğrencilerin gerçekleştirdikleri projelere göre yapılır*" ve "*öğrenciler çok yönlü değerlendirilir*" maddelerine katılmıyorum düzeyinde cevaplar verildiği görülmektedir. Değerlendirme sürecinin toplam puanına bakıldığında ise $\bar{X}=2,78$ kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Anket maddeleri bütüncül değerlendirildiğinde oluşan genel toplam ortalama puanın $\bar{X}=3,87$ olduğu görülmektedir. Oluşan puanın katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Anket maddelerinin katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını kontrol etmek için öncelikle normallik dağılımına bakılmış, histogram grafikleri, normal q-q grafikleri, skewness ve kurtosis değerlerine bakılmış ve +2, -2 değerleri arasındaki değerler için normal dağılım olmadığı (George ve Mallery, 2010) görülmüştür ve normal dağılım göstermediği tespit edildikten sonra mann whitney u testi ve kruskall wallis h testi uygulanmıştır.

Dağılımın normalliğini sınıadığımızda normal dağılım göstermediğini kolmogorov-smirnov sonuçları, skewness, kurtosis değerleri aynı zamanda histogram, detrended normal q-q grafikleri göstermiştir. Kolmogorov-smirnov değerleri ve skewness, kurtosis değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Normallik Testi Sonuçları

n	Kolmogorov-Smirnov			Skewness	Kurtosis
	Statics	df	p		
158	,157	158	,000*	-,908	3,312

*p<,05

Tablo 5'e bakıldığında $p < ,05$ olduğu için dağılım normal olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U test ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

4. 1. 2. Bağımsız Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılanların cinsiyet, hizmet durumu ve eğitim durumlarına verdikleri yanıtlara göre incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlar

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hedef	Erkek	55	74,53	4099,00	2559,000	,317
	Kadın	103	82,16	8462,00		
İçerik	Erkek	55	72,79	4003,50	2463,500	,175
	Kadın	103	83,08	8557,50		
Ortam	Erkek	55	75,74	4165,50	2625,500	,446
	Kadın	103	81,51	8395,50		
Eğitim-Öğret. Süreci	Erkek	55	73,79	4058,50	2518,500	,250
	Kadın	103	82,55	8502,50		
Değerlendirme	Erkek	55	83,32	4582,50	2622,500	442
	Kadın	103	77,46	7978,50		
Toplam	Erkek	55	72,89	4009,00	2469,000	184
	Kadın	103	83,03	8552,00		

Tablo 6'ya bakıldığında analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre farklılık saptanmamıştır [$U=2469,000$, $z=-1,327$ $p=0,184$].

Hizmet yılına göre farklılıkların olup olmadığını analizi için Kruskal Wallis Testi (KWH) kullanılmıştır. Buna yönelik bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Hizmet Yılı Değişkenine Göre KWH Sonuçları

	Hizmet Yılları					sd	X^2	p	Grup
	1-5 N(5)	6-10 N(43)	11-15 N(78)	16-20 N(23)	21 ve üzeri N(9)				
	Sıra Ortalamaları								
Hedef	82,20	95,00	75,44	71,80	58,83	4	8,083	,089	
İçerik	61,20	94,70	78,54	66,54	58,50	4	9,453	,051	
Ortam	56,00	90,90	81,28	63,63	63,28	4	8,132	,087	
Süreç	50,00	94,95	75,54	79,43	47,89	4	11,670	,020*	6-10, 11-15
Değ.	76,10	65,64	77,08	103,17	108,11	4	13,927	,008*	6-10, 16-20
Toplam	59,40	90,65	75,38	81,46	68,11	4	4,757	,313	

* $p < ,05$

Tablo 7'ye bakıldığında toplam p değeri ($p < ,05$) için anlamlı farklılık görülmemektedir. Analiz sonuçlarına göre $\chi^2(sd=4, n=158) = 4,757, p > ,05$ 'tir. Alt boyutlarda (eğitim öğretim süreci ve değerlendirme süreci) farklılık bulunduğu görülmektedir. Yapılan posthoc analizinde ise eğitim öğretim sürecinde 6-10 ile 11-15 hizmet yılları arasında 6-10 grubunun lehine, değerlendirme sürecinde 6-10 ile 16-20 yılları arasında 16-20 grubu lehine farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim durumlarına göre (lisans, yüksek lisans, doktora) farklılıkların olup olmadığını anlamak için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Eğitim Durumu Değişkenine Göre KWH Sonuçları

	Eğitim Durumu			sd	χ^2	p
	Lisans N(72)	Yüksek Lisans N(80)	Doktora N(6)			
	Sıra Ortalamaları					
Hedef	80,81	78,84	72,67	2	,210	,900
İçerik	82,61	78,39	56,92	2	1,868	,393
Ortam	81,00	80,33	50,50	2	2,555	,279
Süreç	79,74	81,13	55,00	2	1,833	,400
Değ.	77,60	82,49	62,50	2	1,299	,522
Toplam	79,67	81,09	56,17	2	1,660	,436

Tablo 8 incelendiğinde $\chi^2(sd=2, n=158) = 1,660, p > ,05$ olduğundan katılımcıların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bu bölümde katılımcılara uygulanan anketten elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir. Bir sonraki bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular sunulmuştur.

4. 2. Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Katılımcıların ön bilgileri ile ilgili olan bölümü A bölümü, Stufflebeam'ın program değerlendirme modeli olan CIPP modeline göre hazırlanmış olan sorular B bölümü ve katılımcıların BİLSEM'de ve DEP'teki sorunları ayrıca tavsiyelerine yönelik soruların hazırlandığı C bölümünden oluşmaktadır. Görüşme formunun A bölümünde yer alan katılımcıların ön bilgilerine yönelik veriler yöntem bölümünde araştırma grubu alt başlığı altında verilmiştir. Burada görüşme formunun B bölümü ve C bölümüne dair elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın B bölümünde katılımcılara Stufflebeam'ın CIPP modeline uygun içerik, girdi, süreç, çıktı bölümlerine yönelik sorular yer almaktadır.

4. 2. 1. Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeline Göre Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılmış olan BİLSEM sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formunun B bölümü destek eğitim programının içerik, girdi, süreç ve çıktı kısımlarına yönelik oluşturulmuş sorulardır. Bu sorularla birlikte Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeli (CIPP) referans alınarak destek eğitim programını öğretmen görüşlerinden yola çıkarak değerlendirme yoluna gidilmiştir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri ise doktora yapmaları veya yüksek lisans yapmaları ayrıca ilgilendikleri veya yaptıkları çalışmalar nedeniyle de alanlarında yetkin kişilerdir.

4. 2. 1. 1. İçerik Boyutuna Yönelik Görüşler

Öğretmenlere içerik kısmında ilk olarak "Destek eğitim programında öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları nelerdir?" sorusu sorulmuş ve verilen cevaplara yönelik elde edilen bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9. DEP'te Öğretmen ve Öğrenci İhtiyaçları

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Öğrenci İhtiyaçları	Nitelikli öğrenme ortamı	Ö1, Ö5, Ö6	3
	Derse devamı	Ö3, Ö4	2
	İçeriğin zenginleştirilmesi	Ö1, Ö10	2
	Nitelikli, donanımlı öğretmen	Ö1	1
	Motivasyon ve tüm algılarını açık tutması	Ö2	1
	Sosyalleşme	Ö8	1
	Tam veya yarı zamanlı olarak BİLSEM	Ö9	1
Öğretmen İhtiyaçları	Materyal, araç gereç	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
	Nitelikli öğrenme ortamı	Ö5, Ö9	2
	Nitelikli bir DEP	Ö1, Ö6	2
	Özlük haklarının iyileştirilmesi	Ö1	1
	Eğitim, seminer ve çalıştaylar	Ö3	1
	Sosyalleşme	Ö8	1

Tablo 9 incelendiğinde öğrenci ihtiyaçları ve öğretmen ihtiyaçları ortaya koyulmuştur. Öğretmenler, öğrenci ihtiyaçları konusunda en çok öğrenme ortamları üzerinde vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan 3'ü nitelikli öğretmen ortamı, 2'si derse devam sağlamaları, 2'si içeriğin zenginleştirilmesi, 1 tanesi nitelikli, donanımlı öğretmen, 1'i öğrencinin tüm motivasyon ve algısını açık tutması gerektiğini, 1'i sosyalleşmesini, 1 tanesi de tam veya yarı zamanlı olarak BİLSEM ihtiyacı olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar öğretmen ihtiyacı olarakta 4 tanesi materyal ve araç gereç, 2 tanesi nitelikli

öğretmen ortamı, 2 tanesi nitelikli bir DEP, 1 tanesi özlük haklarının iyileştirilmesi, 1 tanesi eğitim, seminer ve çalıştaylar, 1 tanesi ise sosyalleşmek olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen (Ö1) öğrenci ihtiyacı ile ilgili düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

Ö1 : Öğrenciler DEP'te bilimsel ve sanatsal ortama çok fazla kavuşamıyorlar. Okul formatı veya okul ortamında DEP'i görüyorlar.

Öğretmen ihtiyacı konusunda ise materyal ve ders araç gereci görüşünde birleşmişlerdir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö4 görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Ö4 : Öğretmen açısından çocuklara materyal boyutunda yeterli olmak zorundasın. Bu durum yani kırtasiye malzemeleri benim için külfet oldu. Bunları birçok zaman kendim karşıladım. Malzemeleri tedarik edebilmek için birçok kırtasiye dükkanı, nalbur vs. girmek zorunda kalıyorum. Bu konuları aslında okul halletse benim için daha iyi olur. Bazen materyal konusunda velilerden de yardım aldığım oluyor. Durumdan haberleri var.

Öğretmenlere içerik kısmının bir diğer sorusu olan "DEP'te ne tür kaynaklardan yararlanmaktasınız?" sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10. DEP'te Yararlanılan Kaynaklar

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
DEP'te Öğretmenlerin Kullandıkları Kaynaklar	İnternet siteleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	8
	Farklı kaynak kitaplar	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6	4
	Bilimsel dergiler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	4
	DEP etkinlik kitabı	Ö1, Ö2, Ö8	3
	Etkinlik videoları	Ö2, Ö7	2
	Üniversite	Ö8, Ö10	2
	Uzman kişiler	Ö9	1

Tablo 10'a bakıldığında öğretmenlerin en çok kullandıkları kaynaklar arasında internet sitelerinden yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerden 8 tanesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10) internet sitelerinden yararlandıklarını, 4 tanesi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6) farklı kaynak kitaplarını kullandığını, 4 tanesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) bilimsel dergilerden yararlandığını, 3 tanesi (Ö1, Ö2, Ö8) DEP etkinlik kitabından yararlandığını, 2 tanesi (Ö2, Ö7) çeşitli etkinlik videolarından, 2 tanesi (Ö2, Ö7) etkinlik videolarından, 2 tanesi (Ö8, Ö10) üniversiteden, 1 tanesi ise (Ö9) alanlarında uzman kişilerden yararlandığını dile

getirmişlerdir. İnternet, farklı kaynak kitaplar ve DEP etkinlik kitabı yanıtını veren öğretmenlerden Ö1 görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Ö1 : Genellikle kılavuz kitapta var olanlardan ve kütüphanede bulunan kitaplardan yararlanıyorum. Bazen bu yönde çalışmaların aktarıldığı internet kaynaklarından yararlanıyorum. Etkinlik yayınları yapan video kanalları ve eğitim kanallarına başvuruyoruz. Çoğunlukla internet ve kitaplar üzerinden oluyor.

Öğretmenlere programdaki kılavuz kitapların yeterliliği hakkında düşünceleri sorulmuş ve verilen yanıtlar Tablo 11'deki gibi özetlenmiştir.

Tablo 11. Kılavuz Kitapların Yeterliliği

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
İçerik zayıf	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10	5
Etkinliklerin bir kısmı nitelikli	Ö2, Ö4, Ö5	3
Öğrenci seviyesinin altında	Ö1, Ö8	2
Her geçen gün daha iyi	Ö9	1

Tablo 11'e bakıldığında 3 öğretmen kılavuz kitaplarda bulunan etkinliklerin bir kısmının nitelikli olduğundan bahsetmiştir. 1 öğretmen ise kılavuz kitapların her geçen gün daha iyi olduğunu belirtmiştir. 5 öğretmenin görüşü ise kitabın içeriğinin zayıf olduğu yönündedir. 2 öğretmen kılavuz kitaplardaki etkinliklerin öğrenci seviyesi altında olduğunu ifade etmiştir. Etkinliklerin bir kısmının nitelikli olduğu görüşünü belirten öğretmenlerden Ö2 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2 : Destek eğitim programı öğretmenlerine yönelik bir yol gösterme kitabı olarak hazırlanan kitapta karakter eğitimi, bilimsel araştırma becerileri, düşünme becerileri ve proje alanına yönelik etkinlikler var. Bu etkinliklerin bazıları iyi ve öğrenci üzerinde etkili, bazıları ise öğrencilerin ilgisini çekmeyecek durumda. Aslında öğrencilerin genel itibarıyla sevdiği etkinlikler bilimsel araştırma becerileri ile ilgili bilimsel etkinlikler ve deneysel etkinlikler. Çünkü o etkinliklerde hareket var, yaşantılar var, deneyim var, durağanlık yok. Öğrenciler karakter eğitime yönelik etkinliklere karşı çok ilgili olduğu söylenemez. Kitaptaki haliyle uygulandığı takdirde çok sıkıcı gelmektedir.

Kılavuz kitapların içeriğinin zayıf ve öğrenci seviyesinin altında olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö1 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1 : Bu etkinlik kitabının içeriği çok zayıf diyebilirim. Etkinlik kitapçığında öğretmenlere yeteri kadar yönlendirme yapılmadığı düşüncesindeyim. Hedef, içerik, ölçme değerlendirme belirli fakat eğitim öğretim faaliyetinin nasıl yürüyeceğine dair yönlendirme çok az. Öğretmenler bu yüzden farklı video kanallarından, eğitim kanallarından detaylı bilgi almak durumunda kalıyorlar. Onun dışında etkinlik kitabının içerik bazlı sıkıntıları olduğunu düşünüyorum. İçerik hazırlanırken genelde içerik öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Çünkü içeriğe baktığımızda kağıt etkinlikleri ve değerler eğitimi etkinliklerinin çok olduğu görülüyor. Bilimsel araştırma ve akıl oyunları da var fakat onların içerisinde de kağıt etkinliklerinin fazla olduğunu görüyoruz. Bu nedenle de öğretmenler kitaptaki etkinlikler yerine alternatif etkinliklere yöneliyorlar. Etkinlik kitabındaki etkinlikler uygulandığında da devamsızlık sorunları ve sıkılmalar baş gösteriyor. Ben etkinlik kitabının daha çok bilimsel araştırma, yazılım, kodlamalara yönelik hazırlanması gerektiğine inanıyorum. Çocuk zaten değerler eğitimi okulda görüyor, ailelerinde görüyor, kitaplarda görüyor bu kavramları. Bu nedenle o kitapta değerler eğitimiyle ilgili etkinliklerin değilde biraz daha fen, laboratuvara yönelik, STEM'e yönelik etkinliklerin olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dünya bu yöne doğru gidiyor. Madem bu çocukların belirli becerileri var, bu becerileri de bu yönde kullanmak gerekir. Yani o kitabın şu haliyle öğrencilerin seviyesinin altında olduğunu ve onlara çok hitap etmediğini düşünüyorum.

Öğretmenlere "Kılavuz kitaplar öğrencilerin eğitimlerini nasıl desteklemektedir?" sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar Tablo 12'de listelenmiştir. Katılımcılar hazırlanan kılavuz kitapların öğrencilerin eğitimlerini desteklemediği görüşündedirler.

Tablo 12. Kılavuz Kitabın Öğrenci Eğitim Sürecini DesteklemesineYönelik Görüşler

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Olumlu İfadeler	Ön öğrenmelerine katkı sağlıyor.	Ö1	1
	Öğretmenlere yol gösteriyor.	Ö2	1
	Buluş yoluyla öğrenmeye olanak sağlıyor.	Ö5	1
	Disiplinlerarası düşünmeye imkan sağlıyor.	Ö1	1
Olumsuz İfadeler	Kitabı kullanmıyorum.	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9	5
	Modüller geliştirilmeli.	Ö3, Ö2, Ö8, Ö10	4
	Yazı etkinlikleri sıkıcı.	Ö4, Ö3	2
	İçerik boş.	Ö6	1

Tablo 12'ye bakıldığında 3 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö5) kılavuz kitapların öğrencilerin eğitimlerini desteklediğini, 7 öğretmen (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) ise öğrencilerin ön öğrenmelerine katkı sağladığı, öğretmenlere yol göstermesi, buluş yoluyla öğrenmeye olanak sağlaması ve disiplinlerarası düşünmeye imkan sağlaması yönüyle desteklediğini düşünen öğretmenler görülmektedir. Bu görüşü ifade eden öğretmenlerden Ö1 ve Ö2 düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

Ö1 : Ön öğrenmelerine olumlu katkı sağlıyor. Çocukların ileriki yıllarda karşılaşacağı bilgileri içeriyor. Bu yönden ön öğrenmelerine katkı sunuyor. Ayrıca DEP'te kazanmış olduğu bilgiler sayesinde farklı alanlarla ilişkilendirerek yetenek kazanıyorlar. Yani var olan becerilerini bir yönde geliştirdiklerine inanıyorum. Okullarında gördükleri konuyu öncesinde BİLSEM'lerde gördükleri için bir pekiştirici rolü de oynuyor.

Ö2 : Öğretmenlere yönelik böyle yol gösterici kitapların olması oldukça iyi bir durum. İçerisinde bulunan etkinliklerin ise güncellenmesi gerektiği kanısındayım. Bir yol gösterici olarak hazırlanan kitabın öğrenciler üzerindeki tutumları ve ilgileri tespit edildikten sonra öğrenciye sıkıcı gelen etkinliklerin kitaptan çıkarılması, öğrencinin ilgisini artıracak ve devam ettirecek olan yeni öğrenme hazları yaşatacak olan etkinliklerin ise daha çok koyulması taraftarıyım. Kitap içerisine öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek ve bilimsel araştırma becerilerini geliştirecek daha canlı etkinlikler eklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin durağan olduğu etkinliklerin ise azaltılması gerektiğini düşünüyorum.

Öğrencilerin eğitimlerini desteklemediği için kitabı kullanmayan 5 öğretmen mevcuttur. Öğretmenlerin 4'ü ise modüllerin geliştirilmesi gerektiğini, 2 tanesi yazı etkinliklerinin öğrenciler için çok sıkıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Desteklemiyor görüşünü ifade eden öğretmenlerden Ö4 ve Ö6 düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

Ö4 : Destek eğitimde ben kendim ayrı bir plan oluşturdum kitaplara bağlı kalmadan yaptım. Yazın kendi planımı oluşturup onlar üzerinden gittim. Ekstra aralarda zenginleştirmeler yaptım. Hazırlanan kitaplardan da birkaç etkinlik kullandım. Toplasanız 5'i geçmez. Ama 2. sınıftan hiç kullanmadım, 3. sınıftan kullandım. Böyle yaparak seneye yapacağım etkinliklerin altyapısını oluşturdum. Yenilerini de yazdım onları da seneye kullanacağım. Yazı etkinlikleri çok kötü. Bazı etkinlikleri denememişler fakat kitapta yer almış. Deneyip de yazmamışlar o etkinliği. Şu haliyle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha çok deney çalışmaları, bilimsel çalışmalar olmalıydı.

Ö6 : Hiç desteklemiyor. Çerçeve sağlam içerik boş. O yüzden çocuklara görünürde bir şey kazandırsa da özde hiçbir şey kazandırmıyor. Ben kendi etkinliklerimi uyguluyorum.

Öğretmenlerin içerik boyutuna yönelik bulgular ele alındığında öğretmenlerin DEP'teki ihtiyaçlarından nitelikli öğrenme ortamı, öğrencinin derse devamı ve DEP içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. DEP'te öğrenci ihtiyaçları materyal, araç gereç, nitelikli öğrenme ortamı ve iyi bir DEP planlaması bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara bakıldığında öğretmen ve öğrencilerin her ikisinin de nitelikli bir öğrenme ortamına ihtiyaçlarının olduğu ve DEP'in iyi bir planlama yapılarak içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin DEP'te en çok yararlandıkları kaynaklar internet siteleri, farklı kaynak kitaplar, bilimsel dergilerdir. Öğretmenler kılavuz kitapların içeriğinin zayıf olduğunu belirtmişler ve bazıları kılavuz kitaplardaki etkinliklerin bir kısmının nitelikli olduğunu ifade etmiştir. Kitabı kullanmayan öğretmen sayısı göz önünde bulundurulduğunda kılavuz kitap için yeterli olmadığı söylenebilir.

4. 2. 1. 2. Girdi Boyutuna Yönelik Görüşler

Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formunun B bölümünün girdi kısmındaki ilk soru yöneltilecek "Programın uygulanmasını gözlemek için ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır?" sorusu sorularak katılımcılardan derecelendirme ölçeği, öz değerlendirme formu, kontrol listesi, açık uçlu sorular, ürün değerlendirme ve proje günlükleri şeklinde yanıtları alınmıştır. Ardından "Sizlerin bu konuda bir çalışması var mı?" soruları yöneltilmiş ve verilen cevaplar Tablo 13'te özetlenmiştir.

Tablo 13. DEP'te Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçları

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Katılımcının Kullandığı Ölçme Değerlendirme Araçları	Gözlem	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Kitaptaki Değerlendirme Formları	Ö1, Ö5, Ö6	3

Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerden 9'u ölçme değerlendirme olarak gözlem yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kitaptaki ölçme değerlendirme araçlarını 3 kişi kullanmaktadır. Gözlem dışında öğretmenlerin kendi tasarlayıp geliştirdikleri farklı bir ölçme değerlendirme aracı yoktur. Gözlem yapan öğretmenlerden Ö2, Ö3 ve Ö4'ün düşünceleri şöyledir:

- Ö2 : Kitaptaki her etkinliğin sonunda çeşitli ölçme değerlendirme süreçleri mevcut. Bazen derecelendirme ölçeği bazen öz değerlendirme formu bazen kontrol listesi bazen açık uçlu sorular ile bazen ürün değerlendirme bazen proje günlükleri ile değerlendirme mevcuttur. Fakat her etkinliğin sonunda öyle değerlendirmenin yapılması öğrenciler için süreci sıkıcı hale getirmektedir. Ben bunları kullanmamaktayım süreç içerisinde öğrencinin hal ve hareketlerini, etkinliği sabırla sürdürmesini, arkadaşlarıyla olan iletişim veya işbirlikçi halini, süreç içerisinde yapılan hataları gözlemleyerek bir değerlendirme yapmaktayım.
- Ö3 : Programda en çok kendi gözlemlerimi kullanıyorum. Kitapta birçok değerlendirme formu mevcut ama onları kullanmıyorum.
- Ö4 : Oradaki ölçme ve değerlendirme araçlarının hiçbirini kullanmadım bunu dürüst bir şekilde söyleyebilirim. Zaten kitaba da çok bağlı kalmıyorum. En iyi ölçme aracı öğretmenin kendi gözlemleridir kanısındayım. Çünkü öğretmen hangi çocuğun neyi ne kadar yapabildiğini biliyor.

Kitaptaki ölçme değerlendirme araçlarını kullanan Ö6 kodlu öğretmen görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

- Ö6 : Normalde standart değerlendirmeler kullanılmış. Çocukların adalet sistemleri kendi kafalarında çok daha sağlam ve hassas. Ben akran değerlendirmesini çok sık kullanıyorum ve özdeğerlendirmeyi sık kullanıyorum. Çocuğun kendiyile yüzleşmesini sağlıyorum. Ben çocuklara hep şunu söylüyorum sizin rakibiniz çünkü sizsiniz. Bu onların sürekli kendini değerlendirmesini sağlıyor. Özdeğerlendirme motive ediyor çocukları. Kendini değerlendirdikçe daha çok motive oluyor.

Öğretmenlerin ifadelerinden değerlendirme aracı olarak kendi gözlemlerini sıklıkla kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ifadelerle geliştirilen değerlendirme araçlarının yeterli görülmediği söylenebilir.

4. 2. 1. 3. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere süreç hakkında "DEP sizce planlandığı gibi işlemekte midir? Biraz açıklar mısınız?" sorusu sorularak verilen yanıtlar Tablo 14'te özetlenmiştir.

Tablo 14. DEP'in Planlandığı Gibi İşleme Durumu

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
İşlemektedir	Öğrenciye göre planlama	Ö4, Ö8	2
	Birçok etkinlik mevcut	Ö9	1
İşlememektedir	Süreç içinde değişen durum ve olaylar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7	5
	Öğretmen niteliği	Ö6	1
	Mevcut haliyle iyi olmayan bir plan	Ö10	1

Tablo 14'te öğretmenlerin 5'i süreç içinde değişen durum ve olaylardan kaynaklı destek eğitim programının planlandığı gibi işlenmediği görüşü üzerinde birleşmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerden Ö1 ve Ö2 görüşünü şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Ö1 : Hiçbir program planlandığı gibi işlemez. Çünkü bunlar tasarı aşamasındadır. DEP'te masa başında hazırlandığı için sahaya indiğinde birçok eksiklikler ile karşılaşılacaktır. Bir programın değeri aslında uygulama anında ortaya çıkar. Uygulandığında gördüğümüz ise planlanan yöntem teknikler öğrenciye uygun olmayabiliyor. Öğretmen bu yöntem teknikler konusunda yeterli seviyede olamayabiliyor. Etkinlik kitabında belirtilen araç ve gereçler, laboratuvar BİLSEM'de olmayabiliyor. Hedefler, içerik, materyaller vb. konularda uygulama esnasında planlandığı gibi işlemeyeceği durumu oluşturuyor.
- Ö2 : Süreç şöyle işliyor sene başında destek eğitim programı yıllık planları öğretmenler tarafından hazırlanıyor ve plan doğrultusunda hareket edilmeye başlanıyor. Fakat süreç içerisinde öğretmenler farklı durumlarla karşılaşabiliyor. Örneğin yarışmalar yapılıyor ve bu yarışmalar için öğretmen ve öğrencilerin katılım sağlanması isteniyor. Bu yarışmalar süreci sekteye uğratabiliyor. Ayrıca süreç sadece yarışmalarla değil farklı toplantılar farklı etkinliklerle de karşılaşabiliyorlar öğrenci ve öğretmenler. Yani bundan dolayı tam olarak planlandığı gibi işliyor diyemeyiz.

Öğretmen niteliğinden kaynaklı işlemediği görüşünü belirten Ö6 fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

- Ö6 : Ben işlenmediğini düşünüyorum. Öğretmenin büyük bir özgüvenle bilmiyorum demediği müddetçe ve işbirliği içerisinde çalışmadıkça destek eğitim programının planlandığı gibi işlemediğini düşünüyorum. Öğretmenlerin birbiriyle profesyonel ilişkiler geliştirmesini bekliyorum. Bu olmadıkça da planlandığı gibi işlemediğini düşünüyorum.

DEP'in planlandığı gibi işlediği görüşünü belirten Ö4'ün ifadesi şöyledir:

Ö4 : Çocukların ilgi alanlarını daha önceden tespit edip onu veliye bildirmiştim. Hatta onlara da mutlaka etkinliklerime çocuklarınızın ilgi alanlarına göre şeyler koyacağım demiştim. Bazısı kodlamadan hoşlanıyor bazısı hoşlanmıyor. Bazısı tasarım becerilerinden hoşlanıyor bazısı hoşlanmıyor. Yani her çocuğun ilgi alanına göre ve sevebileceği şeylere göre planlamamı yaptım. Bundan dolayı da planlandığı şekliyle yol alıyor.

Öğretmenlere "Programın amaçlarını gerçekleştirmek için eğitim öğretim sürecinde herhangi bir düzenleme yapılmakta mıdır? Nasıl?" sorusu sorularak verilen yanıtlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Eğitim Öğretim Sürecinde Yapılan Düzenlemeler

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Düzenlenmektedir	Etkinlikler	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	7
	Eğitim Ortamı	Ö1, Ö6, Ö9	3
	Materyaller	Ö1, Ö3	2

Tablo 15'e bakıldığında öğretmenlerin düzenlenmektedir görüşünde görüş birliği sağladığı görülmektedir. Eğitim öğretim sürecinin düzenlendiği noktalara bakıldığında ise öğretmenlerin 7'si etkinlikler konusunda düzenlemeye gittiğini, 3 tanesi eğitim ortamını düzenlediğini, 2 tanesi ise materyal, ders araç gereçleri konusunda düzenleme yapıldığını ifade etmiştir.

Etkinlikler konusunda düzenlemeler yapan Ö7 ve Ö8 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Ö7 : Öğretmenlerin, ben mevcut olan etkinlikleri kendi çevresi ve imkanlarına göre kendi öğrenci profiline göre değiştirdiklerini görebiliyorum.

Ö8 : Normal milli eğitimdeki gibi değiliz. Süreç itibariyle direkt müdahale edebiliyoruz. Etkinlik çıkartabiliyoruz, etkinlik ekleyebiliyoruz. Gerekirse yazdığımız etkinliği genel müdürlüğe yollayıp, sonraki yıllarda çıkartılacak olan kılavuz kitapta yer alabiliyoruz. Tüm BİLSEM öğretmenleri iletişim halindedir. Yeni yayınlanmış bir kitap uygulama alanı varsa öğrencilerimizde bunu direkt uygulayabiliyoruz. Yani sürece müdahale etmemiz, Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki diğer gruplardan çok daha fazla. Kendimi bu konuda şanslı hissediyorum.

Süreç içerisinde eğitim ortamını düzenleyen Ö9'un ifadesi şöyledir:

Ö9 : *Yapıyorum. Eğer çocuğun bildiği bir şekildeyse süreç ben ona farklı şeyler de katarak ilerliyorum. Sınıfa bağlı kalınmamalı, süreç bazen sınıf dışına da çıkmalı. Dört duvar arasından çıkmalıyız. O gün planlanmış bir etkinlik yapılacak ve öğrenciler öğretmenim bunu yapmasak dediği zaman hayır bunu yapmaya mecbursunuz dersek o çocuk isteyerek gelmez BİLSEM'e. Ben böyle bir durumda tamam yapmayalım diyorum. Ama başka bir zaman onu neşeli bir şekilde bir araya sokuşturuyorum.*

Eğitim öğretim sürecinde materyal konusunda düzenlemelerden bahseden Ö1'in ifadesi şöyledir:

Ö1 : *Öğretmen programın uygulanması için ortam, araç gereç yönünden kontrol ediyor. Bazı durumlarda ortam müsait değilse farklı atölyeler kullanarak düzenlemeler yapabiliyorum. Materyalleri eczacılardan, nalburculardan veya aktarlardan temin ediyoruz. Eğitim ortamının havalandırmasından tutun, aydınlığına veya minderine kadar, masası, araç gerecine kadar etkinlik başlamadan haftalar öncesine kadar hazırlanıyor.*

Öğretmenler DEP'in planlandığı şekliyle ilerlemediğini, süreç içerisinde değişen şartlara göre hareket edilerek değişikliklere gidildiğini ifade etmişlerdir. Etkinlikler boyutuyla DEP'te düzenlemelere gidildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin DEP'in etkili olması ve hedeflenen kazanımlara erişilebilmesi için bu tür düzenlemelere gittiği söylenebilir.

4. 2. 1. 4. Çıktı Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada eğitim programının çıktı bölümünün ilk sorusu olan "Sizce programın amaçları süreç sonunda gerçekleştirildi mi?" sorusu katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş ve verilen yanıtlar Tablo 16'da özetlenmiştir.

Tablo 16. DEP'in Amaçlarına Ulaşım Durumu

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Gerçekleşti	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	7
Gerçekleşmedi	Ö3, Ö6, Ö10	3

Tablo 16'ya bakıldığında katılımcıların 7'si destek eğitim sürecinin sonunda programın amaçlarına ulaşıldığı yönünde görüş belirtmiştir. 3 öğretmen ise amaçlara ulaşılmadığı yönünde fikrini belirtmiştir.

Gerçekleşti diye görüş bildiren Ö1 ve Ö5'in ifadesi şu şekildedir:

Ö1 : Hedeflerin kısa bir zamanda kazandırılabilir hali de mevcut, uzun zaman dilimi içerisinde kazandırılabilir hedeflerde mevcut. DEP'te zaten kazanımlar var. Bu kazanımların bazıları uzun vadeli bazıları kısa vadeli. Genellikle öğrencilerin istenilen hedeflere süreç sonunda ulaşmış olduklarını görüyoruz.

Ö5 : Ulaşıldığını düşünüyorum mesela ben bu hafta bir etkinlik yaptım. Bu etkinlik çocuğu o anda değiştirmiyor ama süreç içerisinde çocuktaki sene başında ve sene sonundaki değişimi görebiliyoruz veya destek eğitim programının başındaki ve sonundaki halini. Artık çocuk bireysel yetenekleri fark ettirme programına geçtiğinde altyapısı hazır bir şekilde değişim gösterebiliyor.

Gerçekleşmediği yönünde görüş belirten Ö6 fikrini şöyle dile getirmiştir:

Ö6 : Hayır. Eğer kelimesi kelimesine uygulanıyorsa program ben hedeflere ulaşıldığını düşünmüyorum. Hele bilimsel araştırma becerilerini hiç öğrenemez.

Öğretmenlere DEP'i etkileyen durumlar sorulmuş ve verilen yanıtlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. DEP'i Etkileyen Durumlar

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
DEP'i etkileyen durumlar	BİLSEM donanımı	Ö2, Ö8, Ö9, Ö10	4
	Öğrenci	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7	4
	Öğretmen	Ö1, Ö4, Ö10	3
	İdareciler	Ö1, Ö6	2
	İhtiyaçlar (öğrenci, okul, aile vb.)	Ö8, Ö9	2
	Veliler	Ö1, Ö6	2
	Programı hazırlayanlar	Ö1	1
	Süreç dışı faaliyetler (yarışmalar vb.)	Ö2	1
	Zaman	Ö5	1
	Etkinlik	Ö7	1

Tablo 17'ye bakıldığında katılımcı öğretmenlerin 4 tanesi BİLSEM donanımı kavramında birleşmişlerdir. Ayrıca yine 4 tanesi öğrenci kavramında bir araya gelmişlerdir. 3 tanesi öğretmen, 2 tanesi idareci, 2 tanesi ihtiyaçlar, 2 tanesi veliler, 1 tanesi programı

hazırlayıcılar, 1 tanesi süreç dışı faaliyetler, 1 tanesi zaman, 1 tanesi de etkinlik kavramını DEP'i etkileyen durumlar içerisinde belirtmişlerdir.

BİLSEM donanımından bahseden öğretmenlerden Ö2 ve Ö9 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2 : ...bir diğer faktör BİLSEM'in donanım eksikliği. Süreç içerisinde aranılan materyallerin malzemelerin bulunamaması...

Ö9 : ...benim atölyem yok mesela. Bizi bir binanın içerisine sıkıştırdılar. Adım atacak yer yok. Beni de iki kolon arasında bir yere sıkıştırdılar. Bundan dolayı atölye açamıyorum.

Öğrenci kavramını ifade eden Ö2 ve Ö3'ün görüşü ise şöyledir:

Ö2 : Destek eğitim programı sürecini etkileyen faktörlerden bir tanesi gruplar içerisindeki çocukların farklılıkları. Bir öğrencinin diğerlerinden çok önde olması etkinlik sürecini kendisi için sıkıcı hale getirebiliyor.

Ö3 : Destek eğitim programını etkileyen en önemli faktörün ben öğrencinin ilgisi olduğu kanaatindeyim. Eğer öğrenci istekli ve ilgili ise süreç çok iyi ilerliyor. Fakat ilgili ve istekli değilse onu memnun etme çabası içerisine girebilir öğretmen.

Öğretmen kavramından söz eden katılımcılardan Ö1 ve Ö4 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö1 : Öğretmen DEP'i özümsememişse, ilkelerini, felsefesini anlayamamışsa, kazanımların ne olduğunu bilmiyorsa, kazanımlara bakmadan sadece içeriğe yönelik ifadelerle bakarak gerçekleştiriyorsa programı etkiler. Öğretmenin program konusundaki bilgisi programı etkiliyor. Bunun dışında öğretmenin var olduğu şekliyle değilde daha geliştirerek daha eğlenceli hale getirerek uygulaması gerekiyor. Etkinliği zenginleştirerek uygulaması gerektiğine inanıyorum.

Ö4 : Bilim ve sanata farklılık açmayan öğretmenler de var. Sürekli aynı şeyleri tekrar eden öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezi içerisinde olumsuz mahiyettedirler.

İdarecilerin DEP'i etkileyen durumlardan biri olduğunu düşünen Ö1 ve Ö6 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

- Ö1 : *Yönetim kadrosu programın uygulanması konusunda sorunlara sebebiyet verebiliyorlar. Bir okulda bir programın nasıl uygulanması gerektiği mantığını BİLSEM'de devam ettiriyorlar. Bu da öğretmenlerin programı verimli bir şekilde uygulayamamasına neden oluyor. Ders etkinliklerinin sınıf içinde işlenmesi, hangi saatteyse o saatte bitirilmesi, erken bitirilmemesi gibi noktalarda okullardaki anlayışın devam ettirildiğini görmekteyiz. Öncelikle yönetimin BİLSEM programlarının felsefesine hakim olmaları gerektiğini düşünüyorum. İdari kadronun kafasındaki bilgi kirliliği, programın etkili şekilde uygulanmasını etkiliyor.*
- Ö6 : *Okul yönetimi bazı sınıf seviyesinde destek eğitim programını 2 saat, bazı sınıf seviyesinde 4 saat, bazı sınıf seviyesinde ise 6 saat olarak ayarlıyor. Bunun gerekçeleri nedir merak ediyorum.*

DEP'i etkileyen durumlardan ihtiyaçlar kavramını dile getiren Ö8'in görüşü şu şekildedir:

- Ö8 : *... öğrencinin ihtiyaçları, okulun ihtiyaçları, ailenin ihtiyaçları bu konuda çok önemli. Plan yaparken bunlar göz önünde bulundurularak yapılıyor çünkü.*

Öğretmenlere programın beklenmedik etkileri katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş ve verilen yanıtlar Tablo 18'de özetlenmiştir.

Tablo 18. DEP'in Beklenmeyen Etkileri

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Olumlu Etkileri	Farklılaştırılmış bir program	Ö1	1
	Erken yaşta eğitim süreci	Ö7	1
Olumsuz Etkileri	Devamsızlıklar	Ö3, Ö9	2
	Anlayışının tam olarak bilinmemesi	Ö1	1
	BİLSEM eğlence yeridir anlayışının hakim olması	Ö4	1
	Öğrencinin kişiliği	Ö5	1
	Grupla çalışma	Ö10	1
	Öğrenci seçimi	Ö10	1
	Veliler	Ö10	1

Tablo 18'e bakıldığında öğretmenler genel olarak DEP'in beklenmeyen olumsuz etkilerinden bahsettikleri görülmektedir. Olumlu etkilerinden bahseden öğretmenlerin 1 tanesi farklılaştırılmış program, 1 tanesi ise erken yaşta eğitim süreci kavramından bahsetmiştir. Beklenmeyen olumsuz etkilerden bahseden öğretmenlerden 2 tanesi

devamsızlık kavramında bir araya gelmişlerdir. 1 öğretmen DEP anlayışının tam olarak bilinmemesinden, 1 öğretmen öğrenciler tarafından BİLSEM'in eğlence yeri olarak görülmesi kavramından, 1 öğretmen öğrencinin kişiliğinden, 1 öğretmen grupla çalışmadan, 1 öğretmen öğrenci seçiminden, 1 öğretmen ise velilerden bahsetmiştir.

Olumlu etkilerden bahseden, farklılaştırılmış program olmasını ön plana çıkaran Ö1 aşağıdaki şekilde görüşünü bildirmiştir:

Ö1 : Olumlu yönden baktığımızda diğer okul programlarından farklılaştırılmış. Bu yönüyle öğrencilerin ön bilgileri ve becerilerine olumlu yönde etki ediyor.

Bir diğer olumlu etkilerden bahsederek erken yaşta eğitim süreci kavramını öne çıkaran Ö7'nin düşünceleri ise aşağıdaki gibidir.

Ö7 : Her ne kadar özel yetenekli çocuk diye seçip hepsini belli bir seviyenin üzerinden alsak da bunların da kendi içlerinde daha üst düzey çocuklar ortaya çıkabiliyor. Grubunun yani iyinin iyisi olan çocuklarda ortaya çıkabiliyor. Bu çocuklar daha küçük yaşlarda fark edildiği için ve birçoğu da kendi kafasında hangi alanda ilerleyeceğine karar verdiği için erken yaşlarda bunları yakalayıp eğitmek daha kolay oluyor. Bence programın beklenmeyen en büyük etkisi bu. Yani destek eğitim programında özelinde özelini yakalayabiliyoruz. Çünkü birçok etkinlik alanı mevcut.

Olumsuz yönden beklenmeyen etkilere bakıldığında DEP'le birlikte BİLSEM'i eğlence yeri olarak gören bir anlayıştan bahseden Ö4'ün görüşü şöyledir:

Ö4 : Çocuklar BİLSEM'i bir eğlence merkezi olarak gördüklerinden dolayı aşırı derecede serbest hareket edebileceklerini düşünüyorlar. Ben istediğimi yaparım bana kimse karışamaz düşüncesi içerisindedir. Bir etkinlik yapıyor ve bir bakıyorsun etkinliğe zarar gelmiş. Kural her yerde olmalı diye düşünüyorum. Bu kadar da olmamalı.

Öğrencinin kişiliğinden bahseden Ö5 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Ö5 : Öğrencilerimizi grup grup alıyoruz 4, 5 veya 6 kişilik gruplarda. Çocukların yaşları küçük ama farklı bir yere geldiklerinin farkındalar. Bilim ve Sanat Merkezi'ne geldiklerinin farkındalar. Bu durum çevreleri tarafından özellikle de aile tarafından biraz pohpohlanmaya neden oluyor. Bu olay kimi çocuklarda

gözlemlediğim şu, etrafına karşı kendini üstün görme ya da şımarma gibi etkiler gösterebiliyor.

Beklenmeyen etki olarak devamsızlıklardan bahseden Ö9 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö9 : Bir öğrenci gelmediğinde diğer grup arkadaşlarından eksik kalıyor, etkinlikten geri kalıyor. Gelmeyen çocuk onu da görsün istediğimizde öğretmenler olarak kafamız allak bullak oluyor.

Grupla çalışma, öğrenci seçimi ve velilerle ilgili Ö10 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Ö10 : Programımızda grupla eğitim baz alınmıştır. OECD raporunda Türkiye olarak grupla çalışmada son sıralarda yer almaktayız. Ben kendi kurumumda bunu gerçekten görüyorum. Grupla çalışmama durumu oluyor. Çocuklar grupla çalışma becerisinde sorun yaşıyorlar. Böyle olduğunda da bu sorunla baş etmek durumunda kalıyorsun. Bazı çocukların ise beklenen standartta bir becerisi yok. Her sene öğrenci standartları düşüyor. Öğrenci seçiminde bir şeylerin yanlış gittiğini düşünüyorum. Bir çocuk etkinliği bitirirken başka bir çocuk ise etkinliğin en başında kalabiliyor. Bazen veliler egolu ve sıkıntılı olabiliyor. Tüm bunlar öğretmeni etkileyebiliyor. Bunlar DEP'in beklenmeyen etkileridir.

DEP'in uzun vadede amaçlarına ulaşıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler DEP'i etkileyen durumların BİLSEM şartları ve donanımı, öğrenci ve öğretmenlerin olduğunu ifade etmişlerdir. DEP'te beklenmeyen etki olarak devamsızlıkların olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle öğrenci devamsızlıklarının olmaması durumunda DEP süreci sonunda belirlenen hedeflere ulaşıldığı söylenebilir.

Görüşme formunda C bölümünde sorulan sorulara yönelik elde edilen verilere yönelik bulgular aşağıda belirtilmiştir.

4. 2. 2. Görüşme Formu C Bölümüne Yönelik Katılımcılardan Elde Edilen Bulgular

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerin C bölümünde öğretmenlere sorulan ilk soruda "Sınıf öğretmenleri olarak BİLSEM'deki eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştığınız

sorunlar nelerdir?" sorularak verilen yanıtlar öğrenci, aileler, fiziksel koşullar ve yönetsel açıdan Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. BİLSEM'de Karşılaşılan Sorunlar

		Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM'de karşılaştıkları sorunlar	Öğrenci	Etkinliklere karşı ilgisizlik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8	4
		Davranış bozuklukları	Ö1, Ö4, Ö10	3
		Geliş saatleri	Ö5, Ö7	2
		Grubunda tek olması	Ö2	1
	Aile	Yetersiz bilgi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	7
		Beklentiler	Ö2, Ö4, Ö5	3
		Özel yetenekli etiketi	Ö1, Ö3	2
	Fiziksel koşullar	Kazanımları anında görmek istemeleri	Ö2, Ö5	2
		Materyal	Ö2, Ö5, Ö6, Ö10	4
		Bina	Ö2, Ö5, Ö6	3
		Atölye	Ö2, Ö5, Ö10	3
		Maddi kaynak	Ö1, Ö8	2
		Laboratuvar malzemeleri	Ö1	1
		Yönetsel (İdari)	Liyakat	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7
BİLSEM'i okullandırma			Ö1, Ö10	2
Öğretmeni ve öğrenciyi yarıştırmaya			Ö1, Ö2	2
Siyasileşme			Ö1	1
	Reklam yapma	Ö1	1	

Tablo 19'a bakıldığında BİLSEM sınıf öğretmenlerinin öğrenci açısından etkinlikler kavramında karşılaştıkları sorunlarda 4 kişi görüş birliği sağlamıştır. Davranış bozuklukları konusunda 3 kişi, geliş saatleri kavramında 2 kişi görüş birliği sağlamıştır. 1 öğretmen, öğrencinin destek eğitim grubunda tek olması sorunundan bahsetmiştir.

Öğrenci açısından etkinlikler konusundaki sorun olarak Ö3 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö3 : Öğrenciler her etkinliğe aynı ilgi ve istekle hareket etmiyor. Sıkıldıkları zaman süreç içerisinde öğretmen de zor durumda kalabiliyor.

Öğrencinin davranış bozukluğundan bahseden Ö10'un düşünceleri şöyledir:

Ö10 : ...çocuklar özel olması nedeniyle kimi zaman her şeyi yapabileceklerini yani saygı çerçevesini kırabileceklerini sanıyorlar arkadaşlarına veya başkalarına karşı. Zeki olmak demek, ahlaki sorumluluklarından azade olmayı, istediğini yapabilmek gibi bir şeyi karşılıyor zihninde. Böyle bir şeyin doğru olmadığını anlatmaya çalışıyoruz.

Tablo 19'da aile çerçevesinde karşılaşılan sorunlara bakıldığında 7 öğretmen ailelerin bilgi eksikliğinin olduğu yönünde görüş birliği sağlamışlardır. Öğretmenlerin 3 tanesinin ise ailelerin beklentilerinin yüksek olduğu, 2 tanesi çocuklarının özel yetenekli etiketi olmasını bir üstünlük göstergesi olarak görmeleri, 2 tanesi çocuklarının anında kazanımlara erişmeyi bekledikleri görüşlerinde birleşmişlerdir.

Ailelerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, beklentileri ve kazanımları anında görmek istemeleri konusunda düşüncelerini dile getiren öğretmenlerden Ö2 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Ö2 : Aileler açısından ise onlar da öğrenciler gibi elde edilen kazanımları anında görmek istemeleri. Halbuki destek eğitim dediğimiz süreç 2 veya 3 yıllık bir süreçtir. Bir diğer sorun ailelerin BİLSEM'in işleyişi ve mantığını kavrayamamış olmaları. BİLSEM hakkındaki bilgileri oldukça sınırlı. BİLSEM'deki programlar hakkında bilgileri oldukça kısıtlı. Öğrenci BİLSEM'e başladığından itibaren hemen üst düzey beceriler öğrenciden bekliyorlar. Bu durum ise öğrenci ve öğretmen üzerinde baskı oluşturuyor.

Tablo 19'da fiziksel koşullar konusunda 4 öğretmen, materyal konusunda 3 öğretmen, BİLSEM binası konusunda 3 öğretmen, 3 öğretmen atölye konusunda, 2 öğretmen maddi kaynak konusunda ve 1 öğretmen laboratuvar konusunda sorunların bulunduğunu dile getirmişlerdir.

Materyal ve atölye konusunu fiziksel koşullar çerçevesinde sorunlar yaşayan bir öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Ö10 : Araç gereç ve materyal bizim en büyük sıkıntımız BİLSEM olarak. Benim atölyemin olması lazım, bu atölyemin ise bakanlık tarafından zenginleştirilmesi lazım. Ama ben kendi imkanlarımla bunu halletmeye çalışıyorum. Binamız BİLSEM için yapılmış fakat BİLSEM'e uygun yapılmadığı için atölyeler küçücük.

Tablo 19'da yönetsel açıdan sorunlara bakıldığında öğretmenlerin 4 tanesi liyakat sorunu bulunduğunu, 2 tanesi BİLSEM'i okullarına çalıştırmaya çalıştıkları yönünde görüş birliği sağlamışlardır. Ayrıca 2 tanesi öğretmeni ve öğrenciyi yarıştırmaya, 1 tanesi idareci kadrolarının siyasileştiğini ve 1 tanesi de idarecilerin reklam peşinde koştukları görüşünü ifade etmiştir.

Liyakat, BİLSEM'i okullaştırma mantığı, öğretmeni ve öğrenciyi yarıştırmaya, siyasileşme ve reklam sorunları üzerinde görüşünü dile getiren bir öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir.

Ö1 : BİLSEM'lerdeki idari yapının siyasetten uzak olması gerekiyor. Bu da kesinlikle. BİLSEM'e farklı gözle bakılmasına neden oluyor. BİLSEM'de torpil dönüyor, öğretmenlerde, müdürlerde böyle seçiliyor gibi. Özellikle bazı bölgelerde siyasetin idarecilerde çok etkili olduğunu görüyoruz. BİLSEM'lerde idareciler seçilirken liyakat bakımından değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece idari anlamdaki deneyimleri değil, BİLSEM'ler hakkında bilgi sahibi olan, bilim ve bilimsel yöntem, bilimsel süreçler hakkında bilgisi olan, akademik anlamda başarılar elde etmiş kişiler arasından seçilmesi gerektiğine inanıyorum. Çünkü okul zihniyetiyle yönetilen yerlerde müdürlük yapmış kişilerin BİLSEM'e gelmesi iyi olmuyor çünkü orayı okullaştırmaya çalışıyorlar. Kendi BİLSEM'imde her koridora bir zil takıldı. BİLSEM'lerde zil olmamalı. BİLSEM'lerde şu saatte girip şu saatte çıkacaksın mantığı olmamalı. Bu konuda esneklik olmalı. Yani eğer BİLSEM'ler okul formatında yönetilirse okullardan farkı kalmaz, Bilim ve Sanat Merkezi yerine, bilim ve sanat okulları diye değişmesi gerekir. BİLSEM'lerin okullaşmaması için de okul mantığıyla idare eden yöneticilerin BİLSEM'lere alınmaması gerekiyor. Çünkü bu öğretmeni de etkiliyor, öğrenciyi de etkiliyor, BİLSEM programlarını da etkiliyor. Bir idareci BİLSEM'deki her şeye, önceki okulunda yapmış olduğu idarecilik anlayışını yerleştirmeye çalışıyor. Ben eskiden şu okulda şöyle bir sistem kurdum mantığını uygulamaya çalışıyor. BİLSEM'de okul sistemini kaldıracak bir kalıpta değil. O yüzden idarecilerin gerçekten siyasetle değilde, bilimsel araştırmalara, yöntem ve süreçlere vakıf, bilinçli, nitelikli insanlar arasından seçilmesi gerektiğine inanıyorum. BİLSEM'lerin okullaşmaması lazım. Okullaştıran idarecilerin uyarılması gerekir. Birde idareciler, öğretmenlere baskı unsuru olarak da kullanılıyor. Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, idarecilere, onlarda öğretmenlere iletiyor. Öğretmenler bu konuda baskı görüyorlar. İdareciler reklam peşinde, yapılan projeler, etkinlikler... Öğretmenlere de zaten bu gözle bakıyorlar. Öğretmenlere ne kadar çok yarışmaya katılıyorsan ne kadar çok projeye katılıyorsan ne kadar çok kupa getiriyorsan ne kadar çok birincilik getiriyorsan o kadar iyisin, gözüyle bakıyorlar. İllerde de reklam, gösteriş amaçlı kullanılıyor bu durum. Bunun nedeni ise idarecilerden sene sonunda neler yaptığına dair rapor isteniliyor. Böyle sorulunca da idareciler ne kadar saçma sapan, öğrencileri at yarışı gibi birinci, ikinci diye yaftalayan yarışma varsa öğretmenleri bu işlerin peşinde koşması konusunda baskı yapıyor. Bu da BİLSEM'lerin amacı dışında

enerjisini, potansiyelini farklı alanlarda kullanmasına neden oluyor. Bu durum BİLSEM'leri olumsuz yönde etkiliyor.

Öğretmenlere "DEP'in güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?" diye sorulduğunda verilen yanıtlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. DEP'in Güçlü ve Zayıf Yönleri

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Güçlü Yönleri	Programın amaçları	Ö2, Ö3	2
	Ana hatlar, Modül başlıkları	Ö4, Ö6	2
	Farklılaştırılmış olması	Ö1	1
	Kullanılan yöntem teknikler	Ö1	1
	Öğrencilerin yetenekli olması	Ö5	1
	Uygulanabilirlik	Ö7	1
	Yoğun olmaması	Ö7	1
	Disiplinlerarası	Ö8	1
	Sürekli revize edilmesi	Ö9	1
	Öğrenci aktif	Ö10	1
Zayıf Yönleri	İçeriğin zayıf olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	5
	Kültürel öğelere yer vermemesi	Ö6	1
	Öğrenciyi diğer disiplin alanlarına hazırlamaması	Ö6	1

Tablo 20'ye bakıldığında programın güçlü yönleri olarak programın amaçları kavramında 2 kişi, programın çerçevesinde 2 kişi görüş birliği sağlamışlardır. Programın amaçları konusunda görüş bildiren Ö2 ve Ö3'ün ifadeleri şöyledir:

- Ö2 : *Programın güçlü yönlerini ele alacak olursak grupta çalışmaya, işbirlikli çalışmaya teşvik edici olması, çeşitli düşünceleri barındırması açısından yani yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerine değer vermesi açısından kıymetli bir program.*
- Ö3 : *Destek eğitim programı ilkökul kademesindeki özel yetenekli çocuklara kazandırılması gereken beceriler açısından, hedeflenen beceriler açısından önemli bir program. Bu programla kazanılan becerilerin üzerine yeni beceriler eklenecek ve özel yetenekli öğrenciler desteklenecektir. Bu yönüyle hedeflenen davranışlar açısından güçlü bir program.*

Programın ana hatlarının güçlü olduğu görüşünde birleşen Ö4 ve Ö6'nın ifadeleri ise şöyledir:

- Ö4 : Programın ana hatları çok iyi, modüller çok iyi, modül başlıkları...
 Ö6 : Güçlü yönü ana hatlar çok sağlam. Güçlülüğü sadece ana hattı...

Programın zayıf yönleri sorulduğunda içeriğinin yeterli olmadığı görüşünü dile getiren 5 öğretmen bu konuda görüş birliği sağladığı görülmektedir. Öğretmelerin bazılarının bu konudaki ifadeleri şöyledir:

- Ö1 : Programın bazı bölümlerinde öğrenciye hitap etmemesi, yaşanan gelişmelere yönelik içeriğin oluşturulmaması, DEP'in içerik açısından temelini sağlam oturtulmuş olmaması yönüyle zayıf olduğunu düşünüyorum.
 Ö3 : İçeriğin zenginleştirilmesi lazım. Yapılacak olan etkinliklerin daha nitelikli etkinlikler olarak artırılması lazım.
 Ö6 : ...içini dolduramamışlar. Bizim o etkinlikleri tekrar ele almamız gerekiyor. Gerçekten çok zayıf.

Öğretmenlere programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar sorularak verilen yanıtlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. DEP'te Karşılaşılan Sorunlar

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Etkinliklerin öğrenciye hitap etmemesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10	7
Materyal temini	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9	5
Sınıf içerisine bağlı kalma	Ö3, Ö5, Ö8	3
Öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişmemiş olması	Ö1	1
Velinin üst düzey beklentileri	Ö2	1

Tablo 21'e bakıldığında öğretmenlerin 7'si etkinliklerin öğrenciye hitap etmediği, 5'i materyal temini noktasında, 3 tanesi sınıf içine bağlı kalma noktasında sorunlar yaşadığı üzerinde görüş birliği sağlamışlardır.

Etkinlikler konusunda sorunlar yaşadığını dile getiren öğretmenlerin bazıları (Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5) görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

- Ö2 : Kitaptaki etkinliklerin yüzeysel olarak kalması, öğrenciye hitap etmemesi, ilgi çekici olmaması başka bir problem.
 Ö3 : ...birçok etkinlikten sıkılıyor öğrenci.
 Ö4 : Programdaki en temel sorunu öğrenciye uygun etkinlik olarak görüyorum.
 Ö5 : Bazen grupların etkinliğe karşı isteksiz olması sorun yaratıyor.

DEP'te yaşamış olduğu sorunlardan materyal konusunda problemler yaşayan öğretmenlerden bazılarının (Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö9) görüşleri şöyledir:

- Ö1 : *DEP'İ uygularken sınıf öğretmenleri olarak materyallerin temini konusunda sıkıntı yaşıyorum. Bu konuda idareden bütçe alamıyoruz. Alsak bile ilerleyen aylarda almak durumunda kalıyoruz.*
- Ö2 : *Materyal sorunu karşılaştığı sorunlardan bir tanesi materyal peşinde koşmak, strafor, köpük, silikon, pense vb. çeşitli araç gereç peşinde koşmak yorucu bir iş.*
- Ö5 : *Bazen bir etkinlik yapmak istiyorsunuz malzeme sıkıntısı çekilebiliyorsunuz."*
- Ö9 : *Ders araç gereçleri konusunda sorun yaşıyorum.*

Sınıf içerisine bağlı kalma yönünde sorunlar yaşayan öğretmenler (Ö3, Ö5 ve Ö8) düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

- Ö3 : *Ben sürekli sınıf içerisinde olmamızı bir sorun olarak görüyorum. Bu konuda farklılıklar yaratamıyoruz öğrencide.*
- Ö5 : *...çocuklarla kütüphanede ders yapmak istiyorsunuz. Ancak izin işlemleri ve prosedür çok uzun sürebiliyor, müzede veya kütüphanede, doğada ders yapmak istediğinizde bu tip işlemlere maruz kalıyorsunuz.*
- Ö8 : *Bazen kütüphaneye, tiyatroya veya müzeye öğrenci götürüp orada dersimi işlemek istiyorum. Bu konuda prosedür beni zorluyor.*

Öğretmenlere karşılaştığınız sorunların çözümünde nerelerden destek ve yardım alıyorsunuz diye sorulduğunda verilen cevaplar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Sorunlar Karşısında Destek Alınan Yerler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
İdareciler	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10	5
Öğretmenler	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	5
Kendim	Ö1, Ö2, Ö6, Ö10	4
Aileler	Ö9	1

Tablo 22'de görüldüğü gibi öğretmenlerin 5 öğretmen karşılaştıkları sorunlar karşısında idarecilerden, 5'i öğretmen arkadaşlarından, 4'ü kendi başına, 1'i ise ailelerden destek almaktadır.

Bir sorunla karşılaşıldığında sorunları kendisi çözmeye çalışan ve bu konuda idarecilerden de yardım alan Ö10 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö10 : İletişim kanalını açık tutuyorum, bir problemle karşılaştığımda açık bir şekilde konuşuyorum, araç gereç konusunu ise kendi imkanlarımla hallediyorum, okul yönetimi ile sağlam bir iletişim kuruyorum çoğu zaman ve yardımcı olurlar.

Sorunlarını idareci ve öğretmenler yardımıyla çözen Ö3'ün düşünceleri şu şekildedir:

Ö3 : Öğretmen arkadaşlarım ve idarecilerim gereken her türlü yardımı, imkanı sağlıyorlar.

Karşılaştığı bir sorunu aileler yardımıyla çözmeye çalışan Ö9'un düşüncesi şöyledir:

Ö9 : Ders araç gereçlerini aileler yardımıyla temin ediyorum.

Öğretmenlere DEP hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin dikkate alınıp alınmadığı konusunda görüşleri sorulmuş ve bu konuya ilişkin verilen yanıtlar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. DEP'in Hazırlanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Dikkate AlınmasınaYönelik Görüşler

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Sınıf öğretmenleri dikkate alındı	Etkinlikler, öğretmenin yapabileceği yeterlilikte	Ö2, Ö7, Ö8	3
	Hazırlayanlarda sınıf öğretmeni	Ö5, Ö6, Ö9	3
	Önce öğrenci ardından öğretmen dikkate alındı	Ö3	1
	Öğretmenler süreci rahat yönetiyor	Ö4	1
Sınıf öğretmenleri dikkate alınmadı	Öğrenci dikkate alınarak hazırlandı	Ö1	1
	Tüm sınıf öğretmenleri süreçte bulunmadı	Ö10	1

Tablo 23'te öğretmenlerin 8 tanesinin DEP hazırlanırken sınıf öğretmenleri de dikkate alınarak hazırlandığı görüşünü belirttiği görülmektedir. Nedenlerine bakıldığında ise 3 öğretmen "etkinlikler, öğretmenin yapabileceği yeterlilikte" görüşünde birleştiği, 3 öğretmenin "programı hazırlayanlarda sınıf öğretmeni" görüşünde birleştiği görülmektedir.

DEP hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin dikkate alındığı görüşünü savunanlardan Ö2 ve Ö6'nın düşünceleri şu şekildedir:

Ö2 : Evet ben sınıf öğretmenlerinin dikkate alınarak, onların yeterlilikleri göz önünde bulundurularak destek eğitim programının hazırlandığını düşünüyorum. Çünkü etkinliklere bakıldığında sınıf öğretmeni yeterliliklerini aşan bir durum yok. Genel itibarıyla bakıldığında sınıf öğretmenlerinin

yeterlilikleri, destek eğitim programı sürecindeki özel yetenekli öğrencileri destekler nitelikte.

Ö6 : Programı zaten sınıf öğretmenleri hazırladı. Doğal olarak tüm sınıf öğretmenleri düşünülerek hazırlandı.

Program hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin dikkate alınmadığı yönünde görüş beyan eden Ö1 ve Ö10 ise fikirlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

Ö1 : Program öğrenci merkezli, öğrenci düşünülerek ön plana alınmıştır. Öğretmen boyutu daha arka planda kalıyor. Sınıf öğretmenleri için konuşursak sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre hazırlandığını söylemek güç çünkü bunu hazırlayanlar öğretmen yeterliliğini bilemez. Ama program öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu için öğretmen ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğunu düşünmüyorum.

Ö10 : Ben o programı aktarmakta herhangi bir sıkıntı yaşamıyorum beni aşan bir durum olmuyor. Tek sıkıntı şu, bütün sınıf öğretmenleri dikkate alınarak çalıştaylarla kitap zenginleştirilseydi, yeni etkinlikler konulsaydı, kötü olanlar çıkarılsaydı, tartışarak konuşarak yapılsaydı net olarak sınıf öğretmenleri dikkate alınarak hazırlanmıştır diyebilirdik. Sadece koordinatörler ile bu işin yürütülmemesi mutlaka çalıştaylarda bizlerinde işin içerisinde bulunduğu yapıda olunsaydı çok iyi olurdu.

Öğretmenlere DEP'in daha etkili uygulanabilmesi için bakanlık yetkililerine, BİLSEM yönetimlerine, meslektaşlarınıza ve ailelere yönelik tavsiyeleri sorulduğunda verilen yanıtlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. DEP'in Etkili Uygulanabilmesi İçin Öğretmenlerin Tavsiyeleri

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
	Öğretmen eğitimleri yapılmalı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö10	4
	Ekonomik kaynak aktarılmalı	Ö1, Ö6, Ö10	3
	DEP'in ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi	Ö2, Ö3, Ö6	3
	Zaman düzenlemesi	Ö5	1
Bakanlık yetkililerine	Gereksiz taleplerde bulunulmamalı	Ö1	1
	Tek bir sınıf seviyesinden öğrenci tanılmalı	Ö7	1
	Kurumların çağın gerektirdiği şekilde donatılması	Ö8	1
	Sınıf ögr. özlük haklarının iyileştirilmesi	Ö2	1

Tablo 24'ün devamı

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans	
BİLSEM yönetimlerine	BİLSEM'e uygun yönetim anlayışı sağlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9	6	
	Öğretmenlerle uyum içinde çalışma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö10	4	
	Öğrenci ve öğretmenlerini yarıştırmama	Ö1, Ö10	2	
	Öğretmen gelişimine destek olmalılar	Ö5, Ö7	2	
	Öğretmenlere öncülük etmeliler	Ö4	1	
Öğretmenlere	Kendini sürekli yenileme	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7	4	
	Tüm personel uyum içerisinde çalışma	Ö1, Ö6, Ö8	3	
	Öğrenciler için tüm imkanlar seferber edilmeli	Ö3, Ö6	2	
	Meslektaşlarla sürekli iletişim içinde olunmalı	Ö8, Ö9	2	
	Sabırlı olma	Ö4, Ö10	2	
	Akademik çalışmalara yönelme	Ö1	1	
	Etkinlik üretmeli	Ö7	1	
	Yurt dışı eğitim olanaklarını görmeli	Ö6	1	
	Öğrenciyi kalıp içine sokmamalı	Ö10	1	
	BİLSEM'e maddi anlamda bakmama	Ö1	1	
	BİLSEM'de tayinci değil, kalıcı olma	Ö1	1	
	Ailelere	Kurumdan faydalansınlar	Ö1, Ö5	2
		Üst düzey beklentilerde bulunmamalılar	Ö5, Ö8	2
		Sabırlı olmalılar	Ö4, Ö8	2
		Kültür ve bilim gezileri yapmalılar	Ö6	1
Çocukla doğru iletişim kurmalılar		Ö10	1	
Çocuklarını doğru yönlendirmeliler		Ö2	1	
Kendilerini yenilemeliler		Ö2	1	
Reklam ve övünme amaçlı çocuklarını kullanmasınlar		Ö1	1	

Tablo 24'e bakıldığında 4 öğretmen bakanlık yetkililerine öğretmen eğitimi yapılması konusunda, 3 öğretmen BİLSEM'lere ekonomik kaynak sağlanması konusunda, 3 öğretmen DEP'in ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi gerektiği konusunda görüş birliği sağlamışlardır. 1 öğretmen zaman düzenlemesi yapılması tavsiyesinde, 1 öğretmen bakanlıktan BİLSEM'lere yarışmalar vb. etkinlikler için gereksiz taleplerde bulunulmaması tavsiyesinde, 1 öğretmen tek bir sınıf seviyesinden öğrenci tanınması tavsiyesinde, 1 öğretmen BİLSEM'lerin çağın gerektirdiği şekilde donatılması ve 1 öğretmen de sınıf öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi noktalarında tavsiyeleri olduğu görülmektedir.

Bakanlık yetkililerine tavsiyeler konusunda Ö3 ve Ö10'un düşünceleri şu şekildedir:

- Ö3 : Bundan dört sene öncesine kadar ortada hiçbir şey yokken her program için etkinlik kitapları, kılavuz kitapları hazırlamaları çok iyi bir adım oldu. Görev yapan öğretmenlerin zihninde neler yapabilecekleri doğrultusunda bir şablon canlandı ve bu kitaplar bir örnek teşkil etti. Bu kitapların içerik olarak içlerinin daha çok doldurulması gerekiyor. Öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri gerekiyor. Bundan dolayı da kurs, seminer ve çalıştayların artırılması gerekmektedir.
- Ö10 : Çalıştayları sadece koordinatörlerin değil de bütün sınıf öğretmenlerinin işin içinde olduğu bir organizasyon yapılmalı. BİLSEM'de eğitimler standartların dışındadır ekonomik olarak kaynak aktarılması gerekiyor. Bu çocuklar madem önemseniyor bunun karşılığı olarak da gerekli yatırımların yapılması gerekiyor. Bu noktada zayıf kaldıklarını düşünüyorum.

Öğretmenlerin okul yönetimlerine yönelik tavsiyelerine bakıldığında BİLSEM'e uygun yönetim anlayışı sağlama noktasında 6 öğretmen, öğretmenlerle uyum içinde çalışma noktasında 4 öğretmen ayrıca öğrenci ve öğretmenlerini yarıştırmama konusunda öğretmenlerin 2'si, öğretmen gelişimine destek olmada öğretmenlerin 2'si ve son olarak öğretmenlere öncülük etme noktasında ise öğretmenlerin 1'i tavsiyede bulunmuşlardır.

BİLSEM yönetimlerine tavsiye konusunda Ö1 ve Ö4'ün tavsiyeleri şu şekilde olmuştur:

- Ö1 : Bir okulu yönetme anlayışıyla BİLSEM'leri yönetmemeliler. Öğretmenlerle güç savaşına girmemeliler. Benim görev yaptığım BİLSEM'de öğretmenler ve idareciler arasında çok çatışma oluyor. Bu durum BİLSEM'i olumsuz etkiliyor. Müdürlerin öğrencileri yarıştırmaması, bu yöne hizmet eden çalışmalara, projelere ve yarışmalara öğretmenleri göndermemesi gerektiğini düşünüyorum. Yani üniversite, sanayi, TÜBİTAK dışındaki hiçbir yarışmaya idarecilerin, öğretmenleri ve öğrencileri yönlendirmemesi gerektiğine inanıyorum.
- Ö4 : Hep öğretmenler değil okul yönetimleri de koşuşturmalı işlerin peşinde. Hep öğretmenlerden beklenilmemeli. İdarecilerde kendilerini ispatlayabilmeli diye düşünüyorum. Birçok konuda onlar öncülük etmeli. Fakat birçoğu bilmiyor neyin nasıl yapılacağını.

Öğretmenlerin kendi meslektaşlarına yönelik tavsiyelerinde kendini sürekli yenilemede 4 öğretmen, uyum içerisinde çalışmada 3 öğretmen, öğrenciler için tüm imkanlar seferber edilmeli tavsiyesinde 2 öğretmen, sürekli iletişim sağlanmalı görüşünde 2 öğretmen yine öğretmenlerden 2'si sabırlı olunmalı tavsiyelerinde görüşlerini

belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 1'i akademik çalışmalara yönelme, 1'i etkinlik üretmeli, 1'i yurt dışı eğitim olanaklarını görmeli, 1'i öğrenciyi belirli bir kalıp içine sokmamalı, 1'i BİLSEM'e maddi anlamda bakmama, 1 tanesi BİLSEM'de tayinci değil, kalıcı olma gibi tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu konuyla ilgili öğretmenlerden Ö5 ve Ö7'nin görüşleri şöyledir:

Ö5 : Meslektaşlarıma tavsiyem çok okumaları gerekiyor tezler, makaleler, bilimsel araştırmalar yalnızca yurtiçi kaynaklar değil yurt dışı kaynakları da okumaları gerekiyor. Gerçekten çalışmayı seven insanların çalışabileceği bir yer Bilim ve Sanat Merkezleri. Ne kadar okursak çocuklarda o kadar okuyor, biz ne kadar araştırırsak çocuklar da o kadar çalışıyor. Biz ne kadar çalışırsak çocuklar da o kadar çalışıyor.

Ö7 : Kötü de olsa kendi etkinliklerini üretmeye çalışsınlar. Her öğretmen etkinlik üretebilir. Bir diğeri hizmet içi eğitimlere fırsat buldukça muhakkak katılsınlar. Biz normal okullarda görev yapmıyoruz. 1 haftalık bir hizmet içi eğitimin uzun vadede o çocuklara çok faydası olur. Lütfen kendilerini geliştirmek için hizmet içi faaliyetlerini kaçırmassınlar. Yılda en az 2 tane hizmet içi eğitim faaliyetine katılmaya çalışsınlar diyebilirim.

Öğretmenlerin öğrenci velilerine yönelik tavsiyelerine bakıldığında öğretmenlerin 2'sinin kurumdan faydalansınlar, 2'sinin üst düzey beklentilerde bulunmamalıdır, 2'sinin sabırlı olmalıları tavsiyelerinde birleştikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 1 tanesi kültür ve bilim gezileri yapmalıları, 1'i çocukla doğru iletişim kurmalıları, 1 tanesi çocuklarını doğru yönlendirmeliler, 1 tanesi kendilerini yenilemeliler, 1 tanesi reklam ve övünme amaçlı çocuklarını kullanmasınlar tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden Ö6 ve Ö8 fikirlerini aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir.

Ö6 : Her öğrenciyi bilim merkezlerini ziyaret ettirmeliler bence.

Ö8 : Öğrenciler buraya geldiklerinde, onlara bir sihirli değnekle dokunulup birdenbire çok çok iyi öğrenciler olacağını düşünmemeleri gerekiyor. Bu öğrenciler yetenekli olabilir fakat bu durum bir süreçtir. Sonucunun uzun vadede gerçekleşeceğinin dile getirmek isterim. Hem bu konuda hem de çocuklarına karşı sabırlı davranmalarını öneririm.

Öğretmenlere DEP'le ilgili eklemek istedikleri düşünceler sorulmuş ve öğretmenlerden bazılarının verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

- Ö1 : Uzun vadeli ve sağlam temellere oturtulacak, çağ nereye gidiyorsa o yöne gidecek bir anlayışla daha da zenginleştirilmeli. Şu haliyle yetersiz. Bu durumu değiştirmek için uzmanlardan daha fazla yararlanılmalı.
- Ö5 : Destek eğitim programı bizler için avantajlı. Çocukları küçük yaşta alıyoruz ve yeteneğine göre yetiştirmeye başlıyoruz. Program etkili kullanıldığında çok güzel sonuçlar alınacağını düşünüyorum.
- Ö6 : Destek eğitim programını 2. sınıfa vermesinler, 3 sınıfa versinler. 2. sınıflara hazırlayıcı eğitim versinler.
- Ö7 : BİLSEM'deki uyum döneminin bir program olarak değil de destek eğitim dönemi içerisine koyulması gerektiğini düşünüyorum. Bence BİLSEM'de 4 program olmalı destek, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje. Uyum dönemi diye bir program olmamalı çünkü destek eğitim programında bir, iki haftalık süreçte çocuk zaten adapte olacaktır.

Sınıf öğretmenleri BİLSEM'de öğrenci boyutuyla etkinliklere karşı ilgisizlik ve davranış bozuklukları konularında sorunlarla karşılaşmaktadır. Ailelerin ÖYB, BİLSEM konularında bilgilerinin yetersiz olması ve BİLSEM'den beklentilerinin yüksek olması, BİLSEM'deki sınıf öğretmenleri açısından sorun oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. BİLSEM'lerde materyal eksiklikleri, binaların BİLSEM anlayışına uygun olmaması ve atölye eksiklikleri sınıf öğretmenleri açısından sorun olarak görülmektedir. Ayrıca sorunlara idari boyutuyla bakıldığında yöneticilerin liyakatsiz olması ve BİLSEM'leri okullandırmaya çalışması görülmektedir. DEP'te programın amaç, ana hatları ve modül başlıkları öğretmenler tarafından güçlü görülmektedir. DEP'in içeriği öğretmenler tarafından zayıf görülmektedir. DEP'te öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar olarak etkinliklerin öğrencinin ilgisini çekmemesi, onlara hitap etmemesi, öğretmenler tarafından materyal temininde zorlanması ve DEP sürecinde sınıf içerisine bağlı kalınması bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin sınıf dışı etkinlikleri de istediği söylenebilir. Öğretmenler karşılaştıkları sorunları idareci, öğretmen ve kendi başlarına çözdüklerini belirtmişlerdir. Sorunlar konusunda paydaşların dayanışma içerisinde olduğu anlaşılabilir. DEP hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenleri dikkate alınarak hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca DEP'in etkililiğinin artırılabilmesi için öğretmenler bakanlık yetkililerine öğretmen eğitimlerinin yapılması, BİLSEM'lere ekonomik kaynak aktarılması ve DEP'in ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi doğrultusunda öneriler getirmişlerdir. BİLSEM yönetimlerine ise BİLSEM felsefesine uygun yönetim anlayışı sağlamaları, öğretmenlerle uyum içinde çalışmaları ve öğrenci, öğretmenlerini yarıştırmamaları konularında tavsiyede bulunmuşlardır. Öğretmenlere yönelik tavsiyelerde kendini sürekli yenilemeleri gerektiği,

uyum içerisinde çalışmalarını, öğrenciler için daha gayretli olunması, sabırlı olunması ve meslektaşlarıyla iletişim içinde olunması gerektiği konularında önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenler ailelerin BİLSEM'lerden faydalanmaları gerektiği, sabırlı olmaları ve BİLSEM'den üst düzey beklentilerde bulunulmaması gerektiği şeklinde öneriler getirmişlerdir.



5. TARTIŞMA

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretimleriyle ilgilenen sınıf öğretmenlerinin BİLSEM Destek Eğitim Programları (DEP) ile ilgili görüşlerini incelemek ve Destek Eğitimi Programına dair değerlendirmelerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu bölümde belirtilen amaca yönelik çalışmanın nicel boyutu çerçevesinde katılımcılara uygulanan anket ve çalışmanın nitel boyutu çerçevesinde katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ilişkilendirilmeye ve ilgili alanyazın ışığında tartışılmaya çalışılmıştır.

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgularda araştırmanın içerik bölümünde öğretmenler katılıyorum düzeyinde yanıt vermelerine rağmen yapılan görüşmelerde ise içeriğin yetersiz, zayıf ve öğrenci seviyesinin altında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın ilk kısmında elde edilen bulgu ile görüşmelerde elde edilen bulgular birbiriyle örtüşmemektedir. Öğretmenlerin ankette katılıyorum düzeyinde cevaplar vermesine rağmen yapılan görüşmelerde öğretmenlerin içerik boyutunda birçok sorunla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum DEP'in kağıt üzerinde ana çerçeve ve amaçlarıyla iyi görünmesine rağmen uygulamada sorunlar yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu yönüyle Keskin, Samancı ve Aydın (2013) eğitim programlarının geliştirilmesi önerilerinde bulunmuştur. DEP kitabının modüllerinin geliştirilmesi gerektiği, yazı etkinliklerinin öğrenciler için sıkıcı olduğundan dolayı öğretmenlerin kitabı kullanmadıkları ve kitabın öğrencilerin eğitimlerini desteklemediği tespit edilmiştir. Sarı ve Öğülmüş (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kaynak ve materyal yetersizliğinden bahsetmiştir. Bununla ilgili Ayaydın ve Ün (2018) etkinlik hazırlanırken öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hazırlanması gerektiğinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin DEP için hazırlanan kitaptan daha çok internet sitelerinden, farklı kitaplardan ve bilimsel dergilerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun DEP için hazırlanan kitabın içeriğinin zayıf olması ve öğrenci seviyesinin altında olmasından dolayı öğretmenler tarafından yeterli görülmediği bulgusuyla ilişkilendirilebilir. DEP'in süreç içerisinde değişen veya karşılaşılan olay, durumlardan dolayı planlandığı gibi işlemediğine ulaşılmıştır. DEP'i etkileyen durumların BİLSEM donanımı, öğrenci, öğretmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda eğitim öğretim sürecindeki teknik imkanlar ve paydaşlara öğretmenlerin vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinde DEP'in beklenmeyen olumsuz etkileri olarak devamsızlıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sezginsoy (2007) araştırmasında sınavlarından dolayı BİLSEM'de devamsızlık sorunlarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim öğretim sürecinin aksamasına neden olan bu durum birbiriyle

örtüşmektedir. Değerlendirme sürecinin yeteri kadar öğrencilerin gelişimi hakkında bilgi toplayan, yapılan değerlendirmelerin ise öğrencilerin kendilerini yenileme ve geleceğe yönelik planlamalar yapmasına olanak sağlayan, onların bilgi ve yeteneklerini açığa çıkaran bir süreç olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler değerlendirme süreci için "kısmen katıldıklarını" ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin kitapta bulunan değerlendirme türlerinden ziyade kendi gözlemlerini kullanması bu iki bulgunun birbiriyle örtüşüğünü göstermektedir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgularda anketten elde edilen verilerde hedef, içerik, öğrenme ortamı, eğitim öğretim süreci ve değerlendirme boyutları incelendiğinde elde edilen bulgularda katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin DEP görüşleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkiye neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların eğitim öğretim sürecinde 6-10 ile 11-15 hizmet yılları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık incelendiğinde 6-10 hizmet yılına sahip katılımcıların eğitim öğretim sürecini daha olumlu gördüğü tespit edilmiştir. Bu durum 11-15 hizmet yıllarına sahip katılımcıların tecrübe ve deneyimlerini göz önünde bulundurup süreci yorumlayarak eğitim öğretim sürecinin daha iyi olması ve güçlendirilmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. 16-20 hizmet yılına sahip katılımcıların değerlendirme sürecini daha olumlu gördüğü tespit edilmiştir. Kılavuz kitapta bulunan değerlendirme faaliyetlerinin çeşitliliğinden dolayı geleneksel yaklaşımlarla yetişen 16-20 hizmet yılı katılımcılarının, değerlendirme sürecini yenilikçi yaklaşımlarla yetişen gruba karşı daha olumlu görmüş oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgularda DEP'te öğrencilerin ihtiyaçları olarak nitelikli öğrenme ortamı, derslere devam sağlamaları ve DEP içeriğinin etkinlikler yönüyle zenginleştirilmesi olarak tespit edilmiştir. DEP'te öğretmenlerin ihtiyacı ise materyal, araç gereç, nitelikli öğrenme ortamı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Sezginsoy (2007), Kazu ve Şenol (2012), Şahin (2014), Batdal-Karaduman ve Elgün-Ceviz'in (2018) elde ettiği bulgularla paralellik göstermektedir.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgularda BİLSEM'lerde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara öğrenci boyutuyla bakıldığında etkinliklere karşı ilgisizlik ve davranış bozuklukları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kurnaz (2014), Çetin ve Doğan (2018) yaptıkları çalışmalarda etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtmişlerdir. Bu yönüyle bulgular birbirini destekler niteliktedirler. Etkinliklerin öğrenci ilgisine hitap etmemesi, öğrenci seviyesinin altında olması bulgusuyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca ÖYB'ler Talas, Talas ve Sönmez'e (2013) göre örgün eğitime devam ettikleri okullarındaki konuları da sıkıcı ve yetersiz bulmaktadırlar. Yumuş ve Toptaş (2011) devamsızlık sorununun

çözümü için hem öğrencilere hem de ailelerine BİLSEM'in amaçlarının net olarak ifade edilmesi gerektiğini söylemektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ailelerin BİLSEM, BİLSEM'deki eğitim programları vb. konularında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusu görülmektedir. Bu konuda Çakın (2005) BİLSEM'i ve amaçlarını gerek öğrencilere gerekse de ailelerine aktarılması gerektiğine ayrıca Koçal, Kanar, Ermis ve Pınar-Kanar (2009) BİLSEM velilerinin kurumun rehberlik biriminden faydalanmasının önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca Altun ve Vural (2012), Summak ve Şahin (2013) veli ile kurum arasındaki işbirliği olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca velilerin BİLSEM'den beklentileri de üst düzeydedir. Çetin ve Doğan'da (2018) öğrenci velilerinin beklentilerinin yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. DEP, öğrenme ortamı boyutuyla değerlendirildiğinde öğretmenler katılıyorum düzeyinde yanıtlar vermişlerdir. Öğrenme ortamının sosyal ve psikolojik yönden öğrenci işbirliğine açık, motive edici, öğrenmeyi destekleyen teknolojik araçların olduğu, olumlu bir öğrenme ortamı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, BİLSEM'lerin fiziksel koşullarını değerlendirdiklerinde bina yetersizliği ve atölye eksikliği gibi sorunlarla baş etmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından BİLSEM'lerde fiziksel koşullar, eğitim öğretim ortamı açısından hala istenilen seviyenin yakalanamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu ile Sezginsoy (2007), Tantay (2010), Kazu ve Şenol (2012), Kurttaş (2012), Çelik-Şahin'in (2014) BİLSEM'lerde fiziksel koşullara bakıldığında birçok açıdan eksikliklerin olduğu sonucu örtüşmektedir. Koç (2016) bu konuyla ilgili BİLSEM binalarının ihtiyaçları karşılayacak nitelikte olması gerektiğinden bahsetmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların yönetsel boyutuna bakıldığında liyakat sorunu, BİLSEM'i okullandırmaya çalışma, öğretmen ve öğrenciyi yarıştırma sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Summak ve Şahin (2013) öğretmenlerle birlikte idarecilerin de belirli standartlarda olması gerektiğini söylemektedir. Araştırmada ayrıca materyal temini, prosedürlerden dolayı derslerin sürekli sınıf içerisinde işlendiği sorunları da tespit edilmiştir. Koç (2016) bu konuyla ilgili sosyal aktivitelerin, bilim ve kültür gezileri yapılmasını önermektedir. Karşılaşılan sorunlarda öğretmenlerin bu sorunları çözerken idarecilerden, diğer öğretmen arkadaşlarından yardım aldıkları veya kendi başlarına çözdükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Beşinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgularda öğretmen eğitimleri yapılmasının istenmesi katılımcıların meslektaşlarına yönelik kendilerini geliştirmeleri gerektiği önerisiyle ilişkilendirilebilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişime önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Batdal-Karaduman ve Elgün-Ceviz (2018) öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar kendi gelişimlerini desteklemekte ve öğrenci öğretmen gelişimine önem vermektedirler. Öğretmenler DEP'in

sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için ekonomik kaynak talep etmektedirler. Bu bulgu katılımcıların ihtiyaçlarından bahsederken materyal ve araç gereç eksikliklerinin olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca önerilerinde BİLSEM anlayışını özümsemiş, öğretmenlerle uyum içinde çalışan bir BİLSEM yönetimi profili çizmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin bazen BİLSEM'de yönetim kadrosuyla sorunlar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yönde BİLSEM ortamının huzurlu bir çalışma ortamı şeklinde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Ailelerin üst düzey beklentiler içerisinde olduğu bulgusuna yönelik katılımcılar ailelere bu yönde beklentilerini düşürmeleri gerektiği ayrıca velilerin BİLSEM, BİLSEM eğitim programları ve özel yetenekli çocuklarla ilgili bilgi eksikliği bulgusundan dolayı öğretmenler tarafından BİLSEM'den bu yönüyle faydalanmaları, işbirliği içine girmeleri gerektiğini önermişlerdir. Çetin ve Doğan (2018) ailelerle ilgili elde ettiği bulgularla araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular neticesinde elde edilen sonuçlar ve sonuçlara yönelik getirilen araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6. 1. Sonuçlar

Araştırma bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

1. Destek eğitim programının BİLSEM yönergesinde belirlenen amaçları doğrultusunda hedeflerine ulaşıldığı belirlenmiştir.
2. DEP'in içerik boyutunun zayıf olması, öğrenci seviyesinin altında olması, yazı etkinliklerinin öğrenciler için sıkıcı olması nedenlerinden dolayı yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı öğretmenler tarafından yeterli görülmediği, içerik yönünden öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini desteklemediği ve modüllerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Öğretmenlerin DEP için hazırlanan kitaptan daha çok internet sitelerinden, farklı kitaplardan ve bilimsel dergilerden yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. DEP'te öğrenme ortamının sosyal ve psikolojik yönden öğrenci işbirliğine açık, motive edici, öğrenmeyi destekleyen teknolojik araçların olduğu, olumlu bir öğrenme ortamı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme öğretme sürecinin bağımsız, bireysel ve grup çalışmalarına destek veren, düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler olmasına imkan sağlayan, buluş yaparak bilimsel araştırma becerileri kazanmasına olanak sağlayan, sınıf dışı kaynaklardan da bilgiye ulaşım gösteren, öğrencilerin yeni ürünler geliştirmesine olanak sağlayan bir süreç olduğu tespit edilmiştir.
5. Değerlendirme sürecinin yeteri kadar öğrencilerin gelişimi hakkında bilgi toplayan, yapılan değerlendirmelerin ise öğrencilerin kendilerini yenileme ve geleceğe yönelik planlamalar yapmasına olanak sağlayan, onların bilgi ve yeteneklerini açığa çıkaran bir süreç olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. DEP'te mevcut olan değerlendirme araçlarından ziyade öğretmenlerin kendi gözlemlerinden yola çıkarak değerlendirme yoluna gittikleri tespit edilmiştir.
6. DEP'te, katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların eğitim öğretim sürecinde 6-10 ile 11-15 hizmet yılları

arasında anlamlı farklılık olduğu bu farklılığın da 6-10 hizmet yılının lehine olduğu bulunmuştur. Katılımcıların değerlendirme sürecinde 6-10 ile 16-20 hizmet yılları arasında 16-20 hizmet yılı lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir.

7. DEP'te öğrencilerin ihtiyacı olarak nitelikli öğrenme ortamı, derslere devam sağlamaları ve DEP içeriğinin etkinlikler yönüyle zenginleştirilmesi olarak tespit edilmiştir. DEP'te öğretmenlerin ihtiyacı ise materyal, araç gereç, nitelikli öğrenme ortamı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. DEP'in süreç içerisinde değişen veya karşılaşılan olay, durumlardan dolayı planlandığı gibi işlemediğine ulaşılmıştır.
9. DEP'te eğitim öğretim sürecinde etkinlikler, eğitim ortamı ve materyaller göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından düzenlemeler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
10. DEP'i etkileyen durumların BİLSEM donanımı, öğrenci, öğretmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
11. DEP'in beklenmeyen etkileri olarak devamsızlıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
12. BİLSEM'lerde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara öğrenci boyutuyla bakıldığında etkinliklere karşı ilgisizlik ve davranış bozuklukları olduğu, aile boyutuyla BİLSEM vb. konularda yeterli bilgiye sahip olunmaması ve BİLSEM'den üst düzey beklentiler olduğu, fiziksel koşullar boyutuyla bakıldığında materyal, bina ve atölye eksiklikleri olduğu, yönetsel boyutuyla bakıldığında ise liyakat sorunu, BİLSEM'i okullandırmaya çalışma ayrıca öğretmen ve öğrenciyi yarıştıran sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
13. DEP'in güçlü yönlerinin programın amaçları, ana hatları ve modül başlıkları olduğu ve zayıf yönlerinin de içeriğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14. DEP'te öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunların; etkinliklerin öğrenciye hitap etmemesi ve materyal temini olduğu ayrıca prosedürlerden dolayı öğretmenlerin derslerini sürekli sınıf içerisinde işlediği sonucuna ulaşılmıştır.
15. Karşılaşılan sorunlarda öğretmenlerin bu sorunları çözerken idareciler yardımıyla, öğretmenler yardımıyla veya kendi başlarına çözdükleri tespit edilmiştir.
16. DEP hazırlanma sürecinde sınıf öğretmenlerinin de dikkate alınarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. DEP'te öğrenciler bilimsel araştırma becerileri etkinliklerinin aksine karakter eğitimi ve düşünme becerileri modülleri içerisinde bulunan kağıt etkinliklerini sıkıcı bulmaktadırlar. DEP'in içeriğinin öğrencilerin daha aktif olduğu, ilgisini çekecek, onları bilimsel araştırma becerileri sürecinde destekleyecek yönde revize edilmelidir.
2. BİLSEM'lerin materyal ve araç gereçleri yeterli görülmemektedir. Bundan dolayı BİLSEM'ler DEP için materyal, araç gereç yönünden zenginleştirilmelidir.
3. Aileler BİLSEM ve ÖYB konularında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarından dolayı ailelere yönelik BİLSEM, BİLSEM eğitim programları ve özel yetenekli çocuklar konularında eğitimler yapılmalıdır, yapılıyorsa bu eğitimler artırılmalıdır.
4. BİLSEM'e idareci alımında liyakat gözetilmelidir.
5. Aynı bina içerisinde birden çok kurumun olduğu BİLSEM'lere, BİLSEM eğitim öğretim işleyiş sürecine uygun ayrı binaların yapımı için destek verilmelidir.
6. Öğretmen ve öğrenciler bir yarış içerisinde sokulmamalıdır.
7. Öğretmenler sınıf dışı etkinlik yapmak istemektedirler fakat prosedürden dolayı sınıf dışı etkinlikler yapamamaktadırlar. Okul dışı faaliyetlerin yapılabilmesi için evrak yükü azaltılmalıdır.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. BİLSEM'lerdeki uyum, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi programlarıyla ilgili değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
2. Belirtilen programlar diğer eğitim paydaşları olan aile, veli, kurum yönetimi ve öğrenci açısından ele alınabilir.
3. Farklı eğitim programı değerlendirme modelleri üzerinden araştırmalar yapılabilir.
4. Farklı zamanlarda (boylamsal), farklı yöntem ve veri toplama araçlarıyla araştırmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileler ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) için bir öğrenme modeli. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s. 447-459). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Basımevi.
- Aksoy, B. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerle doğada coğrafya eğitiminin akademik başarıya etkisi. *Ekev Academic Review*, 17(54), 285-294.
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir BİLSEM örneği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 10(1), 69-80.
- Akyürek, M. ve Çelik, S. (2018). Örgüt kültürü: Bilim ve sanat merkezleri örneği. *Şarkiyat*, 10(1), 307-324.
- Albuz, A. (2015). Eğitim/müzik eğitiminde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 13-18.
- Alkin, M. (2013). *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences* (2nd edn.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Alsop, G. (2003). Asynchrony: intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review*, 25(3), 118-127.
- Altıparmak, M. ve Nakiboğlu, M. (2005). Fen bilimleri eğitimi lisansüstü tez çalışmalarında uygulanan nitel ve nicel yöntemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 355-358.
- Altun, T. (2011). INSET (In-service education and training) and professional development of teachers: a comparison of the UK and Turkish cases, *US-China Education Review A*, 1(6), 846-858.
- Altun, T. ve Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 152-177.
- Anıl, D. (2005). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ürüne dayalı program değerlendirme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 68-87.

- Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2017). Investigation of science and art center teachers' perception of self-efficacy. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 172-191.
- Ataman, A. (2003). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2015). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Atlı, H. ve Balay, R. (2016). Bilim ve sanat merkezindeki üstün yetenekliler eğitiminin sürdürülebilirliğine ilişkin öğrenci düşünceleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 191-205.
- Ayaydın, Y. ve Ün, D. (2018). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 121-155.
- Ayvacı, H. Ş. ve Bebek, G. (2019). Türkiye'de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütölmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 267-292.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Baltacı, S., Yıldız, A., Kıymaz, Y. ve Aytekin, C. (2016). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geogebra destekli etkinlik hazırlamak için yürütölen tasarım tabanlı araştırma sürecinden yansımalar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 70-90.
- Batdal-Karaduman, G. ve Elgün-Ceviz, A. (2018). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin eğitim sürecinde ve öğrenci yönlendirilmesinde yaşadıkları sorunlar. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 1(1), 1-17.
- Baykoç-Dönmez, N. (2014). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (2. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bayram, D. (1999). *Bir grup gençte ruhsal belirti ile sosyal destek ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 159-175.
- Bildiren, A. (2018). Üstün yeteneğin tanılanmasında sözel olmayan testlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 8(2), 99-113.
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74.

- Bilim, C. Y. (1998). *Türkiye’de çağdaş eğitim tarihi (1734-1876)*. Eskişehir: Anadolu Basımevi.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A socio linguistic appraisal of the role of the interview in social research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cihan, A. (2007). *Osmanlı’da eğitim*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Clemons, T. L. (2008). Under achieving gifted students: A social cognitive model. *Roeper Review*, 30(1), 69-78.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2.baskı). (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Crispi, G. and Cruz, I. (2009). Mentorig college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education Journal*, 50(6), 525-622.
- Cutts, N. E. and Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitimi ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir* (İ. Ersevime, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). Okulda başarısız olan üstün zekalı çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (409-415). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakın, N. (2005). *Bilim ve sanat merkezine zihinsel alandan devam eden öğrencilerin akranları ile okul başarıları açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çelik-Şahin, Ç. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 87-104.
- Çetin, A. ve Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641.
- Çetin, Ş., Şahin, Ç., Mertol, H., Arcagök, S. ve Girgin, D. (2017). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki girişimcilik becerileri: BİLSEM ve ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 7(2), 110-125.
- Çetinkaya, Ç. ve Döner, İ. (2012). Türkiye’de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 7-20.

- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi [Özel Sayı]. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(186), 72-84.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Seçilmiş makaleler kitabı*, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2009). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim okullarında özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitim içinde* (s. 545-591). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Davis, G. A. and Rimm, S. B. (2003). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Dengiz, N. ve Yılmaz, D. (2015). Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 243-261.
- Doğan, A. ve Çetin, A. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin matematik problemi çözme tutumuna ve süreçlerine yönelik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 510-533.
- Doğan, H. (1979). *Analiz ve program hazırlama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Dönmez, N. B. (2004). Bilim sanat merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s. 69-73). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Duman, M. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durr, W. K. (1964). *The gifted student*. New York: Oxford University Press.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Enç, M. (1974). *Beyin gücü göçü*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 7(1), 131-139.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü* (2. baskı). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Er, H. ve Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, 38, 93-106.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, N. ve Şimsek, Z. (1998). *Çocuk ve gençlerde ruh sağlığı: Yeterlik alanları, davranış ve duygusal sorunların dağılımı*. (Araştırma Raporu). Ankara: Eksen Tanıtım.
- Ersoy, E. ve Deniz, M. E. (2016). Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1017-1030.
- Ertürk, S. (1978). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). New York: Cambridge University Press.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. and Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able European. *Journal of Psychology in Education*, 12, 479-493.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Genç, M. A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Konya BİLSEM örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 142-168.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Goff, K. and Torrance, E. P. (1999). Discovering and developing giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22(3), 52-53.
- Goodhew, G. (2009). *Meeting the needs of gifted and talented students*. New York, NY: Network Continuum.
- 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.

- Gross, M. U. M. (2002). Musings: Gifted children and the gift of friendship. *Understanding Our Gifted*, 14(3), 27-29.
- Gündoğdu, K., Koç, M., Bayık, S., Arpat, S. ve Gözel, Ü. (2017). İnsan kaynakları programı çalışma ilişkileri dersinin Metfessel-Michael program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 135-148.
- Gündüz, M. (2016). Enderun mektebi ve Osmanlı'da üstün yeteneklilerin eğitimi. *Eğitime Bakış*, 12(37), 11-20.
- Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı enderun mektebi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 1-13.
- İnal, H., Yılmaz-Koğar, E. ve Özdemir, B. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler ünitesinin Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 400-416.
- İsfendiyaroğlu, F. (1952). *Galatasaray tarihi*. İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Kandemir, A. ve Tok, Ş. (2017). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 27-67.
- Karaca, D. ve Sezginsoy, B. (2005). *Bilim ve sanat merkezlerindeki proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi*. I. Fen ve Teknoloji Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Karakuş, M. Y. ve Mengi-Uş, F. (2014). İlköğretimde program değerlendirmenin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 1-19.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kardeş, S., Akman, B. ve Yazıcı, D. (2018). Üstün yetenekliler alanında yapılmış tezlerin analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 411-430.
- Kaya, N. (2013). Education of gifted students and BILSEM's. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Kaya, N. G. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 16(2), 157-175.
- Kazu, İ. Y. ve Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.
- Keser, F. F. ve Kalender, S. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin bilime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 13(1), 95-105.

- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K. ve Aydın, S. (2013). Science and art centers: Current status, problems and solution proposals. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 78-96.
- Kılıç, F. ve Memişoğlu, S. (2018). Investigations of the perceptions of teachers in science and art centers (SAC) to the leadership competencies of administrators' institutional effectiveness, institutional culture in terms of various variables. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 110-137.
- Kılıç, O. ve Bağrıaçık, T. (Ed.). (2017). *Özel yetenekli çocuğum var*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Kirmit, Ş., Dönmez, İ. ve Çataltaş, H. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi. *Journal of STEAM Education*, 1(2), 17-26.
- Koç, İ. (2015). Bilim ve sanat merkezine devam eden özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili görüşleri. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1), 39-53.
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkeziyle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 1-10.
- Koçal, Z. D., Kanar, E. ve Kanar, K. P. (2009). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği*. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi'nde sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kontaş, H. ve Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Köksal, M. S., Göğsu, D. ve Kılıç, O. (2017). Türkiye'de özel yeteneklilerin gelişimi hangi özellikler açısından sağlanmalı? Bir paydaşlar görüşü çalışması. *Turkish Journal of Giftedness Education*, 7(1), 2-18.
- Kristoffersen, D. (2003). *Denmark in educational evaluation around the world: An international anthology*. Copenhagen: The Danish Evaluation Institute.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 1-22.
- Kurtdaş, Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi örneği). *Hikmet Yurdu Düşünce Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 151-181.
- Kürüm-Yapıcıoğlu, D., Atik-Kara, D. ve Sever, D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının görüşüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.

- Lee, J., Kang, B. and Lee, D. (2016). Law for gifted and talented education in South Korea: It's development, issues and prospects. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 6(1), 14-23.
- Lev, L., Kolassa, J. and Bakken, L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse Education Today*, 30, 169-174.
- Levent, F. (2012). *BİLSEM öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyoduygusal özellikleri*. Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tekirdağ.
- Madaus, G. F., Stufflebeam, D. L. and Kellaghan, T. (2002). *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U. S. commissioner of education*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Mathews, J. M. and Hudson, M. A. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family Relations*, 50(1), 77-86.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Üstün zeka ve üstün yetenekli çocuklar*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 10.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/08135904_2019_BYLSEM_YY RET MEN_SEYME_VE_ATAMA_KILAVUZU.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/08135904_2019_BYLSEM_YY_RET MEN_SEYME_VE_ATAMA_KILAVUZU.pdf) adresinden 03.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Milgram, R. M. (Eds.). (1991). *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Nash, D. (2001). Enter the mentor. *Parenting for High Potential*, 12, 18-21.
- Ogle, G. J. (2002). *Towards a formative evaluation tool* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, The United States of America.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekalı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Oliva, P. F. and Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme*. (K. Gündoğdu, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Oral, B. ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Ornstein, C. A. and Hunkins, P. F. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Özarslan, M., Çetin, G. ve Yıldırım, O. (2017). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci ailelerinin BİLSEM biyoloji proje çalışmaları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1411-1436.
- Özarslan, M. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli olan ve üstün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilerin biyolojiye ilişkin algılarının karşılaştırılması: Metaforik çalışma. *Pamukkale University Journal of Education*, 45, 310-334.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1988). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 74-88.
- Rachmel, S. and Leikin, R. (2009). Education of gifted students in Israel: General and mathematics education. *Gifted Education Press Quarterly*, 23, 6-9.
- Reis, S. and McCoach, B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S., Gubbins, E., Briggs, C., Schreiber, F., Richards, S., Jacobs, J., ...Renzulli, J. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress, *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338.
- Rice, K. G., Ashby, J. S. and Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 304-314.
- Robinson, N. M. (1993). Identifying and nurturing gifted, very young children. In K. A. Heller, F.J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 507-524). Oxford: Pergamon.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Ruf, D. A. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. ve Gürbüz, Ş. D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: Critics and prospects. *Turkish Journal Of Giftedness Education*, 5(2), 110-132.
- Sarı H. ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Schiever, S. and Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An over view and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 113-125). Boston: Allyn & Bacon.
- Schiever, S. and Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 163-173). Boston: Allyn & Bacon.
- Schuler, P. (2003). *Gifted kids at risk: Who's listening?* Retrieved February 15, 2019 from <https://www.sengifted.org/post/schuler-atrisk>
- Selvi, H., Bıçak, B. (2013). Stufflebeam'in program değerlendirme modeliyle milli eğitim bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 315-325.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué: l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris: Odile Jacob.
- Siegle, D. (2005). *Developing mentor ship programs for gifted students*. Waco,TX: Prufrock Press.
- Siegle, D. and McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Silverman, L. K. (1991). *How parents can support gifted children*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Silverman, L.K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, (2nd ed., pp. 382-397). Boston: Allyn & Bacon.
- Steenbergen-Hu, S. and Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Summak, S. ve Şahin, Ç. (2013). Bilim sanat merkezi müdürlerinin öğretimsel lider olarak öğretimsel uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-14.

- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şeref, M, Gözütok, F. (2018). Bir program değerlendirme örneği: Doğum eğitimi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 64-77.
- Talas, S., Talas, Y. ve Sönmez, A. (2013). Bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 42-50.
- Taneri, A. (1978). *Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde hükümdarlık kurumunun gelişmesi ve saray hayatı, teşkilatı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tantay, Ş. (2010). *Özel veya üstün yetenekli çocuklara eğitim veren okul ve merkezlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terman, L. M. (1919). *The intelligence of school children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationships: How they aid creative achievement, endure, change and die*. Buffalo, NY: Bearly.
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Journal of Gifted Education Research*, 4(2), 11-28.
- Tortop, H. S. (2018). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. İstanbul: Genç Bilge.
- Tüysüz, C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir durum çalışması: Kahramanmaraş il örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 19-28.
- URL-1, <https://www.bilgicik.com/yazi/zeka-nedir-coklu-zeka-kurami/> Zeka nedir? 05 Mart 2019.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ülger, B., Uçar, S. ve Özgür, İ. (2014). İdareci, öğretmen ve öğrencilerin bakış açısından bilim sanat merkezlerinde uygulanan fen eğitimi programları. *İlköğretim Online*, 13(3), 1098-1121.
- Ünal, F. ve Er, H. (2014). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2), 279-296.
- Üstündağ, N., Karayazgan, B., Hancı-Yanar, B., Çırakoğlu, M. ve Gündoğdu, K. (2017). Özel Eğitim II dersinin Demirel'in analitik program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 201-218.

- Van Tassel-Baska, J. (2005). *Acceleration: Strategies for teaching gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Walker, S. Y. (2002). *The survival guide for parents of gifted kids: How to understand, live with, and stick up for your gifted child*. Minneapolis, MN: Free Spirit Press.
- Webb, J. T. and Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. In J. L. Culbertson & D. J. Willis (Eds.), *Testing young children: A reference guide for developmental* (pp. 383-407). Austin, TX: Pro-Ed.
- Webb, J., Gore, J. L., Amend, E. R. and DeVries, A. R. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar uzmanlar ve aileler için el kitabı* (B. Uyaroğlu & B. Bulbun Aktı, Çev.) Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, N. ve Altun, T. (2011). Bir hizmetiçi eğitim kursunun etkililiği: öğretim yöntem ve teknikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 118-131.
- Yumuş, A. ve Toptaş, V. (2011). Bilim ve sanat merkezlerinin amacına uygun işleyişinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 80-88.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zengin, M. (2016). İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerin disiplinlerarası eğitim öğretiminde robotik sistemlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Journal of Gifted Education Research*, 4(2), 48-70.



8. EKLER

Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.7564751
Konu : Bilimsel Çalışma İzni (Arif ERTÜRK)

15.04.2019

TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
GENEL SEKRETERLİK
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) Araştırmacı Arif ERTÜRK'ün 28.03.2019 tarih ve 6429241 sayılı başvurusu.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 sayılı Genelgesi.

Araştırmacı Arif ERTÜRK 'ün "Bilim ve Sanat Merkezleri Destek Eğitim Programının Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu Ülkemiz genelindeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde bilimsel çalışma yapmaya yönelik ilgi (a) talebi, ilgi (b) Genelge çerçevesinde Genel Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın Türkiye geneli bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlere eğitim öğretim sürecini aksatmaksızın uygulanması, çalışmada sadece yazımız ekindeki mühürlü anket sorularının kullanılması kaydı ile uygun görülmüş olup izin yazısı bilgi amaçlı tüm illere gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ahmet Emre BİLGİLİ
Bakan a.
Genel Müdür

Ek:
Mühürlü ölçek soruları (4 sayfa)

Bilgi:
B Planı

Güvenli Elektronik İmza
Aynı Aya Ayrılır.
15 Nisan 2019

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler /ANKARA
Elektronik Ağ: <http://orgm.meb.gov.tr>
e-posta: dguler@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Deniz GÜLER Eğt. Uzm.
Tel: (0 312) 413 30 33
Faks: (0 312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a6d9-fad3-3ea4-95a4-e6cb kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Araştırmacı İzni

Arif Ertürk <arifmete2961@gmail.com> 15 Kas 2018 14:20 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: cemsanol023 ▾

Kıymetli Hocam,
"ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (BİLSEM ÖRNEĞİ)" adlı yüksek lisans tezinizde BİLSEM öğretmenlerine uygulamış olduğunuz
anketinizi "BİLSEM DESTEK ÖĞRETİM PROGRAMININ SINIF ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ" adlı yüksek
lisans tezim için izninizle kullanmak istiyorum.
Arif ERTÜRK/ Trabzon Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

cem senol <cemsanol023@gmail.com> 16 Kas 2018 14:19 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben ▾

Merhabalar,
"BİLSEM DESTEK ÖĞRETİM PROGRAMININ SINIF ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ" adlı yüksek lisans
teziniz için tarafımda hazırlanmış olan anketten yararlanabilirsiniz. Sizden ricam tezinizde ve tez sonrası makalenizde ekte
gönderdiğim yüksek lisans tezinin makalelerine atıfta bulunmanızdır.

İyi Çalışmalar
Cem ŞENOL
Dicle Üniversitesi

Ek 3. Öğretmenlere Uygulanan DEP Anketi

Bu anket Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim programı hakkında görüşlerini almak için düzenlenmiştir. Ankette yer alan soruları eksiksiz ve doğru olarak cevaplamanız araştırmanın umucama ulaşması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırma sadece bilimsel amaçla kullanılmaktadır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur. Bu formu doldurmanız yaklaşık 10' alacaktır. İlgininiz ve sabrınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Arif ERTÜRK

Danışman Öğretim Üyesi: Doç. Dr. Taner ALTUN

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Trabzon Üniversitesi Fehi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Temel Eğitim Bölümü

e-posta: 328789@trabzon.edu.tr

e-posta: tahertun@gmail.com

I. Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Mesleki Kademeyi: 1-5 6-11

Eğitim Durumunuz: Lisans Yüksek Lisans Doktora

Hangi BİLSEM'de görev yapıyorsunuz?

BİLSEM'de kaç yıldır görev yapıyorsunuz?

BİLSEM'de çalışma nedeniniz nedir?

BİLSEM'de görev yapmanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?

BİLSEM'de görev yapmadan önce ne tür çalışmalarınız oldu? Kendinizi hangi alan/alanlarda yetkin hissediyorsunuz?



II. Aşağıdaki maddeleri okuyarak uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

BİLSEM'lerde verilen destek eğitim programı	Hiz Kalmıyor	Kasıtlı Kalmıyor	Kısmen Kalmıyor	Kalmıyor	Tamamen Kalmıyor
1. Öğrencilerin yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesine olanak sağlar.					
2. Öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarına yardımcı olur.					
3. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlar.					
4. Öğrencilerin teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerine olanak sağlar.					
5. Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olacak nitelikte değildir.					
6. Öğrencilerin bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkan sağlar.					
7. Öğrencilerin çeşitli projelerini gerçekleştirebilmeleri için fırsat ve imkan sağlar.					
8. Öğrencilerin benlik algısı kazanmalarına yardımcı olur.					
9. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar.					
10. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre eğitim öğretim süresinin belirlenmesine olanak tanmaz.					
11. Öğrencilerin geleceğe yönelik düşünceleri, tabiiinde bulunmaları ve bunları tartışarak çalışmalarına yansıtmasını sağlar.					
12. Öğrencilerin sorunlara farklı yaklaşım ve çözüm bulma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.					

Ek 3'ün devamı

13. Öğrencilerin kendileri ile akranları arasındaki benzerlik ve ayrılıkları hoşgörütyle karşılamalarına olanak tanır.					
14. Öğrencilerin yeteneklerini kullanarak geliştirdikleri ürünlerini ortaya koymalarına ve sergilemelerine olanak tanır.					
15. Öğrencilerin sorumluluk kazanmalarını sağlar.					
16. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmelerine katkı sağlar.					
İÇERİK					
17. Geniş kapsamlı tartışma konularına dayandırılmamıştır.					
18. Konulara çeşitli disiplinler açısından yer verilmesine imkan sağlar.					
19. Konunun derinlemesine öğrenimine imkan sağlar.					
20. Öğrencinin ilgi alanı dikkate alınarak belirlenmemiştir.					
21. Bilgi yoktu yerine, bilgi kazanma süreçlerine göre yapılandırılmıştır.					
22. Öğrencilerin temel becerileri ile yüksek düzeyli düşünme becerilerinin bütünleştirilmesini sağlar.					
ÖĞRENME ORTAMLARI					
23. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyen çağdaş eğitim araç ve gereçleriyle donatılmıştır.					
24. Öğrencileri motive edilecek şekilde düzenlenmemiştir.					
25. Sosyal ve psikolojik yönden öğrencilerin işbirliğine açık bir şekilde düzenlenmiştir.					
26. Öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirilmemiştir.					
27. Öğrencilerin teknolojiyi daha fazla ve daha etkili kullanmasına olanak sağlar.					
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ					
28. Öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayan etkinliklerin planlanmasına ve uygulanmasına imkan verir.					
29. Öğrencilerin bireysel ya da grup halinde proje çalışmalarına destek verir.					
30. Öğrencilerin ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazanmalarına olanak sağlar.					
31. Öğrencilerin bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlar.					
32. Öğrencilerin sınıf dışı kaynaklardan yararlanabilmesine fırsat vermez.					
33. Öğrencilerin kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak etkinlikleri uygulama imkanı sağlar.					
34. Öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar.					
35. Yeni teknik, malzeme ve şekilleri kullanan ürünlerin geliştirilmesine imkan tanır.					
36. Öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirilmelerine fırsat verir.					
37. Öğrencide kaygı ve stres yaratır.					
38. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde daha aktif olmasını sağlar.					
39. Günlük hayata ilişkili öğeleri kapsayan etkinlikleri içermez.					
DEĞERLENDİRME SÜRECİ					
40. Öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan etkinliklerin yapılmasına fırsat verir.					
41. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri projelere göre yapılır.					
42. Öğrencilerin kendilerini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur.					
43. Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkili değildir.					
44. Öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerini açıklayan ölçütler sunar.					
45. Verilen dönütlerle öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırır.					
46. Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesine olanak sağlar.					



Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

MÜLAKAT SORULARI (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu)

1. Destek eğitim programındaki özel yetenekli öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?
2. Programa destek sağlamak için ne tür kaynaklar bulunmaktadır?
3. Program materyalleri ne kadar yeterlidir?
4. Program içeriği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
5. Programın amaçlarını gerçekleştirmek için uygulanan stratejiler neledir?
6. Kılavuz kitaptaki etkinlikler programın amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterlidir?
7. Destek eğitim programını etkileyen durumlar ya da etkenler nelerdir?
8. Programda değerlendirme araçları ne kadar etkilidir?
9. Programın hedeflenen becerilere ulaşmada etkinliği nasıldır?
10. Programda hedeflenen becerilere ulaşmak için ne tür düzenlemeler yapılmalıdır?



9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Arif ERTÜRK, 16.05.1988 tarihinde Gümüşhane'de doğdu. İlköğrenimini Gümüşhane Aysin Rafet Ataç İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimini Gümüşhane Ali Fuat Kadirbeyoğlu Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2010 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2010 Aralık ayında Ağrı İMKB Gazi İlköğretim Okulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ağrı Fatih Sultan Mehmet İlkokulu'nda yedek subay öğretmen olarak görev yaptıktan sonra tekrar görev yaptığı Ağrı İMKB Gazi İlkokulu'na geri döndü. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gümüşhane ili Kürtün ilçesi Süme İlkokulu'na tayini çıktı. 2016 yılı ocak ayından itibaren Gümüşhane Bilim ve Sanat Merkezi'nde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Arif ERTÜRK, Gümüşhane Bilim ve Sanat Merkezi Bağlarbaşı Mah. Kazım Karabekir Cad. GÜMÜŞHANE

E-Posta : ariferturk.meb@gmail.com