

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ İLE
ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Şabanağa DAŞTAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren Bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şabanağa

Soyadı : Daştan

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

İngilizce Adı: Comparison Of Self-Efficacy Levels Of Pre-School Schools And Their Attitudes Towards The Education Of The Gifted Individuals

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Şabanağa Daştan

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şabanağa Daştan tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç.Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

(Okul Öncesi Öğretmenliği, Ankara Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

(Okul Öncesi Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi)

Üye : Doç. Dr. Saide ÖZBEY

(Okul Öncesi Öğretmenliği, Ankara Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 24/06/2016

Bu tezin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anab Blim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

.....

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanma sürecinde, tecrubesini benden esirgemeyen ve en güzelini yapabilme noktasında yönlendirmeleriyle kendisinden çokça istifade ettiğim değerli danıőmanım Doç. Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu'na, bana maddi ve manevi her türlü desteği vererek katkı sağlayan kıymetli dostum Doç. Dr. Ekrem Levent İhan'a, çalışma arkadaőım İngilizce Öğretmeni Őeref Yapacık beye ve desteğini hep yanımda hissettiğim eőim ve çocuklarıma teşekkür ediyorum.

Şabanağa Daştan

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ İLE ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK

TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Şabanağa DAŞTAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2016

ÖZ

İnsanı geleceğe hazırlayan ve eğitimin en önemli unsuru olan öğretmen, öğrenmeye kılavuzluk yapan kişi olarak tanımlanır. Geleceğimizin teminatı olan çocukların yetiştirilmesi ve şekillenmesinde öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve üstün yetenekli çocuklara karşı tutumları büyük öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorusuna yanıt aramaktır. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Etimesgut ve Sincan'da bulunan MEB bağımsız anaokullarında, resmi ilkokulların anasınıflarında, özel ilkokulların anasınıflarında, kız meslek liselerinin uygulama anasınıflarında, MEB'e bağlı özel bağımsız anaokulları ve anasınıflarında, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevilerde ve üstün yeteneklilerle çalışan kurumlardaki özel anaokullarında görev yapan 291 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Tepe (2011) tarafından geliştirilen "Okul öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (OÖÇBÖİÖ)" ve ilk defa Nadeau (1984) ve Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilen, Tortop (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve yine Tortop (2014) tarafından revize edilen "Üstün Yeteneklilere Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon testi ile, etkililik ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin alt boyut ortalamaları incelendiğinde,

“öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi düzeyleri ortalamalarının çok yüksek; aile katılımı düzeyi ortalamasının yüksek olduğu görülürken, bunun yanında genel öz yeterlik düzeyi ortalamasının da çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul, medeni durumu, mesleki kıdemleri, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançları etkilemediği ancak yaş değişkenine göre yaşı 36-40 arasında olan öğretmenlerin genel öz yeterlik inanç puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik tutum düzeylerinin alt boyut ortalamaları incelendiğinde: “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek düzeyi ortalamasının yüksek; üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeyi ortalamasının zayıf; özel yetenek sınıfları oluşturma düzeyi ortalamasının orta olduğu anlaşılırken, üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanı ortalamasının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul, medeni durumu, yaş grubu ve mesleki kıdemleri değişkenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere yönelik genel tutumlarını etkilemediği saptanmıştır. Mezun olunan okul değişkenine göre kız meslek lisesinden mezun olan öğretmenlerin genel tutum puanlarının yüksek olduğu; üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre ise bu konuda eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ ile ÜYETÖ ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelendiğinde, genel öz yeterlik inancı düzeyleri arttıkça üstün yeteneklilere yönelik genel tutum düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenleri genel öz yeterlik inançları ve üstün yeteneklilere yönelik genel tutumları ile okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul, medeni durumu, mesleki kıdemleri, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri arasında yapılan regresyon analizi neticesinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanı düzeyinin belirleyicisi olarak genel öz yeterlik inancı ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu saptanmıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlik düzeyinin üstün yeteneklilere yönelik genel tutumunu olumlu yönde etkilediği ve artırdığı saptanmıştır.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, Okul öncesi öğretmenleri, Öz yeterlik inancı, Üstün yetenekli çocuklar, Üstün yeteneklilere karşı tutum

Sayfa Adedi : 176

Danışman : Doç.Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu

**COMPARISON OF SELF-EFFICACY LEVELS OF PRE-SCHOOL
TEACHERS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS THE
EDUCATION OF THE GIFTED INDIVIDUALS**

(M.S THESIS)

Şabanağa DAŞTAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JUNE, 2016

ABSTRACT

Teacher is defined as a guide who is training the generation for the coming future is the most important person of education. In educating and shaping our generation, teachers' attitudes and self-efficacy is a great importance for gifted children. The purpose of this study is to look for an answer to " What kind of a relationship is there between pre-school teachers' self-efficacy levels and their attitudes towards the education of gifted individuals "291 pre-school teachers from public (MoNE) kindergartens, kindergarten classes in public primary schools, kindergarten classes in private primary schools, practice classes in vocational high school for girls, kindergartens which are private but dependent on the Ministry of Education (MoNE) , nursery schools of Ministry of Family and Social Policies and private kindergartens for the gifted constitute the target population of this study. 'Personal Information Form' prepared by the researcher, 'Scale of multidimensional self-efficacy beliefs of pre-school teachers' developed by Tepe (2011) and 'Scale of attitudes towards the gifted individuals' first developed by Nadeau and Gagne (1984) , later adapted to Turkish by Tortop (2012) and revised by Tortop (2014) have been used in this research. Data obtained in this research has been analysed via SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programme. Defining statistical methods (number, percentage, average, standard deviation) have been used while evaluating the data. While comparing the quantitative data, t-test for two groups, One Way Anova test for multiple groups and Tukey Post Hoc test to determine which group made the difference have been used. Relationship between the dependent variables and the independent variables of the research has been tested via Pearson correlation test and efficacy of them has been tested via regression analysis. When the sub-dimension averages of self-efficacy of the pre-

school teachers who have taken part in this research were examined, it was determined that while the average of “education-learning process, planning communication skills, regulating learning environments, averages of class management levels were very high; average of level of family participation was high, average of general self-efficacy level was quite high. When the sub-dimension averages of pre-school teachers’ attitudes towards the gifted individuals were examined, It is appointed that for pre-school teachers, their schools, civil status, professional experiments, graduated institution, training taken for gifted do not effect pre-school teachers’ self-efficacy believes but it effects according to teacher’s age variaty, especially between 36-40 age teachers’ self-efficacy believes are higher than the teachers who are in the other age groups. It was determined that while the average of the gifted individuals’ needs and support level was high; average of level of being against special services for the gifted individuals was low; average of level of making seperate classes for the gifted individuals was medium and average of score for the general attitude towards the gifted individuals was medium, too. While it is done for pre-school teachers that their schools, civil status, professional experiments, graduated institution, training taken for gifted do not effect pre-school teachers’ self-efficacy believes occordig to school variaty, teachers’ general attitutes scores who were graduated from vocational schools are higher than the others. And it is found that the pre-school teachers general attitutes scores related to gifted training shows that their general attitutes scores are higher ($x=3,286$) than the others. It is found that after examining the relationship between the marks that has been reached with correlation analysis of pre-school teachers PTMDSBS and GEBS, if teachers’ general self-efficacy belief increases, general attitutes to gifted children positively increase. It was found in the result of the regression analysis that there is a significant relationship between of pre-school education teachers who are constitute the sample of this study and general attitudes towards gifted. It was understood that the relationship with the general attitude decisive marks level towards gifted as a general self-efficacy belief was found to be weak. it is also determined that general attitudes of pre-school education teachers according to teacher’s self-efficacy level towards gifted established a positive and increasing impact. It has been concluded that as much as the pre-school teachers’ levels of general self-efficacy increase, their level of general attitude towards the gifted individuals increase, too.

Science Code :

Key Words : Pre-school education, pre-school teachers, self-efficacy belief, gifted children, attitude towards the gifted children.

Page Number : 176

Supervisor : Doç. Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Varsayımları.....	10
Araştırmanın Sınırlılıkları	10
Tanımlar.....	11
BÖLÜM II	12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen.....	12
Okul Öncesi Öğretmenlerin Yeterlikleri.....	15
Öz Yeterlik	22
Öğretmen Öz yeterlik İnancı.....	24
Üstün Yeteneklilik	29
Üstün Yeteneklilik Kavramı	29
Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri	33
Üstün Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri.....	33
Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri	35

Fiziksel-Motor Gelişim Özellikleri	35
Bilişsel-Dil Gelişim Özellikleri	35
Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri.....	36
Üstün Yetenekliliği Tanılama	36
Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi.....	42
<i>Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Modeller Ve Stratejiler</i>	44
Üstün Yeteneklilerin Öğretmenleri.....	49
İlgili Araştırmalar	53
Yurt Dışında Yapılan Öğretmen Öz yeterlik İnancı İle İlgili Araştırmalar	53
Türkiye’de Yapılan Öğretmen Öz Yeterlik İnancı İle İlgili Araştırmalar	57
Yurt Dışında Yapılan Üstün Yetenekliler İle İlgili Araştırmalar	65
Türkiye’de Yapılan Üstün Yetenekliler ile İlgili Araştırmalar	72
BÖLÜM III.....	78
YÖNTEM.....	78
Araştırmanın Modeli.....	78
Evren Ve Örneklem	78
Veri Toplama Araçları.....	81
Kişisel Bilgi Formu	81
Verilerin Toplanması	85
Verilerin İstatistiksel Analizi.....	86
BÖLÜM IV	87
BULGULAR.....	87
BÖLÜM IV	118
SONUÇLAR VE TARTIŞMA	118
KAYNAKLAR	143
EKLER.....	170
EK-1: GENEL BİLGİ FORMU	170
EK-2: OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK BOYUTLU ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ.....	172
EK-3: ÜSTÜN YETENEKLİLİK VE ÜSTÜN YETENEKLİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ.....	175
EK-4: ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI	176

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	80
Tablo 2. OÖÇBÖİÖ'nün 5'li Dereceleme Ölçeği Puan Aralığı.....	83
Tablo 3. ÜYETÖ'nün 5'li Dereceleme Ölçeği Puan Aralığı.....	85
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	87
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşa Göre Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Durumuna Göre Öz yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları.....	92
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimine Göre Öz yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Öz yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları	96
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler	97
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türüne Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları...98	98
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşa Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	99
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları	100

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	101
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	102
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları.....	104
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları ile Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu İletişim Becerilerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Aile Katılımına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	109
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Planlamaya İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	110
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	111
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün	

<i>Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Sınıf Yönetimine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	112
<i>Tablo 25. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Genel Öz yeterlikİnaçlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	113
<i>Tablo 26. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre ÜYETÖ'nün Alt Boyutlarından Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları Ve Destek Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	114
<i>Tablo 27. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre ÜYETÖ'nün Alt Boyutlarından Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	115
<i>Tablo 28. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre ÜYETÖ'nün Alt Boyutlarından Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	116
<i>Tablo 29. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Genel Tutum Puanına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	117

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen genel ve özel alan yeterlikleri	17
Şekil 2. Öz yeterlik inancı ile eğitim sistemi arasındaki ilişki	25
Şekil 3. Üçlü halka kuramı	30



KISALTMALAR LİSTESİ

ASPB	Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MGYGM	Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü
OÖÇBÖİÖ	Okul öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği
TED	Türk Eğitim Derneği
ÜYETÖ	Üstün Yetenekliler Eğitimi Tutum Ölçeği
ZB	Zeka Bölümü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

İnsanların eğitim hayatına attığı ilk adım olan okul öncesi eğitimi süreci; çocuğun dünyaya geldiği andan temel eğitime başladığı zamana kadar geçen süreyi içine alan bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailede ve kurumda verilen eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002). Bu süreç, çocuğun öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu dönem olarak kabul edilmektedir. Uygun fiziksel ve sosyal çevre koşulları sağlandığında ve sağlıklı etkileşim ortamı kurulduğunda çocuklar daha hızlı ve başarılı bir gelişim göstermektedir. Okul öncesi eğitim döneminde aile ve öğretmenin çocuklara karşı sorumlulukları bulunmaktadır. Çocukların, gelişimlerine destek olmak için gerekli olan eğitimin evde aileler, okul öncesi eğitim kurumlarında ise öğretmenler tarafından verilmesi gerekmektedir (Adler, 2000). Çok hızlı gelişim ve değişimin yaşandığı günümüz dünyasında milletlerin en büyük gayesi; bu değişimlere uyum sağlayabilecek potansiyele sahip olabilecek bireyleri yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşabilmenin en önemli aracı eğitimidir. Öğretmenler bu hedefe ulaşma noktasında en önemli araç olan eğitimin vazgeçilmez unsurlarıdır (Kuran, 2002).

Eğitim sürecinin vaz geçilmez unsuru olan öğretmenler, öğrenmeye kılavuzluk eden orkestra şefi olarak tanımlanır. Öğretmenlik mesleği, diğer meslek guruplarından farklı olarak hata kabul etmeyen, hata yapıldığı takdirde telafisi çok fazla mümkün olmayan, sürekli en doğruyu ortaya çıkartmak ve uygulamak zorunda olan bir meslek gurubudur.

Çünkü bu meslek grubunun uğraş alanı toplumları oluşturan, toplumların geleceğe emin adımlarla ilerlemesini sağlayacak olan bireyler yani öğrencilerdir. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin belirlenen bu büyük görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için, öğretmenlik mesleğine ilişkin en doğru ve güncel niteliklerle donatılmış olmaları gerekmektedir (Şenol, 2012).

Yapılan birçok araştırmada; öğretmenin kişiliği ve kişiliği ile akademik bilgisini bütünleştirebilecek, çocukların gerek zayıf gerekse güçlü yönlerini iyi tahlil edip onları iyi tanıyarak gelişimlerine ve seviyelerine uygun öğrenme süreçlerini planlayabilecek ardından da yürütebilecek becerilere sahip olmasının önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen eğitim süreçlerinin başında, ortasında ve sonunda yapacağı objektif değerlendirmelerle aileleri bilgilendirmesi ve onları yönlendirmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenin çocukların belirlenen eğitim-öğretim hedeflerine ulaşabilmesi için okul yönetimi ile işbirliği içinde olabilme yeterliğine sahip olması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır (Dağlıoğlu, 2010; Demirel, 2009; Sak, 2013).

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraştır. Öğretmenler bu görevlerini Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel amaç ve ilkelerine uygun olarak yerine getirmek durumundadır. Ayrıca öğretmenlik, toplumda başarılması güç olan işlerden biri olduğundan ve diğer işlere göre soyut içerikte hizmet sunmak gerektirdiğinden verilen hizmet bir kat daha güçleşmektedir (Dağlıoğlu, 2012).

Öğretmenliğin zor mesleki sorumluluk ve gerekliliklerinin yanında hitap ettikleri kesimin de bir takım farklı özelliklere sahip olması, bu mesleği daha da güçleştirmektedir. Üstün yetenekli çocuklar, potansiyel açıdan diğer yaşlılarından öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklıdırlar. Renzulli (1999)'ye göre üstün yetenekli birey, birbirleriyle etkileşim halinde olan üç temel özellik arasındaki bağın dışı yansımasıdır. Bunlar yetenek, yaratıcı düşünce ve görev bilincinden oluşur. Bu bileşenlerden yetenek, genel ve özel yetenek olmak üzere ikiye ayrılır. Genel yetenekler, sözel ve sayısal muhakeme soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı olarak hatırlanmasıdır. Özel yetenekler resim, dans, müzik, tiyatro, matematik, fen gibi alanlardaki yeteneklerdir. İkinci özellik kümesi olan yaratıcılık problemlere farklı ve orijinal çözümler hazırlama yeteneğidir. Görev bilinci ise bir anlamda yoğun motivasyon

gücüdür. Yani bir probleme tahammülü sağlayan enerjidir. Dolayısıyla üstün yetenekli çocuklarla çalışacak öğretmenlerin başarılı olabilmesi için mesleki formasyon yönünden güçlü donanıma sahip olmaları ve belli kişilik özelliklerini taşımaları, öncelikle de bu çocuklarla ilgili tüm bilgilere sahip olmalarının yanı sıra bu bilgileri uygulamalarına yansıtabilecekleri konusunda kendilerine inanmaları ve öz yeterlik inançların yüksek olması gerekmektedir (Akkan, 2010; Dağlıoğlu, 2010; Metin, 1999; Renzulli,1999; Şenol, 2012).

Görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine dair inançları yüksek olan öğretmenlerin, mesleki başarıları yüksek olmaktadır. Bu inanç türü, öğretmen öz yeterlik inancı olarak adlandırılmaktadır (Bandura, 1989; Sünbül, 1996; Şenol, 2012). Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin çocukların performanslarını etkileme kapasitelerine veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak da tanımlanmaktadır (Ashton, 1984).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin çocukları daha başarılı kılacak yöntemleri deneme isteklerinin, azimlerinin, performanslarının ve karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretebilme motivasyonlarının, öz yeterlik inancı düşük olanlara göre daha yüksek olduğu bilinmektedir (Korkmaz, 2006; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Bununla birlikte öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, zor durumlarla karşılaştıklarında mücadele ettikleri, kaçmadıkları, ısrarlı ve sabırlı davrandıkları, stres ve depresyon gibi olumsuz duygusal durumlardan uzak durdukları görülmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, içinde buldukları durumu, eylemi başarıyla sonuçlandırmaya çalıştıkları, başarıya karşı motive oldukları ve bu sayede farklı aktivitelere kolayca yönelip başarılı olabildikleri, kendilerine daha yüksek hedefler belirledikleri, verdikleri kararlarda tutarlı oldukları yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ayrıca yüksek öz yeterlik inancı gösteren öğretmenlerin, zamanla başarıyla sonuçlanan eylemler doğrultusunda daha da geliştiği, arada sırada yaşanan başarısızlık durumlarına karşı direnç gösterip yılmadıkları da belirlenmiştir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Keskin ve Orgun, 2006; Kurbanoglu, 2004; Üredi ve Üredi, 2006).

Üstün yetenekli bireylerle ilgili temel sorunlardan biri erken fark edilmeleri, diğeri ise yeteneklerinin geliştirilmesidir. Her iki konu alanında da öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Üstün yetenekli çocukların tanınması sürecinde var olan ilk

basamak “aday gösterme” dir. Üstün yetenekli çocukların aday gösterilebilmeleri genellikle ve öncelikle onların ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından farkına varılmaları ile mümkün olabilmektedir (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Eraslan-Çapan, 2010).

Aday gösterme sürecinde, öğretmenlerin yapacakları herhangi bir hata çocukların keşfedilmemesine ve yetenekleri doğrultusunda alabilecekleri desteklerden yoksun kalmalarına, uygun olmayan sınıflara yerleştirilmelerine veya uygun olmayan müfredat programlarını takip etmelerine neden olabilmektedir. Kendilerini ifade edemeyecekleri ortamlarda yaşamak durumunda kalan bu çocuklar, akranları tarafından dışlanmamak için farkında oldukları üstün yeteneklerini saklama çabasına girebilmektedirler. Yeteneklerini saklayan ve aktivitelere yavaş geçen birçok üstün yetenekli çocuğun evde arkadaşları ile mutlu ve hareketli iken, sınıfta son derece sessiz ve çekingen tavır sergilediği bilinmektedir. Bunun neticesi olarak da üstün yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili hizmet içi eğitim almamış veya sadece testlere güvenerek üstün yetenekliğin belirlenmesini savunan öğretmenler de çocukların üstün yeteneğini, başarısızlığını ve motivasyon eksikliğini fark edemeyerek veya fark ettiği halde göz ardı ederek var olan problemin büyümesine neden olabilmektedir (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Baykoç, 2014; Dağlıoğlu, 2014).

Bu nedenlerden dolayıdır ki üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak ihtiyaçları olan uyarılar sağlanmadığı takdirde duygusal anlamda olumsuz yönde etkilenmektedirler. Üstün yetenekli çocukların eğitimine başlamadan önce anne baba ve öğretmen eğitiminin planlanması gerekmektedir. Öğretmenin verdiği bilgiler onlara ilişkin tutumları ile doğrudan ilgili olup, sergiledikleri tutumlar onların üstün yeteneklilere karşı davranışlarının da bir göstergesidir. Üstün yetenekli çocuklar diğer çocuklara göre öğretmen tutumlarından daha fazla etkilenmektedirler. Öğretmenlerin üstün yeteneklilere karşı tutumlarının onların üstün yeteneklilere ilişkin inançlarıyla doğru orantılı olduğu yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkarılmıştır (Baykoç ve Özdemir, 2016; Curtis, 2005; Gerow, Bordens ve Blanche-Payne, 2007; Godwin, 2002; Hamre ve Pianta, 2001). Bununla birlikte öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitiminin gereğini ve önemini anladıklarında ve farkındalık geliştirdiklerinde bu çocuklara ve onların eğitimine karşı tutumları da o ölçüde olumlu olmaktadır. Tutumlar davranışları etkilediğinden, üstün yetenekli çocuklara ilişkin öğretmenlerin tutumları onların bu çocuklara karşı davranış biçimlerini de etkilemektedir (Baykoç, 2014; Lassig, 2009).

Akranlarına göre öğretmenlerin tutum ve davranışlarından daha fazla etkilenen üstün yetenekli çocuklar; insanlığın gelişmesine büyük katkı sağlamaları, buldukları ülkelerin ekonomik, siyasi, askeri, teknolojik, bilimsel, sanatsal, kültürel ve diğer alanlarda gelişmelerinin itici gücü olmaları yönüyle ülkeler açısından da çok önemli bir zenginliktir. Toplumlardaki üst düzey yöneticiler, ülkelerin siyasi ve ekonomik karar alma noktalarına kadar yükselenler, teknolojik gelişmelerinde esas görevi üstlenen araştırma ve geliştirme birimlerindeki çalışanlar, icatlar yapan ve yeniliklere imza atanlar, bilim insanları ve sanatçılar çoğunlukla üstün yetenekli bireylerdir (Baykoç, 2014; Sak, 2013).

Toplumların yönünü belirleyen az sayıda olan bu bireylerin belirlenmesi, belirlenen bu bireylerin özenle ele alınması, yetiştirilmesi ve insanlığa yararlı olabilmeleri konusunda erken yaşlardan itibaren uzman kişilerce desteklenmeleri son derece önemlidir. Topluma ve insanlığa sağlayacakları katkılardan dolayı üstün yeteneklilerin eğitimi devletler bazında özel olarak ele alınması gereken bir konu olmakla birlikte bu çocuklarla ilgili okul öncesi eğitiminden başlayarak lisansüstü eğitime kadar devam eden süreçte eğitimin niteliği ve eğitimde görev alan öğretmenlerin yeterlikleri de dikkate alınması gereken konular arasındadır (Baykoç, 2014).

Okul öncesi dönem, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişmelerinin en hızlı olduğu dönemlerden birisidir. İnsanın doğuştan getirdiği potansiyelini en üst sınırlarına kadar geliştirebilmesi ancak o potansiyelinin erken yaşlarda keşfedilmesiyle ve ona erken yaşta sağlanacak imkanlarla mümkün olabilir. Üstün yeteneği keşfedilen çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşantısının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da etkileyecek güçtedir. Tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır. Bu yıllarda çocuğa sunulan ve sunulmayan imkanlar onun geleceğini belirler. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin, üstün yetenekli çocukların potansiyellerinin erken yaşlarda keşfedilerek mümkün olduğunca en üst düzeyde değerlendirilmesi ve topluma kazandırılmaları noktasında öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve tutumları büyük öneme sahiptir (Arı, 2003; Turaşlı, 2014).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorusuna yanıt aranacaktır.

Bu doğrultuda alt amaçlar aşağıdaki gibidir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları; görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları; yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları; medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları; mesleki kıdem durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları; mezun olduğu bölüm türüne göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları; üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları; yaşa göre farklılık göstermekte midir?
11. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları; medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
12. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları; mesleki kıdem durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
13. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları; mezun olduğu bölüm türüne göre farklılık göstermekte midir?
14. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları; üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

15. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları arasında ne düzeyde ilişki vardır?
16. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri tarafından ne derece yordanmaktadır?
17. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları, yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri tarafından ne derece yordanmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Bir toplumun sahip olduğu en değerli servet, şüphesiz o toplumu oluşturan bireylerin beyin güçleri, zekaları ve yetenekleridir. Bu potansiyel gücü doğru ve etkili olarak kullanan ülkelerin kalkınmışlık düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Gelişmiş ülke olarak ifade edilen bu ülkelerde, birçok alanda öne çıkan kişilerin “üstün yetenekli bireyler” arasından çıktığı bilinmektedir. Bu bağlamda nitelikli insan gücünün ülkelerin kalkınmışlık seviyesinin artmasında katalizör rolü oynaması üstün yeteneklilerin eğitimi öne çıkarmaktadır (Levent, 2011).

Üstün yetenekli çocuklar her ülkenin sahip olduğu en önemli hazinedir. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi, eğitilmesi ve Türkiye’de istihdam edilmesi ülkemizin geleceği adına yapılmış önemli bir kazanım olacaktır. Bu çocukların hazır bulunuşlukları dikkate alınarak ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte bir eğitim sunmak ve onların yeteneklerini pekiştirecekleri ortamlar hazırlamak hem onlar hem de insanlık için son derece yararlı olacaktır.

Dünyadaki birçok gelişmiş ülkenin eğitim sistemi incelendiğinde, üstün yetenekli bireylerin eğitimlerini önemsedikleri görülmektedir. Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili, ülkelerin farklı özellikteki eğitim sistemleri ve öğretmenlerin üstün yeteneklilik konusundaki farklı bakış açıları sebebiyle çok çeşitli model ve stratejiler ortaya koyulmuştur (Akarsu, 2004). Üstün yetenekli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak ayrıcalıklı bir grubu oluşturmaktadır. Çünkü bu çocuklar akranlarından farklı gelişim ve öğrenme özelliklerine sahiptirler. Yapılan bazı

araştırmalardan (Junk, 2014), normal gelişim gösteren çocuklara uygulanan eğitim programlarının dışında, üstün yetenekli çocukların sahip oldukları potansiyellerinden dolayı farklı programların uygulanması gerektiği anlaşılmaktadır (Kontaş, 2009).

Bu çocukların eğitimlerinde farklı programların uygulanabilmesi için öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili belli bir seviyede bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Türkiye’de ve yurt dışında yapılan birçok araştırmada üstün yetenekli çocuklarla ilgili olarak öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları, kavram yanılgılarının olduğu, klişe düşüncelere sahip oldukları ve onların eğitimi konusunda çeşitli hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Carman, 2011; Eraslan-Çapan, 2010; Jeong, 2010; Kıldan, 2011). Üstün yetenekliler ile ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında yapılan bazı araştırmalar sonucunda, eğitim alan öğretmenlerin bu çocuklarla ilgili bilgi ve farkındalıklarının yükseldiği ve yeterliklerinin arttığı bulunmuştur (Jeong, 2010; Şahin, 2010; Şahin ve Kargın, 2013).

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin olumsuz etkisini incelemeyi amaçlayan Geake ve Gross (2008), mesleki gelişim programını tamamlayan öğretmenlerin programa başlayan öğretmenlere göre sosyal uyumsuzluğa ilişkin faktör (topluma uymama, sosyal olmayan liderler faktör) puanlarının daha düşük ve yüksek bilişsel becerilere ilişkin puanlarının ise daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla beraber Ayra (2014), öğretmenlerin öğrenme eğilimlerinin artması ile gelecekte iş başarısına ilişkin öz yeterlik inançların da arttığını belirtmektedir. Öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin eğitimin verimliliğinin yüksek olduğu, karşılaştıkları problemleri daha rahat çözebildikleri, öğretime yönelik daha olumlu, pozitif bir tutuma ve motivasyona sahip oldukları bilinen bir gerçektir (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004).

Üstün yetenekli çocuklar genelde zamanında doğru bir şekilde tanılanmadıklarında ve öğretmenlerin yanlış tutumları ile karşılaştıklarında okullarda problem ya da sorunlu çocuklara dönüşebilmektedirler. Üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda tanılanması onların yönlendirilmesi ve işlenmesi hem içinde yaşadıkları toplumun hem de kendilerinin geleceklere için çok önemlidir. Fark edilmeyip tanılanamayan bireyler eğer iyi bir eğitimden geçirilmezler ise içlerinde bulunan potansiyeli insanlığın zararına kullanabilmekte ya da insanlığın yararına kullanılabilecek yetenekleri heba olup gitmektedir (Winebrenner, 1992).

Davaslıgil ve arkadaşlarının (2004) I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu'nda sadece zeka kriteri baz alındığında, üstün zeka düzeyindeki bireyler, toplumların % 2'si gibi küçük bir bölümünü oluşturmalarına karşın, Renzulli (1999), genel veya özel yetenek alanında üst % 15-20'lik dilime giren çocukları üstün potansiyele sahip bireyler olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (2014) verilerine göre Türkiye'de okul öncesi eğitimde 5 yaş 2013-2014 eğitim-öğretim dönemi okullaşma oranı % 43 civarındadır. Bununla birlikte okul öncesi çağındaki çocukların %57' sinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmediği ve bu çocukların tanalanamadığı düşünüldüğünde, okul öncesi eğitime devam eden % 43 oranındaki çocukların öğretmenlerinin yeterliklerindeki eksikliklerden dolayı üstün yetenekli çocukların tespit edilememesi hem çocuklar hem de toplum adına büyük kayıp olacağından öğretmen yeterlikleri büyük öneme sahiptir.

Literatür incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının değişik alanlara ilişkin inanç ve yeterlikleri ile ilgili pek çok araştırma (Aydın, 2009; Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010; Guo, Justice, Sawyer, ve Tompkins, 2011; Güven vd., 2013; Karakaş, 2002; Kesgin, 2006; Korkut, 2009; Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011; Lee ve Ginsburg, 2007; Ng ve Rao, 2008; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Şeker, 2013; Şenol, 2012; Türkeç, 2012; Whynacht, 2004) yapıldığı görülmektedir. Yine Türkiye'de yapılan üstün yetenekliler ile ilgili araştırmalara bakıldığında bu araştırmaların (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Altun ve Yazıcı, 2012; Ayvacı ve Gökdere, 2004; Bildiren ve Uzun, 2007; Eraslan-Çapan, 2010; Şahin ve Kargın, 2013) genellikle 0-72 aydan daha büyük çocukları kapsadığı, okul öncesi eğitimini kapsayan ve az sayıda olan araştırmalara bakıldığında (Dağlıoğlu ve Metin, 2002; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Kıldan, 2011; Şahin, 2010) öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin görüşleri ve üstün yetenekli çocukları tanılama üzerine olduğu ve bazı araştırmaların ise (Öztürk ve Fıçıcı, 2014; Tortop ve Kunt, 2013) üstün yetenekliler ile ilgili ölçek geliştirme amacı ile yapıldığı görülmektedir. Yine Dağlıoğlu (2010)'nun yapmış olduğu bir çalışmada üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri incelenmiş, ancak okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile üstün yetenekli bireylerin eğitime yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan her hangi bir araştırma bulunamamıştır. Bu konu ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmaması ve okul öncesi eğitiminde üstün yetenekliler ile ilgili araştırmaların azlığı bu araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Bu nedenle yapılacak olan bu çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri ile ilgili öz yeterlik inançların hangi düzeyde olduğu ve öz yeterlik inançların hangi özelliklere göre değiştiğini anlamak açısından faydalar sağlayacaktır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin öz yeterlik inançların araştırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı, henüz Türkiye’de üstün yetenekli okul öncesi dönem çocukları için varolmayan programların geliştirilmesine yarar sağlayacağı ve üstün yetenekliler ile ilgili programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklere dair fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada kullanılan Okul öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz yeterlik İnanç Ölçeği öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ölçme amacına uygundur.
- Araştırmada kullanılan Üstün Yetenekliler Tutum Ölçeği öğretmenlerin tutumlarını ölçme amacına uygundur.
- Araştırmaya katılan öğretmenler ölçeklerdeki soruları samimiyetle ve doğru olarak cevaplandırmışlardır.
- Araştırma grubuna dahil edilen ve örneklem olarak seçilen okul öncesi eğitimi öğretmenleri araştırmanın evrenini temsil etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerinin belirlenmesine ilişkin “Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ‘ne verecekleri yanıtlarla sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin tutumları öğretmenlerin “Üstün Yetenekliler Tutum Ölçeği” ‘ne verecekleri yanıtlarla sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları sadece bu araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul öncesi öğretmeni: Okul öncesi öğretmeni; 0–6 yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını ve özelliklerini tanıyan, plan ve uygulama yapabilen, mesleki alanda araç - gereç kullanma konusunda yeterli insan ilişkileri ve iletişim, problem çözme, çocukları tanıma teknikleri, organizasyon yapma bilgi ve becerisine sahip kişidir (MEB, 2016).

Yeterlik: Bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesidir (Balcı, 2005).

Öz yeterlik: Bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısına öz yeterlikdenir (Bandura, 1986).

Öğretmen öz yeterliği: Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Öz yeterlik inancı: Öz yeterlik inancı kavramı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıdır (Bandura, 1982).

Üstün zekalı: Zeka testlerinde ortalamadan en az 2 standart sapmanın üstünde zeka düzeyine sahip olan bireylerdir (Davaslıgil, 2009).

Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar: Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar Dünya Konseyi tarafından zeka ve/veya diğer yetenek alanlarından üstünlük gösteren bireyler için kullanılan terimdir (Davaslıgil, 2009).

Üstün yeteneklilik: Bireyin genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyarılarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı-dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen veya ölçülebilen, yaşlılarından ileri düzeyde olma durumudur (Baykoç, 2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen

Okul öncesi eğitim süreci; 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel niteliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanakları sunan, onların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini sağlayan, yaşadıkları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çocukları en güzel bir şekilde yönlendiren ve ilkokula hazır hale getiren, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan ilk eğitim sürecidir (Kocabıyık, 2011).

Bu süreçte, gelecek için çok önemli ve kalıcı bir yatırım olan çocukların değerli bir yatırıma dönüşebilmesi, onların gelişiminde çok büyük önem arz eden bilginin onlarla hızlı ve en doğru şekilde buluşmasına bağlıdır. Çocukların zihinsel ve kişilik gelişiminin %70'inin erken çocukluk döneminde tamamlandığı düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Eğitimin sağlam temeller üzerine bina edilmesinde ve insanların gelecekteki başarılarında okul öncesi eğitimin gerekliliği bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Bay, Kök ve Tuğluk, 2005; Büyükekiz, 2008; Çelenk, 2003). Aile ortamından sonra, dünyaya açılan yepyeni bir pencere olan anaokulu sürecinde çocuğa olumlu ya da olumsuz anlamda verilen her şey, onların daha sonraki dönemlerdeki gelişim ve davranışlarına doğrudan etki etmektedir. Okul öncesi eğitim süresince çocuklar ilkokula hazır hale gelirken; paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi ve birlikte çalışmayı öğrenmenin yanında insanlarla iletişim kurmayı da öğrenirler. Okul öncesi eğitim sürecinin amacı, çocukları öğrenmeye istekli hale getirmek ve onlarda var olan kabiliyetleri ortaya çıkarmak ve görünür hale getirmektir. Okul öncesi eğitim ile sosyal olarak paylaşmayı,

karşılıklı iletişim kurmayı duygusal olarak kendi işini yapabilme, tek başına karar alabilme yetisini kazanmanın yanında fiziksel olarak ince motor becerileri ve kaba motor becerileri geliştiren çocuklar, bilişsel olarak da yeni fikirler üretme ve hayal etme yetilerini geliştirirler. Böylesine önemli bir dönemde eğitimin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen ve onların geleceğe sağlam adımlar ile ilerlemesinde en temel belirleyici etmen öğretmenlerdir (Yalçın, 2011).

1475 sayılı İş Kanunu'na tabi işyerlerinde kurulacak okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ve işleyiş esaslarını düzenleyen tüzükte öğretmen;

Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak üzere çocuk gelişimi ve eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yükseköğrenim görmüş, öğretmenlik formasyonuna sahip kişi" olarak tanımlanmaktadır (MGYGM, 2016).

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ve Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkındaki Yönetmelik'te ise öğretmen 'grup sorumlusu' olarak adlandırılmakta ve şöyle tanımlanmaktadır:

"Grubundaki çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimlerini sağlamak, onlara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak üzere gerekli faaliyetleri bir program dahilinde uygulamak, eğitim, bakım ve temizliklerinin sağlık kurallarına uygun, sevgi ve ilgiye dayalı bir ortamda yerine getirilmesine yardımcı olmakla yükümlü kişi." dir (SHÇEK, 2008).

Senemoğlu (1998) ise okul öncesi ve sınıf öğretmenlerini, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip bu dönemlerde çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimlerini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve estetik becerilerinin gelişimini hızlandıran kişi olarak tanımlamaktadır.

Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir. Öğretmen, her çocuğun kendine has gelişimsel ve kişisel özellikleri olduğunu ve farklı yeterliliklere sahip olduğunu bilincinde olmalıdır. Öğretmen, çocuk ile tutarlı ve güvenli bir ilişki geliştirdiğinde, çocuğun sahip olduğu yeteneklerin farkında olduğunda ve bu yetenekleri dikkate alarak çocuğa yeni öğrenme

deneyimleri sunduğunda çocuğun gelişimini desteklemiş, toplumsal uyumunu arttırmış ve ilerideki okul başarısını olumlu yönde etkilemiş olur.

Öğretmen çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak için etkinlikler sırasında sonuçtan ziyade sürece önem vermeli, çocuğun çabalarına odaklanmalı, bu çabaları takdir etmeli, çocuğa iyi bir model olmalı ve yeni öğrenme fırsatları oluşturmalıdır. Öğretmen tüm bu yaklaşımları oyun sırasında veya yapılandırılmış etkinliklerde kullanabilmelidir. Aynı şekilde öğretmenin öğrenme ortamını gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belirli aralıklarla yenilemesi ve bireysel, küçük grup veya büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasına yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermesi çok önemlidir (MEB, 2013).

Gözütok (1998), öğretmenlik mesleğininin hakkıyla yerine getirilebilmesi için mesleki ve etik standartlara uyum, kendine yetme yeterliliği, analitik ve yansıtıcı stratejiler geliştirme, öğrenilecek konuda üst düzey bilgi, üst düzeyde okuryazarlık ve matematik bilgisi gibi özelliklere sahip olunması şeklinde ifade ederken; Çeliköz (2003) öğretmenlik mesleğinin empatik iletişim, yaratıcılık, sevgi, eğitsel amaçlı gözlem becerisi gerektirdiğini ifade etmektedir. Erden (1999) ve Varış (1998) öğretmenin kişisel özelliklerini ifade ederken; sakin, hoşgörülü, sabırlı, teşvik ve motive edici, başarı beklentisi yüksek ve çocukların kişisel niteliklerini dikkate alması gerektiğine dikkat çekmektedir. Demirel (1999) ise, öğretmenlerde olması gereken nitelikleri; coşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, iş bilirlik, esneklik ve bilgililik olarak belirtmektedir. Öğretmenler ile ilgili belirtilen bu özellikler sayı olarak araştırmacılara göre farklılaşmakta ve Açıkgöz (1996) daha pek çok başka niteliğin de sayılabileceğini ifade etmektedir.

Tüm bu görüşlerden sonra genel öğretmen özellikleri olarak ‘alan bilgisi yüksek, eğitim verdiği sınıfını iyi yöneten, çocuklar ve ailelerine gerektiğinde rehberlik yapabilen, lider özellikleri olan, iyi iletişim becerilerine sahip, yüksek başarı beklentisi içinde, sabır, hoşgörü, coşku ve sevecenlik dolu’ bir öğretmen portresi karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi dönemin özelliklerinden dolayı bu alanda görev yapan öğretmenlerin kendini sürekli geliştirmeye açık olması ve yenilemesi gerekmektedir. Gürkan (2005), ‘insan yaşamının en değerli ve kritik yılları olan bu dönemde öğretmenden beklentilerin çok yüksek olduğunu belirtmiştir. Oktay (1999) ise bir okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olmalı,
- Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili olmalı,
- Birçok eğitim materyalini temin edebilecek ve yapabilecek beceriye sahip olmalı,
- Okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmalı,
- İyi bir mizah duygusuna sahip olmalı,
- Çocukça davranışlardan sıkılmamalı,
- Sabırlı ve sorumluluk sahibi olmalı,
- Çocuktaki en küçük bir ilerlemeyi bile görebilmeli,
- Yaratıcı olmalı,
- Yeniliklere uyum sağlayabilmeli,
- Türkçeyi iyi ve güzel konuşmalı,
- Geniş bir edebiyat ve fen bilgisine sahip olmalı,
- Hoşgörülü ve esnek olmalı,
- Dış görünüşüne dikkat etmeli; temiz, düzenli ve rahat giyinmeli,
- Meslektaşları ve aileler ile işbirliği yapabilmeli,
- Güvenilir olmalı,
- Doğru ve çabuk karar verebilmeli,
- İyi bir meslek ahlakına sahip olmalı,
- İyi bir rehber olmalı,
- Sağlıklı, canlı, hareketli ve neşeli olmalıdır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için; okul öncesi eğitim programının gerektirdiği niteliklere sahip öğretmenler; yaratıcı, esnek, bağımsız, kendini değerlendirebilen, aile katılımı ve işbirliğine yatkın, çocukları için belirlenen hedef davranışları kazandırmak için uğraşan, çocuklarına karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturma becerilerini kazandırabilen, kendini sürekli yenileyen, geliştiren ve tecrübelerini diğer meslektaşlarıyla paylaşabilen bir öğretmen olması beklenmektedir (Oktay, 1999).

Okul Öncesi Öğretmenlerin Yeterlikleri

Bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri, yaşadıkları toplumda saygın bir yere gelebilmeleri, insanlığa yararlı bireyler olabilmeleri ve toplumu en üst seviyeye çıkarabilmeleri için gerekli olan eğitimin sağlanabilmesi ancak iyi bir eğitim sisteminin kurulup, nitelikli öğretmenlerin iş başına geçmesi ile olabilmektedir. Çünkü öğretmenler bir toplumdaki bireylerin gelişiminde okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar hep en önde

önemli bir etken olarak yer alırlar. Öğretmenler sadece kişilerin ve yaşadıkları toplumun ihtiyaçlarını karşılamaz; aynı zamanda onların davranışlarına yön vererek onları şekillendirirler (Ay, 2007; Şenol, 2012; Yılmaz, 2007).

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık becerisi gerektiren bir meslek dalıdır. Bundan dolayı bu mesleği tercih eden kişilerin, mesleğin gerekliliklerini ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2004). Öğretmenin üstlendiği bu rolün hakkını verebilmesi için bu konuda en büyük sorumluluğa sahip olan kurum MEB, 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesinin beş bileşeninden birini öğretmen eğitime ayırmıştır. “Öğretmen Eğitimi” bileşenini Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiş ve “öğretmenlik mesleği ve genel yeterlikleri”ne ilişkin geniş kapsamlı bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin temel görevi; “Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraştır. Öğretmenler bu görevlerini Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak yerine getirmek durumundadır. Ayrıca öğretmenlik, toplumda başarılması güç olan işlerden biri olduğundan ve diğer işlere göre soyut içerikte hizmet sunmak gerektirdiğinden verilen hizmet bir kat daha güçleşmektedir (Dağlıoğlu, 2010).

Öğretmenliğin bu zor mesleki gerekliliklerinin yanı sıra hitap ettikleri kitlenin bir takım farklı özelliklere sahip olması da durumu güçleştiren özelliklerdendir. Üstün yetenekli çocuklar, potansiyel açıdan diğer sınıf arkadaşlarından öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklıdırlar. Dolayısıyla üstün yetenekli çocuklara tam bir eğitim hizmeti verebilmek için hangi kademede olursa olsun öğretmenlerin öncelikle bu çocuklara ilişkin olarak temel bir takım bilgiye sahip olmaları gerekir (Dağlıoğlu, 2010).

Üstün yetenekli çocuklara hizmet verecek öğretmenlerin ne gibi yeterlik ve özelliklere sahip olmaları gerektiğini anlamak için Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün üstlendiği, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel

alan yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli mesleki gelişim kılavuzunu incelemek gerekmektedir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü öğretmen genel yeterliklerini ele alırken özel alan yeterliklerini de ele almıştır. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini altı başlık altında toplarken özel alan yeterlikleri de yedi başlık altında toplanmıştır (MEB, 2008). Bu başlıklar aşağıdaki Şekil 1’de verilmiştir.

Genel Yeterlikleri	Özel Alan Yeterlikleri
<ul style="list-style-type: none">• Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim• Öğrenciyi Tanıma• Öğretme ve Öğrenme Süreci• Öğrenme ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme• Okul, Aile ve Toplum İlişkileri• Program ve İçerik Bilgisi olarak sıralanmıştır	<ul style="list-style-type: none">• Gelişim alanları• Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi• Değerlendirme• İletişim• Yaratıcılık ve estetik• Okul ve toplumla işbirliği yapma• Mesleki gelişimi sağlama

Şekil 1. Öğretmen genel ve özel alan yeterlikleri

Öğretmenlerin genel alan yeterliklerine göz atıldığında öğretmenin kişiliğinin çocukların eğitimleri üzerinde çok önemli bir etken olduğu görülmektedir. Kişilik bakımından yeterli bir öğretmen, çocukların gelişimlerini olumlu etkilerken kişilik bakımından zayıf bir öğretmen çocukları okuldan, öğretmenden ve öğrenme işinden soğutabilmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Sorumluluğu çok yüksek bir mesleği yerine getiren öğretmen, çocukların sosyal, kültürel ve kişisel özelliklerini dikkate alarak öğrenme ve gelişimlerini sürekli hale getirmek, onlara öğrenme ve başarı konusunda özgüven kazandırmayı kendine görev bilmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmenin en iyi yolu çocukların yaşantıları ve düzeylerine bakmaksızın her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirmesi ve inandırmasıdır. Bunun olabilmesi için öğretmenin çocukların kişilik, gelişim ve kültürel özelliklerini çok iyi bilmesi ve ona göre önlemler alabilmesi gerekir. Onların; çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı ve değerleri olduğunu onlara fark ettirmesi ve bunların çocuklar tarafından kavranması için etkinlikler hazırlaması ve uygun öğrenme ortamları oluşturması önemlidir. Bunları yaparken de öğretmenden ulusal ve evrensel değerleri benimsemesi, uluslararası düzeyde anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı

destekleyerek, çocukların da bu değerleri kazanması için çaba göstermesi beklenir (MEB, 2006; Seferoğlu, 2004).

Öğretmenin, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmesi, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmesi ve bunu kendinin bir sorumluluğu olduğunu bilmesi gerekir. Yine öğretmen istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmeli; eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmesi ve bu becerilerini etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olması önemlidir. Mesleki gereksinimlerinin farkında olarak öğretmen, kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmesi; alanı ile ilgili yayınları izleyebilmesi gerekir. Öğretmen çocukların öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okul çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla işbirliği yapabilme becerisine sahip olmalıdır. Okul gelişim çalışmalarında çocuklar ile birlikte etkin rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin okul gelişimine katkı sağlayacağı bilincinde olarak görev ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir (MEB, 2006; Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlerin, yukarıda ifade edilen genel yeterliklere sahip olmalarının yanında özel alan yeterliklerine de sahip olmaları, özel gereksinimli olarak kabul edilen üstün yetenekli çocuklar için büyük öneme sahiptir. Özel alan yeterlikleri içerisinde ilk sırada yer alan gelişim alanları okul öncesi öğretmenlerinin dört yeterliğini içine almaktadır. Bunlar; gelişim alanlarını desteklemek üzere eğitim sürecini planlayabilme, eğitim ortamlarını düzenleyebilme, materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilmenin yanında eğitim faaliyetlerini yürütebilmedir (MEB, 2008). Öğretmen, eğitim programı doğrultusunda çocukların bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak iç ve dış mekanları dengeli bir biçimde kullanacak şekilde tüm gelişim alanlarına da yer vererek çocuklarla beraber onların da dahil olabileceği aylık plan ve günlük akışlar hazırlaması gerekir. Öğretmen yaptığı günlük akış ve aylık planları uygulayabileceği eğitim ortamlarını çocukların yaratıcılığını ve problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde ailelerin de desteğini alarak öğrenme merkezlerini sürekli canlı tutmalıdır. Eğitim ortamının düzenlenmesi ile birlikte öğretmenin, materyal konusunda yenilikleri takip etmesi, kullanacağı materyallerin geliştirilebilir, güncellenebilir olmasının yanında çocukların ilgisini çekecek materyaller olmasına dikkat etmesi ve onların materyal geliştirmelerine fırsat vermesi önemlidir. Bununla birlikte öğretmen, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi

için gerekli şartları sağladıktan sonra sınıf ortamında sıcak ve demokratik bir ortam oluşturarak çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlaması, çocukların kendi kendilerini güdüleyebilmesi ve öğrendiklerini günlük yaşama aktarmaları için onlara olanaklar sağlaması ile birlikte onların farklı öğrenme gereksinimlerini de göz önünde bulundurarak eğitim faaliyetlerini yürütebilmesi büyük önem taşır (MEB, 2008; Seferoğlu, 2004).

MEB (2008)'de okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinden bir diğeri “Ailelerle İletişim, Aile Katılımı Ve Aile Eğitimi” olarak belirlenmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin, aileler ile iletişim kurabilmesini, aile katılımını sağlayabilmesini ve aile eğitimi etkinliklerini yürütebilmesini kapsamaktadır. Okul öncesi öğretmenleri aileler ile sağlıklı bir iletişim kurarak çocuklar ile ailelerin birlikte eğitim süreci içerisinde etkin rol alabilecekleri çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal organizasyonlar düzenleyebilmesi ve bu organizasyonlara ailelerin katılımlarını sağlayabilmesi gerekir. Bununla birlikte öğretmenler ailelerin sosyal yapısına ve ihtiyaçlarına uygun eğitim programları düzenleyebilmesi, bu programları verimli hale getirerek devam ettirebilmesi ve öğrenmeyi sürekli hale getirebilme gibi niteliklere sahip olmaları da beklenmektedir.

Eğitim öğretim sürecinin son aşaması ve MEB (2008)'e göre özel yeterlik alanlarından üçüncüsü olan değerlendirme; kazanımlar doğrultusunda planlanmalı ve uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların davranışlarında oluşturduğu değişikliğin ölçülmesi ve yorumlanması amacı ile yapılmalıdır. Yapılan değerlendirme sonuçları programın geliştirilmesi amacıyla kullanılabilmesi gibi eğitimin etkisini belirlemek amacıyla da kullanılabilir. Bir öğretmen için programı ve çocuğu değerlendirebilmenin ilk adımı çocukları iyi tanımak olduğundan, öğretmen çocuğun; ilgilerini, gereksinimlerini, gelişimsel özelliklerini ve öğrenme stillerini bilmelidir. Çocuğu tanıyabilmek için kullanılacak araçların ortak özelliğinin gözlenebilir ve somut olması önemlidir. Bir başka ifadeyle çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde öğretmen çocuğa ait bilgileri çeşitli araçlar vasıtasıyla sistematik olarak toplayabilmeli, kayıt altına almalı ve bu veri tabanı ile çocuk hakkında yorum yapabilir hale gelmelidir (Dağlıoğlu, 2014). Çocuğu ve programı değerlendirmenin yanında önemli bir değerlendirme yönü de öğretmenin kendini değerlendirmesidir. Öğretmen kendini değerlendirirken, program ve çocukların değerlendirilmesi sonucunda elde ettiği verileri analiz etmelidir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda hazırladığı etkinlikleri, eğitim ortamını ve kullandığı materyalleri gözden geçirerek uygulamalarını geliştirmelidir. Bütün bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen

verileri öğretmen bir sonraki eğitim planlamalarında kullanabilmelidir (Dağlıoğlu, 2014; MEB, 2013).

Başka bir özel yeterlik alanı olan iletişim, okul öncesi öğretmenin çocuklarla olan iletişimini daha sağlıklı ve verimli hale gelmesinin gerekliliği göstermektedir. İletişim, çocuklarda etkin dinleme ve empati kurma becerisi ile bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme becerisi ile ilgilidir (MEB, 2008; Seferoğlu, 2004). İletişim denince akla ilk gelenin ne kadar konuşma olsa da iletişim dinleme ile başlar. Öğretmenlerin çocuklar ile etkili ve verimli bir iletişim kurabilmeleri için konuşmayla beraber dinlemeye de önem vermeleri gereklidir. Çocukla iletişimde ve onun sorunlarını çözmeye önemli olan çocuğa konuşması için uygun ortamı hazırlamak ve onu dinlemektir. Öğretmen çocuğa dinlediğini ve onun söylediklerine önem verdiğini mutlaka hissettirmelidir. Çocuğun boy seviyesine inmek ya da onu kucağına alarak aynı göz hizasına gelmek, göz kontağı kurmak ve söylediklerini dinlerken “ya, öyle mi?, hı hı” gibi kısa kelimelerle dinlediğini göstermek, başını okşamak, konuşması için beklemek öğretmenin onun söyleyeceklerini önemseydiğini gösteren davranışlardır. İyi bir dinleyici olarak öğretmen, konuşan çocuğun yalnız söylediği sözleri değil; kullandığı beden dilini de duymalıdır. Çünkü iletişimde sadece sözlü mesajlar değil beden duruş tarzı, sesi, el kol hareketleri gibi sözsüz mesajlar da kullanılır. İletişim sırasında bakış tarzı, bakış süresi diğer birçok yüz ve göz hareketleri, insanlara bazı mesajlar iletir. Konuşmada vurgulamaları belirten el hareketleri kıpırdanmalar ve vücudun duruş pozisyonu sözel iletişime katkıda bulunur (Dağlıoğlu, 2014). Okul öncesi öğretmenleri çocuklardaki iletişim becerilerini geliştirmesi için; çocuklarda “ben dili” kullanabilme becerilerini geliştirecek etkinliklerle beraber çocukların; ses tonu, vurgulama, jest ve mimiklerini doğru kullanmaları için etkinlikler de düzenleyebilmelidir. Yine öğretmen çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için ona fırsatlar vererek çocukların başkaları ile ilişkilerini yönetebilme becerisini geliştirebileceği ve çocuğa müzik, resim, dans ve drama gibi tekniklerle çocuğun kendini farklı şekillerde ifade edebileceği farklı öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Öğretmen; çocuk, aile, okul ve toplum arasındaki iletişimi her yönden geliştirmek için rehberlik edebilmelidir. Yine öğretmen, bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme ile ilgili çocukların teknolojiyi günlük yaşantılarında amacına uygun olarak kullanması için fırsatlar oluşturmalıdır. İnternet sayfası hazırlama, interaktif uygulamalar, elektronik posta kullanma gibi aktivitelerle bilgi teknolojilerini kullanarak plan ve uygulamalarını aileler, okul yönetimi,

diğer alan uzmanları, meslektaşları, diğer okullar, ilgili kurum ve kişilerle paylaşabilmelidir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011; MEB, 2008).

Araştırma-keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme, özgün ürünler oluşturma, estetik farkındalık ve seçicilik becerilerini geliştirebilme uygulamalarını kapsayan “Yaratıcılık ve Estetik” diğer bir özel alan yeterliliğidir. Öğretmen araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini kullanarak çocuklara model olurken onlara problem durumları vererek derinlemesine araştırma, eleştirel düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma, deneme, karar verme, sorun çözme fırsatları verebilmelidir. Öğretmen; çocukların sorularını önemsemeli ve cevaplarını bulmaları için onlara rehberlik edebilmelidir. Onların yeni deneyimler kazanmalarını sağlayacak özgür bir öğrenme ortamında çalışmasına ve oyun oynamasına fırsat vererek çocuklara mantık çalıştıran materyalleri inceleme ve kullanma fırsatları sunabilmelidir. Çocukları yeni fikirlere açık ve esnek olmaya özendirilmeli ve onların birçok problemin çözümleri ile ilgili tahminde bulunmalarını, ipucu kullanmalarını sağlayıcı ortamlar hazırlayarak çocukları “Daha farklı nasıl olabilir?” gibi düşünmeye yöneltici sorularla alternatif çözümlerin varlığından haberdar edebilmelidir. Çocuğun kendi kendine çalışıp yaşamındaki ve çevresindeki sorunlara çözüm üretme ile ilgili çeşitli teknikleri keşfedeceği ve doyum sağlayacağı ortamları hazırlamalı ve onlara rehberlik yapabilmelidir. Öğretmen, özgün materyaller hazırlayabilmeli ve çocukların birbirlerinin ürünlerini ve süreci değerlendirmelerine olanak sağlayabilmelidir (MEB, 2008).

MEB (2008) özel yeterlik alanlarından “Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma” okul öncesi öğretimi sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Okul öncesi öğretmeni çocuklara ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirerek onların bu bayramlara özgün hazırlıklar yaparak katılımlarını sağlarken bir taraftan da diğer okullarla işbirliği yaparak bayram organizasyonları yapabilmelidir. Yapılan bu organizasyonlarla okulun hem kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesine hem de okulun toplumla iletişiminin artırmasına katkı sağlayabilmelidir.

Özel yeterlik alanlarının sonuncusu olan mesleki gelişimi sağlama; çocukların gelişimini desteklemek ve eğitimin kalıcılığını sağlamak amacıyla mesleki gelişimini sağlayabilme uygulamalarını kapsamaktadır (MEB, 2008; Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011). Bu yeterlik alanı, eğitimde vazgeçilmez öneme sahip öğretmenlerin mesleki gelişimini belirlemeye yönelik

bir yeterlik alanıdır. Temel olarak öğretmenin her şeyden önce profesyonel bir tavırla mesleğini elinden geldiğince iyi düzeyde yapabilmesi üzerine şekillenir. Eğitim süreci dinamik bir yapıya sahip olduğundan okul öncesi öğretmenlerin alanları ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmesi çok önemlidir. Bilgi ve uygulama konusunda eksiklik hissettiği konularda konferans, seminer, hizmet içi eğitimlere katılması ve deneyimlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşabilmesi gerekmektedir. Öğretmen, okul öncesi eğitimin önemini kavranması ve yaygınlaştırılması konusunda medyayı verimli kullanabilmeli, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerle işbirliği yaparak toplumun ihtiyaç duyduğu konularda bilgi paylaşımı yapabilmeli ve hizmet sunma amacıyla projeler geliştirerek uygulayabilmelidir. Bunun sonucunda da elde edilen verileri değerlendirerek ileriye dönük planlamalar yapmak gibi sorumlulukları olduğunun da bilincinde olmaları gereklidir (Dağlıoğlu,2014; Şahin, 2005).

Öz Yeterlik

Yeterlik, bireyin üzerine düşen görevi yerine getirebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olma derecesi, iş görenin kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirmesi, bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olması (Balci, 2005; Şahin, 2006; Şişman, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin belli bir amacı gerçekleştirmek veya karşılaştığı problemleri çözmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin inancına ise “öz yeterlik” denir (Bandura,1986). Öz yeterliğe, teknik olarak “algılanan öz yeterlik” de denilmektedir (Senemoğlu, 2004). Öz yeterlik kavramı, Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yeteneklerini aktif bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle, ilişkili konuda kendi yeterliklerini bilip onlara güven duymaları gerektiğini savunan Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır (Hamurcu, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007; Pajares, 2002). İnsanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtma kapasitesine sahip olmaları sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biridir (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006).

Bandura’nın (1997) Sosyal Öğrenme Kuramı’na göre, bireylerin, duygu, düşünce, güdü ve eylemlerini düzenlemelerini sağlayan bir “ben” sistemleri vardır. Bu sistem bireye, davranışlarını algılama, düzenleme ve değerlendirmede kullanacağı bir tür öz-düzenleyici mekanizma sağlar. Bireyin, ortaya koyduğu fiillerin neticeleri, başarı seviyesi ve ortama etkisine ilişkin yargıları, daha sonraki tutumları üzerinde etkilidir. Bandura’nın “karşılıklı

belirleyicilik” adını verdiği ilke, sonradan gelecek davranışlarının temelini; bilişsel, duyuşsal ve biyolojik bireysel nedenler; gerçekleştirilen davranışlar ve çevresel etkiler arasındaki üçlü ilişki ve etkileşimden kaynaklanan düşüncelerinden oluşur (Henson, 2001).

Başka bir ifadeyle, bireyin bir sonraki davranışını birey, davranış ve çevre birbirini etkileyerek oluşturur. Bandura’nın kuramı insan davranışının kaynağını bireylerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin inançlarından alan bir tür öz denetim düzeneğince yönlendirildiğini ve bireylerin, içinde buldukları çevre ve toplumsal sistemin hem ürünü, hem de üreticisi olduklarını savunan bir bakış açısı getirmektedir (Özerkan, 2007; Pajares, 1996; Senemoğlu, 2004). Yapılan birçok araştırma, seçim yapma, çaba gösterme, kararlılık, girişkenlik, değişen koşullara uyum sağlama gibi sayısız insan davranışında öz yeterlik algısının belirleyici bir rolü olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997; Schunk, 1995). Bireyin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceğine ilişkin özgüveninin ya da bir başka deyişle, öz yeterlik algısının düşük olması durumunda, başarısız olma ya da hiç denememe olasılığı yüksektir (Bandura, 1997). Yani bireyde öz yeterlikeksikse, birey ne yapacağını bilmesine rağmen etkisiz davranışlar gösterebilir (Alcı, 2007). Çünkü insan, eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanmazsa hayattaki güçlülere karşı durabilme ve tepki göstermede isteksiz olur (Akbulut, 2006).

Yine öz yeterlik özgüvenden farklı olarak, her rolün ya da işin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların farklılık göstermesi, yeterlik alanlarının da çeşitlenmesini beraberinde getirmiştir. Yeterlik alanları, bir kişinin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlikleri kapsayan alanlardır yani eylem ya da alana özgüdür. Dolayısıyla, bir alanda güçlü öz yeterlik algısı taşıyan bireyin başka bir alanda zayıf öz yeterlik inancı taşıyabilir. Burada önemli olan, öz yeterlik inancının gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgili olduğudur (Bursalıoğlu, 1981; Pajares ve Schunk, 2002). Başka bir ifadeyle, öz yeterlik, bireyin belli bir alanda, beklenen bir ya da bir dizi davranışı gerçekleştirmek için gereksinme duyacağı becerilere ne derece sahip olduğuna ilişkin inancıdır. Öz yeterlik alana ve duruma özgü bir kavramdır; buna karşılık, benlik kavramı, daha genel bir nitelik gösterir ve bireyin kendisini, çevresiyle karşılaştırdığında hangi konumda gördüğüyle ve kendine verdiği değerle de ilişkilidir (Schunk, 2001).

Benzer biçimde, Atkinson'ın (1964) beklenti-değer kuramında sözü edilen sonuç beklentisi de, öz yeterlik algısı ile ilişkilidir, ancak aynı şey değildir. Bandura'ya (1986, Akt. Gürcan, 2005) göre öz yeterlik davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı ve yargısıdır. Baska bir ifade ile öz yeterlik bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Gürcan, 2005). Öz yeterlik, benlik sisteminin pasif bir özelliği ya da belirleyicisi değildir. Bireyin sahip olduğu kapasitesinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz-düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bileşkesinden oluşan dinamik bir yönüdür (Vardarlı, 2005).

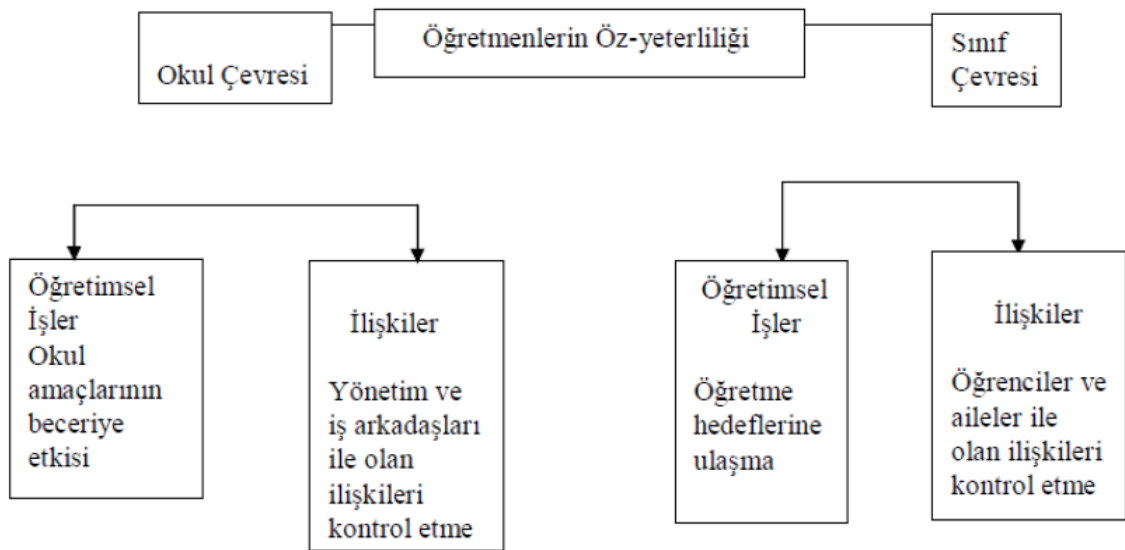
İnsanın, yeterliklerine ilişkin inancı, kuşkusuz, sonuç beklentilerini de etkiler. Ancak, bu durum, öz yeterlik algısı ile sonuç beklentisinin her zaman birbirine koşut olacağı anlamına gelmez. Sözgelimi, matematik dersinde yeterliklerine inancı yüksek olan bir çocuk, öğretmen onu sevmediği için ya da bir başka nedenden ötürü, bir sınavda başarısız olacağını düşünebilir (Pajares ve Schunk 2001).

Öğretmen Öz yeterlik İnancı

Her geçen gün değişen ve gelişen dünyada eğitim sistemi ile birlikte öğretmenlik mesleğinin fonksiyonu ve işleyişi de farklılaşmaktadır. Günümüzde öğretmen sadece ders veren, bilgiyi direkt aktaran ve aktardığı bilgiler çerçevesinde sınavlar yapan bir kişi değil; eğitim-öğretim sürecini çok iyi planlayan, sınıfını iyi motive edip yönlendiren ve yöneten, çocuklara iyi örnek olarak güzel davranışlar kazanmaları yönünde onlara rehberlik edebilen bir yapıya sahip olması gerekir. Bu durumda öğretmenlerin daha farklı niteliklere sahip olmaları eğitimin verimliliği için önemlidir. Değişen, gelişen dünya ile beraber öğretmenlerin de kendilerini yetiştirmeleri, geliştirmeleri, yeniliklere ayak uydurmaları ve çocukların da bu paralelde daha üst düzeylere ulaşmalarını sağlama noktasında hassas olmaları ve özen göstermeleri önem arz etmektedir. Bu durumda da öğretmenlerin yeniliklere açık, yaratıcı fikirlerle donanması, sürekli kendilerini gelişmelere göre güncelleyen ve gelişmelere ayak uydurabilecek bir konumda olmaları gerekmektedir. Genel anlamada bunlar düşünüldüğünde öğretmen yetiştiren kurumların da bu yenilikçi, ileri görüşlü fikirlerle donatılmış olması ve bunları öğretmen adaylarına aktarması önemlidir. Buna karşılık öğretmenlerin de aldıkları eğitim doğrultusunda gerekli görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine inanmaları gerekmektedir. İlk kez Bandura'nın

ortaya koyduğu öz yeterlik inancı kavramı, öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterliklerin düzeyini belirleyerek öğretmen davranışlarının tahmin edilmesini sağlar. Bu durumda, öğretmenlerin öz yeterlik inancına dikkat edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Ay, 2007; Ercan, 2007; Izgar ve Dilmaç, 2008; Şenol, 2012; Yılmaz, 2007; Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016). Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin öz yeterlik inançları farklı şekillerde ifade edilmektedir. Guskey ve Passaro (1994) öğretmenlerin öz yeterlik inançları “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” şeklinde ifade ederken; Friedman ve Kass (2002) öğretmen öz yeterlik inancını, “öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, zor veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri” olarak belirtmektedir. Atıcı (2000) ise öğretmenlerin öz yeterlik inancını “öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları” olarak belirtmektedir. Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) ise öğretmen öz yeterlik inancını “bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturmayacağına ilişkin inancı” olarak tanımlamaktadır (Zengin, 2003).

Bütün bunlarla birlikte, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için sahip oldukları öz yeterlik inancı, onların belirlenen hedeflere daha kolay ulaşmasını sağlar (Şenol, 2012). Şekil-2’de öğretmenlik mesleğinin en temel öğelerinden olan öz yeterlik inancının eğitim sistemi ile olan ilişkisi ve öğretmen öz yeterlik inancının nasıl oluştuğu gösterilmektedir.



Şekil 2. Öz yeterlik inancı ile eğitim sistemi arasındaki ilişki, Freidman ve Kass, 2001; Akt: Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz yeterlik Algılarının Ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, İzmit.

Şemaya bakıldığında okul çevresi ve sınıf çevresinin öğretmen öz yeterlik inancının oluşumunun temelinde olduğu görülür. Bu iki önemli unsurun içeriğinde okul ve sınıftaki eğitim ve öğretimin amaçları ve meslektaşları, çocuklarla ve ailelerle kurduğu ilişkilerin yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu şema ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde öğretmen öz yeterlik inancı okul yönetiminden, meslektaşlarından, ailelerden ve özellikle çocuklardan aldıkları dönütlerle öğretmen yeterlik inancı düşük veya yüksek olabilmektedir. Okul idaresi, iş arkadaşları, çocuklarla olan iletişiminin seviyesi öz yeterlik inancının düzeyini belirleyen diğer farklı bir etkidir. Her öğretmenin bulunduğu okul ve sınıf çevresinin farklı olması öz yeterlik inancının da farklılık göstermesine neden olur. Yine öğretmenlerin mesleklerine ait görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmedeki değer yargıları, eğitime inançları, genel başarıları farklı olur (Özata, 2007).

Öğretmenlerin; görev ve sorumlulukları dâhilinde, ilgili ve yeterli oldukları ilgili oldukları durumlarda kararların alınması sürecine dâhil olmaları, kendilerinin ve çocuklarının problemlerini birlikte çözme olanağı bulduğu, liderlik yönünün ön plana çıkarıldığı ve uygun bir ortamda çalışma fırsatı bulduklarında onların yeterlik inançları güçlü olmaktadır (Kurt, 2012).

Özdemir'e (2008) göre, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerinde, kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel inançları ve öz yeterlik inançları önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin inanç ve yaklaşımları, eğitim ortamlarında aldıkları kararları ve yapmış oldukları uygulamaları şekillendirmektedir (Vartuli, 2005). Öğretmenler mesleki görev sorumluluklarını yerine getirirken öz yeterlik inancı düzeyine göre ortaya koydukları gayret ve ısrar farklılaşmaktadır. Özellikle kendi öz yeterlikleri ile ilgili inançları, seçimlerini, bir işi başarmak için gösterdikleri uğraşı ve amaca ulaşma sürecindeki kaygı düzeylerini belirlemekte (Bandura, 1986; akt. Williams, 2009); eğitim ortamında ise hem çocukların hem de kendilerinin motivasyon performansları üzerinde etkili olmaktadır (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977). Yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, çocuklarla daha yakından ilgilendikleri, etkili eğitim-öğretim için sıradışı yöntemler kullandıkları, çocukların öğrenmeleri için daha fazla uğraş ve vakit ayırdıkları, daha fazla sorumluluk aldıkları görülmektedir. Mesleki anlamda öz yeterliği yüksek olan öğretmenler öz yeterliği düşük olan meslektaşlarına göre daha iyimser, daha heyecanlı, daha idealist ve kendi başarıları için sorumluluk alma konusunda daha istekli

olmaktadırlar ve bu öğretmenlerin meslekte uzun yıllar kalma şansı yüksektir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Bir öğretmenin, derslere motive olmakta güçlük çeken, diğer çocuklardan çok daha düşük seviyedeki çocukları bile başarılı olma konusunda motive edebileceğine dair inancı varsa bu durum o öğretmenin öğretim sürecinde uyguladığı yöntem ve tekniklere güvendiğini ve öz yeterlik inancının yüksek olduğunu gösterir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler; çocuklarına karşı daha bilinçli, daha eşit, daha sıcak ve samimi davranışlar göstererek çocukların daha fazla pozitif davranışlar sergilemelerini sağlayabilirken aynı zamanda çocukların yetenekleri ve öğrendikleri doğrultusunda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebileceklerine dair inançlarını da geliştirirler (Özerkan, 2007).

Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise daha katı, sert ve dışlayan bir sınıf yönetimi tutumları ile çocukların başarılarını olumsuz yönde etkilemekle birlikte onların derslerine motive olamamalarına neden olabilirken aynı zamanda başarısız çocuklarla karşılaştıklarında, onların öz yeterlik inancını geliştirmeye çalışmak yerine dış sebepleri bahane ederek onları doğal gelişimlerine bırakabilir, onların akademik başarıları ile ilgili sorumluluk almak istemeyebilirler. Bu yanlış tutumları çocukların öz-güven problemi gibi olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olabilirler. Yani öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, çocukları doğrudan denetleme yerine, onların öz denetimlerini arttırmayı tercih ederler. Bununla birlikte, çocuklarına erişebilecekleri yüksek hedefler belirleyerek onların akademik seviyelerini artırabilir, hatta başarısız çocuklarla karşılaştıklarında bütün çocukların öğrenebileceğini düşündüklerinden dolayı onlara destek verip, onların öz yeterlik inançları geliştirerek toplumda başarılı bireyler haline gelmelerini sağlayabilirler (Ercan, 2007; Kutluca ve Aydın, 2016; Özerkan, 2007; Yaman vd, 2004; Yılmaz, 2007).

Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin öz yeterlik inançları çocukların öğrenme yetenekleriyle pozitif yönlü ilişki içinde olup doğru orantılıdır. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, çocuklar üzerinde olumlu tesir oluşturduğu gibi; çocukların da motivasyon performansları öğretmenlerin öz yeterlik inançları olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuklardan olumlu dönüt alan öğretmenlerin öz yeterlik inancı daha da artmakla birlikte öğretim süreçlerindeki davranışları da gelişmektedir. Öğretmenin uygulamalarına cevap vermeyen başarısız ve uyum problemi olan çocuklar, öğretmenin öz yeterlik inancını negatif yönde etkilemekte, öğretmen öz yeterlik inancının düşmesine sebep olabilmekte; öğretmende çaresizlik ve tükenmişlik duygularının ilerlemesine yol

açarak, öğretmenlik mesliğine karşı soğuma, müdahaleci bir sınıf yönetimi ve çocuklar için uğraşmaktan vazgeçme gibi davranışlara yol açabilmektedir (Brouwers ve Tomic, akt. Özerkan, 2007).

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenme-öğretim sürecinin planlama aşamasında öz yeterlik inançları düzeylerine göre belirledikleri hedef ve davranışları açıkça ifade edebilir, bu hedeflenen davranışları gerçekleştirebilecekleri etkinlikler düzenler, bu etkinlikler esnasında gerekli olan öğretim materyallerini belirleyip hazırlar, çocukların sadece verilen bilgiyi öğrenmesinin yanında çocukların diğer gelişim alanlarını da destekleyen etkinlikleri, onların bireysel farklılıklarını da göze alarak belirlenen hedefler çerçevesinde değerlendirmeleri ile birlikte planlayarak uygulanmasını gerçekleştirebilirler (Sağlam, 2007; Şenol,2012; Tepe, 2011).

Öğretmenlerin yeteneklerine olan inancı, mesleklerindeki etkililiklerinin bir belirtisidir. Öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında uygulamaların belirlenmesi, güçlükler karşısındaki sabırlı duruş, uğraşlarının seviyesi, düşünme şekli, olaylara karşı gösterilen duygusal tepkiler ve ortaya konan performans gibi birçok alanda farklılıklar bulunmaktadır (Çoban ve Sanalan, 2002). Öğretmen öz yeterlik inançları üzerinde birçok araştırma (Altunçekiç vd., 2005; Aşkar ve Umay, 2001; Bandura, 1984; Barbaranelli, Borgogni, Caprara ve Steca, 2003; Duban ve Küçükylmaz, 2006; Gerçek vd., 2005; Önen ve Öztuna, 2005; Pajares, 2002; Şenol, 2012; Tepe, 2011; Üredi ve Üredi, 2006) yapılmıştır. Bu araştırmalarda yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin nitelikleri ifade edilirken öğretmen öz yeterlik inançların önemi de vurgulanmaktadır. Yapılan bu araştırmaların sonucuna göre, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Bakaç ve Özen, 2016; Karahan, 2008; Özenoğlu Kiremit, 2006; Tepe, 2011).

- Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar
- Zamanı daha iyi planlayabilirler.
- Önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar.
- Çocuklarının öğrenmeleri üzerinde olumlu etki oluştururlar.
- Çocuklara karşı daha olumlu ve pozitif tutum sergilerler.
- Öğretmede daha istekli, coşkulu ve başarılıdırlar.
- Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar.
- Çocuk yanlış yaptığında çocuğa karşı daha az eleştireldirler.

- Karşılaştığı zorluklar karşısında sabırlı davrandığı, daha çok gayret gösterirler.
- Dersi planlamada daha başarılıdırlar.
- Öğrenme çevresini düzenlemede daha etkilidirler.
- Öğretim programlarını kullanmada daha başarılıdırlar.
- Çocuğu daha iyi motive ederler.
- Özel eğitime gönderilecek bir çocuğu daha doğru ve daha erken saptayabilirler.

Üstün Yeteneklilik

Üstün Yeteneklilik Kavramı

Bu çalışmada da üstün yeteneklilik terimi anlam olarak daha kapsamlı olduğu düşünüldüğünden üstün zekalılık ve özel yetenekliliği birlikte ele alacak şekilde kullanılmıştır. Türkçede “yetenek” sözcüğü geniş bir anlam içermekle birlikte, “bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan doğuştan gelen güç ya da kapasite” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). İngilizce’de ise yeteneğin alanına bağlı olarak kullanılan “gift” ve “talent” olmak üzere iki ayrı terim vardır. Bunlardan birincisi doğuştan bahşedilen bir armağan olarak açıklanırken; “talent” bir marifet ve hüner anlamına gelmektedir. Bununla birlikte İngiltere’de bu iki terimini içeren “ability” kelimesi bilim ve eğitim literatüründe sıkça kullanılmaktadır. Böylelikle yetenekleri zihinsel ve zihinsel olmayan gibi ikili bir sınıflamaya sokmadan “yetenek” kelimesinin başına getirilen isme bağlı olarak birçok yetenek alanı ifade edilmektedir (Akarsu, 2001). Gagne (2004), üstün yetenekliliği (giftedness) doğuştan gelen, eğitimle kazanılmayan bir durum; yeteneği (talent) ise eğitimle kazanılabilen bir özellik olarak açıklayarak bu iki kavramı birbirinden ayırmıştır. Bununla birlikte Gagne (2009) yeteneğin; çocuklarda daha ileri yıllarda gözlenebilmesine karşın üstün yetenekli olmanın daha önceden kestirelebileceğini ileri sürmüştür (Levent, 2014).

Üstün yeteneklilik 19. yüzyıldan beri bilimsel bir kavram olarak ele alınmakta olup zeka kavramı ve zekayı ölçtüğü kabul edilen zeka testleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Zeka testleri aracılığıyla tanımlama yapan kaynaklarda üstün yetenekliler, yapılan değerlendirmeler sonucunda zeka bölümü sürekli olarak 130 ve üstü puan alan bireylerdir (Ersoy ve Avcı, 2004).

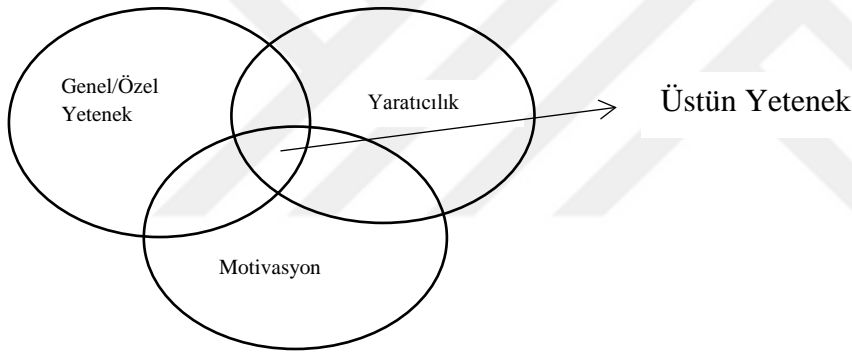
Fieldhusen (2005) zeka testlerinden bağımsız olarak yaptığı tanımda; üstün yeteneklilik genel kabiliyetler, kişisel düşünce ve motivasyonun bir bileşkesi olduğunu ya da duygusal

ve bilişsel deneyimleri anlama ve transfer etme yeteneği bakımından akranlarına göre farkındalık, duyarlılık ve yetenek ortaya koymak olarak ifade etmektedir (Kokot, 1999).

Morelock (1992) ise üstün yetenekliliği, normal gelişim standartlarından hem niteliksel hem de niceliksel açıdan farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri zihinsel becerileri kapsayan eş zamanlı olmayan gelişim olarak ifade etmiştir.

İnsanların sayısal değerlerle karşılaştırılmasını doğru olmadığını savunan ve üstün yetenekliliğin bir ürün olmadığını devam eden bir süreç olduğunu belirten Reoper (1995)'a göre üstün yetenekli kişi hayatın karmaşıklıklarının içine girebilmiş ve o karmaşıklığın mükemmel bağlantılarını anlama kapasitesine sahip veya anlamış bireydir (Levent, 2014).

Renzulli (1986) üstün yeteneklilik, ortalama üstü genel veya özel yeteneğin, yaratıcılığın ve motivasyonunu etkileşimi ile açıklamıştır.



Şekil 3. Üçlü halka kuramı, Sak, U. (2013). *Üstün zekalılar*. Ankara: Vize.

Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı'na göre birbiriyle etkileşim içinde olan bu halkalardan birincisi genel ve özel yetenek düzeyi; ikincisi yaratıcılık yani yeni düşünceler oluşturup bunları yeni problemlerin çözümünde kullanabilme yeteneği; üçüncüsü de motivasyon yani bir işi başından sonuna kadar götürecektir görev anlayışıdır. Herhangi bir alanda üstün bir başarının gösterilmesi için belirtilen bu üç halka arasında etkileşim gereklidir (Callahan, 2000). Bireyin bu özelliklerin hepsinde yaşatlarının % 85' inden veya en azından birinde % 98' inden daha başarılı olması, üstün yeteneklilik ölçütü olarak kabul edilebilir (Levent,2014).

Tannebaum (1986)'a göre bir çocuğun gerçekten üstün yetenekli olabilmesi için bir arada olması gereken beş faktör vardır. Bu faktörler; süper genel yetenek (IQ), olağanüstü özel yetenek, zihinsel olmayan bireysel özellikler, çevresel faktörler ve şans faktörüdür. Olağanüstü özel yetenek; müzik, fen ve matematik gibi alanlara ilişkin özel becerileri ifade

eder. Zihinsel olmayan bireysel özellikler; motivasyon, azim, merak ve sorumluluk gibi faktörleri kapsar. Çevresel faktörler; hem bireyin çevresini oluşturan aile, arkadaş grupları ve okul ortamı gibi çevreyi hem de bireyin içinde yaşadığı ülkenin sosyal, ekonomik ve politik çevresini içerir. Bazı durumlarda bir ülkenin toplumsal değerleri, yetenek gelişimini bireyin yakın çevresi kadar etkileyebilir. Toplumun değer verdiği, teşvik ettiği ve yatırım yaptığı yetenek türlerinin diğerlerine göre daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir. Örneğin bazı ülkelerin çeşitli spor dallarında diğer ülkelere göre daha fazla yetenekli sporcunun yetişmesi ve uluslararası müsabakalarda daha başarılı olmaları toplumsal değerler ve yatırımlar ile ilişkilendirilebilir. Şans faktörü ise yeteneğin açığa çıkmasını da olumlu ya da olumsuz etki yapan bir durumdur. Bireyin yaşamında yetenek gelişimini önemli derecede etkileyen beklenmedik olumlu veya olumsuz durumlar şans faktörü olarak açıklanabilir. Örneğin bir çocuğun yetenekleri destekleyici bir öğretmen ile karşılaşması, iyi bir şans olarak düşünülebilir. Diğer taraftan bireyin; yaşadığı ülkede ekonomik kriz çıkması, çalıştığı iş yerinin iflasa gitmesi, aile içi sorunlar ya da kendi sağlığı ile ilgili olumsuz gelişmeler yeteneğin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Sak, 2013).

Columbus Grubu diye adlandırılan bir grup araştırmacının yaptığı üstün yeteneklilik tanımında bu özellikteki bireylerin duygusal ve bilişsel yönlerinin etkileşimine dikkat çekilerek üstün yetenekliliği; üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmışın dışında deneyimler yarattığı eş zamanlı olmayan gelişim olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte Columbus Grubu, eş zamanlı olmayan bu gelişimin zeka düzeyi arttıkça daha da artacağını ileri sürmüştür (Columbus Group, 1991).

Zeka testlerinin kapsamını eleştiren ve zekanın zeka testlerinin gördüğü kapasiteden daha fazlası olduğunu savunan Howard Gardner 1983 yılında yayımladığı Zihin Çerçevesi Çoklu Zeka Kuramı isimli kitabında yedi farklı zeka alanı açıklamıştır (Kowalski ve Westen, 2005). Gardner (1983), başlangıçta sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müziksel, bedensel-kinestetik, sosyal (kişilerarası) ve içsel olarak açıkladığı zeki alanlarına daha sonra doğa zekayı da ekleyerek sekiz ayrı zeka alanı olduğunu ifade etmiştir (Gardner, 1999). Bu alanlardan birinde ya da birkaçında problem çözme becerisine sahip olmak üstün yetenekliliğin bir göstergesi olarak düşünülmektedir (Grybek, 1997).

Sternberg (1997) “Üç Aşamalı Zeka Teorisi’nde zekanın doğasına ilişkin farklı bir bakış açısı ortaya koyarak zekanın analitik, sentezci ve pratik zeka diye üç yönünü ele almıştır. Analitik zekanın mantıksal düşünmeyi, akıl yürütmeyi ve okuduğunu anlamayı içerdiğini

geleneksel zeka testlerinin ölçtüğü zeka türünü temsil ettiğini; sentezci ya da yaratıcı zekanın ise mevcut bilgi ve becerileri kullanarak yeni durumlarla başa çıkma yeteneği olduğunu; pratik zekanın ise mevcut bilgi ve becerilere bağlı olarak günlük yaşama uyum sağlama yetisi olduğunu ifade etmiştir.

Gagne (2004)'ye ait “Ayrımsal Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Kuramı” üstün yeteneklilerin belirleyiciliğini, bu belirleyicilerin üstün yeteneğin oluşumunda oynadıkları etkileşimsel rolleri yani, üstün zekanın üstün yeteneğe nasıl dönüştüğünü açıklayan bir yetenek gelişim modelidir. Bu kuramın en dikkat çekici özelliği üstün zeka ve üstün yetenek oranlarını teorik olarak birbirinden ayrılmasıdır. Üstün zeka; doğal yetenek ile eş anlamda kullanılmakla birlikte en az bir yetenek alanına ilişkin olan ve doğuştan gelen ileri bireysel kapasiteleri ifade eder. Üstün yetenek ise en az bir performans alanında doğal bilişsel kapasitelerin sistematik olarak geliştirilmesi ve bilginin ileri düzeyde öğrenimi ile ortaya çıkar. Başka bir ifadeyle üstün zeka doğuştan gelir; üstün yetenek ise doğuştan gelen kapasitenin yaşam deneyimiyle geliştirilmesi sonucu oluşur. Ayrıca bu kurama göre herhangi bir alanda yaşlılarına göre %10'luk dilim içinde bulunan bireyler üstün zekalı ya da üstün yetenekli olarak kabul edilir (Sak, 2013).

Amerika'da Federal Hükümet tarafından hazırlatılarak 1993'te yayımlanan Ulusal Mükemmellik Raporu'nda üstün yeteneklilik şöyle tanımlanmıştır (Passow ve Rudnitski, 1993):

“ Aynı yaş deneyim veya çevre şartlarına sahip yaşlılarına göre üstün performans gösteren veya yüksek düzeyde başarı elde eden çocuklar ve gençlerdir. Bu çocuklar ve gençler entelektüel, yaratıcı ve olağanüstü bir liderlik kapasitesine sahip oldukları için sanatsal alanlarda ve özel akademik alanlarda yüksek performans gösterirler. Bu özellikteki bireyler, genellikle okul tarafından sağlanamayan eğitim hizmeti veya faaliyetlerine ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli çocuklar ve gençler tüm kültürel gruplarda ekonomik tabakalar arasında bulunabilmektedir”

Türkiye'deki durum incelendiğinde 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen “Birinci Özel Eğitim Konseyi'nin Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Eğitimcileri Komisyonu Raporu”nda “üstün zeka” ve “üstün özel yetenek” kavramları “üstün yetenek” başlığı altında toplandığı görülmektedir. Bu komisyon tarafından üstün yetenekli: “Bireyler genel veya özel yetenekleri açısından yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir.” diye tanımlanmıştır (MEB, 1991). İlerleyen süreçte üstün yetenekli Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde ise üstün yetenekli çocuk; zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik

kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuk olarak tanımlanmıştır (MEB, 2007a).

Üstün yetenekli çocuklar; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünce, liderlik yeteneği, görsel veya sahne sanatları, psikomotor beceri alanlarında üst düzeyde başarı gösterirler (Davis ve Rimm, 2004). Bu çocuklar kendi akranlarına göre üstün olan çocuklardır ve bu çocuklar şöyle sınıflandırılabilir:

Üstün yetenekli çocuk: Bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zeka özelliğinde akranlarından üstün performans gösteren ya da gizil güce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklardır.

Üstün özel yetenekli çocuk: Belirli bir alanda olağanüstü yetenek ya da başarı gösteren diğer alanlarda ise ortalama yetenek gösteren ya da dil becerilerinde olağanüstü iken diğer alanlarda ortalama yeteneğe sahip olanlardır.

Yaratıcılık yeteneği ayrıcalıklı olan çocuk: Performans ya da gizil güç olarak özgün düşünme biçimi olan ya da sanat dalları ve müzik ortamı ile düşüncülerini kendine özgü biçimde ifade eden çocuklardır.

Liderlik gizilgücü ayrıcalıklı olan çocuk: Diğer kişileri etkileme yeteneği olarak tanımlanabilir. Kendi akran grupları üzerinde genellikle etkili olur: Çok erken yaşlardan itibaren bu çocuklar yeteneklerini sergilemeye başlarlar.

Olağanüstü yetenekli çocuklar: Müzik, bale, drama, tiyatro gibi performans alanlarından birinde olağanüstü yetenek gösteren çocuklardır.

Psikomotor alanlarda olağanüstü yetenek gösteren çocuk: Hız, güç, koordinasyon, top kontrol ve benzerleri spor alanlarında üstünlük gösteren çocuklardır (Ataman, 2014).

Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri

Zeka düzeylerine göre çocuklar, belirli yaşlarda belirli davranış özellikleri gösterirler. Örneğin normal gelişim gösteren çocuklar bir yaş civarında yürümeyi, iki yaş civarında ise konuşmaya başlarlar. Bebeklik döneminin bazı davranış biçimleri daha sonraki yıllardaki zeka düzeyi ile ilişki gösteriler. Üstün yetenekli bebekler ile normal bebekler arasındaki zihinsel farklılıklar bir ile iki yaşlarında zeka testleri ile de saptanabilmektedir (Sak, 2013). Üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda tanılanması, keşfedilen yeteneklerinin geliştirilmesi için destek eğitimi alması ve uygun eğitim ortamı oluşturulması açısından büyük önem arz etmektedir (Metin, 1999). Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin

raporlarına göre bu çocukların bebeklik yıllarında özellikle bu doğumu takip eden ilk aylarda gösterdikleri karakteristik özellikler göstermektedir.

- Bebeklikte çok ataktırlar.
- Dikkat süreleri çok uzundur.
- Uykuya daha az ihtiyaç duyarlar.
- Gelişimleri hızlıdır.
- Keskin gözlem yaparlar.
- Aşırı meraklıdırlar.
- Sıra dışı hafızaları vardır.
- Erken ve olağanüstü dil gelişimine sahiptirler.
- Yüksek derecede öğrenme yetenekleri vardır.
- Aşırı duyarlıdırlar (Sak, 2013).

Erken dönemlerde yukarıda belirtilen özelliklerin bir kaçını bile gösteren çocukların takip edilmesinin ve gelişimin izlenmesinin yararlı olacağı bilinmektedir. Smutny (2000) ise okul öncesi 4–5 ve 6 yaş üstün yetenekli çocukların genel özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

- Birçok konuda meraklarını gösterirler.
- Düşündürücü sorular sorarlar.
- Geniş kelime dağarcığına sahiptirler ve karmaşık cümle yapısı kullanırlar.
- Kendilerini iyi ifade edebilirler.
- Problemleri kendilerine has yollarla çözerler.
- İyi bir hafızaları vardır.
- Sanatta, müzikte ve yaratıcı dramada sıra dışı yetenekleri vardır.
- Kendilerine has hayal güçleri vardır.
- Yeni durumlarda önceden edindikleri bilgileri kullanırlar.
- Alışılmışın dışında mantıklı sıralama yaparlar.
- Tartışır ve fikirler üzerinde dururlar.
- Hızlı öğrenirler.
- Bağımsız çalışmayı arzularlar ve inisiyatif alırlar.
- İnce espri yaparlar.
- Son derece dikkatlidirler ve zorlu görevler almada ısrarcıdırlar.
- Kurallara son derece bağlıdırlar.
- Hikâye uydurma ve anlatmadaki hünerlerini gösterirler.
- Okumaya karşı ilgilidirler.

Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Literatür tarandığında üstün yetenekli çocukların gelişim özellikleri fiziksel-motor, bilişsel-dil, sosyal-duygusal gelişimi diye üç temel başlık altında toplandığı görülmektedir.

Fiziksel-Motor Gelişim Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar doğduklarında diğer çocuklara göre daha ağır ve uzun olmanın yanında bebeklik dönemlerinde olağanüstü hareketlilik sergiledikleri görülmektedir. Üstün nitelikte sinir sistemine sahip olan bu çocukların fiziksel yapıları ile genel sağlık durumları normalin üstündedir ve hastalıklara karşı da daha dirençlidirler. Akranları olan normal çocuklardan daha erken konuşup yürüyen üstün yetenekliler akranlarından hem iri hem de daha kuvvetli olmakla beraber olgunlaşmaları da daha hızlı gerçekleşmektedir. (Bevan-Brown ve Taylor, 2008; Çağlar, 1972; Dağlıoğlu, 2014; Davis ve Rimm, 2004; Goodhew, 2009; MEB, 2007b).

Bilişsel-Dil Gelişim Özellikleri

Doğumlarından itibaren gördükleri, işittikleri, dokundukları her şeye yaştlarına göre daha fazla ilgi gösteren, aşırı meraklı ve çokça soru sormayı seven üstün yetenekli çocukların dikkat süreleri daha uzundur. Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini belleklerinde tutma özelliğine sahip olan bu çocukların bellekleri çok güçlü olduğundan erken konuşur ve kendi başlarına okumayı öğrenebilirler. Bu çocuklar erken yaşlarda daha geniş ve karmaşık kelime bilgisine ve cümle yapısına sahip olduklarını bilinmektedir (Perleth vd., 1993). Kelime hazneleri çok geniştir ve dili etkin bir şekilde kullanabilirler. Buna bağlı olarak da düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade edebilirler. (Bevan-Brown ve Taylor, 2008; Çağlar, 1972; Davis ve Rimm, 2004; Goodhew, 2009; MEB, 2007b). Üstün yetenekli çocukların gelişmiş dil becerisi kendilerini net bir şekilde ifade etmelerini sağlar.

Gözlemeleme güçleri fazla olan bu çocukların kendilerine güvenleri yüksek olduğundan esnek ve sıra dışı düşünerek herhangi bir etkinliğe kendi kendilerine başlayıp devam ettirebilirler. Yine bunların yanında gerçek ile hayal arasındaki farkı küçük yaşlarda ayırt edererek olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilir ve buna ilgi duyarlar (Davis ve Rimm, 1998; Freeman, 1993).

Üstün yetenekli çocuklar matematik alanında en üst noktaya ulaşmada veya sadece aritmetik hesaplamaları yapmada yüksek düzeyde kabiliyet göstermekten çok matematiksel fikirleri ve matematiksel mantığı anlamada genellikle yüksek kabiliyeti ifade ederler.

Zihinsel olarak matematik alanında yetenekli çocuklar; nesnelere niceliksel durumlarını erken dönemde anlar ve merak ederler, niceliksel uzamsal ilişkiler hakkında sembolik ve mantıksal olarak düşünebilirler, matematiksel durumları, yapıları, ilişkileri ve işlemleri anlar ve genelleşirebilirler, analitik, tümevarım ve tündengelim düşünebilirler, matematiksel düşünme de gerçekçi ve ekonomik çözümler bularak kısaltmalar yaparlar, matematiksel etkinliklerde zihinsel süreçleri tersine çevirebilir ve esneyebilirler, matematiksel sembolleri, ilişkileri, kanıtları, çözüm metotlarını vb. hatırlarlar, yeni durum ve çözümleri öğrenmelerini transfer ederler, matematik problemlerinde enerji ve azim görülür, dünyayı matematiksel olarak algılama gibi davranışlar sergilerler (Dağlıoğlu, 2014).

Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

Arkadaşları arasında popüler olan üstün yetenekli çocuklar, genellikle bedenlen cazip, yakışıklı, görünüşte tertipli ve düzenli, ilişkilerinde ise naziktirler. Kurmuş oldukları ilişkilerde ve yapmış oldukları işlerde hatalarını görüp düzeltebilirler. Kolayca dost edinebilen bu çocuklar kolayca işbirliği yaparlar, sadakat ve güvenden hoşlanmanın yanında doğruluk ve dürüstlüğe çok önem verirler. Azimli, sabırlı ve arkadaşlıkları uzun sürelidir. Başkalarının fikirlerine saygılı ve hoşgörülüdürler. Alçak gönüllü olmakla birlikte başkalarına yardım etmekten zevk duyarlar. Karşısındakinin düşünce, istek ve düşüncelerini önceden tahmin edebilir ve yeni sosyal durumlara kolayca uyum sağlayabilirler. Dış dünya ile etkileşimlerinde olgundur ve espri yetenekleri gelişmiş, mizahi yönleri güçlüdür. Kendilerinden büyük çocuklarla karmaşık oyunlar oynama eğilimindedirler. Herhangi bir sorunla karşılaştıklarında otoriteye az başvururlar ve kendi problemlerini kendileri çözme eğilimindedirler. Üstün yetenekli bireyler çok çalışkan ve öz güvenleri yüksektir. Mükemmeliyetçi olduklarından gruptan ziyade bireysel çalışmayı tercih ederler ve bağımsız olma özelliği gösterirler. Yüksek amaç ve ideallere sahip olan bu bireyler, amaçlarına ulaşmaktan ve başarılı olmaktan zevk duyarlar (Bevan-Brown ve Taylor, 2008; Çağlar, 1972; Davis ve Rimm, 2004; Goodhew, 2009; MEB, 2007b; Özbey ve Sarıçam, 2015).

Üstün Yetenekliliği Tanılama

Tanılama, belirli özellikleri gösteren ya da belirli bir gruba giren bireyleri belirleme süreci olarak tanımlanabilir. Üstün zekalı çocukları tanılama; zeka, yaratıcılık ve başarı gibi

bireysel özelliklere yönelik bilgilerin toplandığı ve bu bilgiler doğrultusunda çocukların zihinsel kapasiteleri veya potansiyelleri hakkında kararların alındığı bir süreci kapsar (Sak, 2013). Bazı tanılama süreçleri sadece zeka bölümü (ZB) üzerinde dururken, bazıları - özellikle son yıllarda- çok boyutlu değerlendirmenin avantajlarından ve öneminden bahsetmektedir. Yirminci yüzyılın başına kadar üstün yeteneklilik kişilerin topluma sağladığı yararlılık ve başardığı işlerle ölçülürken, Stanford-Binet'in 1905'de zeka ölçeğini geliştirilmesiyle zekanın tanımı değişmiştir. Geliştirilen zeka testleri 1975'li yıllara kadar yaygın olarak kullanılmıştır. Yargılama, sözlü kavramları tanımlama, önemli özellikleri algılama ve geçmiş yaşantıları şimdiki duruma uygulama yeteneğini bu testlerin ölçtüğü kabul edilmiştir. Örneğin Stanford-Binet testine göre 140 Zeka Bölümü (ZB) ve üstünde puan alanlara üstün yetenekli denilirken, WISC-R testine göre bu 135 ZB olarak belirlenmiştir. Ancak günümüzde zeka testlerine yapılan eleştiriler ve zeka anlayışının farklı anlam kazanması sebebiyle, üstün yeteneğin tanımlanmasında sadece bu testler kullanılmamaktadır (Ataman,1998).

Zeka kavramına bakış açısına bağlı olarak üstün yeteneğin belirlenmesinde zaman içinde değişiklikler yaşanmıştır. Tek boyutlu yetenek kavramının yerini çok boyutlu yetenek tanımlamalarının almasıyla, üstün yeteneğin belirlenmesine ilişkin çok boyutlu modellerin geliştirilmeye ve tartışılmaya başlandığı görülmektedir.

Üstün zeka ve üstün yetenek kavramlarının ayrı ayrı kullanımları üstün yetenek kavramı üzerinde birleşiyorken, yalnızca toplam genel zeka puanının temel gösterge olarak ele alındığı tanılama yaklaşımları yerini çok boyutlu kriter ve alternatif değerlendirme yöntemlerine bırakmaktadır.

Çeşitli ülkeler, üstün yetenekliliğin tanımlanmasında farklı model ve uygulamalar kullanmaktadır. Bu model ve uygulamalardaki farklılıklar, ülkelerin gereksinimlerindeki değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Üstün yetenek eğitimiyle ilgili ülke amacına paralel olarak tanımlamalar yapılmakta ve tanımın boyutluluğuna karar verilmektedir. Örneğin, Yeni Zelanda'da eğitim sistemindeki çocukların öğrenme çıktılarını iyileştirmek ve kalite güvencesi getirmek amacıyla belirlenen "Ulusal Yeterlikler Çerçevesi" ile eğitim kademelerine göre çocukların sahip olması gereken "Ulusal Standartlar" belirlenmiştir. Bu Ulusal Standartlara göre çocuklar standart, standart altı, standartın çok altı ve standart üstü olarak ayrılmaktadır. Okulların öncelikli hedefi ise standart altı çocukların standart çocukların düzeyine getirilmesidir. Her okulun üstün yetenekli eğitimi programı

oluşturması zorunluluğu vardır. Ülkede; Ulusal standartlar (Okuma-yazma standartları, matematik standartları); Standartlaştırılmış başarı testleri (PAT, e-asTTle, Avustralya sınavları NCEA vb.); Standartlaştırılmış yaratıcılık testleri; Standartlaştırılmış zeka/bilişsel yetenek testleri gibi üstün yetenekli çocukları belirlemede kullanılan resmî araçlar bulunmaktadır (TBMM, 2012).

Güney Kore’de öğrenci tanılanmasında çocuklara ait bilgilerin toplanmasına öncelik verilmektedir. Davranış kontrol listeleri aracılığıyla çocukların davranışları incelenmekte, daha sonra belgeler üzerinden bir eleme yapılarak elemeyi geçen çocuklar kendi eğitim kurumlarında bir mülakata tabi tutulmakta, en son aşamada da Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü tarafından oluşturulan bir komite çocukları mülakata almaktadır (TBMM, 2012).

Almanya Frankfurt ve Düsseldorf ‘ta tanılama standardizasyonu yapılmış zeka testi kullanılmaktadır (TBMM, 2012, s.49-91). İsrail’de ise tanılama okul öncesi eğitimi sürecinde başlamakta ve aile, çocuklar ve öğretmenlerin doldurdıkları ölçekler, başarı testleri, okul notları, zeka testleri, motivasyon ölçen araçlar, yaratıcılığı değerlendiren araçlar ile tanılama yapılmaktadır (Hızlı, 2014).

Türkiye’de ise, eğitime devam etmekte olan çocuklara yönelik tanılama işlemleri illerde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) bünyesinde yürütülmekle birlikte erken çocukluk dönemindeki çocukların tanılama işlemi; hastane psikologları ya da özel sektördeki psikologlar tarafından da yapılabilmektedir. Okullarda akranlarından farklı ve grup ortamlarına uyumu düşük çocuklar RAM’lara yönlendirilirken, son yıllarda üstün yetenekli çocuklara ilişkin artan farkındalıkla birlikte üstün yetenekli olarak düşünülen çocuklar de RAM ve psikologlara yönlendirilmekte ilgil kurumlar tarafından tanılama işlemleri, aile ya da okulun talebi doğrultusunda başlatılmaktadır. Çocuk; herhangi bir program zenginleştirme, farklılaştırma önerisi/uygulaması almamaktadır. Bununla birlikte çocuk üstün yetenekli çocuklara yönelik örgün eğitim dışında destek eğitimi almak isterse, uygun sınıf seviyesinde Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) tanılama sürecine dâhil olmaktadır. BİLSEM’de tanılama ile ilgili işlemler Merkez Tanılama Komisyonu tarafından yürütülmektedir. BİLSEM, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla il bünyesinde yer alan bütün resmî ve özel okullara tanılama yapılacak sınıf seviyesi ve ilgili işlemleri duyurulmaktadır. Sınıf öğretmenleri, sınıfta akranlarına göre farklı özellikler gösterdiğini gözlemlediği çocukları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan gözlem formlarını doldurarak aday gösterir.

Ön Değerlendirme: Aday gösterilen çocukların gözlem formları BİLSEM Tanılama Komisyonu tarafından değerlendirilir.

Grup Tarama: Ön değerlendirme sonucunda grup taramasına girmesi uygun görülen çocuklar, BİLSEM Yürütme Kurulunun belirlediği tarihlerde, belirlenen ölçme araçları ile grup taramasına alınır.

Bireysel İnceleme: Grup taramasında yeterli performans gösteren çocuklar standart ölçme araçları ile bireysel incelemeye alınır. Bireysel inceleme sürecinde zeka testi olarak WISC-R kullanılmaktadır. Bireysel inceleme sonucuna göre üstün yetenekli olduğu belirlenen çocuklar örgün eğitimlerine paralel olarak BİLSEM’lerde destek eğitim faaliyetlerine devam ederler (TBMM, 2012). MEB tarafından büyük umutlarla açılan ve üstün yetenekli bireylerin eğitiminde ülkemizdeki en başarılı model olarak gösterilen BİLSEM’lere çocuk seçimi öğretmen görüşü alınsa da büyük ölçüde tek boyutlu bir değerlendirme ile yapılmaktadır. Bu durum gerçekten üstün yetenekli olan bireylerin doğru olarak tespit edilme oranını düşürmektedir (Tarhan ve Kılıç, 2014).

Davis, Rimm, ve Siegle (2011)’e göre halen dünyada ideal bir tanılama sisteminin henüz geliştirilememiş olmasına karşın Heller (2005) iyi tanılama ölçeği aşağıdaki sorulara cevap vermesi gerektiğini belirtmiştir.

- Üstün yetenekli çocuk kimdir?
- Niçin tanılamaya çalışıyoruz? Farklı bir ifadeyle üstün yetenek eğitiminin amacı ve hedefi nedir?
- Üstün yetenekli çocuklarda desteklenecek olan nedir? Kapsamlı kişilik gelişimi mi yoksa özel bilgi ve özel yetkinlik alanları mı desteklenecek?
- Üstün yetenekli çocukları nasıl teşhis ederiz?
- Üstün yetenekli çocukları tanılamak için kullanılacak en uygun araçlar nelerdir?
- Ölçümler nasıl ve nerede yapılmalıdır?
- Çeşitli araçlardan elde edilen verilerin analizleri nasıl yapılır ve yorumlanır?
- Üstün yetenekli çocukları tanılanmasından kim sorumludur?

Çocuklardaki üstün yeteneğin erken fark edilmesi ve bunun geliştirilmesine olanak tanınması, özellikle eğitimciler için son derece önemli ancak bir o kadar da zordur (Winebrenner, 1992). Dolayısıyla çocukları sınıf içinde çok iyi takip etmek, gündelik konuşmalarındaki farklılıkları anlamaya çalışmak gerekmektedir (Smutny, Walker ve

Meckstroth, 1997). Tanılama sürecinde aileler çocuklarının ilgileri ve aktiviteleri ile ilgili önemli bilgiler verebilirler. Ailelere çocuklarının kendilerini evde nasıl meşgul ettikleri ile ilgili konuşma olanağı verilmesi öğretmenlerin çocukların becerileri hakkında daha doğru yargılamalar yapmalarına yardım eder.

Tanılama genel olarak bireysel ve toplumsal olmak üzere iki amaç için yapılır. Ancak üstün yetenekli çocukları tanılamamanın birinci amacı toplum için değil bireyin kendisi için yani çocukların yararlarına dönük olmalıdır. Birey için yapılan tanılama doğal olarak toplumsal yarar da meydana getirecektir. Tanılamanın hedefi, çocukların bireysel özelliklerine uygun çeşitli özel eğitim, rehberlik ve danışmanlık programları hazırlamak olmalıdır. Yalnızca merak amacıyla yapılan tanılama çocukların etiketlenmesine neden olacağı gibi hiçbir faydası olmaz hatta onları etiketlemenin zararları bile olabilir. Örneğin üstün yetenekli olarak etiketlenen bir çocuk, bu özelliği nedeni ile arkadaşları ve öğretmenleri tarafından dışlanabilmekte, dışlanan bu çocuk bu özelliğini olumsuz yönde kullanarak kendi kendini de akranlarından dışlayabilmektedir (Sak, 2013).

Üstün yetenek için bireysel inceleme yapılırken çocuğun sağlık durumu, yetenek durumu, yaratıcılığı, sosyal olgunluğu, duygusal gelişimi, ilgileri, ders başarı durumu, öğrenme stili gibi farklı niteliklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmalıdır. Bilişsel bakımdan özel ve genel yetenekleriyle öğrenme durumu ve dil yeteneği gibi nitelikleri önemle irdelenmelidir. Yine çocukların yaratıcılıkları, sosyal ve duygusal yönleri de dikkatle incelenmelidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Tanılama sistemi, hem çocukların bireysel özelliklerini belirleyebilmeli hem de çocuklar için oluşturulan eğitim programlarının içerikleri ile örtüşmelidir. Yani, matematik programı için üstün yetenekli çocukların tanılandığı bir süreçte genel yeteneği ölçen bir araç kullanmak yerine matematik yeteneğini ölçen bir araç kullanılmalıdır. Söz konusu aracın ise matematik yeteneğini kapsamlı olarak ölçmesi önemlidir. Tanılama ya ilişkin bazı ilkeler tanımlamanın niteliğini önemli derecede artırabilir. Bu ilkeler; yararlılık, bilimsellik, kapsamlılık, eşitlik, erken tanı, süreklilik, uygun araç kullanımı ve ortak karar şeklinde sıralanabilir (Sak, 2013).

Türkiye’de ise üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde genel olarak öğretmen bildirim, yetenek testleri, bireysel zeka testleri ve yardımcı testler kullanılmaktadır. Bunlar arasında en yaygın olarak kullanılan ise bireysel zeka testleridir (Metin, 1999).

Aday Gösterme: Aday gösterme veya önerme; sözlü bildirim, derecelendirme ölçekleri ya da özellik tarama listeleri kullanılarak yapılabilir. Bu ölçekler üstün zekalı çocukların sahip oldukları ortak özellikleri kapsarlar (Sak, 2013). Okullara gönderilen form ile yönetici, rehber öğretmen, sınıf öğretmeninden belirtilen özelliklere uyan çocukların belirlenmesi istenir ya da anne-babalardan belirlenen özelliklere göre çocukları içinden en uygun olanları belirlemeleri istenir (Ataman, 1998).

Öğretmen Gözlem ve Kanaati: Öğretmenlerin aday göstermesi en yaygın tanılama metotlarından biridir. Bazı öğretmenlerin favori çocukların olmasından dolayı bu metot biraz problemlidir (Davis ve Rimm, 2004). Her çeşit çocuğun devam ettiği, herhangi bir seçmenin söz konusu olmadığı okullarda öğretmenlik yapanların çocukların zeka düzeylerini belirleme konusunda isabetlerinin yaklaşık % 60 olduğunu araştırmalar göstermiştir. Öğretmenlerden; sınıflarında yaşça en küçük ancak ortalama başarı düzeyinde olan çocuklarla, sınıflarının en zeki, yetenekli ve akademik konularda üstün başarı gösteren çocukları belirlemeleri istenebilir (MEB, 2007a).

Arkadaş Gözlem ve Kanaati: Arkadaş bilgileri çok güvenilir olamamakla birlikte, bazı durumlarda çocukların bir birlerini daha iyi tanıyabilecekleri göz önünde bulundurularak, kullanılabilir bilgi kaynaklarından biridir. Özellikle liderlik özelliği taşıyan, psikomotor alanlardaki üstün yetenekli çocukları belirlemede kullanılabilir dikkatli düzenlenmiş sosyometrik ölçeklerle çocukları belirlemede kullanılabilir bir yöntemdir (MEB, 2007a; Metin, 1999). Ancak okul öncesi eğitim çağı çocuklarından ilkokulun üçüncü sınıfına kadar olan çocukların akranlarının yeteneklerini değerlendirmekte gerçekçi olamazlar (Davis ve Rimm, 2004).

Aile Geçmişi: Anne-baba gözlemleri, çocukların beceri ve davranışlarına yönelik en zengin bilgi kaynaklarından birisidir. Çocuğun ilgi ve yeteneklerinin daha ayrıntılı tanımlanmasında anne-baba bilgilerinin ötesinde sıklıkla aile büyüklerinin, hala, teyze, amca, dayı ve kardeşlerin verecekleri bilgiler de veri kaynakları olarak kullanılmalıdır (Metin, 1999). Üstün yeteneklilerle ilgi yapılan araştırmalar, gizil güç olarak tüm sosyo-ekonomik katmanların eşit şansa sahip olduklarını ancak uygun çevre koşullarının ve olanaklarının çocuğa sağlanması açısından üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin şansının daha fazla olduğunu göstermektedir (Ataman, 1998).

Çocuğun Gelişim Profilleri: Üstün yetenekli çocukların hem taranmasında hem de tanımlanmasında en sağlıklı olanı, tüm sosyoekonomik katmanlardaki üstün yetenekli

çocukların keşfedilmesinde kolaylıkla kullanılabilir bir yöntem olan, çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinimsel duygusal gelişim alanlarındaki performansını ölçmek için kullanılan bazı alanlar için gösterdiği performansın profillerinin çıkartılmasıdır (MEB, 2007a).

Grup Zeka Testleri: Grup zeka testleri ilk ayırım için en fazla başvurulan bilgi kaynaklarından biridir, ancak belli konulara yönelik uygulanmaktadır. Çok sayıda çocuk hakkında güvenilir ve geçerli kararlar vermek gerektiğinde tarama amacıyla bu testlerden yararlanılabilir. Grup testleri bu alanda yetişmiş olan öğretmenlerin gözlemleri ile dengelendiği takdirde tarama amacıyla kullanılabilir. Bir çocuğun ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gerektiğinde bu testler yeterli bilgi sunamamaktadırlar ve üstün yetenekli çocukların tanınması sürecinde tek başına tanılama kriteri olarak kullanılmamalıdır (Ataman, 1998; Metin, 1999).

Başarı Testleri: Özel akademik yetenek üstün yeteneklilik için önemli bir kategoridir. Akademik yeteneğin mükemmel göstergesi standart başarı testleridir. Diğer yandan özel akademik yeteneğin iyi bir göstergesi öğretmenler tarafından hazırlanmış başarı testleri ve okul notlarıdır. Çeşitli öğrenme yetersizliği olan üstün yetenekli çocuklar ile yaratıcı çocukların belirlenmesinde kullanışlı değildir (Davis ve Rimm, 2004; MEB, 2007a).

Bireysel Zeka Testleri: Bu testler birebir uygulanır. Masanın bir ucunda testi alan kişi diğer ucunda da testi uygulayan kişi oturur. Bireysel zeka testlerinin uygulanması genel olarak bir saatten iki saate kadar uzayabilir. Üstün zekalı çocukları tanılamada yaygın olarak kullanılan testler Wechsler Zeka Ölçeği ve Stanford-Binet Zeka Ölçeğidir (Sak, 2013, s.116).

Yaratıcılık Testleri: Bazı sınıflarda yaratılıkla ilgili bilgisi olan öğretmenler vasıtasıyla hangi çocukların daha yaratıcı olduğu hangilerinin yaratıcı olmadığı kolayca ortaya çıkarılabilir. Yaratıcılık testleri öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarıyla ilgili şüpheleri onaylamak için kullanılır. Yaratıcılık testleri aynı zamanda yaratıcı olup da sınıfta yaratıcılığını gösteremeyen tanınmasında kullanılabilir. Yaratıcılık testleri mükemmel değildir (Davis ve Rimm, 2004).

Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi

Üstün yetenekli çocuklar akranlarından bedensel, zihinsel, sosyal, kişilik ve mesleki özellikleri bakımından olumlu yönde farklılıklar gösterebilirken, geç konuşan, geç okuma-yazma öğrenen hatta yaramazlıkları ve uygunsuz davranışları ile okuldan uzaklaştırılma

noktasına gelen olumsuz davranışlara da sahip olabilmektedirler. Üstün yetenekli çocukların erken yaşta fark edilerek yetenekleri doğrultusunda eğitilmeleri onlardaki olumsuz davranışların engellenmesini sağlarken, olumlu davranışların oluşturulmasında yardımcı olabilmektedir (Alkan, 2015).

Üstün yeteneklilerin eğitimi pedagojik açıdan zorlukları olan bir alan olmanın yanında bu zorluk derecesine göre de çok önem arz etmektedir. Çocukların yeteneklerinin pekiştirilmesi ve geliştirilmesi hassas bir konu olması nedeniyle bunu sağlamak ancak eğitim yolu ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda üstün yeteneğe sahip olan çocukları tanılamak, onlara göre eğitim ortamları oluşturmak ve uygun imkanları sağlamak kolay bir iş değildir. Çünkü normal eğitim ortamları bu çocukların potansiyellerini sınırlayıcı bir etkiye sahip olması nedeniyle yeterli olmamaktadır. Bunun içinde üstün yetenekli çocuklar zorlayıcı ve motive edici etkinliklere ve optimal düzeyde geliştirebilecek farklı eğitsel programlara ve uygun eğitim ortamlarına ihtiyaç duyarlar. Bu çocukların ihtiyaçları en uygun ve üst düzeyde karşılanması gerekmektedir (Bilgiseven, 1987; Clark, 2002; Kirk ve Gallagher, 1989; Levent, 2014; Renzulli, 1999).

Günümüz eğitim sisteminde uygulanan müfredat programları normal çocukların öğrenme kapasitesine göre hazırlandığından, kapsadığı alanlar ve konular üstün yetenekli çocukların eğitsel ihtiyaçlarına tam olarak cevap vermemektedir. Bundan dolayı bu çocuklar normal sınıflarda bazı önlemler alınmadığı takdirde çeşitli olumsuzluklara neden olabilmektedirler (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Marland Raporu (1972)'nda üstün yetenekli çocuklar; “kendi yeteneklerini geliştirebilmeleri ve topluma kazandırılmaları için okul programı tarafından sunulanların dışında farklılaştırılmış eğitim programlarına veya özel hizmetlere ihtiyaç duyan bireyler” olarak tanımlanmaktadır. Bu çocuklara uyumlu farklılaştırılmış eğitimlerin verilmesi, bu denli önem arz etmesinin sebepleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Akarsu, 2004; Akkanat, 2004; Karakurt, 2003; Özsoy, Özyürek, ve Eripek, 2002):

- Erken yaşta yönlendirildiklerinde, üstün yetenekli bireylerin gelişimleri hızlandırılabilir. Böylelikle bu bireylerin topluma katkıları artırılabilir.
- Kendini gerçekleştirme ve üretme fırsatı bulamadıkları zaman, üstün yetenekliler, kendisine ve çevresine zarar verebilir.

- Çağdaş eğitim felsefesi, eğitimde fırsat eşitliği kavramını her bireyin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun, çeşitlendirilmiş, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim ortamlarını sunmak olarak tanımlanmaktadır.
- 21. yüzyılın bilgi ve yaratıcılığa dayalı rekabet dünyasında üstün yetenekliler kendi alanlarında bilim, teknoloji, sanat ve hizmet sektörlerine, doğdukları ya da göç ettikleri ülkelere ve genel anlamda uygarlığa katkıda bulunabilecek değerli bir ekonomik kaynaktır.
- Bu çocuklar, geleceğin araştırma uzmanları, bilim adamları, askeri liderleri ve yaratıcı sanatçıları olacağı için eğitimleri ile ilgili önlemler alınmadığı takdirde ülkelerin geleceği tehlikeye atılmış olacaktır.
- İlköğretim ve bir dereceye kadar orta öğretim programları, orta seviyede yetenekleri bulunan çocukların gereksinimlerine göre düzenlenmiştir. Bu durum üstün yeteneklilerin potansiyellerinin tümünü kullanmadan başarılı olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların edindikleri bilgi düzeyi, bireysel düzeylerinin çok gerisinde kalmakta ve çocukların programa olan ilgilerini azaltmaktadır.
- Bu çocuklara farklı eğitim uygulamak için harcanacak çaba, genel eğitime katkıda bulunacak ve genel eğitimin ilerlemesine yardımcı olacaktır.

Bu çocukların vaktinde tanılanamaması, ihtiyaçlarına uygun eğitimleri alamaması gibi etkenlerden dolayı bu potansiyelli bireylerin ortalama yetenek yığını içinde kaybolması toplumlar için telafisi mümkün olmayan bir eksikliktir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987). Bu olumsuzlukların önüne geçmek için bu özelliklere sahip olan çocukları, en güvenilir yöntemlerle erken tanılamak ve durumlarına uygun olan eğitim ortamlarında yetiştirmek devletin sosyal sorumluluklarından biridir (Levent, 2014).

Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Modeller Ve Stratejiler

Okul öncesi dönemi çocukların hayatında hızlı gelişim ve değişimlerinin olması açısından önemli bir yeri vardır. Bu dönemde çocuklardaki değişim ve gelişim yönünün belirlenmesinde eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Okul öncesi döneminde çocukların ilgi, yetenek ve becerilerinin belirlenmesi, hem o günkü hem de ileriki eğitimlerine yön verecektir. Bu anlamda üstün yetenekli çocukların erken yıllarda belirlenmesi; ev ortamlarının düzenlenmesini, eğitim programlarının hazırlanmasını, anne babanın ve öğretmenlerin bu çocuklar ile ilgili erken yıllarda bilgilendirilerek farkındalık oluşmasını ve

onların bilinçlendirilmesine zemin hazırlar. Böylece üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda uygun eğitimleri alarak, yaşamının ilerleyen yıllarında beceri ve yeteneklerini daha erken geliştirmelerini ve sergileyebilmelerine olanak sağlayacaktır. Üstün yetenekli çocuklar, genellikle, ilk yıllarda yeterli tanılanamama, uygun olmayan sınıflara yerleştirilme veya uygun olmayan müfredat programlarını takip etme riski altındadırlar. Bir diğer risk faktörü de kendilerini akranlarından farklı kılan bu özelliklerinin farkında olmaları ve yaşlılarının kendilerini kabul etmeleri için yeteneklerini saklama çabalarıdır. Bununla birlikte, üstün yetenekli çocukların eğitimleriyle ilgili eğitilmemiş veya hizmet içi eğitim almamış veya sadece testlere güvenerek üstün yetenekliliğin belirlenmesini savunan öğretmenler de, çocukların üstün yeteneğini ve çocukların başarısızlığını ve motivasyon eksikliğini fark edemeyerek veya fark ettiği halde göz ardı ederek var olan problemin büyümesine neden olabilirler (Baykoç, 2011).

Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde ihtiyaçları olan uyarılar sağlanmadığı takdirde duygusal anlamda olumsuz yönde etkilendikleri görülmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların eğitimine başlamadan önce anne baba ve öğretmen eğitiminin planlanması önemlidir. Öncelikli olarak anne baba ve öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin yanlış olan tutum ve bilgilerinin belirlenmesi, bu konularda anne baba ve öğretmen arasındaki işbirliğini sağlamaya yönelik uygun iletişim becerilerinin kazandırılması da üstün yetenekli çocukların eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Genellikle, üstün yetenekli çocuklar hızlı öğrendikleri, soyut ve karmaşık fikirler içeren oyunlar oynamaktan hoşlandıkları için her üstün yetenekli çocuğun belli alanlara ilişkin üstünlük potansiyel profili kendine özgüdür (Baykoç, 2011; Özbay, 2013)

Okul çevrelerindeki yerel ekosistemleri tanıma ve anlamaya yönelik ağaç dikme, doğal bitki bahçeleri ve sebze bahçeleri oluşturma, kuş besleme, hava istasyonları vb. gibi çalışmalar, özellikle üstün yetenekli okul öncesi dönemdeki çocukların buluşlarını, yaratıcılıklarını kolaylıkla ortaya koyabildikleri uygulamalardır. Üstün yetenekli çocukların liderlik özelliklerini geliştirmek ve liderlikle ilgili potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlamak erken yaşlarda eğitimle kazandırılabilir. Bunun için yaratıcı drama, grup oyunları, ortak çalışmalar, büyük liderlerin biyografilerini okuma veya dinleme, liderlerin karakter özelliklerini tanıma ve tartışma, senaryo oluşturma, liderlik oyunları vb. etkinlikler uygulanmaktadır (Baykoç, 2011).

Üstün yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili bazı araştırmacılar, maksimum bilişsel gelişim için üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan ayrışmasını ve tam zamanlı örgün eğitim kurumlarında homojen olarak gruplanmasının yararlılığını ve gerekliliğini savunmaktadır (Fiedler, Lange ve Winebrenner, 2002). Bazı araştırmacılar ise üstün yetenekli çocukların normal çocuklardan ayrı olarak eğitim girmelerinin toplumda elit bir grup yaratabileceğini ve bunun demokratik eğitim sürecine ters düşeceğini ifade etmektedirler. Üstün yetenekli çocukların potansiyellerinden dolayı zaten başarılı olduklarını, öğrenmeleri gerekenleri kolay öğrendiklerini, çok yüksek notlar alabildiklerini, istenilen standartlara ulaşabildiklerinden dolayı bu çocuklarla özel olarak ilgilenilmesine gerek olmadığını savunan eğitimciler, tüm çocukların normal sınıflarda heterojen olarak gruplanması gerektiğini belirtmektedirler (Gamaron, 1992; George, 2003; Maker ve Nielson, 1996; McDaniel, 2002; Winebrenner, 2000). Kogan (1995)'a göre bu anlayış, üstün yetenekli çocukların etkili olarak eğitim hizmeti olmasını engelleyen faktörlerin başında gelmektedir.

Üstün yetenekli çocukların normal akranlarıyla birlikte mi yoksa özel olarak ayarlanmış homejen bir sınıfta mı eğitim almaları ile ilgili farklı görüşler olmasına rağmen, bu çocukların resmi müfredat dışında niteliksel olarak farklı bir programa gereksinim duydukları ve özel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği görüşü genel olarak kabul görmektedir (Levent, 2014).

Genel olarak uygulamalarda en sık kullanılan eğitim modelleri ise gruplama, hızlandırma ve zenginleştirme olarak üç ayrı başlık altında toplanabilir.

Gruplama: Gruplamanın, normal sınıflardaki üstün yetenekli çocuklar için küme gruplandırmaları, özel bir sınıfta gruplandırma, özel bir okulda gruplandırma, kaynak odada gruplandırma ve kaynak merkezlerinde gruplandırma, özel seminerler, özel yaz kursları, çeşitli çalışma merkezlerindeki (müzeler, üniversiteler, bilim laboratuvarları ve endüstri gibi) özel çalışmalar şeklinde uygulamaları bulunmaktadır. Bu tip özel gruplamalar uygun olarak düzenlendiğinde, çocukların yeteneklerini geliştirmede belirgin düzeyde başarı sağlandığı, çocukların bu uygulamalarla benlik kavramlarının geliştiği görülmektedir (MEB, 2007b). Gruplamada öğrenme etkinlikleri çocukların becerilerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde, onların düşünme tarzlarını ve yaratıcılıklarını geliştirmek ve hayal kırıklıklarını ve sıkılmalarını azaltmak için zenginleştirilmiş veya hızlandırılmış olabilir (Davis ve Rimm, 2004). Gruplama stratejisinin çocukların başarıları üzerinde önemli derecede etkin olduğu bilinmektedir. Ancak gruplamanın çocuk başarısı

üzerindeki etkisi, büyük ölçüde gruplama çeşitlerine ve gruplama ile uygulanan eğitim programının içeriğine bağlıdır (Sak, 2013).

Hızlandırma: Hızlandırma akademik içerikte daha hızlı ilerlemeyi ifade eder. Standart müfredatın normal yaştan daha küçük yaşlarda çocuklara sunulmasıdır (Davis ve Rimm, 2004). Hızlandırma okula erken başlama, bütünüyle sınıf atlama, birkaç sınıfı birleştirme, ileri olduğu derslerde sınıf atlama, normal programı süresinden daha kısa sürede tamamlama, seminerlere katılma gibi pek çok şekilde uygulanabilmektedir. Hızlandırmanın en avantajlı yanı çocukların sıkılmalarına fırsat vermemesidir. Bu nedenle çocuklar eğitim programlarına daha istekli katılmaktadırlar (Levent, 2011). Bunun yanında üstün yeteneklilerin yaşlılarıyla iletişim kurma gereksinimlerine cevap verememesi ve bu bireylerin bağımsız çalışma yeteneğine destek vermemesi hızlandırmanın olumsuz yönleri olarak sayılabilir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Bu modelde okul öncesi dönemde tanılanan üstün yetenekli çocuk okula olağan yaşta değil bir sene önce başlatılması sözkonusudur (Metin, 1999). Ancak hızlandırma yöntemini temel alan programların uygulanmasında bazı problemler yaşanabilir. Hızlandırılmış programa dahil olan çocuklar sosyal olarak olgunlaşamayacaklardır ve az arkadaşları olacaktır. Çocukluk deneyimlerinden yoksun olacaklardır. Program dışı etkinliklere daha az katılacaklardır. Hızlandırma çocuklarda strese sebep olacaktır. Hızlandırılmış çocukların başarısı düşük olacaktır ve liderlik becerilerini geliştiremeyeceklerdir. Bazı aileler çocuklarını anaokuluna daha erken vermeye çalışacaklardır (Davis ve Rimm, 2004).

Zenginleştirme: Üstün yetenekli çocuklar normal sınıflarda ve kendi akranları arasında tutularak normal sınıf programı bu çocukların özelliklerine ve eğitim gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde çeşitlendirilmekte ve derinleştirilmektedir (Ataman, 1998, s.189). Zenginleştirme eğitim olanaklarını ve müfredatı çeşitlendirerek genel müfredatın içeriğinin ötesine taşımak amacıyla kullanılan eğitimi farklılaştırma stratejisidir. Zenginleştirme stratejisi ile müfredatın kapsamı genişletilir, ileri düzey konulara yer verilir fakat bu uygulamalar karşılığında çocuklar ders kredisi kazanmazlar veya bir üst sınıfa yerleştirilmezler (Sak, 2013).

Davis ve Rimm (2004), zenginleştirme etkinliklerinin temel becerilerde “yaş”a göre değil “ihtiyaç”a göre performansı yükseltmek olduğunu, çocukların derinlemesine incelemeler de dahil olmak üzere kendi seçtiği içerik üzerinde çalışma yapmasını sağlamak için mevcut müfredat programının ötesine geçen içerik ve kaynaklar hazırlamak olduğunu belirtmiştir.

Bunun yanında karmaşık ve üst düzey konular belirleyerek çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme kabiliyetlerini geliştirip üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını sağlamak, bilgiye ulaşmak için kütüphaneden yararlanmalarını sağlayarak araştırma becerilerini geliştirmek olduğunu da ifade etmiştir.

Zenginleştirme, ayrı eğitim uygulamalarından farklı olarak yetenek düzeyleri ne olursa olsun tüm çocukları kapsayacak bir yapıya sahiptir. Üstün yeteneklilerle normal gelişim gösteren çocukların bir arada olması, normal gelişim gösteren çocuklar için de bir zenginleştirmedir. Dikey ve yatay olarak uygulanabileceği gibi yarım günlük programlar, özel kurslar, özel öğretmen, bağımsız çalışma, alan gezileri, mentorluk ve çocuk değişim programları şeklinde de uygulanabilmektedir (Ataman, 1998). Özellikle bu uygulamalar içinde yer alan mentorluk programları üstün yeteneklilerin eğitiminde etkili bir zenginleştirme uygulaması olarak başta Amerika ve Almanya olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde belli bir sistem dahilinde yürütülmektedir.

Yukarıda açıklanan bu üç modelin yanında stün yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirmek ve eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere kullanılacak bazı uygulamalar; bağımsız çalışma ve araştırma/sanat projeleri, öğrenme merkezleri, kaynak oda, alan gezileri, gezici öğretmen, destekleyici uygulamalar, yaratıcı problem çözme programları, teknolojinin kullanımı ve mentorluk olarak sıralanabilir (Howley, Howley ve Pandarvis, 1986; Metin, 1999; Moore, 1992). İfade edilen uygulamaların yanı sıra akademik yarışmalar, turnuvalar, yorum ve tartışma becerilerini geliştirmek üzere düzenlenmiş programlar da üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılabilir (Davis ve Rimm, 2004; Smutny, 2001).

Üstün yetenekli çocukların eğitsel gereksinimlerinin karşılanamaması, onların mevcut yetenek ve potansiyellerini kullanabilmelerine engel teşkil etmektedir. Böyle bir eksiklik ise bu bireylere karşı bir anlamda yaptırım uygulamakla eş değer olarak görülebilir. Dolayısıyla üstün yeteneklilerin mevcut potansiyellerini kullanabilmelerine imkan verecek, gelişimsel özelliklerine uygun eğitim ortamı ve öğretim olanaklarından faydalanmalarının sağlanması toplumda hassasiyet gösterilmesi gereken bir konudur (Levent, 2014).

Son yıllara kadar geliştirilen eğitim modelleri hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme olmak üzere üç başlık altında toplandığı, ancak yapılan son araştırmalar ve uygulanan eğitim modelleri değerlendirildiğinde; özellikle küçük yaşlardaki üstün yetenekli çocukları

akranlarından ayırmadan yetenek, ilgi ve kapasiteleri ölçüsünde eğitim almalarını amaçlayan zenginleştirme modelinin öne çıktığı görülmektedir. Zenginleştirme uygulamaları, yetenekli çocuklara ileri oldukları alanlarda kendi hız, yeterlik ve kapasitelerine göre gelişmelerine fırsat verirken, aynı zamanda diğer alanlarda akranlarıyla birlikte olmalarına ve onlarla etkileşimde bulunmalarına da olanak sunmaktadır. Dolayısıyla çocuğun uygun sosyal becerileri kazanarak topluma uyum sağlaması kolaylaşmaktadır (Ataman, 2003; Çağlar, 2004; Metin, 1999). Bu model, aynı zamanda üstün yetenekli çocuğa öğrenme tutkusunu kaybetmeden yeteneğini geliştirme, ilgi duyduğu alanlarda derin ve geniş bilgi edinme, bireysel çalışma alışkanlıkları kazanma ve eğitim ortamına yüksek motivasyonla katılma gibi fırsatlar sunarak bu çocukların temel ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmaktadır. Diğer taraftan sınıfta farklı potansiyele sahip çocukların eğitim gereksinimlerini karşılama imkanı yaratan zenginleştirme modeli, aynı zamanda normal gelişen çocuklara da üstün yeteneklilerin çeşitli yollarla edindikleri geniş ve derin bilgiden yararlanma ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirme fırsatı sunmaktadır (Çağlar, 2004; Koshy, 2002). Bununla beraber, pek çok araştırma benzer yeteneklere sahip akranlarıyla ayrı bir sınıfta eğitim alan üstün yeteneklilerin, normal sınıfta diğer çocuklarla birlikte eğitim alanlara göre daha yüksek başarı ve düşünme becerileri elde ettikleri, kritik düşünme, okuma ve yaratıcılık alanlarında önemli düzeyde pozitif çıktılar elde ettiklerini vurgulamaktadır (Carter, 1986; Goldring, 1990; Reis ve Boeve, 2009; Vaughn vd., 1991). Nitekim Renzulli'nin ortaya attığı Okul Geneline Zenginleştirme Programı (School-wide Enrichment Program) ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda bu programın üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların eğitimi açısından başarılı olduğu ve çocukların yetişkinliğe akademik ve sosyal anlamda daha sağlam adımlarla ilerledikleri (Renzulli, 2005; Reis ve Renzulli, 2003); bununla birlikte zenginleştirme odaklı programların çocukları daha çok motive ettiği ve program ve davranış problemleri konusunda daha az sorun yaşandığı belirlenmiştir (Boutelle, 2008; Burris, 2011; Fowler vd., 1995; Karnes ve Johnson, 1991; Porter, 1999).

Üstün Yeteneklilerin Öğretmenleri

Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili literatür tarandığında hem genel eğitim hem de farklılaştırılmış eğitim programı düzenlemelerinde, çocukların yeteneklerini geliştirmesinde öğretmenin çok önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak üstün yeteneklilerin öğretmenleri; diğer öğretmenlerden bilgi, beceri ve yeterlilikler açısından daha ileride olmaları beklenmektedir. Fakat Sak (2013), üstün yetenekli

çocukların öğretmenlerinin, olağanüstü düzeyde zekaya sahip olmalarının gerekmediğini, fakat eğitim verdikleri alanlarda uzman olmalarının çok daha önemli olduğunu ifade etmektedir.

Metin (1999), üstün yetenekli çocuklarla çalışmanın ilgi çekici, heyecanlı ve zevkli bir uğraş olmakla birlikte, bu çocuklarla çalışacak öğretmenlerin mesleki formasyonları yönünden güçlü donanımına sahip olması ve belli kişilik özelliklerini taşıması gerektiğini; üstün yetenekli çocukların, en başta çocuk olmalarına karşın, onları akranlarından ayıran tipik özelliklere sahip olduklarını; bu çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerinin, ilgilerinin, yaşadıkları sorunlar ve duygusal durumlarının öğretmenler tarafından bilinmesinin gerektiğini belirtmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar, akranlarına göre öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve sahip oldukları bilgiler bakımından potansiyel olarak farklıdır. Öğretmenin üstün yetenekli çocukların güçlü ve zayıf yönlerini görebilmesi üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Üstün yetenekli çocuklar bir veya birkaç alanda çok üst düzey yeteneklere sahip olabilirler ancak; diğer bazı alanlarda örneğin; sosyal ilişkiler, sanat veya motor beceriler konusunda yaşlıları hatta bazen yaşlılarının bile gerisinde gelişim gösterebilirler. Bu bağlamda üstün yeteneklilerin eğitiminde öğretmenlerin kritik görevleri vardır. Sınıflardaki üstün yetenekli çocukların tanınması ve doğuştan getirdikleri potansiyelinin geliştirilmesi için öğretmenlerin bu alanlar ile ilgili bilgi sahibi olması ve üstün yetenekli çocukların sadece başarılı oldukları alanları değil diğer zayıf oldukları alanları da görerek mümkün olduğunca bu alanlardaki becerilerinin de geliştirmesini sağlayacak eğitimsel önlemleri alması ve uygun eğitim programları hazırlaması gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2010; Levent, 2014; Renzulli ve Reis, 1985).

Üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenler, üstünlüğü sadece “yüksek potansiyel”, “yüksek başarı”, “yaratıcı güç” olarak düşünmek yerine, özelliklerle birlikte üstün yetenekli olmanın bazı güçlükleri, yetersizlikleri ve problemleri de beraberinde getirebileceğini dikkate almalıdır. Üstün yeteneği sadece yüksek potansiyel olarak gören öğretmenler çocuğun başarısını odaklanacağı için onu tüm yönleriyle tanıma ve ihtiyaçlarına cevap verme imkanı bulamayabilirler (Metin, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin üstün yeteneklilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için, bu çocukların karakteristik özellikleri ve ihtiyaçları konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Lindsay (1980), üstün yetenekliler ile ilgili yaptığı çalışmada; çocukları anlayan, kabul eden, güçlü bir egoya sahip, başkalarına karşı duyarlı olan, ortalamanın üzerinde entelektüel ilgilere sahip, kendi davranışlarından ve bunların sonuçlarından sorumlu olan öğretmenlerin başarılı olduğunu gözlemlemiştir. Kathnelson ve Colleney (1982) ise 6-16 yaş arası üstün yetenekli çocuklara ideal bir öğretmenin özelliklerinin neler olması gerektiğini sormuş ve çocukların verdiği cevaplardan; kendilerini anlayan, esprili, neşeli, destekleyici ve saygılı, sabırlı ve esnek öğretmenleri tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca, Dağlıoğlu (2010); üstün yeteneklilere öğretmenlik yapacak kişinin öğrenme konusunda şevkli, eğitimsel yöntemlerde gerçek anlamda yeterli, kıskançlık ve bencillikten arınmış olması; bunun yanında benlik duyguları güçlü, onurlu, gururlu ve yüksek iradeli olması gerektiğini belirtmiştir. Yine bu bu öğretmenler kendilerine değer verdikleri kadar başkalarına da değer ve önem veren, onlara saygı duyan, destekleyen güvenilir nitelikte insanlar olmanın yanında normalin üstünde zekaya sahip, esnek, yeni fikirlere açık, entelektüel, edebî ve kültürel konularla ilgili, bilgilerini arttırmak ve yenilenmek için sürekli uğraşan özelliklere sahip olmaları gerektiğini de ifade etmiştir (Akt: Dağlıoğlu, 2010).

Baldwin (1977), Bishop (1968), Drews (1972), Gallager, Aschner ve Jenne (1967) ve Lindsay(1980)'in yaptığı araştırmalar mesleki nitelikler açısından incelendiğinde öğretmenlerin, baskıcı ve zorlayıcılıktan ziyade yol gösterici, otoriterlikten daha çok demokratik olmayı tercih eden, sonuçtan ziyade sürece önem veren, kuralcı ve gelenekçilikten daha ziyade yenilikçi ve deneyimciliğe değer veren özelliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca belli sonuçlara ulaşmada hızlı davranıp problemleri çöze çöze ilerlemeyi, sorulara cevap vermek yerine, başkalarının cevap vermesini sağlayacak şekilde yöntem uygulamayı tercih etmeleri gerektiği de belirtilmektedir (Akt: Dağlıoğlu, 2010).

Bildiren ve Öznacar (2012) ise üstün yeteneklilere eğitim veren öğretmenlerin benlik duyguları güçlü onurlu ve yüksek iradeli olması; kendine değer ve önem verdikleri kadar başkalarının benliklerine de değer ve önem veren, onlara saygı duyan, onları destekleyen, onlara güvenen kimseler olmaları; esnek olan, yeni fikirlere açık olan, entelektüel edebi ve kültürel konularla ilgili konularla ilgili kimseler olmaları; bilgilerini arttırmak ve yenileme, gayretinde olan, başarıya tutkun, aşklı, şevkli ve istekli, hassas ve anlayışlı olan kimseler olmaları; mükemmeli arayan ve kendini buna adanmış bilinçli ve sorumluluk üstlenmekten korkmayan nitelikte olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Yukarıda belirtilen niteliklerin yanında öğretmen, çocukların tek tek kavram haritalarını çıkartmalı sonra her bir çocuk için özelliklerine uygun olarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları”nı oluşturmalıdır. Öğretmen, bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlamanın ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, ilgili özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını çocuğa kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir (Clark,1997).

Üstün yeteneklilerin öğretmenlerinin dikkat etmeleri gereken hususlardan biri de üstün yetenekli çocuklar daha ileri ve karmaşık çalışmalarda sırf standart eğitim programının temellerini her yönüyle kazanmalıdır diye engellenmemelidirler. Çünkü ileri eğitim süreçlerinin tanıtımı ve uygulanmasının ertelenmesinin üstün yetenekli çocuklar için cezalandırıcı bir etkisi olabilir ve bireysel gizil gücün gelişimini olumsuz etkileyebilir. Yine üstün yeteneklilik özelliği gösteren çocuklara, öğrenmeleri gerekli olan temel becerileri kazanmadan daha karmaşık daha ileri düzeydeki materyallerin verilmemesi de çok önemlidir. Bu noktadan hareketle, diğer öğretmenler gibi üstün yetenekli çocukların öğretmenleri de özellikle eğitim-öğretim yılı başında gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanarak çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeleri gerekir. Hazırbulunuşluk düzeyleri belirlendikten sonra bu çocukların, öğrenme aktiviteleri sırasında bilgileri arasındaki boşlukları dolduran dikkatle hazırlanmış bir programa ihtiyaçları vardır. Başka bir deyişle, esnek ve farklılaştırılabilir bir program onlar için çok önemlidir. Çünkü her çocuğun ilgi, yetenek ve becerileri birbirinden çok farklıdır ve eğitim programlarının mümkün olduğunca bu ihtiyaçları karşılayabilir şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2010; Davaslıgil, 2004).

Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, çocuk gelişimine katkı, onun ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir (MEB, 2006).

Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler konusunda yapılan araştırmalar sonucunda üstün yetenekli çocukların belirlediği en önemli öğretmen yeterliklerinin ilk onu aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrenmeyle ilgili ve yeterli olma.
- Öğretimde sıra dışı yöntem ve yeterliliklere sahip olma.
- Adil ve tarafsız olma.
- İşbirlikçi demokratik tutum gösterme.
- Esnek olma.
- Espri duygusuna sahip olma.
- Ödüllendirme ve takdir etme becerilerine sahip olma.
- İlgi alanında çeşitlilik gösterme.
- İnsanların sorunlarıyla ilgilenme.
- Hoş bir dış görünüş ve tavra sahip olma (Bildiren ve Öznacar, 2012).

İlgili Araştırmalar

Alan yazında yurt içi ve yurt dışında öğretmen öz yeterlik inançları ve üstün yeteneklilere ilişkin tutum ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Genellikle de öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgi görüşlerini içeren araştırmalara rastlanmıştır. Fakat okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yetenekli bireylerin eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan üstün yetenekliler ile ilgili araştırmaların çok az sayıda olduğu da görülmektedir.

Yurt Dışında Yapılan Öğretmen Öz Yeterlik İnancı İle İlgili Araştırmalar

Rastegar ve Moradi (2016) tarafından yapılan “İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki iş doyumları ve manevi yönelimleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi” adlı araştırmanın amacı İranlı İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki iş doyumları ve manevi yönelimleri ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırma 27 ile 40 yaş aralığında bulunan 40 İngilizce öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma verileri Spector (1994)’un hazırladığı “İş Doyumları Anketi”, Tschannen - Moran ve Woolfolk Hoy (2001)’un hazırladığı “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, ve Paloutzian ve Ellison (1982)’un hazırladığı “Manevi Yönelim Ölçeği” ile toplanmış ve istatistiksel veriler için SPSS 21 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

öğretmenlerin iş doyumları ile manevi yönelimleri arasında negatif bir ilişki olduğu, öz yeterlik inançları ile iş doyum ve manevi yönelimleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Manzar-Abbas (2016) tarafından “Çin İlköğretim Okullarındaki Öğretmenleri Öz yeterlik İnançları” adlı araştırmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet ve branşlarına göre öz yeterlik inanç düzeyleri incelemektir. Araştırmanın örneklemini random yöntemiyle seçilen 68 kadın, 35 erkek ve toplamda 103 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Tschannen - Moran ve Woolfolk Hoy (2001)’un hazırladığı ‘Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda kadın öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Farklı branşlarda olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı da saptanmıştır.

Ryan, Kuusinen ve Bedoya-Skoog (2015) tarafından yapılan “İlkokul Ve Ortaokul Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Kalitesine Etkisinin Karşılaştırılması” adlı araştırmanın amacı ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançların sınıflardaki eğitim uygulamalarına verimliliğini incelemektir. Araştırmaya 101 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden 27 tanesi ilkokul beşinci sınıf, 44 tanesi ortaokul altıncı sınıf, 30 tanesi ortaokul yedinci sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma verilerine sınıf yönetimi, eğitim stratejileri, çocuk katılımı ve akran ilişkileri yönetimi alt boyutlarından oluşan Tschannen - Moran ve Woolfolk Hoy (2001)’un hazırladığı “Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeği” ile ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen öz yeterliklerinin öz yeterlik inancı alt boyutlarından sınıf yönetimi ile ilişkisinin olmadığı diğer boyutlarla ise zayıf olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre ise ilkokul öğretmenlerinin öz yeterliklerinin tüm alt boyutları ile beraber ortaokul öğretmenlerine göre yüksek olduğu da saptanmıştır.

Aurah ve McConnell (2014) tarafından yapılan “Kenya ve ABD’deki Hizmet İçi Eğitimi Almayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması” adlı araştırmanın amacı ABD’de çalışmakta olan fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarıyla Kenya’da çalışan fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inançların karşılaştırılmasıdır. Araştırma 168 Kenyalı, 189 ABD’li fen bilgisi öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen ve “Fen Bilgisi Eğitimi Öz yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bağımsız

değişken olarak katılımcıların ülkeleri ve cinsiyetleri alınmıştır. Sonuçlara göre ülke ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Önemli oranda ülke değişkeninin öz yeterliği etkilediği ve anlamlı sonuçlar çıktığı cinsiyet değişkenine göre ise sonuçların anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi ANOVA' nın sonucunda kullanılan ölçeğin alt boyutlarından Kişisel Fen Bilgisi Eğitimi Etkinliği öz yeterliklerinin ABD'li öğretmenlerde ortalamanın üstünde yüksek çıktığı; ölçeğin diğer alt boyutu olan Fen Bilgisi Öğretimi Sonuç Beklentisi öz yeterlik inancı ise Kenyalı öğretmenlerde daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011)'in yaptığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançların Çeşitli Faktörlerle İlişkisi" adlı araştırmada öğretmenlerin öğretim deneyimi, diğer öğretmenlerle yaptıkları işbirliği ve sınıfta yapılan çalışmalara çocukların katılım düzeyleri öğretmenlerin öz yeterlik inançları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 38 okul öncesi eğitim kurumunda çalışan 48 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler; cinsiyet, ırk, mesleki deneyimleri ve eğitim düzeyinin sorulduğu "Kişisel Bilgi Formu"; Bandura (1997) hazırladığı 20 maddelik "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği (TSES)" Battistich, Solomon, Watson ve Schaps (1997) 'in hazırladığı "Öğretmenlerin Bir Topluluk Olarak Okul Algıları Ölçeği" ve Pianta, La Paro, ve Hamre (2008) 'nin hazırladığı "Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma neticesinde, öğretmenin kararlılığı, öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencilerle yaptığı iş birliğinin öğretmenlerin öz yeterlik inançları pozitif yönde etkilediği, öğretmenlerin meslek tecrübeleriyle çocukların yapılan etkinlik ve çalışmalara aktif katılımları arasında olumlu bir ilişki olduğu; öğretmenlerin öz yeterlik inançları çocukların etkinliklere katılımları, öğretmenlerin meslektaşları ve çocuklarla yaptığı işbirliği ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu ancak öğretmenlerin meslek tecrübeleri ile çocukların etkinliklere katılımları öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilişkilendirildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı; yine öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile çocukların etkinliklere katılımı ve öğretmenlerin mesleki tecrübeler ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010)'in tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları İle Sınıflarının Özellikleri ve Çocukların Dil ve Okuma Yazma Kazanımları Arasındaki İlişki" adlı araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile yapısal ve duygusal destek içeren sınıf yapıları ve çocukların kelime dağarcığı arasındaki ilişki 67 okul öncesi öğretmeni bir eğitim-öğretim dönemi

süresince, Bandura (1997) 'nın hazırladığı “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği (TSES)”; Pianta, La Paro, ve Hamre (2008)'nin hazırladığı “Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi”; Dunn ve Dunn (1997)'un geliştirdiği “Peabody Kelime İşlem Testi” kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın neticesinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıflarının nitelikleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanırken; çocukların kelime dağarcıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Schechter ve Tschannen Moran (2006)'ın yaptığı “Öğretmenlerin Toplu Öz Yeterlik İnançları: Uluslararası Bakış” adlı çalışmada, okulların eğitim-öğretim verimliliğini etkileyen en önemli faktörlerden olan öğretmen yeterliklerin belirlenmiştir. Araştırmada, “İsrail Toplu Öz yeterlik İnancı Ölçeği” 'nin geçerlik-güvenirlik çalışması yapılırken çeşitli değişkenlerle öğretmenlerin toplu öz yeterlik inançları da irdelenmiştir. İsrail'deki 66 ilkokulda görev yapmakta olan 876 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde; şehir merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları, kırsal kesimde öğretmenlik yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin toplu öz yeterlik inançları ile öğretmenlerin öğretmenlerin iş yoğunluğu, mesleki deneyimleri, buldukları okulda kaç yıldır çalıştıkları gibi demografik özellikleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı da görülmüştür.

Whynacht (2004) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnancı: Ölçek Geliştirme ve İlişkilendirme” adlı doktora tezinde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçmek için ölçek geliştirilmiş ve öz yeterlik inançları ile öğretmenlere ilişkin bazı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada örneklem olarak Amerika Birleşik Devletleri'nin on sekiz eyaletinde ve dışındaki bir ülkede görev yapmakta olan 131 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. İlk başta 121 maddelik bir ölçek oluşturulmuş fakat yapılan faktör analizi sonucunda ölçekteki madde sayısı 36 maddeye düşürülmüştür. Ölçek; çeşitli yetenek ve ihtiyaçlara sahip çocuklarla çalışabilme öz yeterlik inancı, çocuk merkezli öğretim öz yeterlik inancı, stresli ev/aile ortamında bulunan çocuklarla çalışabilme öz yeterlik inancı, İş birliği içinde çalışabilme öz yeterlik inancı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ebeveynlerin algıladıkları destek, hizmet içi eğitimlerin yararlılığı, öğretmenlerin şu anda engelli çocukların olup olmadığı, özel eğitim danışmanının olup olmadığı, öğretmenin çalıştığı programın türü ve eğitim düzeyi değişkenleri ile öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma neticesinde; öğretmenlerin öz yeterlik düzeyine göre program tipinde,

ebeveynlerin algıladıkları destekte, öğretmenlerin şu anda engelli çocukların olup olmadığı ve özel eğitim danışmanının bulunup bulunmadığı ile ilgili anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı saptanmıştır.

Friedman ve Kass (2002) tarafından yapılan “Öğretmen Öz Yeterliği: Sınıf ve Kurum Kavramı” adlı araştırmada; öğretmenlerin öz yeterlik inançların, okuldaki diğer öğretmenlerle ve personelle olan ilişkilerini nasıl etkilendiği irdelenmiştir. Örneklem olarak belirlenen 555 öğretmenden kendilerini değerlendirmeleri ve bunu bir rapor halinde sunmaları istenmiştir. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançların öğretmenlerin sınıfta ve yönetici ve arkadaşlarıyla olan çalışmalarına etki ettiği; öğretmenlerin öz yeterlik inançların öğretmenlerin ortaya koydukları öğretimsel işlerin niteliğini ve öğretim sürecindeki performansını, organizasyon başlatmalarını ve sosyal yeteneklerine olan inancını belirlediği de saptanmıştır.

Türkiye’de Yapılan Öğretmen Öz Yeterlik İnancı İle İlgili Araştırmalar

Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016) tarafında yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli” adlı araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubu Balıkesir ilindeki bağımsız anaokullarında görev yapan 174 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine, mesleki deneyimlerine ve öğrenim durumlarına göre değişmediği görülmüştür. Katılımcıların teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları incelendiğinde, mesleki deneyimleri ve öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların öz yeterlik inançları ile okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2015) tarafında yapılan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Öz yeterlik İnançları” adlı çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançları ortaya koymaktır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı

örnekleme yöntemi ile seçilmiş, çalışmaya Sınıf Yönetimi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması-1 derslerini almış 52 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verisi araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Veri analizi için kesme ve sınıflandırma (cutting and sorting) tekniği kullanılmış; analizler sonucunda; öğretmen adaylarının (1) fiziksel ortamın düzenlenmesi, (2) etkinliklerin uygulanması, (3) kuralların uygulanması ve (4) sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inançları olmak üzere 4 ana tema belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının %69,2'si fiziksel ortamın düzenlenmesi, %50'si etkinliklerin planlanması ve uygulanması ve %82,7'si kuralların uygulanması konularında yeterli olduklarına inanırken, sınıf yönetimi genel anlamda ele alındığında katılımcıların yaklaşık yarısı (%51,9) kısmen yeterli olduklarına inanmaktadırlar.

Gömlüksiz ve Serhatoğlu (2013) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin ne olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnancı Ölçeği’ ile elde edilmiştir. Ölçek, altı faktörlü olup toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla şunlardır: öğretme öğrenme süreci (α :.91), iletişim becerileri (α :.90), aile katılımı (α :.90), planlama(α :.87), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (α :.88), sınıf yönetimi(α :.87). Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Beşli Likert türündeki ölçek maddeleri hiç (1), az (2), orta (3), çok (4) ve tamamen (5) biçiminde derecelendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ il merkezinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları yüksek düzeyde gördükleri ve bu görüşlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlar benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılıp tartışılmıştır. Araştırma ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Şenol (2012) tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması" adlı yüksek lisans tezinin amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları karşılaştırmaktır. Veri toplama aracı olarak; Demografik Bilgi Formu ve Tepe (2011) tarafından geliştirilen 6 boyutlu ve 37 maddeden oluşan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın evrenini Afyonkarahisar ilindeki ilköğretime bağlı anasınıflarında, bağımsız anaokullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan 181 okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği programında 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 164 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma neticesinde; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları karşılaştırıldığında; "aile katılımı" alt boyutu hariç tüm alt boyutlara yönelik inancında ve genel öz yeterlik inançların yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun temel nedeni olarak da öğretmenlerin öğretmen adaylarından farklı olarak mesleki deneyimlerinin yüksek olması ve gerek öğretmenlik eğitimlerinde gerekse hizmet içi eğitimlerde öğrendiklerini uygulayıp, kendilerini meslekleriyle ilgili hususlarda daha iyi tanıyabilmelerinden kaynaklandığı şeklinde ifade edilmiştir. "Aile Katılımı" alt boyutunda öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlik inançları daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da 4. sınıfta bu içerikteki dersi yeni almış olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Tepe (2011) tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme" adlı yüksek lisan tezinde; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Konya merkez ve merkeze bağlı ilçelerde görev yapan 862 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, mezun olunan okul, mesleki deneyim, görev yapılan okulun türü ve çocukların ortalama sosyo-ekonomik düzeyi sorularını içeren bilgi formu ve "Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek ilk etapta ölçeğin taslak formu 68 madde ile ön uygulamaya sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda 31 madde ölçekten çıkartılarak; 37 maddelik ölçek formuna ulaşılmıştır. Uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda 37 maddeden oluşan Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik

İnançları Ölçeği'nden tek faktörlü bir yapı elde edilebileceği görülmüştür. Okul öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz yeterlik İnançları Ölçeği'nin bilinen grup ölçüt geçerliğini sınamak için öğretmenlerin eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine ve çocukların sosyoekonomik durumuna göre Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği'nden elde edilen puanların farklılaşıp, farklılaşmadığı ölçülmüştür. Ölçümün sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin çocukların sosyoekonomik durumuna göre, öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre, öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda Okul öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz yeterlik İnançları Ölçeği'nin test edilen demografik değişkenler açısından her bir boyut için gruplar arası farklılıkları ortaya koyabildiği; her bir boyutu için kapsam, yapı, birleşim, ayrışım ve ölçüt geçerliği sonuçları incelendiğinde ölçeğin altı boyutlu formunun da geçerli bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda, Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuş; ölçeğin hem tek boyutlu hem de altı boyutlu olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Turcan (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin amacı; ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Konya İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan tesadüfi örnekleme yöntemi kullanarak seçilen 400 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, çocukla etkileşim ve genel öz yeterlik açısından nasıldır? Sorusuna yanıt aranmıştır. Ayrıca bu araştırma ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları cinsiyet, branş, kıdem, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme ve şu anda öğretmenlik mesleğini isteyerek yapma durumlarına

göre farklılaşıp farklılaşmadığı, öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla iş doyum düzeylerinin ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’, Schannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ‘Öz yeterlik Ölçeği’ ve Hackman ve Oldham (1980) tarafından geliştirilen ‘İş Doyum Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel olarak öz yeterlik algılarının yeterli olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutunda kendilerini yeterli görürlerken, çocukla etkileşim alt boyutunda yeterli özgüvene sahip olmadıkları görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenleri iş doyum düzeyleri sonuçlarına göre kendilerini genelde başarısız olarak algılamaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algılarıyla iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif ve anlamlı bir sonuç saptanmıştır. Öz yeterlik algısı arttıkça iş doyum düzeyi de artmaktadır.

Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz (2010)’un yaptığı “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Mesleki Benlik Saygıları ve Mesleki Yeterlik İnançları” adlı araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim görmekte olan toplam 95 dördüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”; Arıca (1999) tarafından geliştirilen “Arıca Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği”; Kan (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretim Öz yetkinliği ölçeği”; öğrencilere ilişkin demografik bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın sonucunda; öz yetkinlik puanı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer öz yetkinlik ölçeğinin değerlendirme boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer boyutları arasında; öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı puanı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında; mesleki benlik saygısı puanı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum boyutu arasında; öz yetkinlik ölçeğinin planlama boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Korkut (2009)’un yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinin amacı, sınıf öğretmenlerinin öz

yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. İlişkisel türden tarama modelinde yapılan bu araştırmanın örneklemini Burdur ili Merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 423 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan; sınıf öğretmenlerinin cinsiyetini, deneyim süresini ve çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yerini belirtecekleri soruları içeren “Bilgi Formu”; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) ‘un geliştirdiği; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ve Delson (1982)’un geliştirdiği, Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançların yüksek düzeyde olduğu; erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançların kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; şehir merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin kırsal alanlardaki okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik inançların daha yüksek olduğu saptanırken sınıf öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Türk (2008)’ün hazırladığı “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin amacı; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avrupa Yakası’nda bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden random yöntemi ile seçilen 207 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Açıkgöz ve Zengin tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖGÖ)” ve Porter (1961) tarafından geliştirilen “İş Doyumu Anketi (NDI)” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma neticesinde; öğretmenlerin öz yeterlik inançların yaşa göre değişmediğine ancak mesleki doyumlarının yaş ilerledikçe azaldığı; cinsiyet açısından mesleki doyumla ilişkiye bakıldığında kadınların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanırken; yeterlik inancıyla hiçbir anlamlı farklılık bulunmadığı; öğretmenlerin medeni durumları ile öz yeterlik inançları ve mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin okulda çalıştıkları yıl ile mesleki doyum ve öz yeterlik arasındaki ilişkiye bakıldığında; okulda çalışma süresi arttıkça hem mesleki doyumun hem de öz yeterlik inancının azaldığı sonucu saptanırken; Mesleki kıdem değişkenine göre öz yeterlik

inançları arasında anlamlı farklılık olmadığı; mesleki doyum değişkenine göre ise en fazla doyumun 1- 5 yıl arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vural ve Hamurcu (2008)'nin hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnançları ve Görüşleri” adlı araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançların gelişiminin nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmesidir. Araştırma örneklemini, 2006–2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul öncesi öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan toplam 140 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bıkmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler durum saptamaya yönelik tarama yöntemi ile nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile incelemiştir. Araştırma neticesinde; her iki sınıfta okumakta olan okul öncesi öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeyinin olumlu yönde olduğu; ayrıca 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçeğin öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutlarından aldıkları puanların 1. sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar arasında ölçeğin her iki alt boyutu için 3. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarına uygulanan açık uçlu soruların sonuçları incelendiğinde, fen öğretimi konusunda kendini yeterli hissedenden öğretmen adaylarının 3. sınıflarda 1. sınıflardan fazla olduğu görülmüştür. 3. sınıf öğretmen adaylarına fen öğretiminde destek almak istedikleri konular sorulduğunda, öğretmen adaylarının birçoğu fen öğretimine yönelik olarak; deney yapmayı öğrenme ile fen öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin konularda destek almayı istediği anlaşılmıştır. Bu konuda, 1.sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının ise 3.sınıf öğrencilerinin görüşleriyle benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları genel olarak tüm fen konularının içerikleri ve doğa konuları ile uzay vb. gibi soyut kavramların nasıl öğretileceğine ilişkin bilgiler konusunda da destek almayı istediklerini ifade etmişlerdir.

Kesgin (2006) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Araştırmanın örneklemini 2005–2006 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde çalışan 184 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri; okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu, yaşı,

aylık geliri, mezun olduğu okul türü, hizmet yılı değişkenlerini içeren “Kişisel Bilgi Formu”, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri” ve Wolfook ve Hoy tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği”nin 22 maddesinden 9 maddesi seçilerek Türkçe’ye uyarlanıp kullanılmıştır. Araştırma neticesinde; öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu, öğretmenlerin sırasıyla en çok “değerlendirici, planlı, düşünen, kendine güvenli en az da kaçınan, aceleci yaklaşımı kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Öz yeterlik düzeyi ile kullanılan problem çözme yaklaşımları arasında ilişki olduğu; öz yeterlik düzeyi arttıkça “değerlendirici, kendine güvenli, planlı” yaklaşımı kullanma eğiliminin arttığı; Öz yeterlik düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakıldığında; öz yeterlik inancının okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumuna, yaşına, aylık gelirine, mezun olduğu okul türüne, hizmet yılına anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum, aylık gelir, mezun olduğu okul türü, kıdem yılı anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenin kullandığı, aceleci, değerlendirici, kendine güvenli, planlı problem çözme yaklaşımı ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı fakat, kaçınan boyutu ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları çalıştıkları okul türüne farklılık gösterdiği; Anasınıfında çalışan öğretmenlerin aceleci yaklaşımı kullanma eğilimi daha düşük, “düşünen ve kaçınan yaklaşımı” kullanma eğilimleri daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Çalışma ” adlı çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretimi konusunda yeterli görme düzeyleri ve problem çözme becerileri incelenmiştir. Genel tarama yöntemi ile yapılan bu araştırmanın örneklemini 2003–2004 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu Eğitim Fakültesinde eğitim gören Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği adaylarından random tabakalama yöntemiyle seçilen 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri; Kaptan ve Korkmaz (2001) ‘ın Türkçe’ye uyarladığı ve Yaman(2003) tarafından bazı maddeleri değiştirilen “Fen Öğretimine Yönelik Öz yeterlik İnancı Ölçeği” ve Yaman (2003)’nın geliştirdiği “Problem Çözme Becerileri Belirleme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma neticesinde; öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve öz yeterlik inanç düzeyleri farklı değişkenlere göre ele alınmış ve üç farklı anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının

anlamli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Sınıf Öğretmenliği, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre fen öğretime yönelik öz yeterlilik inançları arasında anlamli farklılık olduğu; öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne ve cinsiyete göre fen bilgisi öğretime yönelik öz yeterlilik inançlarının anlamli farklılık olmadığı; Fen öğretime yönelik öz yeterlik inanç düzeyi ile problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamli bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Üstün Yetenekliler İle İlgili Araştırmalar

Boric ve Krijan (2015) tarafından yapılan “Üstün Yetenekli Öğrencilere Karşı Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmen Tutumları” adlı çalışmanın amacı öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara karşı tutumunu ve hızlandırma ve yetenek gruplama gibi bazı uygulama çeşitlerini incelemek olduğu gibi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak tutumlarında her hangi bir değişiklik olup olmadığını saptamaktır. Çalışma, Brod-Posavina ilindeki 209 öğretmenin katılımı ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları, onların desteklenmesi ve sosyal değerlerine karşı olumlu tutumlara sahip olduğunu ancak hızlandırma ve yetenek gruplamaya karşı farklı tutumlar gösterdiklerini; üstün yeteneklilere özel muamelede bulunmanın olumsuz sonuçları olabileceği konusunda endişelendiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre belirlenen yaş grupları arasında anlamli farklılıklar ortaya çıktığı saptanmış ve genç öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarının yaşlı öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Molapo (2014) tarafından yapılan “Üstün yeteneklilere ve eğitimlerine karşı öğretmen ve aile ilişkilerine göre öğretmen tutumları” adlı araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde çok kritik rol oynayan aile ve öğretmen iletişimlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve üstün yeteneklilere karşı öğretmen tutumlarını ne düzeyde etkilediğini anlamaktır. Aynı zamanda bu araştırma ile üstün yeteneklilere karşı öğretmenin tutumlarının yöreden yöreye değişip değişmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. 107 ilköğretim öğretmenin katıldığı çalışmanın sonucunda veli öğretmen iletişimi ve bilgi paylaşımı sonucunda okulda üstün yetenekli eğitim programının varlığının önemi ile beraber üstün yetenekli öğrenci eğitiminde öğretmen desteğinin iyi bir belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak; öğretmenlerin tutumları buldukları yöre ve konuma göre değişkenlik göstermemiştir. Her ne kadar öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin sınıf

atlamalarına karşı olumsuz görüş ortaya koysalar da, birçok öğretmen üstün yeteneklilere eğitim programını desteklemişlerdir. Yine araştırmanın sonucu olarak da öğretmenlerin üstün yeteneklilere karşı tutumları olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen veli iletişimlerinin de öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilediği de anlaşılmaktadır. Ancak öğretmen deneyimleri ve üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimlerin öğretmenleri tutumlarında olumlu ya da olumsuz değişime nede olmadığı da görülmüştür.

Polyzopoulou, Kokaridas ve ark. (2014) tarafından yapılan “Yunan eğitiminde Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Karşı Tutumları” adlı çalışmanın amacı Yunanistan’da üstün yeteneklilerin eğitim düzeni ve bu yaklaşımların etki faktörleri tanımı ve okul öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesidir. Bu araştırma 275 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına ulaşmak için Gagne ve Nadeau’ nun hazırladığı “Üstün Yetenekliler Eğitiminde Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili tutumları ve onların eğitimi konusunda üstün yeteneklilerle olan önceki öğretim tecrübesi, öğretmen uzmanlık alanı, mesleki deneyimleri, öğretmenlerin pedagoji bilgisi ve özel eğitim yeterlikleri öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu çıkan sonuçlar diğer ülke ve değişik kültüre sahip olan milletlerle paralellik gösterdiği belirtilmiştir.

Troxclair (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yetenekliliğe Karşı Tutumları” adlı çalışmanın amacı, Orta-Güney ABD’deki taşrada yer alan küçük bir üniversitedeki sınıf öğretmenliğinde okuyan son sınıf lisans öğrencilerinin üstün yetenekli öğrencilere karşı tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın bulgularına Gagné ve Nadeau’nun üstün yetenekli çocuklar ile ilgili hazırladığı, 34 madde ve 6 alt boyuttan oluşan “Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutumları Ölçeği” ile ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların sınıf atlatılmasına, özel yetenek sınıfları oluşturulmasına ve öğrencilere özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına yönelik olumsuz tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Carman (2011) çalışmasında bugünün ve geleceğin eğitimcilerinin üstün yetenekli bireylerle ilgili klişe görüşlerinin seviyesinin karma yöntemlerle araştırılmasını amaçlamaktadır. Üstün yetenekliler programı için seçimde eğitimcilerden görüşler alınmaktadır ve bu görüşlerin klişe düşüncelere dayanıp dayanmadığını karar vermek çok önemlidir. Klişe görüşler üstün yetenekliler programı için tanılamada yanılmaya sebep olmaktadır ve öğrencilerin uygun üstün yetenekliler hizmeti almasına engel olmaktadır.

Çalışmaya Midwestern üniversitesinden 91 lisans öğrencisi ve 20 üstün öğretmenlik deneyimi olan lisansüstü öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara üstün yetenekliler ve eğitimi ile ilgili herhangi bir ders verilmemiştir ve katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Bu çalışma için birçok klişe düşünceler alanı tanımlayan anket hazırlanmıştır. Bu alanlar cinsiyet, etnik kimlik, yaş, öğrenme ilgileri, yetenek ve gözlük kullanma ile ilgilidir. Her bir grup içindeki klişe düşüncelerin seviyesini ve gruplara ararsı klişe düşüncelerin seviye farkını karar vermek için nitel ve nicel veri analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak hem öğretmen adayları hem de çalışmakta olan öğretmenler birçok alanda üstün yeteneklilerle ilgili klişe düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır.

Jeong (2010)'un yapmış olduğu çalışmasının amacı erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin 3-8 yaş arası üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarını saptamaktadır. Araştırmayla ilgili davet mektubu 4-23 Ocak 2010 tarihleri arasında 557 öğretmene elektronik posta ve bireysel görüşme ile ulaştırılmıştır. Davet mektubuna 119 erken çocukluk dönemi öğretmeni yanıt vermiştir. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “3-8 Yaş Arası Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerle ilgili baskın algıların “programda farklılaştırma ihtiyacı”, “çocukların ileri düzeyde kelime haznesi”, “standart tanılama testlerinin farklı çevrelerden gelen çocuklara ilişkin ön yargıları” ve “sınırlı İngilizcesi olan çocukların tanılama sürecindeki problemleri” olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin üstün yetenekli küçük çocuklara ilişkin belirgin kavram yanılgıları “karma gruplarda işbirlikli öğrenenin etkililiği”, “akademik hızlandırmanın olumsuz etkisi”, “özel eğitim hizmetine ihtiyacın olmaması”, “işbirlikçi oyun tarzı” ve “sanat alanında üstün yetenekli çocukların yaratıcılık testi ile tanınması” olarak bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin kavram yanılgılarının öğretmenlerin kendilerinin ve ailelerinden birinin üstün yetenekli olup olmamasına, eğitim seviyesine, üstün yeteneklilik eğitimi alma özelliklerine göre farklılaştığı saptanmıştır ($p < .05$). Fakat kavram yanılgılarının öğretmenlerin sertifikalarının türüne, eğitim deneyimlerine ve hangi yaş grubunun öğretmeni olduklarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Lassing (2009) çalışmasında Avustralyalı ilköğretim öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencilere ve onların eğitimlerine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 8 okuldan 126 öğretmen katılmıştır. Okullar dört gruba ayrılmıştır. Her gruptan iki okul araştırmaya dâhil edilmiştir. Birinci gruptaki okullar (C1) üstün zekalı ve yeteneklilerin eğitimi için odak okul olarak ifade edilmiştir ve bu okullarda zenginleştirme koordinatörü bulunmaktadır.

Bu gruptaki okullara üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili mesleki gelişim ve programlar için yatırımlar yapılmakta ve desteklenmektedir. 31 öğretmen bu gruptaki okullardan çalışmaya katılmıştır. İkinci gruptaki okullar (C2) birinci gruptaki okullardan biri ile bağlantısı bulunmaktadır ve bu okullardan üstün zekalı ve üstün yeteneklilere ilişkin mesleki gelişim ve uygulama konusunda yardım almaktadırlar. Bu gruptaki okullardan araştırmaya 22 öğretmen katılmıştır. Üçüncü gruptaki okullar (C3) ihtiyaç temelli düzenlemeler konusunda birinci grup okullarla bağlantısı bulunmaktadır. Bir sorun ortaya çıktığında sorunun giderilmesi açısından birinci grup okullarla bağlantı kurulmaktadır. Bu gruptaki okullar ikinci gruptaki okullara göre daha az düzenli ve yapılandırılmıştır. Gruptaki iki okuldan çalışmaya 40 öğretmen katılmıştır. Dördüncü gruptaki okullar (C4) da ise okul çapında üstün yeteneklilerle ilgili bir yaklaşım bulunmamaktadır. C1, C2 ve C3 gruplarındaki okullarla bir bağlantısı bulunmamaktadır. Bu gruptaki okullardan ise araştırmaya 33 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Gagne ve Nadeau'nun "Üstün Yetenekliler ve Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 6 faktör ve 34 maddeden oluşmaktadır. Faktörler, İhtiyaç ve Destek, İtiraza Karşı Direnç, Sosyal Değer, Reddetme ve Yetenek Gruplarıdır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin tutumuyla okul gruplarının arasında önemli işbirliği ($p<.001$) ve aynı şekilde öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin tutumu ile üstün yetenekliler eğitimine katılma ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma arasında önemli iş birliği ($p<.001$) olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları üstün yetenekliler eğitiminde daha ileri öğretmen eğitiminin ve okul çapında üstün yetenekliler eğitimine katılmanın üstün yeteneklilere ve onların eğitimine ilişkin tutumun artmasına yardımcı olabileceği fikrini öne sürmektedir.

Geake ve Gross (2008) çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin olumsuz etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin üstün yeteneklilere için özel program yapmak istememelerinin sebeplerinden en sık görüleni çocukların sosyal hayata uyum sağlayamamalarıdır. Bu varsayım Eylül 2003 ve Mayıs 2005 tarihleri arasında üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili sürekli mesleki gelişim programına katılmayı taahhüt eden 377 İngiltere, İskoçya ve Avustralyalı öğretmenin katılımıyla test edilmiştir. Bu öğretmenler İngiltere'den 151, İskoçya'dan 67 ve Avustralya'dan 159 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Çalışmada veriler "Demografik Bilgi Formu" ve "Beş Boyutlu Anlamsal Ayırt Etme Aracı" ile toplanmıştır. Aracın boyutları iyi-kötü, sevmek-nefret etmek, dürüst-dürüst değil, güçlü-zayıf ve değerli-değersiz şeklindedir. Ayrıca Anlamsal

Ayırt Etme Aracı 3 faktörden oluşmaktadır: Yüksek bilişsel beceriler, topluma uymama, sosyal olmayan liderler. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin olumsuz etkilerinin sebebi sosyal uyumsuzluğa karşı yüksek zekanın potansiyel kullanımı ile ilgilidir. Sürekli mesleki gelişim programını tamamlayan öğretmenlerin programa başlayan öğretmenlere göre sosyal uyumsuzluk faktörlerinin (topluma uymama, sosyal olmayan liderler faktör) puanları daha düşük ve genel faktör puanları ise daha yüksek olduğu saptanmıştır.

McCoach ve Siegle (2007)'in çalışmasında öğretmenlerin üstün yeteneklilere ve onların eğitimlerine yönelik tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Rastgele seçilmiş 1500 öğretmen ulusal örnekleme oluşturmaktadır. 500 öğretmen Connecticut Üniversitesi antetli ön yazıyı, 500 öğretmen Eğitimde Adalet ve Eşitlik Merkezi antetli ön yazıyı ve 500 öğretmen NRC/GT(Üstün Zekalılar ve Üstün Yetenekliler Ulusal Araştırma Merkezi) antetli ön yazı ve anketi almıştır. Cevap yazmayanlara iki defa tekrar elektronik posta gönderilmiştir. Toplamda 262 öğretmen elektronik postaya cevap yazmıştır. Connecticut Üniversitesi antetli elektronik postaya 89 öğretmen, Eğitimde Adalet ve Eşitlik Merkezi antetli elektronik postaya 75 öğretmen ve NRC/GT antetli ön yazıya 98 öğretmen yanıt vermiştir. Araştırmada farklı anketlerin kullanılmasının sebebi öğretmenlerin cevaplarının araştırmacılardan etkilenip etkilenmediğini saptamaktır. Araştırmada Gagné ve Nadeau (1991)'nin “Üstün Yeteneklilere ve Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda araştırmacıların düşüncelerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarını etkilemediği saptanmıştır. Üstün yetenekliler eğitiminin öğretmenlerin tutumunu etkilemediği saptanmıştır. Üstün yetenekliler eğitimi almış öğretmenlerin kendilerini üstün yetenekli olarak kavramada daha yüksek algıya sahip oldukları ve öğretmenlerin kendilerini üstün yetenekli olarak algılamalarının onların üstün yeteneklilere ilişkin tutumları ile ilişkili olmadığı saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutumunun daha düşük olduğu saptanmıştır.

Chipeco (2004) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenler açısından üstün yeteneklilere karşı tutumu” adlı çalışma sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilere tutumları üzerinedir. Bu araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenci eğitimine tutumu nasıldır ve buna neden olan faktör nedir?” diye iki soruya cevap aranmıştır. Üstün yeteneklilerin eğitimine etki edebilecek yaş, öğretim yılı, üstün yeteneklilere öğretim yılı, öğretmen ilgi seviyesi, resmi eğitim, ailenin geliri, üstün yeteneklilerin kursları, personel gelişimi, okul çevresinin sosyoekonomik yapısı, algılanan iş yükü, ailelerin algısı, idari

destek ve programlama algısı, kendi potansiyellerini tanıma ve tutucu durum faktörleri incelenmiştir. İstatistiki analizler neticesinde üstün yeteneklilere nötr bir tutum, özel hizmetlerle ilgili ise olumlu tutum sergilendiği, sınıf atlatma ve özel sınıflandırma orta seviye veya olumsuz tutum sergilendiği saptanmıştır. Ele alınan yaş, öğretim yılı, üstün yeteneklilere öğretim yılı, öğretmen ilgi seviyesi, resmi eğitim, ailenin geliri, üstün yeteneklilerin kursları, personel gelişimi, okul çevresinin sosyoekonomik yapısı, algılanan iş yükü, ailelerin algısı, idari destek ve programlama algısı, kendi potansiyellerini tanıma ve tutucu durum faktörlerinin anlamlı sonuçlar verdiği saptanmıştır. Sosyal değer ve sosyal politika anlamında kabul ve düzenlemelerin olduğunu ortaya koymuştur. İstatistikler PNS 'nin %95 oranında güvenilirliği olduğunu saptamışlardır.

Lassig (2003) tarafından yapılan “Üstün yetenekli eğitim reformları: öğretmenlerin tutumları üzerindeki etkileri” adlı çalışmanın amacı, Avustralya Senate Committee'nin üstün yeteneklilerin eğitimlerinde öğretmen tutumlarının olumsuz olarak rapor edilmesi Avustralya'daki öğretmenlerin üstün yeteneklilere karşı tutumlarının tespitidir. Üstün yeteneklilerin öğrenme, başarı ve gelişmesi bakımından sınıf öğretmenlerinin önemli bir etkisi var mıdır? Sorusundan yola çıkarak, bu konuyla ilgili “Öğretimde üstün yeteneklilere ilgi seviyesi ve üstün yetenekli eğitiminin varlığına gösterilen muhalefet” adlı bir sunu yayınlamışlardır. Sunularında üstün yeteneklilerin okullardaki eğitimi ve aynı zamanda resmi üstün yetenekli programı olmayan okullardan alınan bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara ulaşmak için Gagne ve Nadeau' nun hazırladığı “Üstün Yetenekliler Eğitiminde Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Üstün yetenekli ve üstün yeteneklilerin eğitime karşı öğretmenlerin ayrıştırıcı tutumları ve pedagojik ve demografik profil açısından tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme ve gelişim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tutum düzeylerinin diğer okullara göre iyi düzeyde olduğu, ancak Avustralya'daki öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarının olumsuz düzeyde olduğunu da belirtilmektedir. Araştırmada öğretmen eğitimlerinde değişiklik için olumlu uygulamalar ve üstün yetenekliler için geliştirilmiş uygulamalar özet geçilmiştir.

Rosemarin (2002) yapmış olduğu “Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Tutumları” adlı çalışmasına 47 Amerikalı ve 66 İsraili öğretmen katılmıştır. 46 öğretmenin üstün yetenekliler eğitiminde deneyimi varken, geri kalan 67 öğretmenin üstün yeteneklilerin eğitiminde deneyimi bulunmamaktadır. Veri aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş 65 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin 61 maddesi 1-5 arası derecelendirilen ifadelerden oluşmaktadır. Geri kalan 4 madde ise öğretmenlerin üstün

yeteneklileri tanımla süreci ile ilgili sorulardan meydana gelmektedir. İç tutarlılık analizlerine dayandırılarak, 61 maddeden 38 madde 8 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler: Biliş, kalıtım/çevre, normal sınıflardaki üstün yetenekliler, ailenin rolü, üstün yetenekliler eğitimin ilkeleri, üstün yetenekliler öğretmenlerinin özel eğitim ihtiyacı, öğretmen yeterliliği, üstün yetenekliler ve engellilere ilişkin ilginin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın sonucunda normal sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin tutumları ile üstün yetenekli öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. İsraili öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitiminde bilişsel becerilere, kalıtımın gücüne, üstün yetenekli öğrencileri tanılamada öğretmenin yeterliliğine, üstün yetenekliler için özel programlar hazırlanmasına Amerikalı öğretmenlerden daha çok önem verdikleri saptanmıştır. Bunun yanında İsraili öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimin normal sınıflarda yürütülmesini önerdikleri görülmüştür. Fakat diğer yandan Amerikalı öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin olarak sıkı çalışmaya önem verdikleri ve öğretmenlerin özelliklerinin değişebileceğine inandıkları saptanmıştır.

Wang (1998) tarafından yapılan “Üstün yeteneklilerin erken tanınması ve okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilere karşı tutumları” adlı çalışma çocukların düzenli bakımları ve beslenmeleri sayesinde kabiliyetlerinin maksimum seviyeye çıkarılabileceği hakkındadır. Aynı zamanda özel ilgiye ihtiyacı olan yetişkin farklı öğrenme stili ve karakteristik yapıya sahip olan çocukları da kapsayan bu çalışmanın amacı Amerikan ve Tayvanlı üstün yeteneklilerin öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere karşı tutumları ve onlara erken müdahale strateji bilgi düzeylerini belirlemektir. Bu çalışmada aynı zamanda yaş, üstün yeteneklilerle meşguliyet tecrübesi, öğretim yılı, eğitim alt yapısı ve alınmış olan özel kurs veya eğitim durumu araştırılmıştır. Bu çalışma için üç bölümden oluşan özel bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bulgulara ulaşmak için kullanılan aracın 1. Bölümünde öğretmenlerin demografik özellikleri, 2. Bölümde okul öncesi algısı, 3. Bölümde erken tanılama ile ilgili düşüncelerinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 80 okul öncesi öğretmeni ile 80 üstün yetenek öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda Taivan ve Amerika’daki okul öncesi öğretmen ve koordinatörlerin üstün yeteneklilere karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan Taivan ve Amerikalı öğretmenlerin tecrübe, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitim kursları ve mezun olduğu okul değişkenlerine göre öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Türkiye’de Yapılan Üstün Yetenekliler ile İlgili Araştırmalar

Akar (2015) tarafından yapılan “Üstün Yetenekli Öğrencileri Genel Eğitim Sınıfında Destekleyecek Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Yeterlikler” adlı doktora tezinin amacı üstün yetenekli ilkokul öğrencilerini genel eğitim sınıfında destekleyecek olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri ortaya çıkarmaktır. Bir karma yöntem araştırması olarak yürütülmüş olan bu araştırmanın deseni keşfedici sıralı desendir. Bu desende bir durum çalışması ve bir eylem yeterliklerinin belirlenmesi ve sonrasında da bu yeterliklere ilişkin olarak uzmanlar arasındaki görüş birliğinin üç turdan oluşan Delphi tekniği ile ortaya çıkarılması takip edilmiştir. Durum çalışması ve eylem araştırmaları birbirini takip eden farklı iki dönem içerisinde sınıfında üstün yetenekli öğrencisi olan beş sınıf öğretmeni, üstün yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri ile okul yöneticileri ve okulda görevli diğer öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Delphi tekniği ile yürütülmüş olan panelin katılımcıları ise sınıf eğitimi, özel eğitim, kaynaştırma, üstün yeteneklilerin eğitimi alanlarında bilimsel çalışmalar yapmakta olan on beş akademisyen ile örgün eğitim kurumlarında görev yapmakta olan yirme bir sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 36 panelistten oluşmuştur. İçerik analizi sonucunda dört şama ve sekiz yeterlik alanı altında 34 içerik ifadesi ortaya çıkarılmıştır. Bu yeterlik ifadeleri kullanılarak oluşturulmuş Delphi anketleri aracılığıyla yürütülmüş olan Delhi paneli sürecinde yeterlikler arasına bir yeterlik ifadesi daha eklenmiştir. Üç turda gerçekleştirilmiş olan Delphi paneli sonucunda bu 35 yeterliğe ilişkin uzmanlar arasında bir görüş birliğinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise üstün yetenekli ilkokul öğrencilerini genel eğitim sınıfında destekleyecek olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler; kaynaştırmaya giriş, kaynaştırma öncesi, kaynaştırma sırası ve kaynaştırma sonrası olmak üzere dört aşama ve alana özgü temeller, mesleki ilke ve prensipler, işbirliği ve destekler, önlemler ve düzenlemeler, kaynaştırmaya yönelik programlama ve planlama, kaynaştırma sınıfı yönetimi ve iklimi, kaynaştırma programını uygulama ve değerlendirme ve sürdürülebilirlik olmak üzere sekiz yeterlik alanı altında toplam 35 yeterlik olarak ortaya çıkarılmıştır.

Seyhan (2015) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ve kavram yanılgıları ile okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitime yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırma 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı İkinci Döneminde Ankara’nın Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan 280 okul öncesi öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken

seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca Jeong (2010) tarafından doktora tezi için geliştirilen “Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek çalışma için Türk Kültürüne uyarlanmıştır. Bununla birlikte çalışmada Tortop (2014)’un uyarladığı “Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile ilgili “hırslı ve erken okuma” ve “işbirliğine dayalı oyun tarzı” konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları ve “Üstün yetenekli çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması” ve “üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası” konulu mit (efsane) temelli maddelere katılmadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin “normal müfredatta uyarlama ihtiyacı”, “ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı”, “üstün yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği” ve “standart testlerin tarafsızlığı” konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin üç belirgin kavram yanlışlarının olduğu saptanmıştır. Bu kavram yanlışlarının “yaratıcılık ve zeka arasındaki pozitif ilişki”, “akranlarla kolay etkileşim” ve “liderlik” konuları ile ilgili olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin üç kavram yanlışlarının olduğu saptanmıştır. Bu kavram yanlışlarının “sanatsal yönden tanılamada yaratıcılık testlerinin etkisi”, “karma gruplarda işbirliği yoluyla öğrenmenin akademik yararları” ve “akademik hızlandırmanın olumsuz etkisi” konuları ile ilgili olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanlışlarının eğitim durumuna (lise-ön lisans/lisans-yüksek lisans) göre farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanlışlarının mezun olunan lise (Meslek Lisesi/diğer liseler) türüne göre farklılaştığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanlışlarının çalışılan kurum türüne, çalışılan yaş grubuna, öğretmenlik mesleğindeki çalışma yılına, üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna ve üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanlışlarının çalışılan kurum türüne, eğitim durumuna, mezun olunan lise türüne, çalışılan yaş grubuna, öğretmenlik mesleğindeki çalışma yılına, üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna ve üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere

yönelik tutumları ile üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının pozitif olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik tutumlarının ise kararsız olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının eğitim durumuna, mezun olunan lise türüne, üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere yönelik tutumlarının eğitim durumuna, mezun olunan lise türüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının her hangi bir değişkene göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere yönelik tutumları arasında ters yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfı oluşturulmasına yönelik tutumları arasında ters yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumları arasında normal düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öztürk ve Fıçıcı (2014)'nin çalışmasının amacı okul öncesinden üniversiteye kadar olan kurumlarda çalışan eğitimcilerin üstün yeteneklilere ilişkin tutumunu ölçebilen bir ölçek geliştirmektir. Başlangıçta ölçek 4 faktör ve 24 likert tipi maddeden oluşmaktadır. Her faktör altı maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin faktörleri; ulusal hazine olarak üstün yetenekliler, elitist bir uygulama olarak üstün yetenekliler eğitimin, üstün yeteneklilerin farklı akademik ihtiyaçları, üstün yeteneklilerin farklı sosyal-duygusal özellikleri ve ihtiyaçları şeklindedir. Ölçek 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'da okul öncesinden üniversiteye kadar olan kurumlarda çalışan öğretmen, rehber öğretmen, okul yöneticileri gibi 421 eğitimciye uygulanmıştır. Eksik veriler çıkarıldıktan sonra geriye 360 geçerli anket kalmıştır. Verilerin yarısı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır ve 9 madde ölçekten çıkarılmış geriye 15 madde kalmıştır. Faktör yapısında bir değişiklik olmamıştır. Her faktör en az 3 maddeden oluşmuştur. Verilerin diğer yarısı kullanılarak da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veriler geriye kalan 15 madde ile ilgilidir. İç tutarlılık güvenirlik katsayısı (Cronbach's alpha); birinci faktör için .773, ikinci faktör için .738, üçüncü faktör için .558 ve dördüncü faktör için .621'dir. Ölçeğin tümü için Cronbach's

alpha ise .823'tür. Araştırmanın sonunda ölçeğin son hali ve faktörler için iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısının kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin son halinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tortop ve Kunt (2013) yapmış olduğu "İlköğretim Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" adlı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutumlarının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmaya Isparta il merkezinde 9 farklı okulda 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılında görev yapan 323 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Örneklem belirlenirken küme örnekleme metodu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Üstün Yetenekliler ve Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puan ortalamalarının, orta düzeyin biraz üstünde olduğu ve cinsiyete, yaşa, bransa göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öte yandan ölçeğin alt boyutlarından "Üstün Yeteneklilerin Toplumsal Değeri" boyutunun cinsiyete ve yaşa göre farklılaştığı görülmüştür. Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutum puan ortalamasının en yüksek, beden eğitimi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutum puan ortalamasının en düşük olduğu saptanmıştır.

Şahin ve Kargın (2013)'in yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2012 Eğitim-Öğretim Yılında Tekirdağ il genelinde çalışan 29 sınıf öğretmeni katılmıştır. 14 öğretmen deney grubuna, 15 öğretmen de kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcılara, üç gün üst üste 3'er saat olmak üzere, toplamda 9 saatlik bir eğitim uygulanmıştır. Uygulanan program, Taba modeline göre hazırlanmıştır. Araştırmada betimsel ve deneysel yöntemin birlikte kullanıldığı karma model kullanılmıştır. Deneysel bölümde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup uygulanan programın etkililiğinin belirlenmesinde nicel değerlendirme araçları kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için bir uygulama işlem materyali ve üç ölçme aracı geliştirilmiştir. Ayrıca, görüşme yöntemine de başvurulmuştur. Veri toplama araçları "Kişisel Bilgi Formu", "Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi", "Gözlem Formu" ve "Öğretmen İzleme Formu"dur. Verilerin çözümlenmesinde grup içi karşılaştırmada Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Man Whitney U Testi kullanılmıştır. Ayrıca, karşılaştırılan gruplar arasında farkın anlamlı çıkması durumunda

etki büyüklüğü incelenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, deneyin uygulandığı grupta yer alan öğretmenlerin bilgi testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanlarında anlamlı yüksek düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır ($z=3.243$, $p<.05$, $d=.87$). Ancak kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin bilgi testi ön test-son test puanları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z=1.538$, $p>.05$). Uygulamanın güçlü yönleri ve sınırlılıklarına yönelik öğretmen görüşleri araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Akar ve Şengil-Akar (2012)'in yaptıkları çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek konusu hakkında görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel veriler kullanılarak yapılmış betimsel bir çalışmadır. Çalışmaya ilköğretim okullarında görev yapan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 155 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri açık uçlu anket görüşmesiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler alanın önde gelen bazı kuramlarıyla karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili olarak yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Bulgular doğrultusunda, ilköğretim öğretmenlerinin tanımlarının genel zeka ve genel yetenek çerçevelerinin dışına çıkmadığı bulunmuştur.

Kıldan (2011) bu çalışmayı okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapmıştır. Araştırmaya Kastamonu'nun Merkez ilçesinde 2009-2010 yılında görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin verdikleri cevapların yüzdesi de sayısal olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda kısmen de olsa okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler hakkında bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Buna ek olarak araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgi düzeylerinin daha üst seviyede olması gerektiği ve bu üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi konusunda çeşitli hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Eraslan-Çapan (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algılarını incelemiştir. Araştırma 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 9 farklı programından 157'si kadın, 54'ü erkek toplam 211 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için nitel araştırma yöntemlerinde metafor analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak her öğretmen adayına sayfanın üstünde “Üstün yetenekli öğrenciler... gibidir/benzemektedir, çünkü...”cümlesinin yazılı olduğu formlar verilmiştir. Ayrıca kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencileri, yüksek performans gösteren, geniş kapasiteli, üretken, yaratıcı, çok yönlü, ileriye görebilen ve geleceğe yön veren, araştıran ve olaylara farklı bakabilen, yaşatlarından farklı, gizemli ve anlamak için çaba gerektiren ve değerli bireyler olarak algıladıkları saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının üstün yeteneklileri yönlendirmeye ve kontrol edilmeye açık olduklarını algıladıkları saptanmıştır. Bunlara ek olarak öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin koşullarının onların gelişimlerine uygun olmadığı ve kendilerini geliştirebilmeleri için kendi yetenekleri doğrultusunda bir eğitime gereksinim duydukları yönünde algıya sahip oldukları saptanmıştır.

Şahin (2010) yapmış olduğu çalışmasında okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda verilen bir eğitimin etkisinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2009-2010 Eğitim Öğretim Bahar Döneminde Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıfında bulunan 48 gönüllü kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, deneme öncesi modellerinden, tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deney desende sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak likert tipi bir ölçekle, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların mezun oldukları lisede üstün yetenekli bireyler konusunda ders alma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ancak, ders alanların ön test puanları dersi almayanlardan daha yüksek çıkmıştır. Mezun olunan okulda ders alanlar, aldıkları eğitimin süresine göre 3 ay veya daha kısa süre ders alanlar ile 3-6 ay arası ders alanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ancak, 3-6 ay arasında ders alanların bilgi düzeyi 3 ay veya daha kısa süre ders alanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak uygulanan eğitim programının okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarının bilgi düzeyinde orta düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2013). Araştırmada bağımsız değişken olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerinden; “çalıştığı okul türü”, “yaş grubu”, “medeni durumu”, “mesleki deneyimi”, “mezun olduğu okul”, “üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumları” belirlenmiştir. Bağımlı değişken olarak ise okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları belirlemeyi amaçlayan “Okul öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz yeterlik İnançları Ölçeği (OÖÇBÖİÖ)” nin “öğrenme öğretme süreci”, “iletişim becerileri”, “aile katılımı”, “planlama, “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” ve “sınıf yönetimi” alt boyutları ile üstün yetenekli çocuklara karşı öğretmen tutumlarını belirlemeyi amaçlayan “Üstün Yeteneklilere Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)” ’nin “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek”, “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma”, “özel yetenek sınıfları oluşturma” alt boyutları belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Etimesgut ve Sincan ilçelerinde bulunan MEB bağımsız anaokullarında, resmi ilkokulların anasınıflarında, özel ilkokulların anasınıflarında, kız meslek liselerinin uygulama anasınıflarında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’ na bağlı özel bağımsız anaokullarında, Aile

Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB)'na bağılı Kreş ve Gündüz Bakımevilerde ve üstün yeteneklilerle çalışan kurumlardaki özel anaokullarında görev yapan 291 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Evren ve örneklem oluşturulurken sistematik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik örnekleme genellikle basit tesadüfi örnekleme ihtiyacı duyulduğunda başvurulur. Bu yöntemde örnekleme alınacak elemanların sayısı önceden belirlenir. Buna göre, örneklemdaki eleman sayısının evrendeki eleman sayısına oranı (k) hesaplanır. Daha sonra evrendeki elemanlar sıraya dizilir ve bu orana göre sıra numarası verilir. Verilen sıra numarasına göre başlangıçtan itibaren her 1/k' nıncı eleman örnekleme alınır (Baykul, 1996).

Örneğin, 1000 birimden oluşan bir evrenden 100 birimlik bir örneklem oluşturulmak isteniyorsa evren sayısı örnek sayısına bölünerek (1000/100) $k= 10$ sabit değeri bulunur. Daha sonra tamamen tesadüfi olarak 1 ile 10 arasında birinci örnek için bir rakam belirlenir. Ardından bu rakama 10 eklenerek ikinci örnek ve son bulunan rakama da yine 10 eklenerek üçüncü örnek bulunur. İşlem bu şekilde son örneği seçene kadar devam eder. İlk belirlenen rakamı 3 kabul edersek 3-13- 23- 33- 43- 53 ve nihayet 993 numaralı birimler örnek olarak seçilirler (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.40).

Sistematik örnekleme, evrendeki elemanlara sıra numarası verilerek yapılabileceği gibi, alfabetik sıraya konularak ya da başka bir sistematik yolla da yapılabilir (Baykul, 1996, s.259). Sistematik örnekleminin uygulanacağı evreni oluşturan birimlerin tamamen tesadüfi olarak dağılmış olmaları gerekir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.40).

Sistematik örnekleme yaklaşımına göre bu araştırmada Ankara ili Etimesgut ve Sincan İlçe Milli Eğitim müdürlüklerinden temin edilen öğretmen listeleri microsoft excel programında alfabetik olarak sıralanarak 1'den 722'ye kadar numaralandırılmıştır. Evrendeki çift rakamların araştırma örnekleme alınması prensip olarak kabul edilmiştir. Böylelikle evrenin yarısına ulaşılması benimsenmiştir. Araştırma gönüllü katılım esasına dayalı olduğundan 36 öğretmen araştırmaya katılmak istemediğini belirtmiş, 19 öğretmene ise ulaşılamamış, veri toplama araçlarındaki hatalı kodlamalardan dolayı ise 15 öğretmen örnekleme dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak 291 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini nitelikli bir şekilde oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerinden çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumlarına göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Çalıştığı Okul Türü	MEB Bağımsız Anaokulu	127	43,6
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	12,0
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	8,7
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	16,8
	Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	18,9
	Toplam	291	100,0
Yaş Grubu	20-25	58	19,9
	26-30	78	26,8
	31-35	83	28,5
	36-40	34	11,7
	41-45	38	13,1
	Toplam	291	100,0
Medeni Durumu	Bekar	70	24,1
	Evli	221	75,9
	Toplam	291	100,0
Mesleki Deneyimi	1-5 Yıl	99	34,0
	6-10 Yıl	107	36,8
	11-15 Yıl	46	15,8
	16-20 Yıl	39	13,4
	Toplam	291	100,0
Mezun Olduğu Okul	Kız Meslek Lisesi	46	15,8
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Ön lisans Programı	30	10,3
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı	181	62,2
	Diğer	34	11,7
	Toplam	291	100,0
Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	Almadım	256	88,0
	Aldım	35	12,0
	Toplam	291	100,0

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre 127'si (%43,6) MEB Bağımsız Anaokulu, 35'i (%12,0) MEB İlkokul Anasınıfı, 25'i (%8,7) Özel Bağımsız Anaokulu, 49'u (%16,8) Özel İlkokul/Kolej Anasınıfı, 55'i (%18,9) Kreş ve Gündüz Bakımevinde çalışan öğretmenlerden oluştuğu; yaş grubu değişkenine göre 58'i (%19,9) 20-25, 78'i (%26,8) 26-30, 83'ü (%28,5) 31-35, 34'ü (%11,7) 36-40, 38'i (%13,1) 41-45 yaş aralığında olduğu; medeni durum değişkenine göre 70'i (%24,1) evli, 221'i (%75,9) bekar olduğu; mesleki deneyim değişkenine göre 99'u (%34,0) 1-5 Yıl, 107'si (%36,8) 6-10 Yıl, 46'sı (%15,8) 11-15 Yıl, 39'u (%13,4) 16-20 Yıl olarak dağıldığı; mezun olduğu okul değişkenine göre 46'sı (%15,8) Kız Meslek Lisesi, 30'u (%10,3) Okul Öncesi/Çocuk gelişimi Önlisans programı, 181'i (%62,2) Okul Öncesi/Çocuk gelişimi

Lisans Programı, 34'ü (%11,7) diğerk olarak dağıldığı; üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenine göre ise 256'sının (%88,0) almadım, 35'i (%12,0) aldım olarak dağıldığı saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmenin çalıştığı okul tipi, medeni durum, öğretmenin yaşı, öğretmenin meslek deneyimi, mezun olduğu okul ve üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alıp almadığı ile ilgili kısa cevaplı soruların yer almaktadır (Ek-1).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (OÖÇBÖİÖ)

Tepe (2011) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz yeterlik İnançları Ölçeği”, okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek; “Öğrenme Öğretme Süreci (9 madde)”, “İletişim Becerileri (7 madde)”, “Aile Katılımı (5 madde)”, “Planlama (6 madde)”, “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (5 madde)”, “Sınıf Yönetimi (5 madde)” olmak üzere altı alt boyuttan ve toplamda 37 maddeden oluşmaktadır (Ek-2). Okul öncesi Öğretmenlerin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nde altı alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyansın % 65 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin formunda maddelerin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonlarına bakıldığında ölçekteki madde toplam korelasyonları 0.54 ile 0.72 arasında değişen maddelerinin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğu belirlenmiş ve madde toplam korelasyonları ayrı ayrı hesaplandığında da söz konusu katsayıların daha da arttığı, dolayısı ile alt boyutlar içerisinde maddelerin ayırt ediciliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çok boyutlu ölçekte alt boyutlardan elde edilen toplam puanlardan elde edilen alt ve üst %27'lik gruplarının ortalamaları arasında da üst grup lehine manidar bir fark gözleminin yanında ölçeğin alt boyutlar bazında da olumlu ve olumsuz inançları ayırt etmede yeterli olduğu belirlenmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda oluşturulan ölçeğin hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda öncelikle öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı,

planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi değişkenlerinin birbirleriyle ve gözlenen değişkenlerle ilişkilerinin ölçme modeli birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Söz konusu boyutların birlikte öğretmen öz yeterlik inancı değişkenini açıklaması üzerine oluşturulan yapılandırılmış model ise ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda uyum indeksleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, daha önce de belirtildiği gibi “Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”nin birinci düzey altı boyutlu ölçme modelinin faktör analizi için verilerin model ile oldukça iyi uyuma sahip olduğu bulunmuştur. Altı boyutlu ölçme modellerinin uyum indeksleri değerlerinin birbirine yakın olduğu ve aynı zamanda altı boyutlu yapılandırılmış modelinin de verilerle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin standart faktör yüklerinin (yapısal katsayı) 0.70’in üzerinde olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada ise yapılan analizler neticesinde “Okul öncesi Öğretmenleri Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”nin genel güvenilirliği $\alpha=0,958$ olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

Cronbach’s Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu araştırma için kullanılan likert tipi ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzaya kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Tablo 2

OÖÇBÖİÖ'nün 5'li Dereceleme Ölçeği Puan Aralığı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

Üstün Yetenekliler Eğitimi Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)

Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ) Üstün Yetenekliler ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ) Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilmiştir. Gagne ve Nadeau (1991) ölçeğe “Opinions about the gifted and their education” son halini vermiştir. Ölçek 34 madden oluşmaktadır ve beşli Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek İhtiyaç ve Destek Boyutu, Özel Hizmete Karşı Olma Boyutu, Toplumsal 95 Boyut, Dışlama Boyutu, Yetenek Grubu Oluşturma Boyutu ve Hızlandırma Boyutu olmak üzere toplam 6 boyuttan oluşmaktadır. Gagne ve Nadeu (1991) ölçeğin güvenilirliği ve yapı geçerliliği ile ilgili yeterli bilgi vermemiştir. McCoach and Seigle (2007) Gagne ve Nadeau (1985)'in geliştirdiği ölçeğin yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi uyguladıklarında faktör yapısının doğrulanmadığını saptamışlardır. Bu yüzden McCoach and Seigle (2007) öğretmenlerden topladıkları verilerle ölçeğin faktör yapısını tekrar araştırmak için açımlayıcı faktör analizi yapmışlardır. Açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin Elitizm, Destek ve Hızlandırma olmak üzere 3 boyutta toplandığı görülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 34 maddenin 19'u ölçekten çıkarılmış olup geriye 15 madde kalmıştır. Elitizm, Destek ve Sınıf Atlama boyutlarının (Cronbach alfa) güvenilirlik kat sayıları sırasıyla 0,76; 0,80 ve 0,71 olarak hesaplamıştır. McCoach and Seigle (2007) bu ölçeğe Kendini Üstün Yetenekli Olarak Algılama Boyutu eklemiştir. Bu boyutun (Cronbach alfa) güvenilirlik kat sayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yorumlanmasında Gagne ve Nadeau (1991) toplam puan yerine ortalama puan kullanılmasını önermektedir. Gagne ve Nadeau (1991)'ya göre maddelerin ortalama puanı 2'den az ise yüksek olumsuz tutumu, 4'ten fazla ise yüksek olumlu tutumu ifade eder. 2,75 ile 3,25 arasındaki ortalama puan ise kararsız tutumu ifade eder. Troxclair (2013) Gagne ve Nadeau (1991)'in ölçeği ile

topladığı verileri yorumlarken 4 ve 5 arasındaki puan yüksek pozitif tutum, 3,25 ve 3,9 arasındaki ortalama puanı pozitif tutum, 2,75 ve 3, 25 arasındaki ortalama puanı kararsız tutum, 2 ve 2,75 arasındaki puanı negatif tutum ve 2'den daha düşük puanı ise yüksek negatif tutum olarak yorumlamıştır. Tortop (2012) tarafından Gagne ve Nadeau (1991)'nin "Opinions about the gifted and their education" adlı ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır ve Ölçek "Üstün Yetenekliler ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)" olarak adlandırılmıştır. Tortop (2012) ölçeğin alt boyutlarını Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu (ÜYİDB), Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma Boyutu (ÜYÖHKOB), Üstün Yeteneklilerin Toplumsal Değeri Boyutu (ÜYTDB), Üstün Yeteneklilerin Dışlanması ve İzolasyonu Boyutu (ÜYDİB), Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutu (ÖYSOB), Sınıf Atlama Boyutu (SAB) olarak uyarlamıştır. Dil geçerliliği uzman görüşlerine dayandırılarak sağlanmıştır. Daha sonra bu ölçek Zonguldak ilinde 2011-2012 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan 347 öğretmene uygulanmıştır. Veri analizi sonucunda Tortop 96 (2012) ÜYETÖ'nün Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0,69 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin boyutlarının (Cronbach alfa) güvenilirlik katsayılarını hesaplamamıştır. Ölçeğin yapısını incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanmıştır. Analiz sonucunda $\chi^2=1123,9$; $df=511$; $p=.000$; RMSEA; 0,059; $\chi^2/df=2,19$; NFI=0,603; CFI=0,73; GFI=0,830; PCLOSE= .000 olarak bulmuştur. Tortop (2012) Gagne ve Nadeau (1991)'in ölçeğinin yapısını korumuş ve herhangi bir maddeyi ölçekten çıkarmamıştır. Tortop (2014) uyarlamasının verilerini tekrar analiz etmiştir. Tekrar geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda ölçek Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu (ÜYİDB), Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKOB) ve Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutu (ÖYSOB) olmak üzere 3 boyuta indirgenmiştir. Boyutların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarını sırasıyla 0,72; 0,61 ve 0,75 olarak bulmuştur. Ölçeğin yapısını doğrulayıcı faktör analizi kullanarak incelemiştir. Analiz sonucunda $\chi^2=235,7$; $df=74$; $p=.000$; RMSEA; 0,079; $\chi^2/df=3,19$; NFI=0,802; CFI=0,853; GFI=0,911; PCLOSE= .000 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda ölçekten 20 madde çıkarılmıştır ve geriye 14 madde kalmıştır. Ölçek revize haliyle "Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek", "Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma", "Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma" olarak üç boyut altında ele alınmıştır (Tortop, 2014).

Araştırma için tekrarlanan Üstün Yetenekliler Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması sonucunda (n=100), ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.785 ($\alpha = 0.785$) olarak bulunmuştur.

Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçek maddelerinin 8'i (1-5-6-7-8-11-13-14) olumlu, 6'sı (2-3-4-9-10-12) ise olumsuzdur. Tutum puanı bulunurken, yüksek tutum puanı öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin olumlu tutumunu gösterecek şekilde her bir tepki puanlanmıştır. Bu araştırma için kullanılan likert tipi ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuza kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklindeki tepkiler olumlu maddelerde 5-4-3-2-1 şeklinde ve olumsuz maddelerde 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Tablo 3

ÜYETÖ'nün 5'li Dereceleme Ölçeği Puan Aralığı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından, ölçek formu ve tez önerisiyle birlikte Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılması için gerekli izin alınmıştır (Ek-4). Alınan izin belgesiyle 2015–2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde örnekleme belirtilen okullara tek tek gidilerek okul idareleriyle gerekli görüşmeler yapıp “Demografik Bilgi Formu”, “Okul öncesi Öğretmenleri Öz yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Üstün Yetenekliler Tutum Ölçeği” söz konusu okuldaki öğretmen sayısını bırakılmış ve doldururken dikkat etmeleri gereken hususlar

belirtilmiştir. Dağıtılan ölçek formları veriliş tarihinden bir hafta sonra toplanacağı belirtilmiştir. Belirtilen tarihlerde okullara gidilip ölçek formları toplanmıştır. Ankara iline bağlı Etimesgut ve Sincan ilçelerinde bulunan MEB bağımsız anaokullarında, resmi ilkokulların anasınıflarında, özel ilkokulların anasınıflarında, kız meslek liselerinin uygulama anasınıflarında, MEB'e bağlı özel bağımsız anaokullarında, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevilerde ve üstün yeteneklilerle çalışan kurumlardaki özel anaokullarında görev yapan 722 öğretmenden 291'ine ulaşılmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21,0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon analizi; aralarında sebep-sonuç ilişkisi bulunan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkiyi kullanarak o konu ile ilgili tahminler (estimation) ya da kestirimler (prediction) yapabilmek amacıyla regresyon analizi; araştırmadaki bağımsız değişken sayısının birden fazla olmasından ve bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal (lineer) bir ilişki olduğu düşünüldüğünden çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006);

R	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Üstün Yetenekliler Eğitimi Tutum Ölçeği” yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ele alınmıştır.

1. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ ve alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik inanç düzeyleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Öğrenme Öğretme Süreci	291	4,298	0,486	2,890	5,000
İletişim Becerileri	291	4,589	0,456	2,860	5,000
Aile Katılımı	291	3,946	0,618	2,000	5,000
Planlama	291	4,308	0,585	2,000	5,000
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	291	4,243	0,564	2,600	5,000
Sınıf Yönetimi	291	4,336	0,528	2,600	5,000
Genel Öz yeterlik	291	4,305	0,426	3,030	5,000

Tablo 4’te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde, “öğrenme öğretme süreci”ne ilişkin öz yeterlik inanç düzeyi ortalamasının çok yüksek ($4,298 \pm 0,486$); “iletişim becerileri”ne ilişkin öz yeterlik inanç düzeyi ortalamasının çok yüksek ($4,589 \pm 0,456$); “aile katılımı”na ilişkin öz yeterlik inanç düzeyi ortalamasının yüksek ($3,946 \pm 0,618$); “planlama”ya ilişkin öz yeterlik inanç

düzeyi ortalamasının çok yüksek ($4,308 \pm 0,585$); “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin öz yeterlik inanç düzeyi ortalamasının çok yüksek ($4,243 \pm 0,564$); “sınıf yönetimi”ne ilişkin öz yeterlik inanç düzeyi ortalamasının çok yüksek ($4,336 \pm 0,528$); “genel öz yeterlik” inanç düzeyi ortalamasının çok yüksek ($4,305 \pm 0,426$) düzeyde olduğu görülmektedir.

2. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü ile OÖÇBİÖ ve alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik inancı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Öğrenme-Öğretme Süreci	MEB Bağımsız Anaokulu	127	4,410	0,443	4,463	0,002	1 > 3
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	4,362	0,392			
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	4,102	0,507			
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	4,206	0,530			
	ASPB Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	4,170	0,522			
İletişim Becerileri	MEB Bağımsız Anaokulu	127	4,640	0,386	0,894	0,468	
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	4,559	0,569			
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	4,497	0,525			
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	4,531	0,464			
	ASPB Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	4,582	0,486			
Aile Katılımı	MEB Bağımsız Anaokulu	127	3,969	0,619	1,387	0,238	
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	4,046	0,540			
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	3,696	0,688			
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	3,984	0,577			
	ASPB Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	3,913	0,651			
Planlama	MEB Bağımsız Anaokulu	127	4,307	0,593	0,791	0,532	
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	4,395	0,489			
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	4,153	0,717			
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	4,364	0,576			
	ASPB Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	4,273	0,569			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	MEB Bağımsız Anaokulu	127	4,162	0,543	3,013	0,019	4 > 1
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	4,149	0,519			
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	4,264	0,502			
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	4,469	0,546			
	ASPB Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	4,276	0,634			
Sınıf Yönetimi	MEB Bağımsız Anaokulu	127	4,274	0,506	1,055	0,379	
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	4,429	0,488			
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	4,456	0,464			
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	4,347	0,615			
	ASPB Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	4,356	0,547			
Genel Öz yeterlik	MEB Bağımsız Anaokulu	127	4,325	0,410	0,623	0,646	
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	4,342	0,382			
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	4,200	0,445			
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	4,318	0,446			
	ASPB Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	4,269	0,466			

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ'nün alt boyutlarından "öğrenme-öğretme süreci"ne ilişkin öz yeterlik inanç puanlarının çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklaştığı belirlenmiştir ($F=4,463$; $p=0,002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin öz yeterlik inancı puanları ($4,410 \pm 0,443$), MEB'e bağlı özel bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin puanlarından ($4,102 \pm 0,507$) yüksek bulunmuştur. Yine MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin "öğrenme öğretme sürecin"e ilişkin öz yeterlik inanç puanları ($4,410 \pm 0,443$), ASPB'ye bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan öğretmenlerin puanlarından ($4,170 \pm 0,522$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 5'te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ'nün "öğrenme ortamlarının düzenlenmesi"ne ilişkin öz yeterlik inanç puan ortalamalarının çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,013$; $p=0,019<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. MEB'e bağlı özel ilköğretim/kolejlerin anasınıfında görev yapan "öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi"ne ilişkin öz yeterlik inancı puanları ($4,469 \pm 0,546$), MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inanç puanlarından ($4,162 \pm 0,543$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkeni ile OÖÇBÖİÖ'nün alt boyutlarından "iletişim becerileri", "aile katılımı", "planlama", "sınıf yönetimi" ve ölçek genelinde elde ettikleri öz yeterlik inanç puan ortalamalarına ilişkin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşa Göre Öz Yeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Öğrenme Öğretme Süreci	20-25	58	4,280	0,552	3,867	0,004	4 > 2
	26-30	78	4,171	0,414			
	31-35	83	4,307	0,514			
	36-40	34	4,549	0,442			
	41-45	38	4,345	0,412			
İletişim Becerileri	20-25	58	4,670	0,432	2,938	0,021	1 > 2
	26-30	78	4,474	0,491			
	31-35	83	4,547	0,464			
	36-40	34	4,714	0,377			
	41-45	38	4,677	0,412			
Aile Katılımı	20-25	58	3,848	0,711	1,766	0,136	
	26-30	78	3,862	0,539			
	31-35	83	3,971	0,654			
	36-40	34	4,112	0,635			
	41-45	38	4,068	0,477			
Planlama	20-25	58	4,362	0,667	1,149	0,334	
	26-30	78	4,190	0,565			
	31-35	83	4,327	0,557			
	36-40	34	4,348	0,595			
	41-45	38	4,386	0,536			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	20-25	58	4,431	0,624	2,876	0,023	1 > 2
	26-30	78	4,108	0,534			
	31-35	83	4,251	0,530			
	36-40	34	4,259	0,499			
	41-45	38	4,200	0,595			
Sınıf Yönetimi	20-25	58	4,476	0,621	2,038	0,089	
	26-30	78	4,228	0,506			
	31-35	83	4,321	0,501			
	36-40	34	4,406	0,466			
	41-45	38	4,316	0,500			
Genel Öz yeterlik	20-25	58	4,356	0,487	2,565	0,039	4 > 2
	26-30	78	4,189	0,386			
	31-35	83	4,305	0,433			
	36-40	34	4,430	0,393			
	41-45	38	4,354	0,377			

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre OÖÇBÖİÖ'nün alt boyutlarından olan "öğrenme öğretme süreci"ne ilişkin öz yeterlik inancı puan ortalamaları (F=3,867; p=0,004<0.05); "iletişim becerileri"ne ilişkin öz yeterlik inancı ortalamaları (F=2,938; p=0,021<0.05); "öğrenme ortamlarının düzenlenmesi"ne ilişkin öz yeterlik inancı ortalamaları (F=2,876;

$p=0,023<0.05$) ve ölçeğin toplamından elde ettikleri genel öz yeterlik inancı ortalamaları ($F=2,565$; $p=0,039<0.05$) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarından olan “aile katılımı”, “planlama” ve “sınıf yönetimi”ne ilişkin grup puan ortalamaları ile öğretmenlerin yaşı arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur. ($p>0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından öğrenme öğretme süreci ile ilgili 36-40 yaşları arasında olan öğretmenlerin puanlarının ($4,549 \pm 0,442$), yaşı 26-30 olan öğretmenlerin puanlarından ($4,171 \pm 0,414$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutu olan “iletişim becerilerine” ilişkin 20-25 yaşları arasında olan öğretmenlerin puanları ($4,670 \pm 0,432$), 36-40 olan öğretmenlerin puanları ($4,714 \pm 0,377$) ve 41-45 yaş aralığında olan öğretmenlerin puanları ($4,677 \pm 0,412$); yaşı 26-30 arasında olan öğretmenlerin puanlarından ($4,474 \pm 0,491$) daha yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin diğer alt boyutlarından olan “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin yaşı 20-25 olan öğretmenlerin puanlarının ($4,431 \pm 0,624$), 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin puanlarından ($4,108 \pm 0,534$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

ÖÇBÖİÖ'nün genel öz yeterlik inancına ilişkin yaşı 36-40 arasında olan öğretmenlerin puanları ($4,430 \pm 0,393$), yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puanlarından ($4,189 \pm 0,386$) daha yüksek bulunmuştur.

4. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ ve alt boyutlarından elde ettikleri öz yeterlik inancı puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Durumuna Göre Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Bekar	70	4,237	0,543	-1,220	0,262
	Evli	221	4,318	0,466		
İletişim Becerileri	Bekar	70	4,588	0,483	-0,018	0,986
	Evli	221	4,589	0,448		
Aile Katılımı	Bekar	70	3,777	0,623	-2,658	0,008
	Evli	221	4,000	0,608		
Planlama	Bekar	70	4,271	0,629	-0,592	0,554
	Evli	221	4,319	0,571		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Bekar	70	4,274	0,623	0,539	0,590
	Evli	221	4,233	0,544		
Sınıf Yönetimi	Bekar	70	4,306	0,638	-0,551	0,631
	Evli	221	4,346	0,490		
Genel Öz yeterlik	Bekar	70	4,261	0,465	-0,986	0,325
	Evli	221	4,319	0,413		

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ alt boyutlarından olan “aile katılımına” ilişkin öz yeterlik inancı puan ortalamaları ile medeni durum arasında fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.658$; $p=0.008<0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutları olan “öğrenme öğretme sürecine”, “iletişim becerileri” ne, “planlama”ya, “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne, “sınıf yönetimi”ne ve ölçek genelinden elde edilen genel öz yeterlik inancına ilişkin grup ortalamaları ile öğretmenlerin medeni durumu arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Evli okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin öz yeterlik inanç puanları ($x=4,000$), bekar okul öncesi öğretmenlerinkinden ($x=3,777$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mesleki kıdem durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimine Göre Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Öğrenme Öğretme Süreci	1-5 Yıl	99	4,207	0,549	1,837	0,141	
	6-10 Yıl	107	4,356	0,451			
	11-15 Yıl	46	4,333	0,452			
	16-20 Yıl	39	4,331	0,425			
İletişim Becerileri	1-5 Yıl	99	4,571	0,482	0,589	0,623	
	6-10 Yıl	107	4,582	0,446			
	11-15 Yıl	46	4,565	0,431			
	16-20 Yıl	39	4,678	0,447			
Aile Katılımı	1-5 Yıl	99	3,768	0,681	5,511	0,001	3 > 1
	6-10 Yıl	107	3,983	0,550			
	11-15 Yıl	46	4,178	0,589			
	16-20 Yıl	39	4,026	0,549			
Planlama	1-5 Yıl	99	4,259	0,649	0,369	0,775	
	6-10 Yıl	107	4,324	0,570			
	11-15 Yıl	46	4,355	0,501			
	16-20 Yıl	39	4,329	0,556			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	1-5 Yıl	99	4,297	0,600	0,882	0,451	
	6-10 Yıl	107	4,254	0,560			
	11-15 Yıl	46	4,178	0,490			
	16-20 Yıl	39	4,149	0,560			
Sınıf Yönetimi	1-5 Yıl	99	4,352	0,584	0,649	0,584	
	6-10 Yıl	107	4,288	0,483			
	11-15 Yıl	46	4,413	0,531			
	16-20 Yıl	39	4,339	0,501			
Genel Öz yeterlik	1-5 Yıl	99	4,257	0,481	0,687	0,561	
	6-10 Yıl	107	4,320	0,394			
	11-15 Yıl	46	4,350	0,398			
	16-20 Yıl	39	4,331	0,396			

Tablo 8’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile OÖÇBÖİÖ alt boyutlarından olan aile katılımına ilişkin öz yeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (F=5,511; p=0,001<0.05). Ölçeğin diğer alt boyutlarından; “öğrenme öğretme süreci”, “iletişim becerileri”, “planlama”, “öğrenme

ortamlarının düzenlenmesi”, “sınıf yönetimi” ve ölçek geneline ilişkin genel öz yeterlik inancı grup ortalamaları ile mesleki kıdemleri arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin aile katılımı puanları ($4,178 \pm 0,589$), mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerinkinden ($3,768 \pm 0,681$) daha yüksek bulunmuştur.

6. Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mezun olduğu bölüm türüne göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı tüm alt boyutları puan ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Öğrenme	Kız Meslek Lisesi	46	4,060	0,566	5,849	0,001	3 > 1
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Önlisans Programı	30	4,193	0,426			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı	181	4,355	0,449			
	Diğer	34	4,409	0,509			
İletişim	Kız Meslek Lisesi	46	4,565	0,497	0,145	0,933	
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Önlisans Programı	30	4,629	0,402			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı	181	4,584	0,469			
	Diğer	34	4,609	0,378			
Aile Katılımı	Kız Meslek Lisesi	46	3,687	0,675	3,366	0,019	3 > 1
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Önlisans Programı	30	4,033	0,410			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı	181	3,985	0,611			
	Diğer	34	4,018	0,656			
Planlama	Kız Meslek Lisesi	46	4,174	0,721	1,222	0,302	
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Önlisans Programı	30	4,422	0,532			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı	181	4,321	0,552			
	Diğer	34	4,314	0,591			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Kız Meslek Lisesi	46	4,326	0,612	2,174	0,091	
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Önlisans Programı	30	4,367	0,590			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı	181	4,178	0,547			
	Diğer	34	4,365	0,531			
Sınıf Yönetimi	Kız Meslek Lisesi	46	4,439	0,554	0,767	0,513	
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Önlisans Programı	30	4,347	0,535			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı	181	4,307	0,516			
	Diğer	34	4,341	0,558			
Genel Öz yeterlik	Kız Meslek Lisesi	46	4,211	0,497	1,030	0,380	
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Önlisans Programı	30	4,335	0,379			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı	181	4,313	0,414			
	Diğer	34	4,363	0,425			

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı alt boyutu olan "öğrenme öğretme süreci" puanları ortalamaları ($F=5,849$; $p=0,001<0.05$), "aile katılımı" puanları ortalamaları ($F=3,366$; $p=0,019<0.05$) mezun olduğu okul değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,849$; $p=0,001<0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarından "iletişim becerileri", "planlama", "öğrenme ortamlarının düzenlenmesi", "sınıf yönetimi" ve "genel öz yeterlik" inancına ilişkin grup puan ortalamaları ile mezun oldukları okul arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından olan "öğrenme öğretme sürecine" ilişkin okul öncesi/çocuk gelişimi lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin puanları ($4,355 \pm 0,449$) ve çeşitli lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin puanları ($4,409 \pm 0,509$); kız meslek lisesinden mezun olan öğretmenlerin puanlarından ($4,060 \pm 0,566$) yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin alt boyutlarından aile katılımına ilişkin okul öncesi/çocuk gelişimi lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin puanları ($3,985 \pm 0,611$), kız meslek lisesinden mezun olan öğretmenlerin puanlarından ($3,687 \pm 0,675$) yüksek bulunmuştur.

7. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Öz yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Almadım	256	4,294	0,484	-	0,709
	Aldım	35	4,327	0,507	0,373	
İletişim Becerileri	Almadım	256	4,585	0,455	-	0,702
	Aldım	35	4,616	0,462	0,383	
Aile Katılımı	Almadım	256	3,912	0,615	-	0,009
	Aldım	35	4,200	0,584	2,616	
Planlama	Almadım	256	4,290	0,581	-	0,175
	Aldım	35	4,433	0,605	1,358	
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Almadım	256	4,224	0,548	-	0,197
	Aldım	35	4,377	0,659	1,509	
Sınıf Yönetimi	Almadım	256	4,312	0,519	-	0,033
	Aldım	35	4,514	0,568	2,141	
Genel Öz yeterlik	Almadım	256	4,290	0,418	-	0,106
	Aldım	35	4,414	0,469	1,622	

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı alt boyutlarından "aile katılımı" puan ortalamaları ($t=-2.616$; $p=0.009<0,05$) ve "sınıf yönetimi" puan ortalamaları ($t=-2.141$; $p=0.033<0,05$) üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarından "öğrenme öğretme süreci", "iletişim becerileri", "planlama", "öğrenme ortamlarının düzenlenmesi" ve ölçeğin genelinden elde edilen genel öz yeterlik puanları ile öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik hizmet içi eğitim alma durumları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Ölçeğin alt boyutlarından aile katılımına ilişkin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerin puanları ($x=4,200$), üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerin puanlarından ($x=3,912$) yüksektir.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan sınıf yönetimine ilişkin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerin puanları ($x=4,514$), üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerin puanlarından ($x=4,312$) yüksek bulunmuştur.

8. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere yönelik tutum düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	291	3,518	0,532	2,000	5,000
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	291	2,534	0,771	1,000	5,000
Özel yetenek sınıfları oluşturma	291	2,985	0,627	1,250	5,000
Üstün Yeteneklilere Yönelik Genel Tutum Puanı	291	3,155	0,402	1,790	4,710

Tablo11’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÜYETÖ’nün alt boyutları ile ilişkili puan ortalamaları incelendiğinde, “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek” alt boyutuna ilişkin tutum düzeyi ortalamasının yüksek ($3,518 \pm 0,532$); “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma alt boyutu”na ilişkin tutum düzeyi ortalamasının zayıf ($2,534 \pm 0,771$); “özel yetenek sınıfları oluşturma” alt boyutuna ilişkin tutum düzeyi ortalamasının orta ($2,985 \pm 0,627$); üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanı ortalamasının orta ($3,155 \pm 0,402$) düzeyde olduğu görülmektedir.

9. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü ile ÜYETÖ ve alt boyutlarına ilişkin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türüne Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	MEB Bağımsız Anaokulu	127	3,515	0,564	0,352	0,843	
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	3,571	0,461			
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	3,423	0,504			
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	3,554	0,513			
	Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	3,504	0,535			
	<hr/>						
	Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	MEB Bağımsız Anaokulu	127	2,415	0,728	1,965	0,100
MEB İlkokul Anasınıfı		35	2,467	1,017			
Özel Bağımsız Anaokulu		25	2,613	0,832			
Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı		49	2,728	0,607			
Kreş ve Gündüz Bakımevi		55	2,642	0,764			
<hr/>							
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma		MEB Bağımsız Anaokulu	127	2,825	0,551	4,471	0,002
	MEB İlkokul Anasınıfı	35	3,000	0,829			4 > 1
	Özel Bağımsız Anaokulu	25	3,230	0,725			
	Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı	49	3,153	0,432			
	Kreş ve Gündüz Bakımevi	55	3,086	0,669			
	<hr/>						
	Üstün Yeteneklilere Yönelik Genel Tutum Puanı	MEB Bağımsız Anaokulu	127	3,082	0,375	2,199	0,069
MEB İlkokul Anasınıfı		35	3,171	0,485			
Özel Bağımsız Anaokulu		25	3,194	0,415			
Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı		49	3,262	0,364			
Kreş ve Gündüz Bakımevi		55	3,200	0,415			

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkenine göre ÜYETÖ' nün alt boyutlarından özel yetenek sınıfları oluşturma boyutu

ile ilişkili puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,471$; $p=0,002<0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarından “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek”, “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” ve üstün yeteneklilere yönelik “genel tutumları” ilgili puanlar ile öğretmenlerin çalıştığı okul türü arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Ölçek alt boyutlarından özel yetenek sınıfları oluşturmaya ilişkin özel bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin puanları ($3,230 \pm 0,725$) ve özel ilkokul/kolej anasınıfı olan öğretmenlerin puanları ($3,153 \pm 0,432$) MEB bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin puanlarından ($2,825 \pm 0,551$) yüksek bulunmuştur.

10. Alt amaç: Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları ile ÜYETÖ ve alt boyutlarına ilişkin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşa Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	20-25	58	3,490	0,487	0,071	0,991	
	26-30	78	3,513	0,518			
	31-35	83	3,528	0,511			
	36-40	34	3,542	0,652			
	41-45	38	3,530	0,576			
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	20-25	58	2,621	0,776	0,993	0,411	
	26-30	78	2,509	0,755			
	31-35	83	2,570	0,770			
	36-40	34	2,588	0,869			
	41-45	38	2,325	0,704			
Özel yetenek sınıfları oluşturma	20-25	58	3,185	0,613	2,422	0,049	1 > 3
	26-30	78	3,019	0,555			
	31-35	83	2,889	0,618			
	36-40	34	2,882	0,759			
	41-45	38	2,915	0,635			
Üstün Yeteneklilere Yönelik Genel Tutum Puanı	20-25	58	3,217	0,435	0,574	0,682	
	26-30	78	3,157	0,364			
	31-35	83	3,140	0,378			
	36-40	34	3,149	0,472			
	41-45	38	3,096	0,418			

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÜYETÖ' nün alt boyutlarından özel yetenek sınıfları oluşturma puan ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,422$; $p=0,049<0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarından “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek”, “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” ve “üstün yeteneklilere yönelik genel tutum” puanları grup ortalamaları ile öğretmenlerin yaş grupları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. 20-25 yaşları arasında olan öğretmenlerin özel yetenek sınıfları oluşturma puanları ($3,185 \pm 0,613$), 31-35 yaşları arasında olan öğretmenlerin özel yetenek sınıfları oluşturma puanlarından ($2,889 \pm 0,618$) daha yüksek bulunmuştur.

11. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu ile ÜYETÖ ve alt boyutlarına ilişkin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	Bekar	70	3,522	0,485	0,073	0,942
	Evli	221	3,517	0,547		
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Bekar	70	2,610	0,697	0,943	0,347
	Evli	221	2,510	0,793		
Özel yetenek sınıfları oluşturma	Bekar	70	3,154	0,560	2,599	0,010
	Evli	221	2,932	0,639		
Üstün Yeteneklilere Yönelik Genel Tutum Puanı	Bekar	70	3,221	0,414	1,587	0,114
	Evli	221	3,134	0,397		

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÜYETÖ' nün alt boyutlarından “özel yetenek sınıfları oluşturma” puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,599$; $p=0,010<0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarından “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları

ve destek”, “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” ve “üstün yeteneklilere yönelik genel tutum” puanı grup ortalamaları ile öğretmenlerin medeni durumu arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Ölçeğin alt boyutlarından özel yetenek sınıfları oluşturmaya ilişkin medeni durumu bekar olan okul öncesi öğretmenlerin puanları ($x=3,154$), evli okul öncesi öğretmenlerin puanlarından ($x=2,932$) yüksek bulunmuştur.

12. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları mesleki kıdem durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile ÜYETÖ ve alt boyutlarına ilişkin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	1-5 Yıl	99	3,485	0,473	0,237	0,870
	6-10 Yıl	107	3,530	0,538		
	11-15 Yıl	46	3,559	0,588		
	16-20 Yıl	39	3,524	0,597		
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	1-5 Yıl	99	2,562	0,754	0,485	0,693
	6-10 Yıl	107	2,570	0,752		
	11-15 Yıl	46	2,420	0,873		
	16-20 Yıl	39	2,496	0,753		
Özel yetenek sınıfları oluşturma	1-5 Yıl	99	3,038	0,580	1,044	0,373
	6-10 Yıl	107	2,979	0,641		
	11-15 Yıl	46	2,848	0,688		
	16-20 Yıl	39	3,032	0,631		
Üstün Yeteneklilere Yönelik Genel Tutum Puanı	1-5 Yıl	99	3,160	0,397	0,216	0,886
	6-10 Yıl	107	3,167	0,390		
	11-15 Yıl	46	3,112	0,420		
	16-20 Yıl	39	3,163	0,438		

Tablo 15’te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÜYETÖ’nün alt boyutlarından “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek”, “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma”, “özel yetenek sınıfları oluşturma” ile “üstün yeteneklilere yönelik genel tutum”

puanı ortalamalarının mesleki deneyime göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

13. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları mezun olduğu bölüm türüne göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu okul ile ÜYETÖ ve alt boyutlarına ilişkin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	Kız Meslek Lisesi	46	3,469	0,472	0,415	0,742	
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi	30	3,448	0,545			
	Önlisans Programı	181	3,540	0,547			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı						
	Diğer	34	3,534	0,528			
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Kız Meslek Lisesi	46	2,790	0,784	4,577	0,004	1 > 3
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi	30	2,644	0,661			
	Önlisans Programı	181	2,409	0,757			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı						
	Diğer	34	2,755	0,801			
Özel yetenek sınıfları oluşturma	Kız Meslek Lisesi	46	3,348	0,661	8,483	0,000	1 > 3
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi	30	3,125	0,444			
	Önlisans Programı	181	2,865	0,612			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı						
	Diğer	34	3,015	0,603			
Üstün Yeteneklilere Yönelik Genel Tutum Puanı	Kız Meslek Lisesi	46	3,289	0,404	3,042	0,029	1 > 3
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi	30	3,183	0,365			
	Önlisans Programı	181	3,105	0,404			
	Okul Öncesi/çocuk Gelişimi Lisans Programı						
	Diğer	34	3,219	0,383			

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu okul değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarından olan “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” puan ortalamaları arasındaki fark ($F=4,577$; $p=0,004<0.05$), “özel yetenek

sınıfları oluşturma” puan ortalamaları arasındaki fark ($F=8,483$; $p=0,000<0.05$) ve okul öncesi öğretmenlerin “üstün yeteneklilere yönelik genel tutum” puanı grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,042$; $p=0,029<0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutu olan üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek puanları grup ortalamaları ile öğretmenlerin mezun olduğu okul türü arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizi yapılmıştır. Kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma puanları ($2,790 \pm 0,784$), okul öncesi/çocuk gelişimi lisans programından mezun olan öğretmenlerin puanlarından ($2,409 \pm 0,757$) yüksek bulunmuştur. Kız meslek lisesinden mezun olan öğretmenlerin özel yetenek sınıfları oluşturma puanları ($3,348 \pm 0,661$), okul öncesi/çocuk gelişimi lisans programından mezun olan öğretmenlerin puanlarından ($2,865 \pm 0,612$) daha yüksektir. Kız meslek lisesinden mezun olan öğretmenlerin “üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanı” ($3,289 \pm 0,404$), okul öncesi/çocuk gelişimi lisans programından mezun olan öğretmenlerin “üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanından” ($3,105 \pm 0,404$) yüksek bulunmuştur.

14. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile ÜYETÖ ve alt boyutlarına ilişkin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	T	p
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	Almadım	256	3,516	0,523	-0,193	0,847
	Aldım	35	3,535	0,598		
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Almadım	256	2,486	0,764	-2,916	0,004
	Aldım	35	2,886	0,741		
Özel yetenek sınıfları oluşturma	Almadım	256	2,963	0,630	-1,660	0,098
	Aldım	35	3,150	0,588		
Üstün Yeteneklilere Yönelik Genel Tutum Puanı	Almadım	256	3,137	0,397	-2,060	0,040
	Aldım	35	3,286	0,421		

Tablo 17'ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler konusunda hizmet içi eğitim alma durumu ile ÜYETÖ'nün alt boyutlarından "üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma" puanları ortalamaları arasındaki fark ($t=-2.916$; $p=0.004<0,05$) ve okul öncesi öğretmenlerinin "üstün yeteneklilere yönelik genel tutum" puan ortalamaları arasındaki fark ($t=-2.060$; $p=0.040<0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarından "üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek", "özel yetenek sınıfları oluşturma" puanları ortalamaları ile öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik hizmet içi eğitim alma durumu arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma puanları ($x=2,886$), üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerin "üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı" olma puanlarından ($x=2,486$) yüksek bulunmuştur.

Üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin "üstün yeteneklilere yönelik genel tutum" puanı ($x=3,286$), üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerin "üstün yeteneklilere yönelik genel tutum" puanından ($x=3,137$) yüksek bulunmuştur.

15. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile üstün yeteneklilere yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Üstün Yetenekli Çocuklara Karşı Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	Üstün Yeteneklilere Yönelik Genel Tutum Puanı
Öğrenme Öğretme Süreci	r	0,092	-0,019	-0,029	0,040
	p	0,118	0,751	0,618	0,496
İletişim Becerileri	r	0,078	-0,005	0,041	0,068
	p	0,182	0,936	0,486	0,246
Aile Katılımı	r	0,106	-0,042	0,034	0,068
	p	0,072	0,480	0,568	0,249
Planlama	r	0,040	0,073	0,078	0,091
	p	0,492	0,217	0,186	0,120
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	r	0,119*	0,134*	0,183**	0,216**
	p	0,042	0,022	0,002	0,000
Sınıf Yönetimi	r	0,104	0,075	0,105	0,147*
	p	0,075	0,202	0,074	0,012
Genel Öz yeterlik	r	0,110	0,038	0,074	0,122*
	p	0,061	0,513	0,206	0,038

Tablo 18’e göre, okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin öz yeterlik inanç puanları ile ÜYETÖ’nün alt boyutlarından “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek” boyutu tutum puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde zayıf ilişki bulunmuştur ($r=0.119$; $p=0,042<0.05$). Buna göre OÖÇBİÖ alt boyutu “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin inançları olumlu yönde arttıkça ÜYETÖ’nün alt boyutlarından “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek” boyutunun da olumlu yönde değiştiği bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile ilişkili öz yeterlik inanç puanları ile ÜYETÖ’nün alt boyutlarından “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” tutum puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde zayıf ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0.134$; $p=0,022<0.05$). Buna göre öğretmenlerin “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin öz yeterlik inançları arttıkça

“üstün yeteneklilere özel hizmetler sunulmasına karşı olma” tutumlarının da olumlu yönde arttığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” boyutu ile ÜYETÖ’nün alt boyutlarından olan “özel yetenek sınıfları oluşturma” boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde zayıf ilişki bulunmuştur ($r=0.183$; $p=0,002<0.05$). Tablo 16’den elde edilen verilere göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin öz yeterlik inançları yükseldiğinde ÜYETÖ’nün alt boyutlarından “üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturma” tutumlarının yükseldiği ve olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır.

OÖÇBİÖ alt boyutlarından “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” ile “üstün yetenekli çocuklara yönelik genel tutumları” arasında pozitif yönde zayıf ilişki saptanmıştır ($r=0.216$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmenlerin OÖÇBİÖ alt boyutlarından “öğrenme ortamlarının düzenlemesine” ilişkin öz yeterlik inançları olumlu yönde arttığında üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanlarının da olumlu yönde artmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından “sınıf yönetimi” boyutu ile “üstün yeteneklilere yönelik genel tutum” puanı arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde zayıf ilişki bulunmuştur ($r=0.147$; $p=0,012<0.05$). Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin “sınıf yönetimine” ilişkin öz yeterlik inançları olumlu yönde yükseldikçe, üstün yeteneklilere yönelik “genel tutumlarının” da olumlu yönde arttığı saptanmıştır.

Tablo 18’e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “genel öz yeterlik inancı” ile üstün yeteneklilere yönelik “genel tutum” puanı arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde zayıf ilişki saptanmıştır ($r=0.122$; $p=0,038<0.05$). Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin “genel öz yeterlik inançları” olumlu yönde arttığında üstün yeteneklilere yönelik “genel tutumları”da olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 18’e göre ölçeklerin diğer alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

16. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri tarafından ne derece yordanmaktadır?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutu öğrenme öğretme sürecinin; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regresyon analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	p	F	Model (p)	R ²
Öğrenme- Öğretme Süreci	Sabit	4,181	32,941	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	-0,038	-2,362	0,019			
	Yaş Grubu	0,021	0,611	0,542			
	Medeni Durumu	-0,007	-0,102	0,919	3,507	0,002	0,049
	Mesleki Deneyimi	-0,010	-0,256	0,798			
	Mezun Olduğu Okul	0,066	2,325	0,021			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,050	0,576	0,565			

Tablo 19’a göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız değişkenlerden çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile OÖÇBİÖ alt boyutlarından “öğrenme öğretme süreci” arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=3,507; p=0,002<0.05). “Öğrenme öğretme süreci” düzeyinin belirleyicisi olarak çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,049). Öğretmenlerin çalıştığı okul türü düzeyi öğretmen öz yeterlik inancı alt boyutlarından “öğrenme öğretme süreci” düzeyini azaltmaktadır (β =-0,038). Öğretmenlerin yaş grubu düzeyi “öğrenme öğretme süreci” düzeyini etkilememektedir (p=0.542>0.05). Öğretmenlerin medeni durumu öğrenme öğretme süreci düzeyini etkilememektedir (p=0.919>0.05). Öğretmenlerin mesleki deneyimi “öğrenme öğretme süreci” düzeyini etkilememektedir (p=0.798>0.05).

Öğretmenlerin mezun olduğu okul “öğrenme öğretme süreci” düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,066$). Öğretmenlerin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu düzeyi “öğrenme öğretme süreci” düzeyini etkilememektedir ($p=0.565>0.05$).

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından “iletişim becerileri” boyutunun; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu İletişim Becerilerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
İletişim Becerileri	Sabit	4,601	37,445	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	-0,013	-0,848	0,397			
	Yaş Grubu	0,019	0,559	0,577			
	Medeni Durumu	-0,032	-0,457	0,648	0,379	0,892	-
	Mesleki Deneyimi	0,006	0,148	0,882			0,013
	Mezun Olduğu Okul	-0,007	-0,256	0,798			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,045	0,542	0,588			

Tablo 20’ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız değişkenlerden çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile OÖÇBİÖ alt boyutlarından “iletişim becerileri” arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,379$; $p=0,892>0,050$).

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından “aile katılımı” boyutunun; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi

eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regresyon analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Aile Katılımına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
Aile Katılımı	Sabit	3,401	21,232	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	0,016	0,772	0,441			
	Yaş Grubu	-0,027	-0,625	0,533			
	Medeni Durumu	0,162	1,797	0,073	4,277	0,000	0,063
	Mesleki Deneyimi	0,125	2,430	0,016			
	Mezun Olduğu Okul	0,056	1,557	0,120			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,290	2,657	0,008			

Tablo 21’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız değişkenlerden çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile “aile katılımı” arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4,277; p=0,000<0.05). Öğretmen öz yeterlik inancı alt boyutlarından “aile katılımı” düzeyinin belirleyicisi olarak çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,063). Öğretmenlerin çalıştığı okul türü “aile katılımı” düzeyini etkilememektedir (p=0.441>0.05). Öğretmenlerin yaş grubu aile katılımı düzeyini etkilememektedir (p=0.533>0.05). Öğretmenlerin medeni durumu aile katılımı düzeyini etkilememektedir (p=0.073>0.05). Öğretmenlerin mesleki deneyimi aile katılımı düzeyini arttırmaktadır (β=0,125). Öğretmenlerin mezun olduğu okul türü aile katılımı düzeyini etkilememektedir (p=0.120>0.05). Öğretmenlerin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu aile katılımı düzeyini arttırmaktadır (β=0,290).

Örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından “planlama” boyutunun; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regresyon analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Planlamaya İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Planlama	Sabit	4,163	26,428	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	0,001	0,038	0,969			
	Yaş Grubu	0,003	0,059	0,953			
	Medeni Durumu	0,024	0,267	0,790	0,525	0,790	0,010
	Mesleki Deneyimi	0,023	0,457	0,648			
	Mezun Olduğu Okul	0,018	0,519	0,604			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,145	1,348	0,179			

Tablo 22’ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız değişkenlerden çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile OÖÇBİÖ alt boyutlarından “planlama” arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,525; p=0,790>0,050).

Örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” boyutunun; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regresyon analizi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Sabit	4,164	27,638	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	0,033	1,691	0,092			
	Yaş Grubu	0,009	0,231	0,818			
	Medeni Durumu	0,002	0,018	0,986			
	Mesleki Deneyimi	-0,041	-0,851	0,395	1,253	0,279	0,005
	Mezun Olduğu Okul	0,012	0,351	0,726			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi	0,124	1,208	0,228			
	Alma Durumu						

Tablo 23'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile OÖÇBİÖ alt boyutlarından "öğrenme ortamlarının düzenlenmesi" arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,253; p=0,279>0,050).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ alt boyutlarından "sınıf yönetimi" boyutunun; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regresyon analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre OÖÇBİÖ Alt Boyutu Sınıf Yönetimine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sınıf Yönetimi	Sabit	4,302	30,493	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	0,010	0,527	0,599			
	Yaş Grubu	-0,038	-0,987	0,325			
	Medeni Durumu	0,083	1,043	0,298			
	Mesleki Deneyimi	0,047	1,030	0,304	1,336	0,241	0,007
	Mezun Olduğu Okul	-0,026	-0,834	0,405			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,204	2,124	0,035			

Tablo 24'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile "sınıf yönetimi" arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,336; p=0,241>0,050).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançlarının; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regresyon analizi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Genel Öz yeterlik İnancı İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
Genel Öz yeterlik İnancı	Sabit	4,166	36,506	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	-0,004	-0,267	0,790			
	Yaş Grubu	0,002	0,050	0,960			
	Medeni Durumu	0,029	0,457	0,648	1,003	0,423	0,000
	Mesleki Deneyimi	0,020	0,544	0,587			
	Mezun Olduğu Okul	0,023	0,912	0,363			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,128	1,642	0,102			

Tablo 25'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri "genel öz yeterlik inancı" ile bağımsız değişkenlerden çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,003; p=0,423>0,050).

17. Alt amaç: Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları, yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri tarafından ne derece yordanmaktadır?

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin ÜYETÖ'nün alt boyutlarından "üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu"nun; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regresyon analizi ile İncelenmesi Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre ÜYETÖ'nün Alt Boyutlarından Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları Ve Destek Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları Ve Destek	Sabit	3,412	23,745	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	0,005	0,280	0,780			
	Yaş Grubu	-0,002	-0,044	0,965			
	Medeni Durumu	-0,027	-0,338	0,736	0,181	0,982	-0,017
	Mesleki Deneyimi	0,022	0,482	0,630			
	Mezun Olduğu Okul	0,025	0,768	0,443			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,012	0,126	0,899			

Tablo 26'ya göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile ÜYETÖ'nün alt boyutlarından "üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek" arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,181; p=0,982>0,050).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin ÜYETÖ'nün alt boyutlarından üstün yeteneklilere "özel hizmetlere karşı olma" boyutunun; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regaasyan analizi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre ÜYETÖ'nün Alt Boyutlarından Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
	Sabit	2,422	11,872	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	0,045	1,719	0,087			
	Yaş Grubu	-0,030	-0,551	0,582			
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Medeni Durumu	-0,030	-0,259	0,796	2,237	0,040	0,025
	Mesleki Deneyimi	0,030	0,457	0,648			
	Mezun Olduğu Okul	-0,005	-0,104	0,917			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,367	2,638	0,009			

Tablo 27'ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile ÜYETÖ'nün alt boyutlarından “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=2,237; p=0,040<0.05). ÜYETÖ'nün alt boyutlarından üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeyinin belirleyicisi olarak çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,025). Öğretmenlerin çalıştığı okul türü düzeyi üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeyini etkilememektedir (p=0.087>0.05). Öğretmenlerin yaş grubu üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeyini etkilememektedir (p=0.582>0.05). Öğretmenlerin medeni durumu üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeyini etkilememektedir (p=0.796>0.05). Öğretmenlerin mesleki deneyimi düzeyi üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeyini etkilememektedir (p=0.648>0.05). Öğretmenlerin mezun olduğu okul düzeyi üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeyini etkilememektedir (p=0.917>0.05). Öğretmenlerin üstün yetenekliler ile ilgili

hizmet içi eğitimi alma durumu düzeyi üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,367$).

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin ÜYETÖ'nünü alt boyutlarından “özel yetenek sınıfları oluşturma” boyutunun; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regresyan analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre ÜYETÖ'nün Alt Boyutlarından Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
	Sabit	3,118	19,120	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	0,041	1,944	0,053			
	Yaş Grubu	-0,072	-1,636	0,103			
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	Medeni Durumu	-0,124	-1,358	0,175	4,043	0,001	0,059
	Mesleki Deneyimi	0,095	1,819	0,070			
	Mezun Olduğu Okul	-0,061	-1,660	0,098			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,163	1,468	0,143			

Tablo 28’e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile özel yetenek sınıfları oluşturma arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,043$; $p=0,001<0,05$). ÜYETÖ'nün alt boyutlarından “özel yetenek sınıfları oluşturma” düzeyinin belirleyicisi olarak çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,059$). Öğretmenlerin çalıştığı okul türü düzeyi “özel yetenek sınıfları oluşturma” düzeyini etkilememektedir ($p=0,053>0,05$). Öğretmenlerin yaş grubu düzeyi özel yetenek

sınıfları oluşturma düzeyini etkilememektedir ($p=0.103>0.05$). Öğretmenlerin medeni durumu düzeyi özel yetenek sınıfları oluşturma düzeyini etkilememektedir ($p=0.175>0.05$). Öğretmenlerin mesleki deneyimi düzeyi özel yetenek sınıfları oluşturma düzeyini etkilememektedir ($p=0.070>0.05$). Öğretmenlerin mezun olduğu okul düzeyi özel yetenek sınıfları oluşturma düzeyini etkilememektedir ($p=0.098>0.05$). Öğretmenlerin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu düzeyi özel yetenek sınıfları oluşturma düzeyini etkilememektedir ($p=0.143>0.05$).

Örnekleme oluşturan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik genel tutumlarının, yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre Regaasyan analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Bölüm Türü, Mesleki Kıdem Durumu, Görev Yaptıkları Görev Türü Ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenlerine Göre Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Genel Tutum Puanına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
	Sabit	3,116	29,212	0,000			
	Çalıştığı Okul Türü	0,024	1,742	0,083			
	Yaş Grubu	-0,028	-0,971	0,333			
Üstün Yeteneklilere Yönelik Genel Tutum Puanı	Medeni Durumu	-0,056	-0,927	0,355	1,996	0,066	0,020
	Mesleki Deneyimi	0,045	1,307	0,192			
	Mezun Olduğu Okul	-0,006	-0,250	0,802			
	Üstün Yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu	0,131	1,808	0,072			

Tablo 29’a göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,996$; $p=0,066>0,050$).

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri ile üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmeye çalışıldığı araştırma sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak, literatür çerçevesinde yorumlanmaktadır. Bu amaçla elde edilen tartışma, sonuç ve öneriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?

Tablo 4'te okul öncesi eğitimi öğretmenleri öz yeterlik inançların ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda OÖÇBÖİÖ alt boyutlarından; aile katılımı düzeyi ortalamasının yüksek, diğer alt boyutlardan öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi boyutu öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri çok yüksek çıkmıştır. Bu durum genel öğretmen öz yeterlik inanç düzeyinin de çok yüksek olmasını açıklamaktadır. Şenol (2012)'un Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'ni kullanarak 181 okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 164 okul öncesi öğretmen adayı ile yaptığı araştırmanın sonucunda da tüm alt boyutlara yönelik öğretmen öz yeterlik inançları ve genel öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Schechter ve Tschannen Moran (2006)'ın yaptığı ve İsrail'de ilkokulda çalışan 876 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şenol (2012) ve Tschannen Moran (2006)'ın çalışmaları bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının tüm boyutlarda yüksek çıkmasının ana etkeninin seçilen evrenin Ankara iline bağlı Etimesgut ve Sincan gibi merkezi ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin olmasıdır. Çünkü bu ilçelerde görev yapmakta olan ve araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Tablo 1'de görüldüğü

üzere yaklaşık % 70'inin 6 yıl ve üzerinde deneyime sahip eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi anabilim dalından veya çocuk gelişimi bölümlerinden mezun oldukları görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin potansiyel ve yeterliklerini olumlu etkileyebileceği ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu düşünülebilir.

2. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre; OÖÇBÖİÖ alt boyutlarından elde ettikleri öz yeterlik inanç puanlarının anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği konusunda yapılan analizler sonucunda “öğrenme-öğretmen süreci”ne ilişkin öz yeterlik inanç puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan MEB’e bağlı bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin “öğrenme öğretme süreci”ne ilişkin öz yeterlik inançlarının, MEB’e bağlı özel bağımsız anaokulu ile ASPB’ye bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevlerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında MEB’e bağlı özel bağımsız anaokulu ile ASPB’ye bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde çalışmakta olan öğretmenlerden yönetim ve ebeveynlerin beklentilerinin yüksek olmasının öğretmenlerde birtakım kaygıların oluşmasına neden olabileceği ve bunun neticesinde de “öğrenme ve öğretme süreci”ni olumsuz etkilediği söylenebilir. Şahan (2011) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentilerini inceleyen araştırmada da, özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden ebeveynlerin beklentilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada MEB’e bağlı özel ilkokul/kolej anasınıfında görev yapan öğretmenlerin “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” ne ilişkin öz yeterlik inançlarının, MEB bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin inançlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. “Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin öz yeterlik inançlarının MEB’e bağlı özel ilkokul/kolej anasınıfında görev yapan öğretmenlerin lehine sonuçlanması bu okullarda çalışan öğretmenlerin ellerindeki maddi imkanların geniş olmasının yanında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının da yüksek olmasına bağlanabilir. Öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili yapılan birçok araştırmaya bakıldığında (Adıgüzel, Karadağ ve Ünsal, 2011; Ağan, 2002; Başalp, 2001; Çermik, 2001; Minibaş, 1990; Taşdan

ve Tiryaki, 2008; Varlık, 2000) özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının kamuda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkeni ile OÖÇBÖİÖ'nü alt boyutlarından olan öğrenme öğretme sürecine; iletişim becerilerine; öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve ölçeğin toplamından elde ettikleri genel öz yeterlik inancına ilişkin puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından öğrenme öğretme süreci ile ilgili 36-40 yaşları arasında olan öğretmenlerin puanlarının, yaşı 26-30 olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutu olan iletişim becerilerine ilişkin 20-25 yaşları arasında olan öğretmenlerin puanları, 36-40 ve 41-45 yaş aralığında olan öğretmenlerin puanları; yaşı 26-30 arasında olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin diğer alt boyutlarından olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin olarak 20-25 yaş aralığında olan öğretmenlerin puanlarının, 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

ÖÇBÖİÖ'nün genel öz yeterlik inancına ilişkin yaşı 36-40 arasında olan öğretmenlerin puanları, yaşı 26-30 aralığında olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin diğer alt boyutlarından olan aile katılımı, planlama ve sınıf yönetimine ilişkin grup puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı fakat tabloya göre 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Şenol (2012)'nin yaptığı araştırmada da 30 yaş altındaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının tüm boyutlarda düşük çıkması yönüyle araştırmayla benzerlik göstermiştir.

Öğretmenlik mesliğinde öğretmenlerin yaşları ilerledikçe tecrübe deneyimlerinin de arttığı düşünüldüğünde öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının da arttığı ifade edilebilir.

OÖÇBÖİÖ alt boyutu olan iletişim becerileri ile ilgili yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin iletişim beceri puanlarının diğer 20-25; 36-40; 41-45 yaş grubunda olan öğretmenlerin iletişim becerileri puanlarından düşük olduğu görülmektedir. İletişim beceri puanları öğretme ve öğrenme sürecinde olduğu gibi yaş ilerledikçe iletişim becerileri alt boyutu ile ilgili öğretmen öz yeterlik

inançların da arttığı sonucuna kısmen de olsa ulaşılabilir. Ancak 20-25 yaş grubu öğretmenlerin iletişim becerilerinin 26-30 yaş grubuna göre yüksek çıkması yaş ilerledikçe iletişim becerine ilişkin inançlarının yükseliceğine dair öngörüye zıt bir sonuç doğurmuştur. Ülkemizde genelde öğretmenliğe başlama yaşı olarak 20-25 yaşları arasında olduğu bilinen bir gerçektir. Çalışma yaşantılarının ilk yıllarında öğretmenlerin mesleklerine duymuş oldukları heyecan ve şevk zirvededir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mesleklerine karşı heyecan duymaları ve yaşlarının çocukların yaşlarına daha yakın olması gibi etkenlerin 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin iletişim beceri puanlarının 26-30 yaş öğretmen grubununun puanlarından daha yüksek olmasına neden olduğunu düşündürmüştür. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) tarafından öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada yaş dağılımının öğretmen doyum ve performansını etkilemediği belirtilse de Korkmaz (2013)'ın ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışması sonucunda, yaşı 25'ten küçük olan öğretmenlerin iş doyum seviyelerinin diğer yaş guruplarından yüksek olduğu bulunmuştur. Yine Can (2006)'ın sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmada da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş doyum ve performanslarının yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” ile ilgili yapılan analizin neticesinde 20-25 yaş grubu öğretmenlerin “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin puanları, 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin “öğrenme ve öğretme süreci”, “iletişim becerileri” ile “öğrenme ortamlarını düzenlenmesi” ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrenme ve öğretme süreci, iletişim becerileri süreci alt boyutlarının aksine öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutunda 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarının diğer yaş guruplarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir. 20-25 yaş aralığı öğretmenliğin genellikle ilk yılları olarak değerlendirilebilir. Çalışma yaşamına ilk adımlarını atan öğretmenlerde, mesleklerine karşı duydukları heyecanla yeni şeyler üretme isteği oldukça yüksektir. Bununla birlikte her geçen gün öğretmenlerin mezun oldukları okullardan daha donanımlı bir şekilde mezun olmaları ve öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin yeniliklere daha açık olmaları gibi etkenlerin bu sonucu doğurduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlik inanç puan ortalamalarının 36-40 yaş grubu lehine çıkması, Şenol (2012)'un yaptığı araştırmada 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine sonuçlanması yönüyle benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları arttıkça öz yeterlik inancının da arttığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Araştırma bu yönüyle Şenol (2012)' tarafından yapılan araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça; çocukları tanıma, onların özelliklerini daha iyi bilme, tecrübeye dayalı olarak yeterlikleri arttığı ve etkili eğitim öğretim yapabilme gibi özellikleri geliştiği için, öz yeterlik inançlarının da yaşa bağlı olarak yükseldiği düşünülebilir.

Araştırmaya katılan 26-30 yaş grubu öğretmenlerin genel öz yeterlik inancı puanlarının diğer yaş gruplarına göre tüm boyutlarda düşük olduğu da saptanmıştır. Bu sonucun nedeni olarak ülkemizde genellikle öğretmenlerde evlilik yaşının 26-30 yaşa yakın veya bu yaş grubunun içinde olduğu bilinmektedir (TUİK, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin kadın öğretmenlerden oluştuğu ve bu yaş grubundaki öğretmenlerin çoğunlukla küçük çocuklarının olduğu; bununla birlikte Kantarcı (1997) ve Toker (2007)'in de ifade ettiği gibi toplumda, aile ve evin bakım sorumluluğunu kadınların üstlenmesinin beklendiği ve kadınların kendilerini çoğu zaman anne ve eş rolleri kapsamında gerçekleştirmeye çalıştığı düşünüldüğünde 26-30 grubu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının bu etkenlerden dolayı düşük olabileceği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları ile ölçeğin diğer alt boyutlarından olan aile katılımı, planlama ve sınıf yönetimine ilişkin grup puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır. Kesgin (2006)'in 184 öğretmen üzerinde okul öncesi öğretmenin katılımı ile öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerini incelediği çalışma; Özbey ve Alisananoğlu (2009)'nun okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterlikliklerinin bazı değişkenlere göre incelediği araştırma ve Türk (2008)'ün ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği çalışma sonucunda da yaş değişkeninin öğretmen öz yeterlik inancı ile ilgili anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş ve bu sonuçların yapılan araştırma ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

4. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 7 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu değişkenine göre OÖÇBÖİÖ alt boyutları olan; öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi, genel öz yeterlik inancı grup puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Fakat Tablo 7 incelendiğinde çıkan sonuçların evli öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bu yönüyle Okursoy (2016)'ın öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öz yeterlik algılarının evli öğretmenler lehine çıkması sonucuyla benzeşmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu ile öğretmenlerin “aile katılımı”na ilişkin öz yeterlik inancı puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Evli okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin aile katılımına ilişkin öz yeterlik inanç puanlarının, bekar okul öncesi öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Evli öğretmenlerin aile katılımına ilişkin öz yeterlik inançlarının bekar öğretmenlere göre yüksek çıkmasının nedeni olarak evli öğretmenlerin toplumdaki aile ortam ve yapılarını bekar öğretmenlere daha iyi gözleyerek ebeveynler ile daha sağlıklı empati kurabilmeleri ve çocukların aileleri ile daha çabuk iletişime geçebilmeleri şeklinde ifade edilebilir.

5. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mesleki kıdem durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre OÖÇBÖİÖ alt boyutlarından öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi boyutu puanları ile genel öz yeterlik inancı puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırma bu yönüyle Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011)'in okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançların çeşitli faktörler açısından incelediği araştırma; Schechter ve Tschannen Moran (2006)'ın ilköğretim öğretmenlerinin toplu öz yeterlik inançlarına ilişkin uluslararası düzeyde yaptığı araştırma; Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016)'un okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarını incelediği araştırma ve Türk (2008)'ün ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarını incelediği araştırma ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Ancak Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011), Schechter ve Tschannen Moran (2006) ve Türk (2008)'ün yapmış

olduğu araştırmaların aksine Tablo 6’da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre “aile katılımı” puanları grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin aile katılımına ilişkin öz yeterlik inançları, 1-5 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Buna benzer olarak Woolfolk-Hoy (2000), Karahan (2006), Turcan (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da kıdemli öğretmenlerin, daha az kıdemli olan öğretmenlerden daha yüksek özyeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve edindikleri deneyimlerine bağlı olarak mesleki tecrübeleri arttıka özellikle aile katılımı açısından öz yeterlik inançların da arttığı düşünölebilir.

6. Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mezun olduğu bölüm türüne göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 9’a göre araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı alt boyutlarından olan öğrenme öğretme süreci ve aile katılımı puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu, Tepe (2011) tarafından yapılan 862 okul öncesi öğretmenin katıldığı ve veri toplama aracı olarak “Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmadaki mezun olduğu okul değişkenine göre bütün alt boyutlarda istatistik verilerinin anlamlı olması bu araştırmadaki öğretmenlerin “öğrenme öğretme süreci” ve “aile katılımı”na ilişkin sonuçların anlamlı çıkması yönüyle benzerlik göstermiştir. Ancak araştırmada öğretmenlerin “iletişim becerileri”, “planlama”, “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”, “sınıf yönetimi” puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ise Tepe (2011) ve Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016)’un yaptığı çalışmalar ile farklılık göstermiştir.

şenol (2012)’un yaptığı benzer bir araştırmadaki mezun olunan okul değişkenine göre okul öncesi öğretmenleri öz yeterlik inancı alt boyutlarından “öğrenme öğretme süreci”, “aile katılımı” boyutlarının istatistiksel açıdan sonuçlarının anlamsız çıkması yönüyle bu araştırma ile ayrıştığı saptanırken; okul öncesi öğretmeni öz yeterlik inancı alt boyutlarından iletişim becerileri, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi boyutlarının her iki araştırmada da istatistiksel sonuçları açısından anlamlı bulunmaması yönüyle benzeştikleri görölmüştür.

Okul öncesi/çocuk gelişimi lisans programı mezunu olan öğretmenlerin “öğrenme öğretme süreci” ve “aile katılımı” öz yeterlik inancı puanları, kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Yine Tablo 7’ye göre çeşitli lisans programlarından mezun olan okul öncesi öğretmenlerin “öğrenme öğretme süreci” öz yeterlik inancı puanları, kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik inancı puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır. Şenol (2012)’un yaptığı ve ön lisans mezunu ve lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını kıyasladığı araştırmanın sonucunda lisans mezunu öğretmenlerin aleyhine çıkması, bu çalışmada ise okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programı mezunu olan öğretmenlerin lehine çıkması yönüyle farklılaştığı saptanmıştır. Bu çalışmada lisans mezunlarının öz yeterlik inançlarının yüksek çıkması beklenen bir sonuç olmasının yanında mesleğe yeni başlayan öğretmenler için son yıllarda eğitim fakültelerinde verilen alan derslerinin isabetli seçildiği ve bu derslerin hem teorik de hem de uygulamada daha verimli işlendiğinin; beş ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerde ise son dönemlerde yapılan hizmet içi eğitim seminerlerinin verimliliğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

7. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenine göre OÖÇBÖİÖ alt boyutlarından “öğrenme öğretme süreci”, “iletişim becerileri”, “planlama”, “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” ile genel öz yeterlik puanlarının grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Demirel (2009)’in sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarını irdelediği araştırmanın sonucunda da hizmet içi eğitim alanlar ile almayanlar arasında herhangi bir fark olmadığı görülmüş ve bu araştırma ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerin “aile katılımı” ve “sınıf yönetimi” ne ilişkin puanların grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerin “aile katılımı” ve “sınıf yönetimi” puanları, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi almayan okul öncesi eğitimi öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Whynacht (2004) tarafından yapılan Amerika Birleşik Devletleri’nin on sekiz eyaletinde ve dışındaki bir ülkede görev yapmakta olan 131 okul öncesi öğretmenin katıldığı öğretmenlerinin öz yeterlik inancının incelendiği çalışmada,

Camandan (2012)'in sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bireysel etkinlik planı hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerini incelediği çalışmada ve Ekici (2008) tarafından yapılan sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisini inceleyen araştırmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edilmesi yönüyle araştırmayla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik inançların yüksek çıkması beklenen doğal bir sonuçtur. Çünkü akademik yeterlik doğrudan öğretmenlerin öz yeterlik inançları olumlu yönde etkilemektedir.

8. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?

Tablo 11'e göre okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutum düzeylerinin belirlemek için yapılan analizler neticesinde ÜYETÖ'nün alt boyutlarından "üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek" düzeyi ortalamasının yüksek; "özel yetenek sınıfları oluşturma" düzeyi ortalamasının orta; "üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma" düzeyi ortalamasının zayıf olduğu görülmektedir. Üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanı ortalamasının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Chipego (2004)'nun yaptığı sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilere karşı tutumlarını inceleyen araştırması sonucunda, öğretmenlerin üstün yeteneklilere özel hizmetlerle ilgili olumlu, özel yetenek sınıfları oluşturma puanları orta düzeyde veya zayıf düzeyde tutum sergiledikleri saptanmış ve bu sonuçların yapılan bu çalışma ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Yine Tortop ve Kunt (2013) tarafından yapılan ilköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutumlarının incelendiği, 323 ilköğretim öğretmenin katıldığı çalışmanın neticesinde psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutum puan ortalamasının en yüksek, beden eğitimi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutum puan ortalamasının en düşük olduğu saptanmıştır. Yine ilköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puan ortalamalarının, orta düzeyin biraz üstünde olduğu düşünüldüğünde, yapılan bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine yapılan bu araştırmadaki sonuçlar göz önünde tutulduğunda, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara karşı genel tutumlarının orta olduğu ve Tortop ve Kunt (2013)'un yaptığı araştırma sonuçlarıyla kıyaslandığında öğretmen tutumlarının öğretmenlerin branşlarına göre de farklılaşabildiği anlaşılmaktadır.

9. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 12 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkenine göre yapılan analiz sonucunda ÜYETÖ' nün alt boyutlarından olan özel yetenek sınıfları oluşturma puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Özel bağımsız anaokulu ve özel ilkokul/kolej anasınıfında çalışan öğretmenlerin “özel yetenek sınıfları oluşturma” tutumlarına yönelik puanları; MEB bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin tutum puanlarından yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Avustralya’da Lassig (2003) tarafından yapılan üstün yetenekli eğitim reformları ile öğretmenlerin tutumlarına bunu etkisini incelendiği çalışmada da öğrenme ve gelişim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tutum düzeylerinin diğer devlet okullarına göre daha iyi düzeyde olması yönüyle yapılan bu araştırmayla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Özel bağımsız anaokulu ve özel ilkokul/kolej anasınıfında çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarının MEB bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin tutumlarına göre olumlu olması; özel sektörde çalışan öğretmenlere sunulan maddi imkanların daha geniş olması, özel sektörde çalışan öğretmenlerden hem yöneticilerin hem de ebeveynlerin yüksek beklenti içinde olmaları (Şahan, 2011), özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarınının devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre yüksek olması (Ağan, 2002; Başalp, 2001; Çermik, 2001; Minibaş,1990; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Varlık, 2000), gibi etkenlerden dolayı öğretmenlerin çocukların potansiyellerini en üst noktaya çıkarma konusundaki başarı odaklı çabalarının motivasyonlarını olumlu etkilemesinin (Çelikten ve Can, 2003; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005) üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini düşündürmüştür.

10. Alt amaç: Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 13 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre ÜYETÖ'nün alt boyutlarından üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek, üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ile üstün yeteneklilere yönelik genel tutum ortalamalarını belirlemek için yapılan analiz neticesinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bu yönüyle Tortop ve Kunt (2013)'un 323 öğretmenin katılımıyla, ilköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilere

ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermiştir. Ancak araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre ÜYETÖ'nün alt boyutlarından özel yetenek sınıfları oluşturma tutumların belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

ÜYETÖ'nün alt boyutlarından olan özel yetenek sınıfları oluşturmaya ilişkin olarak 20-25 yaş aralığında olan öğretmenlerin özel yetenek sınıfları oluşturmaya ilişkin tutumlarının 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerinkinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle 20-25 yaş arası okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özel sınıflarda eğitim almasına diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha olumlu bakmaktadırlar. Buna en büyük etken olarak; üstün yetenekli çocukların eğitimlerinin öneminin her geçen gün yapılan akademik çalışmalarla ortaya konması, özellikle son yıllarda lisans düzeyinde eğitim veren kurumlarda ve bu kurumlarda görev yapan akademisyenler tarafından bu konuya dikkat çekilmesi, üstün yetenekli çocuklar ile ilgili öğretmen adaylarında farkındalık oluşturulması ve üstün yeteneklilik ile ilgili derslerin konması şeklinde ifade edilebilir. Bunun yansıması olarak da genç öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara özel sınıflar oluşturma olumlu yönlerini dikkate alarak tutum sergiledikleri düşünülebilir. Yapılan bu çalışmada yaş değişkenine göre ortaya çıkan bu sonuç Polyzopoulou ve arkadaşlarının (2014) Yunan eğitiminde öğretmenlerin üstün yeteneklilere karşı tutumlarını inceledikleri araştırma ile Boric ve Krijan (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarından genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarının genç öğretmenler lehine olumlu olması yönüyle benzeştiği Tortop ve Kunt (2013)'un yaptığı araştırma sonucuyla ise farklılık gösterdiği saptanmıştır.

11. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 14 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre ÜYETÖ'nün alt boyutlarından özel yetenek sınıfları oluşturma tutum puanları belirlemek için yapılan analiz neticesinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Medeni duruma göre özel yetenek sınıfları oluşturma tutum puanları, bekar okul öncesi öğretmenleri lehine bulunmuştur. Bunun nedeni olarak evli öğretmenlerin ev, çocuk, eş gibi uğraş alanlarının fazla olması ve bu etkenlerden dolayı da iş doyumlarının düşük olması; bekar okul öncesi öğretmenlerinin evli öğretmenlere göre uğraş alanlarının daha az olması ve çocuklara yönelik yapılacak

çalışmalara daha fazla yoğunlaşabilmelerinin yanında birçoğunun genç yaşlarda olması ve iş doyumlarının yüksek olması gibi etkenlere bağlanabilir. Şahin (2013)'in öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini incelediği araştırma sonucunda da bekar öğretmenlerin iş doyumları evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dabaş, Kesen ve Eryılmaz (2013)'in eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin engellilere yönelik tutumlarını incelediği çalışmada da bekar öğretmenlerin tutumları evli öğretmenlerin tutumlarına göre daha yüksek olduğu ve yapılan bu çalışma ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

12. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları mesleki kıdem durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 15'te araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre ÜYETÖ'nün alt boyutlarından üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek, üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma, özel yetenek sınıfları oluşturma ile üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Cramond ve Martin (1987); Hanninen (1988); Jeong (2010); Lee ve arkadaşları (2004); Molepo (2014); Starko (1990) ve Wang (1998)'in yaptığı araştırmalardaki öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile üstün yetenekli çocuklara karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmış ve bu araştırma ile benzerlik göstermiştir. Ancak Boric ve Krijan (2015)'in üstün yetenekli öğrencilere karşı mesleki deneyimlerine göre öğretmen tutumlarını incelendiği araştırma; Polyzopoulou ve arkadaşlarının (2014) Yunan eğitiminde öğretmenlerin üstün yeteneklilere karşı tutumlarını incelediği çalışma; Chipego (2004)'nun sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenler açısından üstün yeteneklilere karşı tutumunu incelenikleri çalışma ve Lassig (2003)'in üstün yetenekli eğitim reformlarının öğretmenlerin tutumları üzerine etkilerini incelendiği çalışmanın neticesinde öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin hepsinin merkezi okullarda çalışmakta olmaları ve bu okullarda çalışabilmeleri için MEB tarafından açılan sınavlardan belirli bir düzeyde puan almaları gerektiği buna bağlı olarak da öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin birbirine yakın olmasıyla açıklanabilir.

13. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları mezun olduğu bölüm türüne göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 16’da araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu okula göre üstün yetenekli çocuklara yönelik tutum düzeylerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda ÜYETÖ’nün alt boyutlarından “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma”, “özel yetenek sınıfları oluşturma boyutları” ile “genel tutum” puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” ve “özel yetenek sınıfları oluşturma” boyutları ile ilgili olarak kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin puanları okul öncesi/çocuk gelişimi lisans programı mezunu olan öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Polyzopoulou ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada ise eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin özel yetenek sınıfları oluşturma puanlarının yüksek olduğu saptanmış ve yapılan bu çalışma ile farklılık gösterdiği görülmüştür. Yine araştırmadan elde edilen sonuçların aksine Jeong (2010)’un yaptığı araştırmada öğretmenlerin aldıkları sertifika türlerine göre herhangi bir değişme olmadığı; Wang (1998) tarafından yapılan çalışmada mezun olduğu okul değişkenine göre öğretmenlerin üstün yeteneklilere karşı tutumlarının arasında önemli bir farklılık olmadığı ancak; çıkan sonuçların az da olsa yüksek okul mezunlarının lehine olduğu saptanmış ve yapılan bu çalışma ile farklılaştığı görülmüştür. Yapılan araştırmada ön lisans mezunu öğretmenlerin “özel hizmetlere karşı olma” ve “özel yetenek sınıfları oluşturma” tutum puanlarının kız meslek lisesi mezunu öğretmenlere göre daha düşük olmasının nedeni Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili İlköğretim Kurumları Yönetmeliği incelendiğinde anlaşılabilir. Yönetmelikte üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerini sürdürmeleri esastır. Bu öğrenciler eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta sürdürebilecekleri gibi okulların bünyesinde açılacak özel eğitim sınıflarında da sürdürebilirler*” (MEB, 2003). Görüldüğü üzere MEB’in üstün yetenekli bireylerin kendi akranları ile birlikte eğitim almasına yönelik eğilimi sözkonusudur. Kıldan (2011) 60 okul öncesi öğretmenin katılımıyla okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerini incelendiği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin %23 ü “aslında olması gereken üstün yetenekli çocukların normal okullarda eğitim görmeleridir. Çünkü bu çocuklar sosyalleşme açısından diğer çocuklarla beraber olmalıdır. Yoksa özel yetenekli bu çocukların sosyal yönden

toplumdan soyutlanma riski ortaya çıkacaktır.” şeklinde görüş bildirmiş ve üstün yetenekli çocukların eğitiminde özel yetenek sınıfları oluşturmanın dez avantajlarına dikkat çekerek bu çocukların akranlarıyla beraber eğitim görmeleri yönündü fikir bildirmiştir. Yine Lassig (2003)’in yaptığı araştırmada yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı öğretmenlerin % 57 sinin özel hizmetlere ve yetenek sınıfları oluşturmaya karşı oldukları görülmüştür. Karma sınıf uygulamalarının, üstün yetenekli çocuklara diğer normal gelişim gösteren çocuklar ile beraber olma olanağı vermesi nedeniyle olumlu karşılanmakta (Sak, 2013) hatta Gentry ve Owen (akt. Sak, 2013)’a göre karma sınıflarda eğitim gören üstün yetenekliler daha başarılı olabilmektedir. Önlisans programları içerisinde özel eğitime ilişkin derslerin yoğun olması ve özellikle okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için kaynaştırma ya da diğer yaşlıları ile birlikte eğitim almalarının daha doğru olduğuna ilişkin eğitimlerin verilmesi ve verilen bu eğitimlerin MEB tarafından benimsenmesinin bu sonucun çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

14. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 17’de okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumlarına göre ÜYETÖ ve alt boyutları; üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek, özel yetenek sınıfları oluşturma tutumunu etkilemediği anlaşılmıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ÜYETÖ’ nün diğer alt boyutu üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ile ölçek tamamına yönelik üstün yeteneklilere karşı genel tutumunu etkilediği ve üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alanların lehine bir sonuç çıktığı saptanmıştır.

Lassing (2009)’in Avustralyalı ilkökul öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ve onların eğitimlerine ilişkin tutumlarını incelemiş olduğu çalışmasında, Jeong (2010)’un 119 erken çocukluk eğitimi öğretmenin katılımı ve erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin 3-8 yaş arası üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarını saptamak amacıyla yaptığı araştırmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Sınıf öğretmenleri üzerinde Şahin ve Kargın (2013)’ın yaptığı çalışmada deneyin uygulandığı grupta yer alan öğretmenlerin bilgi testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanlarında olumlu yönde değişmelerin olduğu ve yapılan çalışma ile benzerlikler gösterdiği saptanmıştır. Yine

Chipego (2004); Lassig (2003); Polyzopoulou ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmalarda da aynı doğrultuda sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir.

McCoach ve Siegle (2007) tarafından yapılan ve öğretmenlerin üstün yeteneklilere ve onların eğitimlerine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada; Molapo (2014)'nin öğretmen ve aile ilişkilerine göre üstün yeteneklilere ve eğitimlerine karşı öğretmen tutumlarını incelediği araştırmada ve Wang (1998)'in üstün yeteneklilerin erken tanılanması ve okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilere karşı tutumlarını incelediği çalışmada elde edilen üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitim almanın öğretmenlerin tutumunu etkilemediği sonucuyla bu çalışmanın sonuçları farklılaşmaktadır.

Kıldan (2011)'in, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda ise kısmen de olsa okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler hakkında bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Buna ek olarak araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgi düzeylerinin daha üst seviyede olması gerektiği ve bu üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi konusunda çeşitli hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte alanda yapılmış birçok araştırma incelendiğinde (Chipego, 2004; Kıldan, 2011; Lassig, 2003; McCoach ve Siegle, 2007; Molapo, 2014; Şahin ve Kargın, 2013; Polyzopoulou vd., 2014) çalışmaya katılan öğretmenlerde üstün yetenekli çocuklara karşı özel hizmet sunulmasının neticesinde bu çocukların sosyal yönden toplumdan soyutlanma riskinin ortaya çıkabileceği ve toplum içinde elit bir tabakanın oluşabileceği yönündeki endişenin hakim olduğu görülmektedir.

15. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlikleri ile üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; OÖÇBİÖ alt boyutlarından öğrenme ortamlarının düzenlenmesi boyutuna ilişkin öz yeterlik inançları ile ÜYETÖ'nün alt boyutlarından üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek, üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ve özel yetenek sınıfları oluşturma tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin öz yeterlik inançları yükseldikçe; okul öncesi öğretmenlerin “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları

ve destek”, “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” ve “özel yetenek sınıfları oluşturma” tutumlarının da yükseldiği ve olumlu yönde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi”ne ilişkin öz yeterlik inançları ile üstün yeteneklilere yönelik “genel tutumları” arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” ile ilişkili öz yeterlik inançları pozitif yönde yükseldikçe üstün yeteneklilere yönelik genel tutumlarının da pozitif yönde yükseldiği saptanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin “sınıf yönetimi”ne ilişkin öz yeterlik inançların pozitif yönde yükselmesi; üstün yeteneklilere yönelik genel tutumlarını da yükselttiği ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerin genel öz yeterlik inançları ile üstün yeteneklilere yönelik genel tutumları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançları pozitif ve olumlu yönde yükseldikçe; üstün yeteneklilerle ilgili tutumlarının da olumlu yönde etkilendiği ve yükseldiği saptanmıştır.

Literatür tarandığında konuyla ilgili bazı araştırmalarda da (Çakır, 2005; Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Oğuz ve Topkaya, 2008) öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlik inançların olumlu yönde yükseldikçe öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının da olumlu yönde yükseldiği saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (Semerci ve Semerci, 2004). Mesleğe karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgiler; alan bilgisi, müfredat bilgisi ve pedagojik alan bilgisi diye üç grupta toplanabilir (Barnett ve Hodson, 2001). Bu alan bilgilerine sahip olan öğretmenlerin öğretmenlerin hem öğretmenlik mesleğine karşı tutumları hem de özel alan yeterliklerini de bu alanlar içinde düşünüldüğünde üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarına da olumlu etki edeceği söylenebilir.

16. Alt amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları; yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri tarafından ne derece yordanmaktadır?

Tablo 19 ve 21 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri ile OÖÇBİÖ alt boyutlarından “öğrenme öğretme süreci” ve “aile katılımı” arasındaki ilişki yapılan regresyon analizi neticesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. OÖÇBİÖ alt boyutlarından “öğrenme öğretme süreci” düzeyinin belirleyicisi olarak öğretmenlerin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaş grubu, medeni durumu, öğrenme öğretme süreci, mesleki deneyimi, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu düzeyleri “öğrenme öğretme süreci” düzeyini etkilememektedir. Ancak bağımsız değişkenlerden öğretmenlerin mezun olduğu okul türü “öğrenme öğretme süreci” düzeyini olumlu yönde etkilediği ve arttırdığı saptanmıştır. Değişkenlerden çalıştığı okul türü düzeyinin ise öğretmen öz yeterlik inancı alt boyutlarından “öğrenme öğretme süreci” düzeyini azalttığı da saptanmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mezun olduğu okul türü OÖÇBİÖ alt boyutlarından “aile katılımı” düzeyini etkilemediği saptanmıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyim düzeyi ile üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu düzeyleri “aile katılımı” düzeyini pozitif yönde etkilediği ve arttırdığı saptanmıştır.

Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013)'nin okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmada, en yüksek aritmetik ortalama puanının 16-20 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlere ait olduğu sonucunun saptanması; Tepe (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çok boyutlu öz yeterlik inançları ölçeği alt boyutlarından aile katılımı ile ilgili inanç düzeyleri 16 yıl ve üstü çalışanlarının lehine olduğunun saptanması sonuçları ile yapılan bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermiştir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğretmenlerin tecrübelerinin artması hem bilgi birikimlerinin artmasına hem toplumu ve toplumun aile yapısını daha iyi tanımalarını sağlamaktadır. Buna bağlı olarak da aileleri eğitimin içine daha kolay katabilmektedirler.

Yapılan birçok araştırmada (Camandan 2012; Ekici 2008; Whynacht 2004) hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin öz yeterlik inançları almayanlara göre daha yüksek çıktığı görülmüş ve bu araştırmada ortaya çıkan sonuçla benzerlik göstermiştir.

Toy (2015)'un sınıf ğretmenlerinin ğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını karşılaştırdığı araştırmada ve Dolapci (2012)'nin ğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış aıllarını irdelediği araştırmada özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders, vb. alma durumlarına göre ğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ve bu araştırmayla farklı sonuçların ortaya çıktığı saptanmıştır. Literatür tarandığında isabetli ve ihtiyaç duyulan konularla ilgili hizmet içi seminerlerin öğretmenlerin meslekleri ile ilgili yeterlik düzeylerini artırdığını bununla beraber de ğretmen öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Tablo 20, 22, 23, 24, 25 incelendiğinde elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan okul öncesi ğretmenlerinin bağımsız değişkenlerden çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile “iletişim becerileri”, “planlama”, “ğrenme ortamlarının düzenlenmesi”, “sınıf yönetimi” ve öğretmenlerin “genel öz yeterlik” inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış ve yordanamayacağı anlaşılmıştır.

17. Alt amaç: Okul ncesi ğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumları, yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri tarafından ne derece yordanmaktadır?

Tablo 27 ve 28'e göre araştırmanın örneklemine oluşturan okul öncesi ğretmenlerinin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri ile YET'nn alt boyutlarından üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ve özel yetenek sınıfları oluşturma boyutları arasındaki ilişki yapılan regreasyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Okul ncesi öğretmenlerin “stn yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” ve “zel yetenek sınıfları oluşturma” düzeylerinin belirleyicisi olarak çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu grlmştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul türü, yaş

grubu düzeyi, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul düzeyinin öğretmenlerin “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” düzeyini etkilemediği saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu düzeyinin “üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” düzeyini arttırmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu düzeyi “özel yetenek sınıfları oluşturma” düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Literatür tarandığında Chişego (2004); Lassig (2003); Polyzopoulou ve arkadaşlarının (2014) hizmet içi seminer alan öğretmenlerin tutumlarının almanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alan öğretmenler almanlara göre kendilerini kaynaştırma eğitiminde daha yeterli görmekte (Camadan, 2012; Dolapci, 2012; Temel, 2000; Toy 2015) ve bu eğitimin öğretmenlerin çocuklara karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bulguların ışığında, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik ihtiyaçları, etkili bir sunum ve uygulamalı eğitimlerin verildiği hizmet içi eğitimlerle karşılandığında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin inançlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Curby ve arkadaşlarının (2008) okula başlayan çocukların yeteneklerinin pekişmesi için sınıf aktivitelerine katılmasının, öğretmenin yönergelerine uymasının, öğretmen ve yaşlılarıyla pozitif etkileşim içerisinde olmasının zorunluluğunu belirtmesi araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte MEB’in üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin ağırlıklı olarak kaynaştırma eğitimini benimsemesinin, üstün yetenekli çocuklar ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun “üstün yetenekli çocuklara karşı özel hizmetlere karşı olma” ile ilgili tutumlarını etkilediği söylenebilir.

Tablo 26 ve 29’a göre ise araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü, yaş grubu, medeni durumu, mesleki deneyimi, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu ile okul öncesi öğretmenlerinin “üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek” boyutuyla beraber okul öncesi öğretmenlerinin “genel tutumları” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış ve yordanamayacağı anlaşılmıştır.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak öz yeterlik inançlarının bütün boyutları ile oldukça yüksek olduğu ve ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem

durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri ile arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançlarının yüksek çıkmasında en önemli etken olarak araştırmamızın evrenini oluşturan öğretmenlerin tamamının merkez ilçelerde çalışmasına bağlanabilir. Çünkü MEB izlediği strateji gereğince evreni oluşturan merkez ilçelere öğretmenlerin gelebilmesi için belli bir tecrübeye sahip olması ya da yeni başlayan öğretmenler için MEB'in yaptığı sınavlardan belli bir seviyenin üstünde puan alması gerekmektedir. Buna bağlı olarak evreni oluşturan merkez ilçelerdeki öğretmenler ya tecrübeli ya da belli potansiyele sahip öğretmenlerden oluşmakta bunun neticesi de öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına yansıdığı düşünülebilir. MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından öğrenme-öğretme sürecine yönelik puanlarının özel bağımsız anaokulu ve özel ilkokul/kolej anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre yüksek çıkmasındaki en önemli etkenin özel kurumlarda çalışan öğretmenlerden idarecilerin ve velilerin yüksek beklentilerinin olması, bu beklenti neticesinde de öğretmenlerde kaygı oluşmasına bağlanabilir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili özel okullardaki öğretmenlerin lehine sonuçlanması, etkenin özel kurumların öğretmenlerine sundukları maddi imkanlara bağlı olarak açıklanabilir. Okul öncesi öğretmenlerin yaş faktörüne göre öz yeterlik inancı ve ölçek alt boyutlarının neredeyse tamamında 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin aleyhine sonuçlanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında en büyük etken ülkemizde öğretmenlik yapan bu yaş grubunun çoğunluğunun küçük yaşlarda çocuklarının olması ve bu yaş grubundaki öğretmenlerin birden çok sorumluluğu yüksek rolleri yerine getirmek durumunda kalmalarına bağlanabilir. Evli öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından aile katılımı ile ilgili öz yeterlik inançlarının yüksek çıkması doğal olan bir sonuçtur. Çünkü evli öğretmenler toplumun aile yapısı ile ilgili daha rahat empati kurabilmekte ve onları doğal olarak çocukların gelişimleri için atkinliklere daha kolay kanalize edebilmektedirler, diye düşünülebilir. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre aile katılımı diğer 11-15 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin lehine çıkması son derece normal bir sonuçtur. Çünkü öğretmenlik mesleğinde her geçen yıl birikim anlamına gelmekte ve öğretmenlerin yeterliklerini artırmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul faktörüne göre lisans mezunlarının ölçek alt boyutlarından hem öğrenme-öğretme sürecinde hem de aile katılımında yüksek çıkması üniversitelerde aldıkları eğitimlerin yeterliliğine ve verimliliğine bağlanabilir. Üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin

aile katılımı ve sınıf yönetimi puanları hizmet içi eğitim almayanlara göre yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Çünkü alınan her bir hizmet içi eğitim öğretmenlerin yeterliklerini artırmakta ve öz yeterlik inançlarına olumlu yönde yansımaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu ve ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem durumu, görev yaptıkları görev türü ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri ile arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasına rağmen üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarının orta düzeyde çıkmasına en büyük etken olarak öğretmenlerin yüksek bir çoğunluğunun hizmet içi eğitimlerde üstün yeteneklilerle ilgili seminerler almamasına bağlanabilir. Özel yetenek sınıfları oluşturma isteğinin özel kurumlarda çalışan öğretmenlerde daha yüksek çıkması, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin başarı endeksli çalışmaları, okul idarelerinin ve velilerin yüksek başarı beklentilerinin olması onları daha çok homejen sınıflar oluşturmaya doğru yönlendirdiğini düşündürmüştür. Yaş grubu değişkenine göre 20-25 yaş grubu öğretmenlerin özel yetenek sınıfları oluşturma isteklerinin yüksek olmasında, ülkemizde bu yaş grubunun lisans eğitiminden mezun olup öğretmenliğe başladıkları ilk yıllara denk gelmesi ve bu yaş grubunun kendilerini ıspatlamak için başarı odaklı olmaları ve ilk yılların verdiği heyecandan dolayı iş doyumlarının yüksek olması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Medeni durum değişkenine göre bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre özel yetenek sınıfları oluşturma puanlarını yüksek olması, çalışma grubunun çoğunluğunun 20-25 yaş grubu öğretmenlerden oluşması ve yine yaş değişkeninde olduğu gibi başarı odaklı olmaları ile açıklanabileceği gibi evli öğretmenlerin birçoğunun okul çağında çocuklarının olabileceği ve kaynaştırma eğitiminin çocukların sosyalleşmeleri açısından daha uygun olduğunu düşünmeleri ile de açıklanabilir. Mezun olduğu okul değişkenine göre özel hizmetlere karşı olma, özel yetenek sınıfları oluşturma ve genel tutum ile ilgili kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin puanlarının yüksek olmasında, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin büyük bir kısmının özel kurumlarda çalıştığı düşünüldüğünde özel kurumlardaki idari yapının tutumu, ebeveynlerin öğretmenlerden beklentileri ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili seminerler alması gibi faktörlerin etkili olabileceği; bununla birlikte lisans mezunu öğretmenlerin lisan eğitimleri sırasında daha çok MEB'in benimsediği kaynaştırma eğitimi yaklaşımı doğrultusunda

eğitim görmelerinin bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma ve üstün yeteneklilere karşı genel tutumlarının yüksek olması beklenen doğal bir sonuçtur. Çünkü stn yetenekli çocuklar ile ilgili seminer alan öğretmenler bu çocukların genel ve gelişimsel özellikleri ve karşılaşabilecekleri sorunlar konusunda bilgi sahibi oldukları için bu sonucun ortaya çıkması son derece doğaldır denilebilir.

Okul ncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile üstün yetenekli çocuklara karşı tutumları arasında ölçeklerin genelinde ve bazı alt boyutlarında pozitif ancak zayıf düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Özellikle z yeterlik inancı alt boyutlarından “ğrenme ortamlarının düzenlenmesi”nin öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara karşı genel tutumunu ve ölçek alt boyutlarının tamamı ile ilgili tutumlarını olumlu etkilediği ve artırdığı; öz yeterlik inancı diğer alt boyutlarından olan “sınıf yönetimi” nin de öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara karşı genel tutumunu olumlu yönde etkilediği ve artırdığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu bilindiğinden buna bağlı olarak araştırmamaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ve çocukların eğitimleri ile ilgili genel ve özel alan yeterliklerinin de yüksek olduğu dşnlebilir. Bunun da üstün yetenekli çocuklara karşı olumlu bir tutum olarak yansıdığı şeklinde açıklanabilir. Araştırmanın rneklemine oluşturan okul öncesi ğretmenlerinin öz yeterlik inançları alt boyutu “ğrenme-öğretme süreci” ile okul öncesi ğretmenlerinin çalıştığı okul, medeni durumu, mesleki kıdemleri, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri arasında yapılan regresyon analizi neticesinde anlamlı bir ilişki olduğu fakat bu ilişkinin açıklayıcılık gücünün zayıf olduğu saptanmıştır. Değişkenlerden medeni durum, yaş grubu, mesleki deneyim, üstün yetenekli çocuklar ile ilgili hizmet içi eğitim semineri alma durumlarının “ğrenme-öğretme süreci” düzeylerini etkilemediği; çalıştığı okul değişkeninin olumsuz etkilediği ve azalttığı; mesleki deneyim değişkeninin ise olumlu yönde etkilediği ve artırdığı saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıka öğrenme-öğretme sürecide artmakta çünkü öğretmenlik mesleğinde her geçen gün yeni bir birikim ve yeterlik anlamına gelebilmekte ve öğrenme-öğretme sürecini artırmaktadır şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin stn yetenekli çocuklara karşı tutum leği alt boyutlarından “stn yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma” ve “zel yetenek sınıfları oluşturma” ile okul öncesi ğretmenlerinin çalıştığı okul, medeni durumu, mesleki kıdemleri, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenleri arasında

yapılan regresyon analizi neticesinde anlamlı bir ilişki olduğu fakat bu ilişkinin açıklayıcılık gücünün zayıf olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul, medeni durumu, mesleki kıdemleri, mezun olduğu okul değişkenlerinin “özel hizmetlere karşı olma” düzeylerini etkilemediği; üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkeninin “özel hizmetlere karşı olma” düzeyini artırdığı; okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul, medeni durumu, mesleki kıdemleri, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenlerinin “üstün yetenek sınıfları oluşturma” düzeylerini etkilemediği saptanmıştır. Literatür tarandığında öğretmenlerin birçoğu; üstün yetenekli çocuklara özel hizmetler sunulduğunda onların toplumdaki ayrıştığını ve sosyal yaşamın içine girmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmelerinin yanında katıldıkları hizmet içi eğitim seminerlerinin etkisiyle bu çocukları daha da yakından tanımakta ve kaygıları artabilmektedir. Bundan dolayıda üstün yetenekli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla beraber eğitim görmelerinin daha uygun olabileceğini düşünebilmektedirler. Bunun neticesi olarak da üstün yetenekli çocuklara karşı özel hizmetlere karşı olmaya ilişkin tutumlarının arttığı söylenebilir.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu, üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artmasının üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarında olumlu yönde etki ettiği ve artırdığı, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul, medeni durumu, mesleki kıdemleri, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenlerinin hem öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını hem de üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarını yordama gücünün zayıf olduğu saptanmıştır.

Yukarıda ortaya çıkan sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. MEB bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili öz yeterlik inançlarının artması için onlara gerek okul idarelerinin düzenleyecekleri kermes gelirleri, gerekse maddi imkanı yerinde olan velileri değerlendirerek daha geniş maddi imkanlar sağlayabilirler.
2. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öz yeterlik inançlarının da arttığı görülmektedir. Yeni göreve başlayan okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek olması için yeterlik alanları ile ilgili uygulamalı eğitimler yapılabilir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini artırmak için lisans eğitimleri döneminde verimli ve yeterli düzeyde uygulama yapmaları, tecrübe kazanmalarını sağlayacağından öğretmen öz yeterlik inançları da olumlu etkileyecektir.

4. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını yükseltmek için hizmet içi kurslar, seminerler ve uygulamaya yönelik çalışmalar düzenlenebilir. Bunun ile birlikte lisans mezunu öğretmenler ile haftalık, aylık zümre toplantıları planlayıp öğretmenlerin birikimlerinden yararlanmaları sağlanarak yeterlik düzeyleri geliştirilebilir.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının daha da yüksek olması için yeterlik alanlarında ve eğitim ile ilgili bazı özel eğitime ihtiyaç duyan özel çocuklar ile ilgili konularda seminerler verilmesi yararlı olabilir.
6. Üstün yetenekli çocukların özellikleri, tanınması, eğitim ortamlarının hazırlanması, onlara uygulanabilecek etkinlikler gibi konularda okul öncesi öğretmenlerine yapılacak hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin öz yeterlik inançları artırabileceği gibi üstün yetenekli çocuklara karşı olumlu tutumların da sergilenmesine katkı sağlayabilir.
7. Üstün yetenekli çocukların tanınma süreci ve eğitimlerinde okul öncesi öğretmenlerinin rolü çok önemli olduğundan personel yetiştirmeye de gereken önem verilmelidir. Bunun için eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği programında özel eğitim dersi verildikten sonra üstün yeteneklilerin özelliklerini, tanınmasını ve eğitimlerini içeren dersler okutulabilir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarına okul öncesi öğretmenliği programının yanında üstün yeteneklilik ile ilgili eğitimi yan dal olarak seçmesini sağlayacak fırsatlar sunulabilir.
8. Görev başında olan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimi ve özellikleri ile ilgili bilgilendirilmesi için sertifikalı hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir ve bu çocuklar ile ilgili farkındalık oluşturulabilir. Bu seminerler neticesinde üstün yetenekli çocuklar ile ilgili projeler üreten öğretmenler desteklenebilir ve diğer öğretmenler de buna teşvik edilebilir.
9. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançların artırılması üstün yetenekli çocuklara karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünden sınıf yönetimi ile ilgili uygulamalı eğitim seminerleri verilebilir.
10. Araştırma farklı örneklerde öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve üstün yetenekli çocuklara karşı tutumları incelenerek gerçekleştirilebilir.
11. Öz yeterlik inancı düşük öğretmenler sınıflarında bulunan üstün yetenekli çocuklara karşı gösterdikleri bazı olumsuz tutumlardan dolayı bu çocuklar potansiyellerini ortaya koyamayıp çoğu zaman kendilerini gizleme yolunu seçebilmektedirler. Bu tür olumsuzlukların yaşanmaması, bu çocukların tanınıp potansiyellerinin en üst noktaya çıkarılabilmesi için öğretmen öz yeterliklerinin artırılması ve üstün yetenekli çocukların bu

potansiyellerinin sınıf içinde olumsuz bir etken olmaktan çıkartılması için öğretmenler çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler geliştirmeleri için desteklenebilir.

12. MEB tarafından üstün yetenekliler ve eğitimi konusuna daha fazla önem verilerek bu konuya yönelik çalışma yapılması için araştırmacılar teşvik edilebilir hatta belirlenen kriterler çerçevesinde yapılan araştırmalara maddi destekler sağlanabilir.

13. Okul öncesindeki üstün yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili öğretmenlerin hızlandırma, yetenek gruplama ve zenginleştirme stratejilerine yönelik tutumlarını belirlemek için nitel veya nicel çalışmalar yapılabilir.

14. Üstün yetenekli çocukların okul öncesi yıllarında tanınması ve onlara uygun eğitimin verilmesi çok önemlidir. Okul öncesi yıllarda öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların tanınmasında çok önemli rol oynadıkları bilinmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğin tanınması konusundaki etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

15. Birlikte eğitim kapsamında okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için bireysel eğitim programı hazırlamaları teşvik edilerek öğretmenler bu konuda bilgilendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz.
- Adıgüzel, Z., Karadağ, M. ve Ünsal, Y. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 02(04), 49-74
- Adler, A. (2000). *Çocuk eğitimi*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem.
- Ağan, F. (2002). *Özel okullarda, devlet okullarında ve dershanelerde çalışan lise öğretmenlerinin iş tatminlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akar, İ. (2015). *Üstün yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, İ., Şengil-Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser.
- Akarsu, F. (2004). *Üstün yetenekliler. Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançların cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1) 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 24-33.

- Akkan, E. (2010). *Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://193.140.180.119/tez/T00973.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akkanat, H. (2004). “Üstün veya özel yetenekliler”. *Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirlemeleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 54-65.
- Altun, F ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz yeterlik inançları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 319-334.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Aral, N., Kandır, A., ve Yaşar, M.C. (2002). *Okul öncesi eğitim ve Okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s.31-35). İstanbul: Morpa Kültür.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm foreffective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 38-32.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

- Ataman, A. (1998). Üstün ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde (s.173-196)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ataman, A. (2014). *Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize.
- Ataman, A. (Ed.) (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün ingiltere ve türkiye 'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. Doktora Tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Aurah, C. M. Ve McConnell, T. J. (2014). Comparative Study on Pre-Service Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs of Teaching in Kenya and the United States of America; USA. *American Journal of Educational Research*, 2 (4), 233-239
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Aydın, S. (2009). *Okul öncesi eğitimcilerinin matematik öğretimiyle ilgili düşünceleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). http://egitim.cbu.edu.tr/db_images/site_104/file/serhatayd%C4%B1n.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ayra, M. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. www.dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/download/1C0630/pdf_12 sayfasından erişilmiştir.
- Ayvacı, H. Ş. ve Gökdere, M. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Bakaç, E., Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz yeterlik inançları

- arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 41-61.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). A Social Cognitive Theory of action. In J. P. Forgas ve M. J. Innes, (Ed.), *Recent Advances In Social Psychology: An International Perspective*. North Holland: Elsevier.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barbaranelli, C., Borgogni, L., Caprara, G. V. ve Steca P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Barnett, J. ve Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: toward a fuller understanding of what good science teacher know. *Science Education*, 85, 426-453.
- Başalp, N. (2001). *İlkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Bay, E., Kök, M. ve Tuğluk, M.N. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-304
- Baykoç, N. (2014). *Üstün; akıl, zeka, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize.

- Baykoç, N. (Ed.). (2011). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykoç, N. ve Özdemir, D. (2016). Sınıftaki üstün yetenekli çocuk eğitimci eğitiminin öğretmen görüşlerindeki değişikliklere katkısı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-9.
- Baykul, Y. (1996). *İstatistik metodlar ve uygulamalar*. Ankara: Anı.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., ve Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND.
- Bevan-Brown, J. ve Taylor, S. (2008). *Nurturing Gifted and Talented Students*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.
- Bildiren, A ve Öznacar, M.D. (2012). *Üstün Zekalı Öğrencilerin Eğitimi ve Eğitsel Bilimsel Etkinlikler*. Ankara: Anı.
- Bildiren, A ve Uzun, M. (2007) Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanımlama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 3.
- Bilgiseven, A. K., (1987). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Boric, E. ve Krijan, I. P. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education*, 1, 165-178.
- Boutelle, M. (2008). 'School-wide success' builds on 'ExCEL'lent program. *Education Digest*, 74(1), 26-28. <http://web.ebscohost.com> sayfasından erişilmiştir.
- Burris, L. (2011). *The importance of school-wide enrichment programs in elementary school settings*. School of Education and Counseling Psychology, USA: Dominican University of California San Rafael, CA.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Büyükekiz, M. (2008). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin resim uygulamalarındaki farklılıklar. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 391-404.
- Callahan, C.M. (2000). "Intelligence and Giftedness". Robert J. Sternberg (Ed). *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 380-390.
- Carman, C.A.(2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812.
- Carter, K. R. (1986). A cognitive outcomes study to evaluate curriculum for the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 41-55.
- Chipego, A.D. (2004). *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education*. Presented to the Faculty of the School of Human Service Professions Widener University. Master Thesis. Pennsylvania.
- Clarck, C. (1997). *Özel yetenekli öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin eğitimi seminer notları*. 23-25 Mayıs 1997 Ankara.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Columbus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio.
- Cramond, B., ve Martin, C. E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31, 15-9. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628703100103> sayfasından erişilmiştir.

- Curby, Timothy W., Rudasill, Kathleen Moritz, Rimm-Kaufman, Sara E. ve Konold, Timothy R. (2008). The Role Of Social Competence In Predicting Gifted Enrollment. *Psychology In The Schools*, Vol. 45(8).
- Curtis, J. (2005). *Preservice Teacher' Attitudes Toward Gifted Students and Gifted Education*, Degree of Doctoral Thesis: USA.
- Çağlar, D. (1972). Ustun zekalı çocukların genel özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5, 95-110.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı çocukların eğitim modelleri. *Seçilmiş makaleler kitabı 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP) ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(6), 27-42.
- Çakır, Ö. Kan, A., ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlikaçısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),36-47.
- Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2004). *Öğretmenlik meslek bilgisi programının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma- yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1),2-76.
- Çeliköz, N. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiğitimi. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s.330-390). Ankara: Asil
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,15, 253-267.

- Çelikten, M., Yeni, M., Şanal, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çermik, E. (2001). *Fizik Öğretmenlerinin Profili, İş Tatmini ve Motivasyonu*, M. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çoban, T. A. & Sanalan, V. A. Sanalan (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Dabaş, S., Kesen, N.F., ve Eryılmaz, C. (2013). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları. *Sağlık ve Toplum*, 1, 39-46.
- Dağlıoğlu, H.E ve Metin, N. (2002). Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 15-22.
- Dağlıoğlu, H. E ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukları belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453. <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/466d7b172417c0d2294e25cc56022fa431453.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme, G. Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 39-80). Ankara: Anı.
- Dağlıoğlu, H.E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186(36), 72-84.
- Dağlıoğlu, H.E.(2014). Erken çocuklukta üstün zeka/üstün yetenek, A. Ataman (Ed.) *Üstün Zekalılar Ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler* içinde (s.46-82) Ankara: Vize.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Erken çocuklukta üstün zekalı çocuklara uygulanacak farklılaşmış eğitim programı*. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23-25 Eylül 2004).Seçilmiş Makaleler Kitabı, s.289-300. İstanbul.

- Davaslıgil, Ü., Çapkan, N., Çeki, E., Köse, M.A., Şirin, M.R., Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı
- Davaslıgil, Ü. (2009). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi, G. Akçamete (Ed.) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Öğrenciler Ve Özel Eğitim* içinde (s.545) Ankara: Kök.
- Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Davis, G.A ve Rimm, S.B.(1998). *Education of the gifted and talented*. (4. Ed), Allyn ve Bacon, Boston, MA.
- Davis, G.A. ve Rimm, S.B.(2004). *Education of gifted and talented (fifth edition)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem.
- Dolapçı, S. (2013) *Öğretmen adaylarının öz yeterlik alguları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2). 1-23.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Enç, M.; Çağlar, D. ve Özsoy, Y.(1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Eraslan-Çapan, B.(2010). Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere ilişkin metaforik algıları. *The Journal of International Social Research*, 3(12), 140-154.

- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/download/5000070372/pdf_12 sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). *Özel eğitim*, İstanbul: Ya-pa.
- Feldhusen, J.F. (2005). "Giftedness, Talent, Expertise and Creative Achievement" Robert j. Sternberg, Janet E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University.
- Fiedler, E.D. ve Lange, R.E. ve Winebrenner, S. (2002). Insearch of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review*, 24(3), 108-111.
- Fowler, W. Ve ark. (1995) *Patterns of giftedness. Gifted and Talented International Pres*, 14(1), 8-11.
- Freeman, J. (1993). Parents and families in nurturing giftedness and talent. K. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (p. 669-683) Oxford, UK: Pergamon.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* 18, 675-686.
- Gagne, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57(6), 812-828.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Century*. New York: Basic Books.

- Geake, J.G. ve Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect towards academically gifted. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- George, D. (2003). *Gifted education: Identification and provision* (2nd ed.). London: David Fulton.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Soran, H. ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Milli Eğitim Dergisi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm> adresinden erişilmiştir.
- Gerow, J. Bordens, K. ve Blanche-Payne, E. (2007). *General psychology with spotlights on diversity*. NV: Bent Tree.
- Girgin, G., Akamca, G. Ö., Ellez, A. M. ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Goldring, E. B. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *Journal of Educational Research*, 83, 313-326.
- Goodhew, G. (2009). *Meeting the needs of gifted and talented students*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Goodwin, A. L. (2002). The case of one child: making the shift from personal knowledge to professionally informed practice. *Teaching Education*, 13(2) 137-154.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/491801061_14_GomleksizMehmetNuri-vd-3-201-221.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gözütok, D. (1998). Eğitimin gerçekleşmesinde öğretmenin rolü. F. Varış (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım.
- Grybek, D. D. (1997). Mentoring the gifted and talented. *Preventing School Failure*, 41(3), 115-118.

- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. ve Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education* (26) 1094-1103.
- Guskey, T. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*. (31) 627–643.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 179-193.
- Gürkan, T. (2005). Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. Ayla Oktay ve Özgül P. Unutkan (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* içinde (s. 61-84). İstanbul: Morpa.
- Güven, B., Karataş, İ., Öztürk, Y., Arslan, S. ve Gürsoy, K. (2013) . Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi matematik eğitimine ilişkin inançların belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 969-980. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say4/v12s4m5.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships And Trajectory Of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, (72) 625-638.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime yönelik öz yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 112-122.
- Hanninen, G. E. (1988). A study of teacher training in gifted education. *Roeper Review*, 10(3), 139-144. <http://dx.doi.org/10.1080/02783198809553109> sayfasından erişilmiştir.
- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement Counseling*, 7(2), 191-210.

- Henson, R. K. (2001): *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas.
- Hızlı, E.(2014). İsrail’de üstün zekalılar eğitimi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. <http://uyad.beun.edu.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Howley, A., Howley, C. Ve Pendarvis, E. (1086). *Teaching gifted children: Principles and stratagies*. Boston: Little Brown ve Campny Limited.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlikalgıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437- 446.
- Jeong, H. W. G.(2010). *Teachers’ perceptions regarding gifted and talented early childhood students(Three to Eight Yeras of Age)*. Yüksek Lisans Tezi, Saint Luis University, USA.
- Jung, J.Y.(2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kantarcı, K. (1997). *Otel işletmelerinde iş tatmininin ölçülmesi ve işgören performansına etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, İzmir
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algulamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karakaş, U. U. (2002). *Okul öncesi öğretmenlerin yeterlikler*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://sbeski.cu.edu.tr/tez/144/%C3%B6%C4%9Fretmen%20yeterlikleri> sayfasından erişilmiştir.
- Karakurt, B. (2003). Sınıf yönetiminde üstün zeka ve yetenekli öğrencilere yönelik Öğretmen tutumu. *Eğitim Dergisi*, 2. <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/35-2/107-sinif-yonetiminde-ustun-yetenekli-ogrenciler.html> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N.(2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karnes, M.B. ve Johnson, L.J. (1991). The primary gifted child. *Journal For the Education of The Gifted*, 14(3), 267-289.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Keskin, G. ve Orgun F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi, *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 92-99.
- Kıldan, A. O.(2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kirk, S.A. ve Gallagher, J. J., (1989). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kocabıyık, F. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı ve okul öncesi eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 20, 3-5
- Koç, H., Yazıcıoğlu İ. ve Hatipoğlu H. (2009).öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22
- Kogan, N. (1995). Motivational and personality patterns in performing artists. Paper presented at the *Esther Katz Rosen Symposium on the Psychological Development of Gifted Children*, KS.
- Kokot, S. (1999). *Help-Our Child is Gifted*. Henkos Printers (Pty) Ltd. Republic of South Africa: Readford House Publication,

- Kontaş, H. (2009). *Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, A. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, İ. (2006). Sosyal öğrenme kuramı, B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri alguları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7*. London: David Fulton.
- Kowalski, R., ve Westen, D. (2005). *Psychology* (4th ed.). Hoboken. NJ: Wiley.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1) , 169-183.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği. A. Türkoğlu(Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro.
- Kurbanoglu, S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik alguları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kutluca, A. Y., Aydın, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: oluşturmacı öğretimin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 217-236.
- Lassig, Carly J. (2003) Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. In Bartlett, B. and Bryer, F. and Roebuck, D., Eds. *Proceedings 1st Annual*

International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research: Reimagining Practice: Researching Change, 2,141-152.

Lassing, C.J.(2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The Importance of professional development and school culture. *Australian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.

Lee, J. S. ve Ginsburg, H. P. (2007). What is appropriate mathematics education for four-year-olds?. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 2 – 31.

Lee, S., Cramond, B., ve Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42-52. <http://dx.doi.org/10.1177/001698620404800105> sayfasından erişilmiştir.

Levent, F. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi ve Toplum*. Ankara: Nobel.

Levent, F.(2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı

Maker, C.ve Nielson, A. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, TX: PRO-ED.

Manzar-Abbas, S.S. (2016). Self-efficacy beliefs of chinese primary school teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 30(2), 289-303

McCoach, D.B ve Siegle, D.(2007).What predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-274.

McDaniel, T.R. (2002). Mainstreaming the gifted: Historical perspectives on excellence and equity. *Roeper Review*, 24, 112-115.

MEB Tebliğler Dergisi. (2007a). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/mevzuat/yonergeler/bilim_sanat_yeni_yonerge.doc. adresinden erişilmiştir.

MEB. (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, 2552.

MEB. (2006). “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara: MEB

- MEB. (2007b). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin geliştirilmesi projesi: *Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Çocuklar*.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/334395/dosyalar/2014_03/24112217_stnzekavezelyetenekliocuklar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara. <http://kres.dsi.gov.tr/docs/default-document-library/ooproram.pdf?sfvrsn=2> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2014). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim. Ankara: Resmi İstatistik Programı. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2016). http://serifperimtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/27/02/970916/dosyalar/2012_12/27110428_okul_onesi.pdf sayfasından ulaşılmıştır.
- MEB (1991). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyon Raporu*. Ankara: Yaygın Eğitim Enstitüsü Matbaası
- Metin, N.(1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Özaşama.
- Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. (2016). *1475 Sayılı İş Kanununa Tabi İş Yerlerinde İşverenlerin Kuracakları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ve İşleyiş Esasları Hakkında Tüzük*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/2.5.979187.pdf> sayfasından ulaşılmıştır.
- Minibaş, J. (1990). *Özel ve devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin iştatmini düzeyi ve bu düzeyin frustrasyon karşısında gösterilen tepki tipi ve agresyon yönü ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Molapo, T.P. (2014). Parent-teacher Shared Commitment as a Predictor for Teachers' Attitudes toward Gifted Students and Gifted Education. *Journal of tudies in Education*, 4(1), 190-205

- Moore, A. D., (2002). Gifted and talented children and youth. L. M. Bullock (ed.). *Exceptionalities in Children and Youth*.(s.420-448), USA: Allyn and Bacon Inc.
- Moore, A.D., (1992). Gifted and Talented Children and youth, Lyndal Mc. Bullock (Eds.)*Exceptionalities in Children and youth*. Allyn and bacon Inc, USA
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The View from Within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15.
- Ng, S. S. ve Rao, N. (2008). Mathematics teaching during the early years in hong kong: a reflection of constructivism with chinese characteristics?. *Early Years*, 28(2), 159-172.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 23-36.
- Oktay, A (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları, Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Okursoy, F. T., (2016). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005, Mart). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu*, Ankara.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri, *T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Ankara: Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.
- Özbey, A. ve Sarıçam, H. (2015). Üstün yetenekli öğrenciler ve normal öğrencilerde insani değerler ve duyarlı sevgi. 2. *Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi 5-7 Kasım 2015*, Kırıkkale: Türkiye.
- Özbey, S ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.

- Özçelik, H. ve Kurt, A.A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451. <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cesitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yonetimi*, (54), 277-306.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançların karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Edirne.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://193.255.140.18/Tez/0058390/METIN.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, Y., Özyürek, M.ve Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş*. Ankara :Karatepe.
- Öztürk, M.A ve Fıçıcı, A.(2014). The Development of the Educators' Attitudes towards Gifted Education Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 349-360.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66, 533-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2),116-125.
- Pajares, F., ve Schunk, D.H. (2002) *Self beliefs and school success:Selfefficacy,self-concept and school achievement*. In R.RidingveS.Royner (Eds.), *Perseption*, s.239-266. London: Ablex.

- Passow, A.H. ve Rudnitski, R.A. (1993). *State policies regarding education of the gifted as reflected in legislation and regulation*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Perleth, C., Lehwald, G, ve Broeder, C.S.,(1993). Indicators of high ability in young children. K. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (p.283-310). Oxford, UK: Pergamon.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D. ve ark. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 14(2), 33, 211 - 221.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children*. Buckingham: Open University.
- Rastegar, M. ve Moradi, S. (2016). On the Relationship between EFL Teachers' Job Satisfaction, Self-Efficacy, and Their Spiritual Sense of Well-Being. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 1-12. <http://www.scirp.org/journal/ojml/> sayfasından erişilmiştir.
- Reis, S. M., ve Boeve, H. (2009). How academically gifted elementary, urban students respond to challenge in an enriched, differentiated reading program. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(2), 203-240. Retrieved from <http://web.ebscohost.com> sayfasından erişilmiştir.
- Reis, S. M., ve Renzulli, J. S. (2003). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Education International*, 18(1), 15-39. <http://web.ebscohost.com> sayfasından erişilmiştir.
- Renzulli, J. S. (1999), What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A Twenty-Five Year Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice*, 44(2), 80-89.
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.

- Renzulli, J.S. (1986). *Systems and models for developing programs for tehe gifted and talented*. Mansified Center, CN: Creative Learning.
- Rimm-Kaufman, S.E. ve Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes Toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rosemarin, S. (2002). Teachers' Attitudes towards Giftedness: A comparison between American and Israeli Teachers. *Gifted Education International*, 16, 179-190.
- Ryan, A. M, Kuusinen, C. M. ve Bedoya-Skoog, A., (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147-156.
- Sağlam, F., (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Sak, U. (2008). Üstün zekalı öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinim olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s.497-535). Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, U. (2013). *Üstün zekalılar*. Ankara: Vize.
- Schack, G. D., ve Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(4), 346-363.
- Schechter, C. ve Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' Sense Of Collective Efficacy: An İnternational View. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489.
- Schunk, D. H. (1995): Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (p. 281-303). New York: Plenum.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting* [elektronik sürüm]. ERIC.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’ de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1). 137-146.
- Senemoğlu, N. (1998). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarına ilişkin bir inceleme*. Bilgi Çağımızda Öğretmenimiz Sempozyumu, ANAÇEV, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seyhan, B. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ve kavram yanlışları ile okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitime yönelik tutumlarını incelemek*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SHÇEK, (2008). Özel Kreş Ve Gündüz Bakımevleri İle Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş Ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/11/20081112-14.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Smutny, J.F, Walker, S.Y., ve Meckstroth, E.A. (1997). *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, Nurturing, and Challenging Ages 4-9*. Minneapolis. MN: Free Spirit Publishing.
- Smutny, J.F. (2000). *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA.
- Smutny, J.F. (2001). *Stand Up for Your Gifted Child: How to Make the Most of Kids Strengths at School and at Home*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Sternberg, R.J. (1997). The Concept of Intelligence and its role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52(10),1030-1037.
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 597-607. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/download/5000050999/5000048227> adresinden erişilmiştir.

- Şahan, M. A., (2011). *İlköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F. ve Kargın, T.(2013). Öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 10(1),142-167
- Şahin, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 101-120. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/viewFile/5000127609/5000117207> sayfasından erişilmiştir.
- Şeker, P. T. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitime yönelik inanç ve öz yeterliklerinin 48-60 aylık çocukların matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançların karşılaştırılması*. Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş (7. Baskı)*. Ankara: Pegem.

- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R.J. Starnberg ve J.E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (p.21-52). New York: Cambridge University.
- Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014) Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-43.
- Taşdan, M., Tiryaki, E. (2008).Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin işdoymu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- TBMM, (2012). *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti Ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*. www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss427.pdf sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 18.
- Tepe, D. (2011). *Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'ni Geliştirme*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Toker, B. (2007). Demografik değişkenlerin iş tatminine etkileri: İzmir'deki Beş Ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107.
- Tortop, H. S. ve Kunt, K.(2013). Investigation of primary school teachers' attitudes towards gifted education. *International Online Journal of Educational Sciences*. 5(2), 441-451.
- Tortop, H. S., (2012). Öğretmenler için üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ölçeği adaptasyon çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 89-106.
- Tortop, H.S., (2014). Öğretmenler için üstün yetenekli eğitime ilişkin tutum ölçeği türkiye için uyarılama çalışmasının yeniden gözden geçirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 63-71.

- Toy, S. N., (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roepel Review*, 35(1), 58-64.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001): Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- TUİK (2014). Türkiye İstatistik Kurumu. <http://www.istatistikleri.org/nufus/evlenme-bosanma/turkiye-istatistikleri-ortalama-evlenme-yasi-2001-2014/> sayfasından erişilmiştir.
- Turaşlı, N. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi, Gelengül Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.6-7). Ankara: Vize.
- Turcan, H.G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkeç, Y. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Aydın.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançların karşılaştırılması. *İstanbul Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 98-110
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin genel öz yeterlik düzeylerinin yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Variş, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Varlık, T. (2000). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işdoymu*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *YC Young Children*, 60(5), 76-86.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Metaanalyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 92-98.
- Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m16.pdf>. sayfasından ulaşılmıştır.
- Wang, W.L. (1998). *Üstün yeteneklilerin erken tanınması ve okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilere karşı tutumları*. Master's thesis, The Ohio State University. Ohio
- Whynacht, L. A. (2004). Preschool Teachers' Sense Of Teaching Efficacy: Scale Development And Correlate, *Dissertations and Master's Theses from the University of Rhode Island*, <http://digitalcommons.uri.edu/dissertations/AAI3147806> sayfasından erişilmiştir.
- Williams, R. (2009). Gaining a degree: The effect on teacher self-efficacy and emotions. *Professional Development in Education*, 35(4), 601-612.
- Winebrenner, S. (1992). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis MN: Free Spirit Publishing.
- Winebrenner, S. (2000). Gifted students need an education, too. *Educational Leadership*, 58(1), 52-56.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Efficacy and Teaching*, April 28. The Ohio State University.
- Yalçın, A (2011). Geleceğimize kalıcı yatırım için okul öncesi eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi*, 20

- Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yılmaz, E., Tomris, G. ve Kurt, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1),1-26.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlikve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Zengin, U. K. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

EKLER

EK-1: GENEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında Doç.Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU danışmanlığında yürütmekte olduğum bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması amacıyla planlanmıştır. Veri toplama aracı üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde, katılımcının kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla düzenlenen bilgi formu, ikinci bölümde, “Okul öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” üçüncü bölümde ise “Üstün Yeteneklilik Ve Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” yer almaktadır. Dolduracağınız anketler “Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Araştırmada elde edilecek bilgiler kişi veya kişilerle paylaşılmayacaktır. Anket formlarını doldururken isimlerinizi yazmanız gerekmektedir. Araştırmanın amacına ulaşması; anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların cevapsız bırakılmamasına bağlıdır. İçten vereceğiniz yanıtlarla araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Şabanağa DAŞTAN

Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

GENEL BİLGİ FORMU

Çalıştığınız Okul Türü:

- MEB Bağımsız Anaokulu MEB İlkokul Anasınıfı
 Özel Bağımsız Anaokulu Özel İlkokul / Kolej Anasınıfı
 Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu Kreş ve Gündüz Bakımevi

Yaşınız:

- 20-25 Yaş 26-30 Yaş 31-35 Yaş 36-40 Yaş
 41-45 Yaş 46-50 Yaş 50+ Yaş

Medeni Durumunuz:

- Evli Bekar

Meslek deneyiminiz:

- 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 30+ Yıl

Mezun Olduğunuz Okul:

- Kız Meslek Lisesi,
 Okul Öncesi/Çocuk gelişimi Önlisans programı
 Okul Öncesi /Çocuk gelişimi Lisans Programı
 Okul öncesi/Çocuk Gelişimi Lisansüstü eğitim
 Diğer_____ belirtiniz.

Üstün yetenekliler İle İlgili Hizmet İçi Eğitimi:

- Aldım Almadım

**EK-2: OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK BOYUTLU ÖZ
YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ**

	Katılım Düzeyiniz				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1. Öğrencilerimi girişken olmaya özendirebilirim.					
2. Öğrencilerimi özerk olmaya özendirebilirim.					
3. Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.					
4. Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar aratabilirim.					
5. Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.					
6. Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.					
7. Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim.					
8. Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.					
9. Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabiliyorum.					
İletişim Becerileri					
1. Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.					
2. Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde					
3. Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.					
4. Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.					
5. Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.					
6. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.					

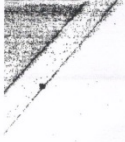
7. Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.					
Aile Katılımı					
1. Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.					
2. Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.					
3. Aileleri, Okul öncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.					
4. Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.					
5. Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabilirim.					
Planlama					
1. Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.					
2. Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.					
3. Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.					
4. Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.					
5. Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.					
6. Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.					
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi					
1. Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.					
2. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni. vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.					

3.Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde üzenleyebilirim.					
4. Sınıfımda öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilirim.					
5. Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.					
Sınıf Yönetimi					
1. Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.					
2. Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak					
3. Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.					
4. Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.					
5. Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.					

**EK-3: ÜSTÜN YETENEKLİLİK VE ÜSTÜN YETENEKLİ
EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ**

	Katılım Düzeyiniz					
	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasının en iyi yolu onları özel sınıflara koymaktır.						
2. Üstün yetenekli öğrenciler için yapılan özel programlar <u>seçkinlik (elitizm) oluşturacağı için sakıncalıdır.</u> *						
3. Üstün yetenekli öğrenciler için yapılan özel eğitim hizmetleri ayrımcılığı gösteren bir işarettir. *						
4. Üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıflar oluşturulması, diğer öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmesine neden olur. *						
5. Üstün yetenekli çocuklar eğitim ihtiyaçları yeterince karşılanmadığı için okullarında genelde sıkılırlar.						
6. Üstün yetenekli öğrenciler eğitim ihtiyaçları yeterince karşılanmadığı için normal sınıflarda zamanlarını boşa harcarlar.						
7. Okullarımızda üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları sıkça ihmal edilmektedir.						
8. Üstün yetenekli bireylerin, yeteneklerini tam olarak geliştirmek için özel ilgi ve desteğe ihtiyaçları vardır.						
9. Okullarımız üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamada zaten yeterlidir.*						
10. Üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda öğrenim görmeleri sağlanmalıdır, çünkü üstün yetenekli öğrenciler diğer öğrencilerin için bir entelektüel uyarıcı rolü üstlenirler. *						
11. Öğrencileri üstün yetenekli ve diğerleri diye ayırırsak, daha birçok etiketlemeleri de artırırız örneğin güçlü-zayıf, yeterli-yetersiz gibi.						
12. Eğer üstün yetenekli çocuklara özel destek ve ilgi <u>verilirse kibirli veya bencil olabilirler.</u> *						
13. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ayrılan yatırımların aynısını üstün öğrenciler için de yapmalıyız.						
14. Okulların normal programları üstün öğrencilerin entelektüel merakını söndürür.						

EK-4: ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9340327
Konu: Araştırma İzni

17.09.2015

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 11/08/2015 tarihli ve 3432 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Şabanağa DAŞTAN'ın "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması" başlıklı tez çalışması kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda anket ve araştırma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket formunun (5 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

- 1-Anket formu (5 sayfa)
- 2-Okul listesi (3 sayfa)

DAĞITIM:

Sincan-Etimesgut