

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE EĞİTİM VEREN
ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI TEŞVİK ETME VE
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM VEREBİLME
ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

F. EREN TUZKAN

Fatma EREN TUZKAN

BAU 2019

AĞUSTOS 2019

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE EĞİTİM VEREN
ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI TEŞVİK ETME VE
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM VEREBİLME
ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZİ**

FATMA EREN TUZKAN

**ÜSTÜN YETENEKLİLER DALINDA YÜKSEK LİSANS
DERECESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR.**

AĞUSTOS 2019

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Aysın KAPLAN SAYI
Kordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



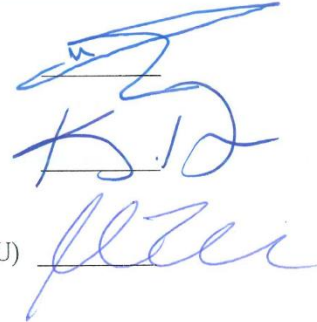
Doç.Dr. Hasan Said TORTOP
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Doç.Dr. Hasan Said TORTOP (İAÜ)


Dr.Öğr. Üyesi Kenan DİKİLİTAŞ(BAU)

Dr.Öğr.Üyesi Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU (BAU)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Adı, Soyadı : Fatma EREN
TUZKAN

İmza : 

ÖZ

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE EĞİTİM VEREN ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞIN TEŞVİK ETME VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM VEREBİLME ÖZ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Eren Tuzkan, Fatma

Yüksek Lisans, Üstün Zekalı ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans
Programı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

Ağustos 2019, 82 sayfa

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin belirli yeterliliklerde olmaları gerekmektedir. Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterliklerinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulama öz değerlendirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, araştırmacı tarafından geliştirilen Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Ölçeği ve Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özdeğerlendirme Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Türkiye’de İzmir ilindeki 116 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezlerinde ve destek eğitim odalarında çalışan öğretmenlerdir. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme özyeterlik algıları ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama özdeğerlendirme düzeyleri iyi düzeyde bulunmuştur. Ancak ölçeğin bazı alt boyutlarında düşüklük görülmüştür. Öğretim verilen okul düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmazken, cinsiyete değişkenine göre kadın öğretmen lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün zekalı ve yetenekli öğrenci, Farklılaştırılmış öğretim, Yaratıcılık teşvik etme, Özyeterlik, Öğretmen

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE CREATIVITY PROMOTING AND IMPLEMENTING OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION SELF- EFFICACY LEVEL OF TEACHERS WHO GIVE TRAINING TO GIFTED TALENTED STUDENTS

EREN TUZKAN, Fatma

MA, Gifted and Talented Education Master Program

Advisor: Assoc. Prof. Hasan Said TORTOP

August 2019, 82 Pages

Teachers of gifted students should have certain qualifications. In this study, it was aimed to determine the self-efficacy levels of promoting of creativity and implementing of differentiated instruction of gifted students teachers'. The research is in the survey model. In order to collect data, the Self-Efficacy Scale of Promoting of Creativity for Teachers and Implementing of Differentiated Instruction developed by the researcher were used. Research 2018-2019 academic year in Turkey was administered to 116 teachers in Izmir city. Teachers are teachers working in Science and Art Centers and resource room. As a result of the study, teachers' self-efficacy perceptions levels of implementing of differentiated instruction and promoting of creativity were found to be good at level. However, some subscales of the scale were found to be low. While there was no significant difference according to the school level, there was a significant difference in terms of gender.

Key Words: Gifted and Talented Students, Differentiated Instruction,
Promoting of Creativity, Self-efficacy, Teacher.



Tüm öğrencilerime ve Deniz'ime...

TEŞEKKÜR

Bu tez alıŐmasının araŐtırılmasında, planlanmasında ve gerekleŐtirilmesinde desteğini sunan tez danıŐmanım Do. Dr. Hasan Said TORTOP'a, yüksek lisans sürecimde bilgilerinden faydalandığım Bahçeşehir niversitesi'nin tüm değerli eğitmenlerine, tezimde yer alan ölçekleri vakit ayırarak dolduran eğitimcilere sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Bu eğitim sürecinde dünyaya gelen canım kızım Deniz TUZKAN'a, her daim desteğini esirgemeyen sevgili eŐim Serkan TUZKAN'a tez srci boyunca bana desteğini her daim sunan arkadaşım Seden KIRTE'ye tüm kalbimle teŐekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

| | |
|---|------|
| ÖZ..... | v |
| ABSTRACT | vi |
| TEŞEKKÜR | viii |
| TABLolar LİSTESİ | xii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xiii |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xiv |
| Bölüm 1 | 1 |
| Giriş..... | 1 |
| 1.1. Teorik Çerçeve..... | 1 |
| 1.2. Problem Durumu | 2 |
| 1.3. Çalışmanın Amacı | 5 |
| 1.4. Hipotezler | 5 |
| 1.5. Çalışmanın Önemi | 6 |
| 1.6. Tanımlar..... | 6 |
| Bölüm 2 | 7 |
| Alan Yazın Taraması..... | 7 |
| 2.1. Zekâ Kavramı | 7 |
| 2.2. Üstün Yetenek Kavramı | 8 |
| 2.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri..... | 14 |
| 2.4. Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitimsel Yaklaşımlar | 14 |
| 2.5. Farklılaştırılmış Öğretim | 21 |
| 2.5.1 Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Özellikleri..... | 25 |
| 2.5.2 Üstün Zekalılar Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim..... | 26 |
| 2.5.3 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Özellikleri..... | 27 |
| 2.6. Yaratıcılığın Teşvik Edilmesinde Öğretmen Faktörü..... | 30 |
| Bölüm 3. | 37 |
| Yöntem | 37 |
| 3.1. Araştırma Modeli..... | 37 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 37 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 38 |
| 3.3.1 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu | 38 |
| 3.3.2 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Özdeğerlendirme Ölçeği (FÖÖÖ) Geliştirme Çalışmaları. | 40 |
| 3.3.2.1 FÖÖÖ Madde Havuzu Aşaması. | 40 |
| 3.3.2.2 FÖÖÖ Kapsam Geçerliliği Aşaması. | 40 |
| 3.3.2.3 FÖÖÖ Ön Deneme Aşaması | 40 |
| 3.3.2.4 FÖÖÖ Uygulama Aşaması. | 40 |
| 3.3.2.5 FÖÖÖ Yapı Geçerliliği Belirleme Aşaması. | 41 |
| 3.3.2.6 FÖÖÖ Güvenilirlik Hesaplama Aşaması | 41 |
| 3.3.2.7 FÖÖÖ Ölçek Geliştirme İçin Evren ve Örneklem. | 41 |
| 3.3.2.8 FÖÖÖ Ölçek Geliştirme İçin Bulgular ve Yorumlar. | 41 |
| 3.3.2.9 FÖÖÖ Taslak Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi. | 41 |
| 3.3.2.10 FÖÖÖ Faktör Değişkenlerinin Belirlenmesi. | 42 |
| 3.3.2.11 FÖÖÖ Faktörlerin İsimlendirilmesi | 44 |
| 3.3.2.12 FÖÖÖ Ölçek Güvenilirliği. | 45 |

| | | |
|----------------------|--|----|
| 3.3.3 | Yaratıcılığı Teşvik Edici Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (YTÖÖÖ) Geliştirme Çalışmaları | |
| 3.3.3.1 | YTÖÖÖ Madde Havuzu Aşaması | 45 |
| 3.3.3.2 | YTÖÖÖ Kapsam Geçerliliği Aşaması | 45 |
| 3.3.3.3 | YTÖÖÖ Ön Deneme Aşaması | 46 |
| 3.3.3.4 | YTÖÖÖ Uygulama Aşaması | 46 |
| 3.3.3.5 | YTÖÖÖ Yapı Geçerliliği Belirleme Aşaması | 46 |
| 3.3.3.6 | YTÖÖÖ Güvenilirlik Hesaplama Aşaması | 46 |
| 3.3.3.7 | YTÖÖÖ Ölçek Geliştirme İçin Evren ve Örneklem. | 46 |
| 3.3.3.8 | YTÖÖÖ Ölçek Geliştirme İçin Bulgular ve Yorumlar.. | 46 |
| 3.3.3.9 | YTÖÖÖ Taslak Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi. 47 | |
| 3.3.3.10 | YTÖÖÖ Faktör Değişkenlerinin Belirlenmesi | 49 |
| 3.3.3.11 | YTÖÖÖ Faktörlerin İsimlendirilmesi | 50 |
| 3.3.3.12 | YTÖÖÖ Ölçek Güvenirliliği. | 51 |
| 3.4 | Verilerin Analizi. | 51 |
| 3.5 | Sayıtlar..... | 51 |
| 3.6 | Sınırlılıklar..... | 51 |
| Bölüm 4 | | 52 |
| Bulgular | | 52 |
| 4.1. | Birinci Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular | 52 |
| 4.2. | İkinci Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular..... | 52 |
| 4.3. | Üçüncü Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular..... | 53 |
| 4.4. | Dördüncü Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular | 54 |
| 4.5. | Beşinci Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular | 55 |
| 4.6. | Altıncı Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular | 56 |
| 4.7. | Yedinci Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular | 57 |
| Bölüm 5 | | 59 |
| Tartışma ve Sonuçlar | | 59 |
| 5.1 | Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması | 59 |
| 5.2. | Öneriler | 63 |
| 5.3. | Sonuçlar | 64 |
| KAYNAKÇA | | 66 |
| EKLER | | 76 |
| A. | Yaratıcılığı Teşvik Edici Öğretmen Özyeterlik Ölçeği | 76 |
| B. | Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımı Öz-Değerlendirme Ölçeği | 77 |
| C. | Öğretmen Demografik Bilgi Ölçeği..... | 78 |
| D. | Araştırma İzni | 79 |
| Özgeçmiş | | 80 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1 Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğretmenlerinin Sosyodemografik Özellikleri | 37 |
| Tablo 2 Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğretmenlerinin Sosyodemografik Özellikleri..... | 39 |
| Tablo 3 Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi..... | 41 |
| Tablo 4 Açıklanan Toplam Varyans..... | 43 |
| Tablo 5 Farklılaştırılmış Öğretim Özdeğerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri..... | 44 |
| Tablo 6 Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi..... | 47 |
| Tablo 7 Açıklanan Toplam Varyans..... | 49 |
| Tablo 8 Farklılaştırılmış Öğretim Özdeğerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri..... | 50 |
| Tablo 9 Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Öz yeterlik Düzeylerinin Betimsel İncelenmesi..... | 52 |
| Tablo 10 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özyeterlik Düzeylerinin Betimsel İncelenmesi..... | 53 |
| Tablo 11 Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Puanlarının Okul Düzeyine (İlkokul ve Ortaokul) Göre t-Testi Sonuçları..... | 54 |
| Tablo 12 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özdeğerlendirme Puanlarının Okul Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 13 Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları | 56 |
| Tablo 14 Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları | 57 |
| Tablo 15 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları..... | 58 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|----------------------------------|----|
| Şekil 1 FÖÖÖ Çizgi Grafiği..... | 42 |
| Şekil 2 YTÖÖÖ Çizgi Grafiği..... | 47 |



KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|---------------|---------------------------------------|
| IQ | Zeka Katsayısı Intelligence Quotient |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| BİLSEM | Bilim ve Sanat Merkezi |
| ÜYEP | Üstün Yetenekliler Eğitim Programları |

Bölüm 1

Giriş

Bu bölüm içerisinde araştırmanın; kuramsal çerçevesi, konusu, amacı ve problemi açıklanmıştır.

1.1. Teorik Çerçeve

Toplumların her bakımdan gelişip kalkınmasına katkı sağlayan bireyler üstün yeteneğe sahiptir. Bilimsel alanda kalkınmak gelişimin ve değişimin kaynağı üstün yeteneğe sahiptir. (Çağlar, 2004)

Zekâ, bireyde yaratıcılık alanlarında yapılan araştırmalar, üstün yetenekli birey ile ilgili birçok detaya, önemli bilgi ve beceriye sahip olunmasını sağlamıştır. Okula giden üstün zekâlı öğrencilerin dikkat çekmesi ve farklı bir eğitime ihtiyaç duyduklarının tespiti ile üstün zekâlı bireyin eğitiminin ne kadar önemli olduğu noktasına varılmıştır (Robinson ve Clinkenbeard,1998).

Alandaki çeşitli araştırmacılar üstün yetenekli bireyin özelliğini zekâ ile adlandırmıştır. Bu yaklaşıma göre zekâ bölümündeki (IQ) yüksek skor, üstün yetenek özelliği ile aynı ifadeyi kapsıyordu. Daha sonra yaratıcılık ve motivasyon bu tanıma eklenmiştir (Sousa,2003).

Renzulli'ye göre, üstün yetenekli kişi önemli üç özelliğe sahiptir. Bu özellikler; genel yetenek düzeyi, özel yetenek düzeyi, motivasyon ve yaratıcılıktır. Genel üstün yetenekler, sözel ve sayısal muhakeme, sözcük akıcılığı, soyut düşünme, işlem hızı, sağlıklı ve seçici bellektir. Özel yetenekler olarak da fen, matematik, dans, resim, müzik, tiyatro, liderlik gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir. Özel yeteneklerde diğeri olan yaratıcılık, farklı ve yeni fikirler, ürünler geliştirmeyi ve bunları yeni sorunları çözmeye kullanabilme yeteneğini içermektedir. Motivasyon ise, görevleri üstün yüklenme yeteneği olarak tanımlanabilir. Motivasyon ve yaratıcılık gibi özellikler ise farklı eğitimlerle geliştirilebilecek olan bireysel özelliklerdir. Ancak normalüstü yetenek ise özelliği kalıtsaldır. Bir kişinin üstün zekâlı/yetenekli olarak tanımlanabilmesi kalıtsal olarak getirdiği yeteneklerin yanında verimli çevre, uygun eğitim ve kişilik özellikleri etkilidir (Davaslıgil, 2004).

Adderholdt (1987), Gallagher (1990), Kerr (1991) gibi isimler üstün yetenekli bireylerin mükemmelliyeçilik özellikleri üzerinde araştırma yapmıştır. Üstün yetenekli bireylerin mükemmelliyeçilik yönleriyle nasıl başettikleri önemlidir. Eğer mükemmelliyeçilik yönlerini, başkalarının istek ve ihtiyaçlarına karşılık verebilecek boyutta tutabilmeleri halinde birçok noktada başarılı olabilmektedirler.

Üstün yetenekli kişiler, özgüvenlerinin güçlü olması, kaderci yaklaşımda bulunmaması, iç denetime sahip olabilme, motivasyonlarını yüksek tutabilme, haksızlık durumunda savunma yönlerinin olması gibi özellikleri de taşıyor olabilirler (Davaslıgil, 2004a; Akarsu, 2001)

Eğitim, bilindiği üzere insan yaşamına yön veren en önemli öğedir. Öğretmenler de bireylerin yaşamlarının şekillenmesinde ve hedeflerinin gerçekleşmesinde etkileri ve katkıları olan kişilerdir (Habacı, 2013). Öğrencilerin hedeflerinin gerçekleşmesinde etkisi olan öğretmenlerin bazı özelliklerinin olması gerekir. Bir de özel eğitim alanında çalışan öğretmenler olunca bu özellikler daha fazla olmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Üstün yetenekli bireylerin yaratıcı yönlerini geliştirmek, eğitimde farklı bir noktadır. Yaratıcılığı teşvik etme eğitmenlerin ana hedefi olmalıdır (Clark,1996). Öğretmenlerin yetenek gelişimindeki başarı sağlamaları üstün yetenek ile yaratıcılık arasında ilişki ve bağ oluşturduklarında aynı zamanda çocukların yaratıcılıklarında gelişim meydana getirebildiklerinde ortaya çıkar. Hatta bu öğretmenlerin yaratıcı oldukları ortaya çıkmıştır (Sak, 2014).

1.2. Problem Durumu

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili tutum ve farkındalığın normal düzeyde olması bu öğrencilere yönelik eğitim ve öğretim niteliklerini de etkilemektedir. Önemli roldeki öğretmenlerin bilhassa tanılama sürecinde ve öğretimi farklılaştırma sürecinde bazı yeterliliklerinin bulunması gerekir. Tanılama ile ilgili olarak üstün yetenekli çocukların tanınması ve doğru aday gösterilmesi konusunda ülkemizdeki öğretmenlerin gelişmiş ülkelere kıyasla düşük oldukları (%18) görülmüştür (Akar ve Uluman, 2013).

Öğretmenler, yetenekli öğrencileri belirleyen ve bu sorumluluğu üstlenen kişilerdir (Levent, 2018). Öğretmenlerin yetenekli çocukların farklılıklarını ortaya

çıkartabilmeleri, bu çocukların bireysel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarına ve pozitif yaklaşımlarına bağlıdır (Metin ve Dağlıoğlu, 2016).

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin de üstün zekalı olması gerekir mi? Sorusu önemli bir sorudur. Bu noktada Sak(2010) üstün zekalılığın sadece zihinsel potansiyel olarak algılanması durumunda öğretmenlerin de üstün zekalı olması gerekeceği, ancak üstün yeteneği gelişiminde üstün yetenekli öğretmenlerinin bazı pedagojik formasyon yanında yaratıcılığı teşvik etme, enerjik olma, mizah anlayışı yüksek olma gibi özelliklerinin olması gerektiği vurgusunu yapmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde empati yeteneği, zengin hayal gücü düşünme becerilerinin nasıl öğretileneğini bilme gibi özelliklerin olması gerektiği belirtilmiştir (Lewis, 1982). Konu üstün yetenekliler eğitimi yani özel eğitim olunca öğretmenlerin yeterliklerinin de daha yüksek olması gerektiği kaçınılmazdır. Öğretmen niteliklerinin öğretim programlarının uygulanmasında kritik rolü olduğu da bir gerçektir. Bu noktada uygulayıcılar da önemli kararlar almaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008; MEB, 2006:8). Öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Karaçalı, 2004).

Tüm dünyaki eğitim modelleri incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenlerin, eğitim programının en temel öğeleri olduğunu gösterir (Köksal, 1996).

Öğretmenin üstlendiği rol, gereğince yerine getirebilmesi için destek sağlamak amacıyla MEB 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesi'nde beş bileşeni belirlemiştir. Bunlardan biri ise öğretmen eğitimidir. Bu bileşen ile ilgili ilk çalışmayı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, “öğretmenlik yeterlikleri” kavramına yönelik çalışma başlatmıştır (Özeren, 2008).

Üstün yetenekli bireyler, potansiyelleri açısından diğer bireylerden farklılık göstermektedirler. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilere kaliteli bir eğitim sunabilmek için eğitimcilerin bu çocuklara yönelik temel bilgileri biliyor ve nasıl bir eğitim sunacağına yönelik bilgi ve beceriye sahip olması gerekir (Çalışandemir, 2013).

Eğitmen, bilgi, beceri ve tutumları ile eğitimi kaliteli hale getirirken uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim alanında olumlu davranışları öğrencilerin kazanmasında önemli role sahiptir, ayrıca öğrenci özelliklerinin belirlenmesine ve

geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Şahin, 2012).

Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeni ile öğretim farklılaştırılması uzmanlık gerektiren ve öğretmenin ayrıca çalışması gereken bir konudur. Farklılaştırılmış öğretim tasarımı hazırlama konusunda üstün zekalıları eğitiminde birçok model bulunmaktadır (Tortop, 2018). Bu noktada üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin belirli yeterlikleri bulundurmaları da gerekmektedir (Sak, 2010).

“Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri ne düzeydedir?” Bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmaya ilişkin alt problemler ise;

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlikleri öğretim düzeyine göre (ilkokul ve ortaokul) farklılaşmakta mıdır?

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri öğretim düzeyine göre (ilkokul ve ortaokul) farklılaşmakta mıdır?

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlikleri öğretmen cinsiyetine göre (kadın ve erkek) farklılaşmakta mıdır?

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri öğretmen cinsiyetine göre (kadın ve erkek) farklılaşmakta mıdır?

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme öz yeterlilik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın evreni İzmir ili olarak belirlenmiştir. Araştırma İzmir ilinde üstün/özel yetenekli öğrencilere destek eğitim hizmeti veren Bilim ve Sanat Merkezi ve destek eğitim odalarında eğitim gören 116 öğretmen ölçüt örnekleme yöntemine göre (ölçüt olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitimliliğini yapıyor olmak) seçilmiştir (Büyüköztürk vd. 2007). Ölçek geliştirme çalışmalarında ise uygun kazara örnekleme yöntemi ile Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerle eğitim veren 200 öğretmen seçilmiştir. Google formlar oluşturulmuştur. Veriler internet yolu ile alınmıştır.

1.4. Hipotezler

Bu çalışmanın hipotezleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yaratıcılığı teşvik etme düzeyleri normal ve normal düzeyin üzerindedir.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlikleri öğretim düzeyine göre (ilkokul ve ortaokul) farklılaşmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri öğretim düzeyine göre (ilkokul ve ortaokul) farklılaşmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlikleri öğretmen cinsiyetine göre (kadın ve erkek) farklılaşmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri öğretmen cinsiyetine göre (kadın ve erkek) farklılaşmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.5. Çalışmanın Önemi

Üstün yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgilenen öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi teşvik edici ortamlar oluşturması gerekmektedir (Tortop, 2018b). Öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirebilme konusunda yeterlilikleri olmalıdır (Sak, 2010). Öğretimlerinde yaratıcı kişilerin hayatlarından kesitler sunabilmelidirler (Öztürk, 2007). Bununla birlikte bu öğrencilerin yaratıcılığını teşvik etmek onların problem çözme becerileri geliştirir ve hayatlarında başarılı olmalarını da sağlar. Üstün zekâlılık kuramları incelendiğinde, üstün yeteneğin gelişiminde bireyde yaratıcılık oldukça önemli bir bileşen olup (Sak, 2010), yaratıcılığı teşvik edici öğretmen niteliğinin olması üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerden beklenen bir özelliktir (Cropley ve Urban, 2000).

Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik olarak öğretimin farklılaştırılması üstün yetenekli çocukların bireysel hakkıdır. Bu öğrencilere yönelik öğretim tasarımı hazırlayabilme konusunda öğretmenlerin yeterliklerinin olması gerekir. Literatürde birçok farklılaştırılmış öğretim stratejisi ve modeli bulunmaktadır. Bu modellerin uygulanması ve öğretimin farklılaştırılması üstün yetenekli öğrencilerin yetenek gelişimini destekleyecektir (Tortop, 2018a). Farklılaştırılmış öğretim konusunda özellikle de üstün yetenekli öğrenciler ile farklılaştırılmış öğretim konusunda öğretmenlerin özyeterliklerinin belirlenmesi hem literatüre katkı hem de uygulama aşamasında verilebilecek hizmetiçi eğitim açısından önemlidir.

1.6. Tanımlar

Üstün zekâlı birey: Bir ya da birden fazla yetenek alanında normalden yüksek performans gösteren bireylerdir (NAGC, 2011).

Farklılaştırılmış öğretim: Bireysel farklılıklara yönelik olarak öğretimin uyarlanmasıdır (Hall ve vd. 2003; Tortop, 2018a).

Yaratıcılık: Alanda yenilik getirmesi kaydıyla fikir veya ürün geliştirmedir (Sak, 2009).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1. Zekâ Kavramı

Zekâ, bireyin sahip olduğu beynin verimli olarak çalışmasının bir işareti olup, bu verimlilik beyinde sıkça çalıştırılan bölümlerinden çok çalıştırılmayan bölümlerinin çalıştırılmasıyla sağlanabilir (Altıntaş, 2014). Kişinin; düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma kabiliyetlerinin tümü zekâ olarak tanımlanır (MEGEP, 2007).

Zekâ; objeler arasındaki ilişkinin kavranması, yeni şartlara ayak uydurabilme, soyut düşünce üretebilme, problemlere çözüm bulma kabiliyeti şeklinde de ifade edilir. Günlük hayatta zekâ, çoğunlukla yalnızca bir kabiliyet ya da becerinin öne çıkması şeklinde düşünülmektedir. Ne var ki zekâ; düşünmenin, algılamanın ve öğrenmenin beraber kullanılması ile kendini ortaya çıkarmaktadır (Tunçdemir, 2004).

Zekâ, birey tarafından bilhassa üst düzeydeki soyut kavramların oluşturulması da demektir. Zekâ, en kolay tarifiyle kişilerin bir olguyu diğer bireylere göre daha iyi yapması, bir başka deyişle; ilişkiler kurabilmeleri, çıkarım yapabilmeleri, tümevarım ve tümdengelim ile sonuca ulaşabilmeleri, zorluğu anlayabilmesi, düşünceleri algılayabilmesi gibi hususları diğer kişilerden daha iyi yapabilmesi anlamına gelmektedir. Daha üst düzeyde kavram algılama yeteneği olanlar daha zor görevlerle başa çıkabilirler (Locke, 2005).

Zekânın değişik tanımlamaları yapılmasına rağmen zekâyı ilgili teorilerin tamamı zekânın geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda zekânın, kişinin doğuştan elinde bulundurduğu, kalıtım vasıtasıyla iletilen ve merkezi sinir sisteminin fonksiyonları içine alan; tecrübe, çevre ve öğrenmeden ileri gelen faktörlerle şekillenen bir bileşim olduğu ifade edilebilir. Bireyin sahip olduğu zekâ düzeyi diğer şartlar eşit tutulmak şartıyla, ne denli zor işler yaptığı, güçlük seviyesi eşit işlerle ne ölçüde başa çıkabildiği ve ne kadar kısa zamanda sonucu elde etmesi ile ortaya çıkmaktadır (Tunçdemir, 2004).

Araştırmalar ve incelemeler çerçevesinde okul başarısına ilişkin farklılıkların istatistiki manada yarısının zekâ puanı ile açıklanabildiği gösterilmiştir. Okul

başarısının açıklanmasıyla ilgili zekâ testleri, deneysel olarak en çok yapılan uygulama araçlarıdır. Ortaya konan yeni araştırmalar çevre ve eğitim etkenlerinin kontrol edilmesiyle 10-15 zekâ puanı daha arttırılabildiğini ileri sürmektedir (Özekin, 2006).

Zekâ kavramı üç alt grupta kategorize edilmektedir (Karakurt, 2009):

Soyut Zekâ

Sembolden faydalanıldığı düşünme kabiliyetidir. Bu zekâyaya sahip bireyler 12 yaşından itibaren kendini göstermeye başlarlar. Soyut zekâda aslında mevcut olmayan fakat mevcut olanlar arasında bulunan ilişkilerin zihnin soyutlama ve genelleme gücüyle elde edilen semboller kullanılır. Matematiksel kavramların ve matematiksel ilişkilerin kurulması soyut zekâ ile sağlanır. Roman yazarları, şairler ve besteciler soyut zekâlarından faydalanırlar (MEGEP, 2007).

Somut Zekâ

Çocukluk yıllarından itibaren ortaya çıkmaya başlayan bu tip zekâ, tamir gerektiren bir oyuncakla uğraşırken ve de yap - boz tipi oyuncaklar oynanırken yoğun olarak kullanılır. Genellikle mühendisler, tamirciler ve uzman işçilerde bulunmaktadır (Karakurt, 2009).

Sosyal Zekâ

Bireyler tarafından toplumsal çevre ile uyum sağlamak ve kişilerle iyi ilişkiler kurmak için kullanılır. Sosyal zekâsından iyi faydalanan bireyler çevreleri tarafından sevilirler, saygı görürler ve lider nitelikleri sayesinde öne çıkarak toplumda etki bırakırlar. Politikacılar, avukatlar, öğretmenler ve pazarlamacılar toplumda sıkı ilişkiler kurduklarından bu kişiler sosyal zekâlarıyla ön plana çıkmaktadırlar (MEGEP, 2007).

2.2. Üstün Yetenek Kavramı

Üstün yetenekli bireyler sıra dışı, değişik ve topluma katkısı olan yeni şeyler oluşturan bireylerdir. Eflatun tarafından “Altın Çocuklar” diye isimlendirilen ve sosyal hayatta fark oluşturan bu kişilerdir. Bu tariften yola çıkılarak kişinin üstün yetenek sahibi olarak onay görmesi için topluma verdiği katkının gerçekleşmesi gerekir ki bazen bu durum ölümünden sonra ortaya çıkabilir. Çocukluk dönemindeki kişilerin

erken yaşlarda topluma katkı verecek çok kayda değer bir şey gerçekleştirmelerinin mümkün olmamasından bu tarif doğrultusunda çocuk bireylerin yetenekli olarak görülmeleri kapsam dışında kalmaktadır. Yirminci yüzyıl döneminden önce tanımlanan üstün yetenekli tarifi çerçevesinde yetenek belirli süre sonra gerçekleşmektedir. Galton tarafından yapılan tarife göre zeki bireyler kalıtsal ve miras olarak ailesinden gelen kabiliyeti elinde bulunduran ve toplumsal fayda için kullanılabilirdiği potansiyele sahip olan kişilerdir (Sak, 2010). Aile genetiğinden gelen kabiliyet toplumsal fayda için kullanılabilirdiğinden soylu insanların çocuklarının eğitimlerinin şart olduğunu vurgulamaktadır. Bu kişiler yirminci yüzyıl döneminden önce tarife uygun şekilde gelecekte olağanüstü ve topluma katkı verecek yenilikleri gerçekleştirme potansiyelini kalıtımsal olarak elinde bulundururlar (Özçelik, 2017).

Yirminci yüzyıla gelindiğinde eğitim düzenli olarak kurumlarda alınmaya başlanmış ve bireylerin elinde bulundurduğu bütün kabiliyetlere destek olan ve geliştiren arayışlar başlamıştır. Bir grup uzman, üst seviyede çok yönlü düşünme ve akıl yürütme yeteneği, üstün yeteneklilik şeklinde tarif edilmiştir. Fransa’da üst düzey muhakeme yetenekli bireyleri tespit etmek amacıyla test geliştirilmiştir. Binet-Simon testi ilk defa zekân test edildiği kâğıt kalem testi olarak yapılmış ve düşünce yetenek belirtilerinin belgesi olarak kısa zamanda uygun bulunmuştur. Amerika’da da yaygın olarak kullanılmış olan bu test sayesinde, IQ (Intelligence Quotient) sonucu elde edildiği için bu test “IQ tanımlaması” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğe bağlı/IQ sonucu sonrası tanımlama 1920 tarihinden sonra onaylanmaya başlamış ve zamanımızda geniş biçimde faydalanılmaktadır. Borland, Gange, Gust, Waldron, Cross ve Silverman tarafından çalışmalarla yetenek tarifi çoğalmış, bundan dolayı üstün yetenekli çocukların elinde bulundurdukları özellikler de çoğalmış ve boyutlanmıştır (Coleman ve Cross). Terman tarafından yapılan çalışmalarda standart test ve ölçülele tespit edilen zekâyâ yeni özellikler ilave edilmiştir. IQ sonuçları göz önünde alındığında yeteneğin belirlenmesi çok ilgi görmesine rağmen zekâ testlerinin akademik başarının yalnızca tahminine yönelik olduğu düşünülmektedir. Getzell ve Dillon tarafından yapılan çalışmalarda IQ testlerine göre yüksek puan elde eden kişilerin her zaman çok iyi okul başarısı göstermedikleri ortaya çıkarken, akademik başarının tahmin edilmesinde daha önceki okul sonuçlarının kılavuzluk edeceği düşüncesi öne çıkmıştır. Yüksek IQ puanlarının genellikle akademik alanlardaki potansiyelin ölçülebilmesini sağladığı, özel alanlardaki potansiyelin belirlenmesinde ise

yeterli olmadığı görülmüştür (Stanley, 1973). Böylece Genel Akademik Başarı ve Özel Akademik Başarı için üstün yeteneklilik kapsamında tanımlamalar ortaya çıkmıştır (Gallegher, 1994).

Genel akademik başarının çocukların akademik yaşantısındaki öngörülerle ilgili bir fikir sunduğu, özel akademik başarının ise matematik gibi ayırt edici bir alan için başarının öngörüldüğü tespit edilmiştir (Stanley, 1996).

IQ ve akademik başarının esas alındığı tarifler bireylerin elinde bulundurduğu bütün yetenekleri içine almamaktır. “Yetenek” kapsamı içerisinde bulunmasının şart olduğu sıkça belirtilen nitelik “yaratıcılık”tır. “Yaratıcılık” kişinin yaşamını sürdürdüğü çevrede etki oluşturan ilk kez yapılan bir şey oluşturmak şeklinde tarif edilen ve bireyin elinde bulundurduğu en kayda değer özellik şeklinde görülmektedir. Yaratıcılığın esas alındığı tarifler uzun zamandır bulunmasına karşın, Guilford IQ testlerinde bu niteliğin ölçülmediğini ortaya koymuştur. Üstün yetenekli eğitiminin lider isimleri; Fliegler ve Bish, Renzulli ve Tannenbaum yaratıcılığı üstün yetenekli kapsamı içerisine almışlardır. Calvin Taylor isimli araştırmacı bilimsel yaratıcılığın geliştirilmesi amacıyla çalışmalarda bulunmuştur. Torrance ise, üstün yetenekliliğin tespit edilmesi adına etkin bir çalışma yaparak Torrance Yaratıcılık Testini meydana getirerek, bu alanda faydalanılan en önemli test haline gelmiştir (Özçelik, 2017). Torrance, Yaratıcı Düşünce Testi’ni geliştirmiştir. Torrance, yaratıcılığı, “problemlere, eksikliklere, var olmayan durumlara, aksi olan durumlara duyarlı ve olumlu olma, zorlukları tespit etme, çözümler bulma tahminler yapma ve hipotezler geliştirme, bu hipotezleri belirleme ve araştırma, çözüm yolları bulma, en uygun çözümü belirleme ve deneme, denemekten vazgeçmeyerek sebat etme en sonunda da sonuçları ortaya koyma” olarak adlandırmaktadır.

Yirminci yüzyıl öncesi yapılan IQ, başarı esaslı tanımlar ve yaratıcılık bireyin birden çok becerisini değerlendirmek için dâhil olmasına karşın yetersiz kalmıştır. Kişilerin yüksek performans göstermelerine karşın, akademik yönden yüksek puan elde edememesi, ölçütlü testlerde müzik ve görsel sanatlara ilişkin yeteneklerin belirlenememesi, yeteneğin anlaşılma düzeyinin yetişkin bireylerde, çocuklara göre daha yüksek olması tartışma meydana getirmektedir. Günümüz araştırmacıları üstün yeteneklilik tanımının uygun şekilde yapılması ile bu tartışmaları sonlandırmak istemişler ve sosyal yetenek tanımını öne sürmüşlerdir. “Sosyal yetenek”, sosyal

açından önemli olarak ifade edilen aktivitelerde kesintisiz yüksek performans göstermek şeklinde tarif edilmektedir. Sosyal gücün yeteneğin gelişimi için önemli bir yere sahip olduğu kuramcılar tarafından belirtilerek, üstün yetenek ve kabiliyet arasında olan farkın önemli olduğu ve üstün yeteneği kabiliyetin ortaya çıkması olarak tanımlamışlardır (Coleman & Cross, 2005). Farklılaştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeline göre üstün yetenek; kendiliğinden var olan bir nitelik, kabiliyet ise sistemli bir şekilde ilerletilebilecek bir nitelik şeklinde açıklanmaktadır (Coleman & Cross, 2005).

Sosyal yetenek tanımının üstün yetenekli kavramına yeni bir boyut eklemesiyle ve günlük hayatta bireylerin beğenildiği niteliklerini ortaya çıkarmasıyla yeteneğin gelişimine olanak veren çevresel etkenlere dikkat çekilmiştir. Bazı araştırmacılar kişinin güçlü ve zayıf taraflarına sahip olabileceğini kuramlarında detaylı olarak vermişlerdir (Gardner, 1983). Bazı araştırmacılar ise üstün yetenek kavramının belirgin kılan özellikler arasındaki ilişkilerden meydana geldiğini ileri sürmektedir (Sternberg 1985).

Üstün yeteneklilik için ortalama üstün yetenek, isteklendirme ve yaratıcılık arasında olan bir ilişki şeklinde bir tanım yapılırken, başka bir araştırmacı da genel yetenek, özel beceri, zihinsel olmayan faktörler, çevreyle ilgili faktörler ve olanaktan meydana gelen beş unsur arasındaki ilişkinin merkezi şeklinde tarif etmektedir (Coleman ve Cross, 2005).

Yüzdelik dilim tanımında, toplumda belirli bir kısım ölçülen niteliğe göre dalgalanma gösteren ölçümler oluşturularak yetenekli kabul edilmektedir. Akranlarına nazaran bir sorumluluğu yerine getirebilme kabiliyetine sahip olmak gelişim olarak tanımlanmış ve üstün yeteneklileri akranlarından ayıran özelliğin erken yetişme ve gelişim olduğu belirtilmiştir (Getzels ve Dillon, 1973).

Lewis Terman, üstün yetenekli çocuklara ilişkin çalışmaların öncüsüdür, zekâyâ ilişkin yaptığı çalışmalarda zekâ katsayısı (IQ) 140 ya da üzerinde olan çocukları dahi çocuklar şeklinde tarif etmiştir. Bunun yanında, zekânın çok kapsamlı bir kavram olduğundan yalnızca test sonucuyla ya da tek bir özellik ile değerlendirilemeyeceği belirtilmiştir (Terman, 1916; Akt, Sak, 2010).

Thorndike (1921) ise ölçme araçları hakkında zekâ yapısına ilişkin bilinenlerle

sınırlı veriler sunabileceğini belirtmektedir. Zekânın yalnızca bir özelliğe sahip bir kavram olmadığı, değişik türde ve özellikte çok boyutlu bir husus olduğu için tek boyutlu bir tarif ile izah edilemeyeceği kabul edilmektedir (Neisser, 1979).

Bu karmaşık kavramın açıklanması için yeni bir model geliştirilmiştir. Teori, psikometrik kuramlardan çok anlama üzerine yoğunlaşmıştır. Sternberg'in (1985) teorisinde, düşünme ve anlama içinde; yaratıcı, pratik ve analitik şeklinde üç zeka boyutu mevcuttur. Zekânın açıklanmasında üç boyutun birbirinden net bir şekilde ayrılması çok mümkün gözükmemektedir. IQ testinin zekâyı analiz etme üzerine yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Gardner (1993) zekânın problem çözme kabiliyeti ve bir ürün ortaya çıkarma olduğunu ifade etmektedir. Geleceğe şekil verecek olan kişinin elinde bulundurması gerekli özellikleri saygı, bireşim kabiliyeti, bir alanda bireyin kendini yetiştirmesi, etik değerler, yaratıcılık şeklinde belirtilmiş ve eğitimin işlevinin beş zihin alanında kişinin gelişiminde katkıda bulunmak olduğu vurgulanmıştır. Gardner tarafından yazılan "Zihin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı" isimli kitabıyla eğitim, sanat, bilişsel psikoloji ve tıp disiplinleri üzerinde etkili olmuştur. Gardner tarafından yapılan ilk araştırmalarda sözel, mantıksal, bedensel (kinestetik) zekâ, görsel, müziksel, sosyal ve içsel zekâ olmak üzere yedi adet zekâ bulunmuştur. Sonrasında yaptığı çalışmalarla sekizinci olarak doğacı zekâyı da ilave etmiştir. Dokuzuncu zekâ tipi olarak değerlendirilen varoluşsal zekâ hala incelenmektedir. Gardner, kişinin bir disiplinde başarılı ve güçlüyken diğer bir disiplinde böyle olamayabileceğini belirtmektedir.

Gardner ve Sternberg kuramlarının ortak tarafı, standart testler haricindeki vasıtalarla üstün yeteneğin tespit edilebileceği bir anlamda zekânın günlük yaşamda da meydana çıkabileceğidir. Gardner kuramı, okul dönemi çocuklar için geçerliyken, Sternberg kuramı yetişkinler için geçerlidir. Gardner ve Sternberg kişinin güçlü ve zayıf taraflara sahip olabileceğini, bir disiplinde üstün yetenek gösteren bir bireyin başka bir disiplinde üstün bir yetenek gösteremeyebileceğini ifade etmektedirler. Amerika'da 1977 yılında kurulmuş olan komisyon "göze çarpan yetenekleri nedeniyle yüksek düzeyde iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda profesyonellerce tespit edilmiş çocuğun üstün yetenekli" olarak nitelemiştir. Renzuli (1978) yapmış olduğu analiz sonucuna göre üstün yeteneklilik tarifini tekrar ele alarak iki alanda üstün yetenekliliğinin incelenmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Akademik ya da zekâ testi

sonucu doğrultusunda üstün yeteneklilik ve yaratıcılık, ürün meydana getirmede birlikte değerlendirilmiş ve üstün yeteneklilik “ortalamanın üzerindeki genel ve özel yetenek”, “yaratıcılık” ve “motivasyon” gibi niteliklerin beraber görülmesi şeklinde tanımlanmıştır.

Üstün yetenekli bireylerin tanınmasında çevresel faktörlerin etkisi bulunmaktadır (Guskin, Peng ve Simon, 1992; Enç, 2005; Elhoweris ve diğer., 2005;). Tanılama sürecinde öğretmenler ve ailelerden kaynaklı bazı problemler bulunmaktadır. Bilhassa öğretmenlerin hem tanılama süreci hem de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır (Gökdere, 2004; Tortop, 2014). Bilhassa sınıf öğretmenlerinin tanılama ve doğru aday gösterme açısından eğitimi konusunda önemli çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları tanıma ve aday göstermede yetersiz oldukları görülmektedir (Akar ve Uluman, 2013)

Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi, hangi alana yönlendirilmesi gerektiği, değerlendirilmeleri, rehberlikleri gibi birçok konu hakkında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve eğitimden geçmeleri gerekmektedir (Yavuz ve Tortop, 2009; Özbay, 2013).

Yaratıcı düşünme yeteneği yaşanılan çevre ve aile ile gelişen bir noktadır. Yaratıcılığın gelişmesini pozitif olumlu ortamlar geliştirmektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre geliştirmeleri, fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır (Albayrak, 2005). Yeniliğe ve öğrenmeye destek vermek, yılmadan çalışma, kabul görme, tespit edilme, düşünceyi sahibine mal etme, yaratıcı fikirlerin gelişmesini sağlar (Öztürk, 2001). Eğitim ortamı öğrencinin kendini özgür hissedeceği ve yaratıcılığını çekinmeden ortaya çıkarabileceği bir ortam olmalıdır. Öğretmen, farklı fikirleri hoş görmeli, mantığa dahi ters düşse bu fikirleri desteklemeli, öğrencileri bu düşünceleri arttırması konusunda teşvik etmelidir. Öğretmen farklı fikirler oluşturulmasını sağlayan etmenleri tespit ederek bu noktaların azaltmasını sağlayan noktaların azaltılması yönünde çalışmalar yapmalıdır. Yaratıcı fikirlere sahip bireylerin eğitime ve çağa olan katkısını, çeşitli alanlarda birçok farklı soruna çözüm getirmelerini eğitim programlarının temel amaçlarından biri de yaratıcılığı yüksek kişilerin insanlık için sağlayacakları katkıları değişik alanlardaki problemleri belirleme ve çözümede gösterdikleri yüksek başarılarının vurgulanması sağlanarak

yaratıcılık bilincinin oluşmasıdır (Öztürk, 2007). Bununla birlikte bu bireylerin yaratıcılığını teşvik etmek ilerde yaşamlarını dahazengin, dol ve kaliteli olmasını sağlayacaktır (Pektaş, 2007).

Birçok araştırmacı tarafından üzerinde çalışmalar yapılan üstün yetenekliliğin belirlenmesinde çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Tanımlar çerçevesinde üstün yetenekli bireylerin elinde bulundurduğu özellikler de değişiklik göstermektedir. Niteliklerin değişiklik göstermesine karşın yaşlılarından değişiklik özellikler gösteren kişilerin eğitim gereksinimlerinin de farklılık gösterdiği hakkında bütün uzmanlar aynı düşünceye sahiptir.

2.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Üstün yetenekli kişiler normal kişilere göre değişik özellikler göstermektedirler. Bu konu üzerine ilk incelemeler farklılıkların sebeplerini kalıtsal aktarımla bağlantı kurmuşlardır. Aktüel incelemelerde bu durum kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkileşimi ile izah edilmektedir (Şahin, 2012).

Bu bireyler; farklı özelliklerinin (zihinsel, fiziksel gibi) normallere göre farklılık göstermektedir (Akarsu, 2004).

Üstün yetenekli kişiler birbirlerine göre farklı davranış ve tutum sergilemektedirler. Bilhassa yetenek seviyesi arttıkça gösterilen davranışlar arasındaki farklılıklar da çoğalmaktadır. Fakat kişilerin gösterdiği davranışlar bazı prensiplere göre biçimlenmektedir. Bu prensipler; davranışla ilgili bir niteliğin gerçekleşme seviyesinin kişiden kişiye farklılık göstermesi, gelişiminin bir sürecinde gerçekleşmesi, belli noktlarda toplanan davranışların eğilimi içinde bulunması ve bireyin bir ilgi ya da beceri bölümüne eklendiğinde ister istemez gerçekleşmesi şeklinde sayılabilir (VanTassel - Baska, 1998). Üstün yetenekli bireylerde görülen özellikler; yüksek hayal gücü, farklı bakış açıları ile bakabilme, bireysel bağımsız çalışma isteği, mizah anlayışına sahip olma, kolay ve hızlı öğrenme gibi özelliklerdir (Tortop, 2018a) .

2.4. Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitimsel Yaklaşımlar

Üstün yeteneklilere ilişkin eğitim etkinlikleri Eflatun dönemine kadar uzanmaktadır (Uzun, 2006). Eflatun'un üstün yetenekli bireyleri "altın çocuklar"

şeklinde ifade ederek bu bireyleri geleceğin devlet adamları olarak gördüğünden seçilerek yetiştirilmelerinin gerekliliğini savunmuştur. Eflatun'a göre üstün yetenekli çocukların ekonomik durumlarının göz ardı edilmesi gerektiği, ahlak ve bilgeliğin ön planda olması gerektiğini ifade etmiştir (Eyüboğlu, 2019).

Aydınlanma çağında kurulmuş olan bazı okullar mevcuttu fakat bu okullar sadece zengin ailelerin çocuklarını kabul etmiştir. Eğer istenilen düzeye sahip değillerse okuldan atılmışlardır. Böyle bir kuralın olması bir nevi üstün yetenekli öğrenciler okulu olarak görülmesine yol açmıştır (Enç, 2005).

Üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin önemli çalışmalar 1900'lü yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Öncülük yapan ülkeler Amerika ve Almanya olmuştur. 1917 yılında özel yetenekliler için ilk "yetenekliler okulu" kurulmuştur (Gözetin, 2016).

Sovyetler Birliği'nin 1957 tarihinde uzaya ilk yapay uyduyu göndermesi üstün yeteneklileri ve eğitimlerinde bir dönüm noktası olmuştur. Avrupa ülkeleri tarafından incelenmiş olan bu durumun temelinde üstün yeteneklilerin eğitimi bulunmuştur. Böylelikle batılı ülkeler bu kişilerin eğitimi için kurumsal uygulamaya geçerek, tanılama ve eğitim programları çerçevesinde üstün yeteneklilere ulaşılabilmesi için bir altyapı kurulmuştur (Mertol, 2014).

Amerika, soğuk savaş döneminde teknolojik, ekonomik, politik ve askeri disiplinlerde rekabet için üstün yetenek sahibi kişilerin eğitimiyle ilgili yoğun çalışmalar yapılmıştır. Üstün yetenekli bireylerin, Marlond Raporuna göre (1972) alanında uzman kişiler tarafından profesyonel olarak bir veya birçok alanda üst düzey potansiyele sahip kişilerdir. Bu bireyler, farklı bir eğitime ihtiyaç duyarlar, farklılaştırılmış bir eğitim programı ile kendilerini ortaya koyup topluma faydalı kişiler olabilirler. Bu bireyler, genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat veya psikomotor bölümlerinden en az birinde üstün performans sağlayıp başarılı olabilirler. Üstün yetenek pek çok boyuta sahiptir, farklı bölümlerde ortaya çıkabilmektedir. Haliyle, üstün yetenekli birey, bir alanda performans üstü sergileyebileceği gibi, birden fazla alanda da üstün performans sağlayabilmektedir. Üstün zekâlılığın geniş kitlelerce kabul gören bir başka tanımı da Columbus Grup'un (1991) üstün yeteneklerle ilgili tanımı ise; üstün yetenekli birey, yaşıtlarına göre üst düzey bilişsel beceri ve yeteneğe sahip, ele alınan beceriyi içselleştirebilen, farklı deneyimleyebilen bireylerdir. Farklı zamanlarda oluşabilecek gelişim, bilişsel kapasite

ile birlikte artış gösterebilmektedir. Bu sebepten üstün yetenekli bireylerde, daha hashas yapı gözlenebilmektedir. Marland Raporuna göre üstün yetenekli bireylere farklılaştırılmış eğitim pprogramı sunulması gerekmektedir. 1974 yılında Los Angeles ve Reston'da Liderlik Eğitimi Enstitüleri açılmıştır. Bu rapora göre üstün yetenekliler şu gruplarda tespit edilmektedir (Uzun, 2006):

Genel zihinsel yetenek

Özel akademik yetenek

Yaratıcı düşünme yeteneği

Liderlik yeteneği

Görsel ya da gösteri sanatlarında yetenek

Psiko-motor yetenek

Günümüz uygulamalarında Marland Raporu'ndan çok etkilendikleri görülmektedir.

Javits Yasasıyla üstün yetenekli kişilerin eğitimi için projeler ve tasarımlara destek verilmiştir. Üstün yetenekli bireyler için; tam gün homojen (yalnızca üstün yetenekliler) ve heterojen (normal ve üstün yetenekliler), yarı zamanlı geçici gruplar, matematik öğrenme birimleri, geziler, hafta sonu programları, yaz okulları, bilimsel araştırma ve sanatsal faaliyetler yapılmıştır. Purdue Üniversitesi, William ve Mary Eğitim Merkezi, Washington Üniversitesi, Connecticut Üniversitesi, John Hopkins Üniversitesi üstün yeteneklilere eğitim desteği vermektedirler. Bunun yanında, eğitim desteği verilmesi amacıyla Üstün Yetenekli Çocuklar Konseyi ve Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Derneği kurulmuştur. Connecticut Üniversitesi, Üstün Yetenekliler ve Zekâlılar Ulusal Araştırma Merkezi eğitimin geliştirilmesi adına çalışmalar yapmaktadır (Kara, 2016).

Amerikan eyaletlerinde üstün yeteneklilerin eğitimi desteklenirken programların iyileştirilmesi, farklılık kazandırılması ve hızlandırılması, öğrencileri üst seviye düşünme ve araştırma kabiliyetlerinin analiz edilmesi amacıyla çalışmalar dönemsel şekilde analiz edilmektedir. Yine eyaletlerde öğretmenlere yönelik eğitimler planlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği

tarafından 50 yılı aşkın süredir eğitimlerin üstün yetenekliler baz alınarak geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır (Parker, 1996).

Davidson Yetenek Geliştirme Enstitüsü tarafından çocuklar ve ailelere kişisel, akademik ve yetenek gelişimine ilişkin takip, yaz okulu ve maddi destek verilmektedir. Eğitim programları, Van Tassel-Baska ve Renzulli eğitim modellerinden oluşmaktadır (Özçelik, 2017).

Kanada'da üstün yetenekli bireylerin gereksinimlerine ilişkin olarak örgün eğitimler planlanmış ve birey eğitimler heterojen gruplarla yapılmaktadır. Eğitim programlarında “farklılaştırma, hızlandırma ve zenginleştirme” stratejileri kullanılmaktadır (Karabulut, 2018).

Güney Kore'de üstün yetenekli bireylerdeki yeteneklerin eğitime adapte edilebilmesi, birey özelliklerinin geliştirilmesi, yetenek alanında gelişebilmeleri ve ülke gelişimine destekte bulunabilmeleri amaçlanmaktadır. Eğitim uygulamaları, okulda ya da yakın okullarla beraber kurulan özel sınıflar şeklinde, üniversite, yerel eğitim merkezi ve özel okullarda gerçekleştirilmektedir. Bu ülke üstün yeteneklilerle ilgili araştırma ve geliştirme ile tüm kurumların harcamalarını üstlenmektedir. Eğitim Geliştirme Enstitüsü tarafından; aile ve öğretmen eğitimi, eğitim programı organizasyonu, materyallerin tespit edilip geliştirilmesi sağlanmaktadır. Ulusal Üstün Zekâlı ve Yetenekli Araştırma Merkezi ise ARGE uygulaması ile üstün yeteneklilere ilişkin eğitim programları gerçekleştirilmektedir (TBMM Raporu, 2013).

Rusya, 1950'li yıllardan itibaren bilim adamı yetiştirilmesi amacıyla yetenekli çocuklar için özel eğitim ve öğretim vermektedir. Bazı üniversitelerdeki alan uzmanları, lise seviyesindeki öğrencilere matematik, fizik, kimya, biyoloji ve enformatik konularında eğitim vermektedirler. Bunun yanında, sanatsal alanlarda bazı önemli okullar üstün yeteneklilere eğitim vermektedirler. 1992 yılında açılan Sozvezdie ilk üstün yetenekliler devlet okulu, yetenekleri desteklemiş, önemli konularda gelişimlerini sağlayarak, kişiye özel eğitim programları sunmaktadır.

Almanya devleti, bireyin beceri ve ilgi alanı dikkate alınarak eğitim planlaması yapmaktadır. Sadece üstün yetenekliler için farklılaştırma, zenginleştirme, sınıf atlama, seçmeli ders ve araştırma olanakları verilerek eğitim gereksinimleri giderilmektedir.

Görüldüğü üzere dünya çapında üstün yeteneklilere ilişkin değişik uygulamalar olmasına karşın ortak hedef, yüksek öğrenme ve üretme potansiyeline sahip üstün yeteneklilere optimum eğitim ve öğretim atmosferi hazırlamaktır.

Bizim tarihimizde ise ilk 1876 tarihli Kanun-i Esasinin 15 ve 16. maddelerinde üstün yetenekli çocuklarla ilgili ifadeler yer verildiği rastlanmaktadır. Kanunlara uygun olmak şartıyla her bir çocuk özel eğitim ve öğretimi gerektiren faaliyetlerden faydalanabilecektir. (Gözler, 1999). Üstün yetenekli çocukların eğitimsel faaliyetlerinin yapılması için, devletin elinden gelen her şeyi yapılabileceği belirtilmiştir (Gözler, 1999). 1924 Teşkilat-ı Esasiye Kanunu 80. maddesi “Hükümetin nezaret ve murakabesi altında ve kanun dairesinde her türlü tedrisat serbesttir.” şeklindedir. Yine 87. maddede ise, “İptidai tahsil bütün Türkler için mecburi ve Devlet mekteplerinde meccanidir.” şeklindedir (Aydoğdu, 2005, 17-18).

1924 Teşkilat-ı Esasiye Kanununa göre devletin himayesi altında her türlü eğitim ve öğrenim özgürlüğü sağlanmaktadır. Özel yetenekli çocukların eğitim ve öğrenimlerinin devletin yetkileri dahilinde altında gerçekleştirilmesinin gerçekleşebileceği görülmektedir.

1929 yılında 08.04.1929 tarihli 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” çıkarılmıştır (Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun, 1929). Bu yasada ortaöğretim ve yükseköğretimin farklı dallarını tamamlamış özel yetenekli kişilerin yurt dışına gönderilerek daha iyi bir eğitim almaları ile ilgili maddeler yer bulunmaktadır.

19.06.1942 tarihinde kabul edilen 4274 Sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile birlikte 1954 yılına kadar köy enstitüleri aracılığı ile üstün yetenekli çocuklara yeni ve farklı eğitim görme imkanı sağlanmıştır (Çetinkaya & Döner, 2012, 10).

Müzik yeteneği üstün olan İdil Biret ve Suna Kan'ın ve diğer üstün yeteneklilerin yurt dışında eğitim alabilmeleri adına 7 Temmuz 1948 tarihinde 5248 sayılı “Harika Çocuk Kanunu” adıyla bir yasa çıkartılmıştır (Tunçdemir, 2004, 9).

1956 yılında 6660 sayılı yasayla bu kanunun işlevi genişletilmiştir. 6660 sayılı yasa “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” adı altında faaliyetini yapmıştır. 1970’li yıllarda bu yasa işlevselliğini kaybetmeye başlamıştır. Mithat Fenmen ve İlhan Baran liderliğinde hazırlanan yönetmelik taslağı, üstün yetenekli çocukların Devlet Konservatuarında

yoğun ve hızlandırılmış bir müzik eğitimi görmeleri için çıkartılmış olan “özel statü”, 1976 yılında Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilmiştir. (Tunçdemir, 1996, 12).

1961 Tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının “Öğrenimin Sağlanması” başlığı altındaki 50. maddesinde eğitime ait yenileme yer almaktadır. Bu maddede, eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanması devletin görevi olduğu, ilköğretimin mecburi ve devlet okullarında parasız olduğu, maddi imkânı kısıtlı yüksek başarı gösteren çocuklara burs ve yardımların yapılacağı, özel eğitime gereksinim duyan çocukların topluma yararlı olabilmesi için gerekli tedbirlerin alınacağı ile ilgili düzenlemelere gidilmiştir (Aydoğdu, 2005, 94-95).

1973 tarihli 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda: özel yetenekli bireylerin yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde eğitim ve öğrenim almaları, kişilerin her türlü gelişimlerini tamamlayıp mutluluğu elde etmeleri ile çağdaş uygarlık seviyesine yükselenebileceği belirtilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Kanunun 6. Maddesinde bireylerin üstün ve özel yeteneklerine uygun şekilde eğitim ve öğrenim almalarının zorunlu olduğu belirtilmiştir.

1982 Anayasasının 42. maddesinde “Eğitim Öğrenim Hakkı ve Ödevi” başlığı altında eğitim ve öğrenim ile ilgili hakların yenilediği görülmektedir. Yönetmeliğin 72. maddesinde ise özel yetenekli çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanması için destek eğitim odasının açılmasına ilişkin ifade bulunmaktadır (Levent, 2011, 102). İlköğretimde Yönetme Yönergesinin 10. madde “i” bendinde özel eğitime gereksinim duyan çocukların yönlendirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Levent, 2011, 102). 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede özel eğitime gereksinim duyan bireylerin genel ve mesleki eğitim alma haklarını kullanabilmelerine yönelik yenilikler yer almaktadır. 7. maddesinde ise tanısı konulmuş okul öncesi dönemi çocuğunun, okul öncesi eğitimini zorunlu olarak alması gerektiği vurgulanmıştır (Levent, 2011, 103-104). Yasa ve yönetmelikler ışığında; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim alma haklarından yararlanabilmeleri için usul ve esaslar düzenlemiştir. Bu yönetmelikte, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanımı, özel odalar, özel eğitimle ilgili amaç ve ilkeler, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için açılacak okullar düzenlenmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Ülkemizdeki üstün yetenekliler eğitimi için uygulanan çalışmalar ise 1416 sayılı

ecnebi memleketlere gönderilecek talebeler hakkında kanun sayesinde 1929'de atılmıştır. 1950'de kapatılmış olan Köy Enstitülerinin hedefleri arasında üstün yetenekli öğrencilerin bulunması olmuştur. Üstün yetenekli çocukların eğitimleri için 1963'de Ankara Fen Lisesi ve Mimar Kemal İlkokulu kendi bünyelerinde zenginleştirilmiş programla özel bir sınıfı faaliyete geçirmiş ancak bir yılın ardından iptal edilmiştir. 1995 yılında açılan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi bilim ve sanat alanında üstün yetenekli bireyler için deney ve atölye çalışmaları yapmaktadır. Üstün yetenekli bireyleri için eğitim programlarına yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliği Stratejik Planlama Raporunda vurgulanmıştır (Stratejik Planlama Raporu, 2013; TBMM Raporu, 2013). Ülkemizde üstün yeteneklilere ilişkin eğitim programı uygulamaları ilk olarak ÜYEP tarafından başlatılmıştır.

Ülkemiz üniversitelerinde üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine katkı sağlamak amacıyla çeşitli birimler oluşturmuştur; İstanbul Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karabük Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi. Üstün yetenekli bireyler için farklılaştırılmış eğitim gereksiniminin ülkemizde de farkına varılmasına karşın mevcut eğitim programları üzerinde ne yazık ki bir gelişme olmamıştır. Bu anlamda üstün yetenekli bireyler adına yeterli seviyede iyileştirme olmadığı değerlendirilmektedir (Özçelik, 2017).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili birçok strateji bulunmaktadır. Bunlar arasında, üstün yetenekli öğrencilerin yetenek düzeylerine göre farklı sınıf ve okullarda eğitim görmeleri şeklindeki stratejiye gruplama stratejisi denilmektedir (Sak, 2010). Türkiye'de gruplama stratejisine örnek olarak Bilim ve Sanat Merkezleri verilebilir (MEB Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2007). Bunun yanında üstün yetenekliler için özel okulların yapılması en etkili eğitim olarak bilinmektedir (Delcourt, Loyd, Cornell & Goldberg, 1994). Gruplama stratejilerinin homojen, heterojen, tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak uygulamaları bulunmaktadır (Kulik & Kulik, 1992).

Diğer bir eğitimsel strateji ise hızlandırma stratejisi olup, üstün yetenekli öğrencinin ders içeriğine erken olarak ulaşması anlamına gelir. Hızlandırma stratejisinin sanılanın aksine oldukça yararlı bir strateji olduğu söylenebilir (Tortop, 2012; Davis & Rimm, 2004).

Mentörlük stratejisinde ise üstün yetenekli öğrenci ile yetenekli bireylerin uzun dönemli bilgi ve deneyim paylaşımına yönelik olarak eğitim verilmesi hedeflenir (Sak, 2010). Mentörlük uygulamaları ile ilgili olarak ülkemizde üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili çok az çalışma bulunmaktadır (Tortop, 2018a).

Zenginleştirme stratejisinde üstün yetenekli öğrenci için öğretim programlarına eklemeler yapılır. Zenginleştirme normal öğrenciler için de yapılabilecek bir eğitimidir (Schiever & Maker, 2003).

Üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan bir diğer eğitimsel yaklaşım ise farklılaştırılmış öğretim olup, öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarına (hazırbulunuşluk, öğrenme stili, ilgi gibi) yönelik farklılaştırılmasıdır (Tortop, 2018a).

2.5. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, 1970 döneminde vurgu yapılmaya başlanan özel eğitim alanında ilerlemeler (yetenekli öğrencilerle birlikte öğrenme problemlerine sahip bireylere verilen ilginin artması) ve 1980'lerde çok kullanılan öğrenme tarzları ve çoklu zekâ kuramı temellerine dayanmaktadır (Ankrum ve Bean, 2007; Tomlinson, 1999; Heacox, 2002)

Bireyler, değişik sosyal ve kültürel ortamlarda büyüdüklerinden yine değişik ön bilgilere sahip olmaktadır (Karadağ, 2014; Mahon, 2004). Bu açıdan bireyler öğrenme tarzları, ilgileri ve kabiliyetleri yönünden kişisel değişkenlikler arz etmektedir (Singh, 2014). Her birey; okul başarısı, kültür, sosyal ve mali seviye, öğrenme özellikleri ve ilgi alanları nedeniyle sadece kendine ait özelliklere sahiptir (Santamaria, 2009).

Farklılaştırılmış öğretim yöntemi, farklı teknikleri ve temel ilkeleriyle öğrenciyi aktif hale getirme, öğrenmesini anlamlandırma ve gerçek hayatla bağdaşan özelliği, öğrene hevesini arttırıcı birçok olumlu katkılarıyla sunulmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yönteminin etkili bir şekilde uygulanmasında, öğretmenin uygulama egzersizleri ve fikirleri bu eğitim yönteminde en önemli kilometre taşlarındandır (Tortop, 2018a).

Bu çerçevede, tüm nitelikleri benzer ve aynı gelişime sahip olan iki öğrencinin

olması zordur. Akademik hayatta bireyleri gelişimlerdeki bu farklar dikkate alınmadığında eğitimin getireceği faydalar az olmaktadır. Bundan dolayı öğretim sürecinde kişisel ayrımların göz önünde bulundurulması ve bu ayrımlar kapsamında optimum bir eğitim sürecinin yapılması gereklidir (Oliva, 2016).

İncelemelerde, öğrencilerin kişisel ayrımlarına göre farklı eğitim ve öğretim tekniklerinden faydalanılmasının öğrencilerin okul başarılarında daha olumlu etki meydana getirdiği tespit edilmiştir (NMSA Research Committee, 2003).

Kimi bireyler öğrenme sürecinde daha çok tekrarlı öğrenme yaparken, kimileri daha rahat kavrayabilmektedir. Kimi bireylerin daha çok kişiye özel öğretim ve eğitime ihtiyacı bulunurken, kimileri serbest çalışmalar için daha çok vakit ayırmaktadırlar (TCSII, 2001).

Bu kapsamda tek bir öğretim stratejisi her bireyin etkin bir şekilde öğrenebilmesine yetersiz kalmaktadır. Bireylerin benzer hızda öğrenmelerinin gerçekleştirilmesine çalışılması veya arzu edilmesi “eğitimde kişisel farklılıklar” ilkesine ters bir durumdur. Bu zıtlığı elimine etmenin yollarından biri de öğretimde “farklılaştırılma” tekniğinin kullanılmasıdır. Bundan dolayı, her öğrenciye özgü beceri ve öğrenim tecrübeleri dikkate alınarak gelişimlerine imkân vermek için aktivitelerde farklılaştırılma yapılmalıdır (McGarvey vd., 1997).

Eğitimde çok kısa bir süredir faydalanılan farklılaştırılmış öğretim kavramına son zamanlarda oldukça sık vurgu yapılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim; değişik önbilgileri, hazır bulunuşluk seviyesi, dil gelişimleri, öğrenme tercihlerine ve değişik ilgi alanlarını elinde bulunduran öğrencilerin tanınması ve bu niteliklere göre aktiviteler yapmak şeklinde tarif edilmektedir (Duminy vd., 1995).

Farklı öğretim stratejileri vasıtasıyla, öğrencinin etkili bir şekilde katılımının gerçekleştiği ve verimliliklerini, üretkenliklerini yükselttiği farklılaştırılmış öğretimde, öğretim programı içerisindeki içerik, süreç ve ürünler yoluyla çoklu yaklaşımlar gösteren, öğrenciyi merkeze alan, büyük-küçük grup ve kişisel öğretim karışımından teşkil edilmiş bir yaklaşım bulunmaktadır (Schacter ve Tum, 2004).

Bu açıdan farklılaştırılmış öğretimde, öğretmenin her bireye ulaşması imkânı verilmiş bir yaklaşım bulunmaktadır (Stephen vd., 2013).

Farklılaştırılmış öğretimde, bireylerin yeni bilgiye ulaşmaları, özümlemeleri ve öğrendiği bilgileri sunmaları için birtakım olanaklar mevcuttur (TCSII, 2001).

Bu yaklaşımın çıkış noktaları; bireylerin kavrayışları, öğrenme seçenekleri ve öğrenme ilgileri çerçevesinde kişisel farklılıkların olması düşüncesidir (Hall, 2002).

Farklılaştırılmış öğretimde, bireylerin değişik ihtiyaç, ilgi, tecrübe ve kabiliyetlerine dikkat çekmek amacıyla faydalanılan farklı stratejiler bulunmaktadır (Subban, 2006).

Farklılaştırılmış öğretim, kişisel öğrenci ihtiyaçlarına dikkat çeker ve öğretimin, sınıf ortamında her bireyin yetenek ve tecrübe seviyesine uygun olarak organize edilmesini gerekli kılar. Bunun yanı sıra, farklılaştırılmış öğretimde, sınıftaki uygulamalarla sınıf dışı hayat arasında ilişki sağlanarak, kavranılan bilgilerin daha kayda değer olmasına olanak vermektedir. Bireylerin öğrenmedeki etkin katılımları kolaylaşırken, öğrenmede sorumluluk almaları gerçekleştirilerek, bilginin elde edilmesi, bilginin analiz edilmesi ve öğrenilen bilgilerin sunulması imkânı sağlanmaktadır (Subban, 2006).

Johnson (2001), farklılaştırılmış öğretim sayesinde anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştiği, yüksek seviye düşünme yeteneklerinin geliştirildiği ve öğrenme faaliyetlerine yüksek seviyede katılım sağlamalarına imkân verdiğine vurgu yapmışlardır.

Farklılaştırılmış öğretimde hedef, öğrenme esnasında kişilerin kendi başarılarını, gelişimlerini ve becerilerini yüksek seviyeye taşımak, tüm bireylerin başarılı olmalarını sağlamak ve öğretim planlarını bireylerin öğrenim ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemektir (Ernest vd., 2011).

Bununla birlikte tüm öğrencilerin öğrenme ve kavramalarının sağlanması için öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin kılavuzluk ettiği bir sınıf atmosferi gerçekleştirmek, öğrencilerin değişik tarzlarda öğrenmelerine imkân tanımak, kişisel ayrımlara yönelik aktiviteler planlamak farklılaştırılmış öğretimde yer alan diğer hedeflerdir (Sayı, 2013).

Farklılaştırılmış bir öğretim atmosferinde ırksal, sosyal ve ekonomik durum, cinsiyet, dil, din gibi ayrımlara değer verilir ve bu ayrımlara dayalı öğrenme tarzı,

becerisi, ihtiyaçları ve ilgi alanlarından bireylerin değişik içeriği değişik seviyelerde ve değişik tekniklerde kavramaları amacıyla öğrencinin faydası için yararlanılır (Roberts ve Inman, 2007).

Farklılaştırmalar değişik şekillerde yerine getirilebilir. Farklılaştırmada “ürün, sorumluluk, çevre ve değişik görevlere göre farklılaştırma” şeklinde dört farklı ilke bulunmaktadır. Farklılaştırma kapsamının, öğrenme aktivitelerinin, ğretim tekniklerinin ve kaynaklarının bireylerin tecrübeleri doğrultusunda çeşit artırımını içermektedir (Dixon vd., 2014).

Farklılaştırılmış ğretim; sınıf içerisinde ayrı yetenekleri elinde bulunduran bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla “kapsam, süreç ve ürün” öğelerinin, bireylerin farklı ilgi ve hazır oluşluk seviyelerine adapte edilmesi şeklinde de ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, ğrencilerdeki hazır bulunuş, ilgi ve öğrenme yapı farklılıklarına yönelik kapsam, süreç ve üründe farklılaştırma yapmaları mümkündür (Tomlinson vd., 2003).

Hall ve diğerleri (2003), farklılaştırılmış öğretimin; öğretmenin, öğrencilerin kişisel ayrımlarını göz önünde tutarak ğretim sürecini ve değerlendirmeyi organize ederek öğrenme yeteneklerini iyileştiren bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Gregory ve Chapman (2002) ise farklılaştırılmış öğretiminden faydalanılarak, öğretmenin, sınıftaki ğrencilerinin kişisel ihtiyaçlarına cevap verebilmek için sınıf organizasyonu, ğretim planı, ğretim teknikleri ve analiz metotlarında devamlı bir şekilde farklılaştırma yapabileceğini ileri sürmüştür.

Subban (2006) tarafından farklılaştırılmış ğretim kavramının; çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenme tarzları ve beyin alanında ortaya çıkan incelemelerden varsayımsal esasların alındığını belirtmiştir.

Dolayısıyla farklılaştırılmış ğretim, yapısalcı öğrenme teorisi, beyin gelişimi, öğrenme biçimleri ve bireylerin okul gelişimlerinde etkisi olan etkenler üzerine yapılan deneysel araştırma ve analizler hakkındaki düşüncelerimizi entegre etmektedir (Tomlinson ve Allan, 2000).

Farklılaştırılmış ğretime ilişkin yurt dışındaki ve yurt içindeki literatür incelenmiş olup, yurtdışı araştırmalarında eğitimin değişik düzeylerinde nitel, nicel

veya karma desenlerden faydalanılmıştır.

Ülkemizde farklılaştırılmış öğretime yönelik araştırmaların istenilen sayıda olmadığı ve bu alanda büyük bir açık meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın farklılaştırılmış öğretime ilişkin ülkemizde bundan sonraki yapılacak araştırmalarda araştırma önceliğini sunması açısından katkı vereceği değerlendirilmektedir. Çünkü yapılan bilimsel araştırmalar çoğunlukla kendinden önceki çalışmalarla bağlantı kurulmaktadır. Dolayısıyla alanyazın analizleri araştırmacı ve uzmanlara detaylı bilgiler vermekte, geçmiş yönelimleri göstermekte ve kayda değer bir kılavuzluk hizmeti sağlamaktadır. Bir konu hakkında yapılmış bilimsel araştırmaların incelenmesi konudaki derinlik ve yaygınlık üzerine bilgiler sunabilir ve analizi yapılan alanın büyük resmini açığa vurabilir (Karadağ, 2014).

Bu araştırmanın farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeni çalışmalar için temel olacağı değerlendirilmektedir. Bundan başka bu çalışma ile farklılaştırılmış öğretim üzerine yapılan araştırmalarla ilgili ülkemizde ve dünyadaki genel yönelimi sunması, bu yönüyle eksik kalan noktaların göz önüne serilmesi ve araştırma yapacak uzmanların ufkunun genişleyeceği düşünülmektedir.

2.5.1 Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Özellikleri. Farklılaştırma; hedef kitlenin gereksinim, ilgi alanları ve becerileri, verilecek konu alanının kazanım ve içeriklerini pedagojiden faydalanılarak müfredatın etkin bir şekilde icra edilebilmesi için öğretimin optimum şekilde kullanılmasıdır (Altıntaş, 2014). Farklılaştırma sayesinde öğretmenler sınıfta içerisindeki farklı öğrenci tiplerine cevap verebilir ve bulabilir. Farklılaştırma kişisel ihtiyaçların karşılanması amacıyla eğitimin uygun duruma getirilmesidir. Öğretmenler; ders içeriğini, sürecini, öğrenme çevresi ve ürünleri farklılaştırarak, süregelen değerlendirmelerde bulunma ve esnek gruplama, eğitim için başarılı bir yaklaşım meydana getirir (Çam, 2013).

Sınıf içerisinde bir öğretmen; müfredatı içerik, pedagoji ve değerlendirme açısından kişiye özgü bir biçimde öğrencilerin gereksinimlerine ve ilgi alanlarına uyumlu olacak biçimde çeşitlendirme yapabilir (Tomlinson,2001). Müfredatın farklılaştırılmasında yaratıcılık, zihinsel girişim gerçekleştirme, tenkitçi düşünme, toplumsal uyum, sorumluluk alınması ve öncülük etme gibi hususlara ağırlık verilmesi tavsiye edilmektedir. Öğrenci gereksinimleri temelinde detaylı bir şekilde ilgilenilen,

icatların dâhil edildiği, birikim esaslı daha kompleks müfredatların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Sınıf içerisinde kazanılabilen tecrübe ve birikimlerin artış göstermesi ve çeşitlendirilmesine önem verilmelidir (Sayı, 2013).

Üstün yeteneklilerin eğitilmesi konusunda çalışan kişiler genellikle yalnızca üstün yeteneklilerin farklılaştırılmış bir müfredata gereksinimleri oldukları inancını taşırlar. (Altıntaş, 2014).

Farklılaştırma kendi içerisinde 5 alt kategoriye sahiptir; içerik, süreç, ürün, sınıf yöneticiliği ve öğretmenin kendini bir öğrenci gibi görme sorumluluğu. Ders içeriklerinin farklılaştırılması; bilgi yapısına, temel ilkelere, fonksiyonel yaklaşımlara ve belli alanlardaki inceleme tekniklerine konsantre olma vasıtasıyla müfredata daha derin bir bakış açısı kazandırılmasını kapsar. Süreç farklılaştırmasında, öğrenciler farklı öğrenme teknikleri kazanırken özendirme ve güdüleme amacıyla değişik eğitim stratejileri ve materyallerini kullanır hale gelir. Öğrencinin kendini farklı tarzlarda dile getirmeleri için onların teşvik edilerek iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ürün farklılaştırması önemli yer tutar. Sınıf idaresinin farklılaştırılması için, öğretmen fiziksel ortamı ve sınıf içerisinde faydalandıkları gruplama modelini değiştirebilir, grupların bireylerin vakit ve kaynak kullanımını farklılaştırabilir (Renzulli ve Reis, 2008).

Sınıf farklılaştırma teknikleri; internet, öğretmenin spor ya da drama koçu, banka ya da imalat müdürü ve daha birçok alan uzmanı rolüne girmesi modellemesi vasıtasıyla farklılaştırabilir. Bu roller, öğretmen rolünden özellik olarak farklılaştırmalar meydana getirirken öğretmenlerin sanatsal farklılık adı verilen bir süreç yoluyla kendilerini materyalin içine girmelerini sağlar (Yenmez ve Özpınar, 2017).

Bu süreçte öğretmene direkt olarak, endirekt ve bireysel ilgiler, yolculuk tecrübeleri, birikimler, özel zevkler ve öğretmenin muhteviyatı değiştirilebilen müfredat dışı karışmalarına dair direkt olarak, endirekt ve temsili tecrübelerini paylaşmada kılavuzluk etmektedir (Renzulli ve Reis, 2008).

2.5.2 Üstün Zekalılar Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim. Üstün zekalıların eğitiminde farklılaştırılmış öğretim üstün zekalı öğrencilerin öğrenimsel ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılmıştır (Ward, 1961). Farklılaştırılmış öğretim ile

ilgili öncü ve etkili çalışmalar Tomlinson (1999) tarafından yapılmıştır. Tomlinson (1999) farklılaştırmanın öğrencinin bireysel farklılıklarına (hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme stili) yönelik yapılması gerektiğini önermiştir. Öğrenen bireylerin herhangi bir konuya ilişkin ilgilerinin aynı olması mümkün değildir. Öğrencilerin ilgi alanlarındaki bu farklılıklara yönelik olarak öğrencilere öğrenme ve çalışma imkanı sunulmalıdır (Tomlinson ve Strickland, 2005). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme hızı normallerden fazladır. Bu yüzden öğretimde üstün yetenekli öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak farklılaştırma yapılmalıdır (Heacox, 2002). Bunun yanında her öğrencinin öğrenme stiline farklı oluşu öğretimin buna yönelik farklılaştırılmasını zorunlu kılmaktadır (Tomlinson, 2001).

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırmanın öğretim programının unsurları üzerinden yapılmasını Maker (1982) önermiştir. Bu unsurlar içerik, süreci öğrenme ortamı ve ürün şeklindedir. Buna göre içerik unsurunda farklılaştırma yapılırken, karmaşıklık ve soyutluk artırılmalı, disiplinlerarası bağlamda tematik olarak öğretim yapılmalı, öğretim esnasında üstün yetenekli kişilerin hayatlarından örnekler verilmelidir. Süreç boyutunda yapılacak farklılandırmada ise üstün yetenekli öğrencinin beceri kazanması amaçlanmalıdır. Bu beceriler araştırma becerileri, düşünme becerileri gibi becerilerdir. Öğrenme ortamında ise öğrenci merkezilik esas alınmalı, öğrencinin fikirlerini sunabilmesine imkân verilmelidir. Ürün boyutunda yapılacak farklılandırmada ise gerçek yaşam problemleri işe koşulmalıdır (Maker vd., 2015). Ortaya konacak ürünleri ise alan uzmanları tarafında değerlendirmesi yapılmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılandırmaya giderken öğretmenlerin yeterlik düzeylerini değerlendirebilmeleri de gerekmektedir (Tortop, 2018a).

2.5.3 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Özellikleri. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim ve öğretime yasa, mevzuat, kanun ve kurumsal imkânlarla katkı verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel özelliklerini bilen ve buna göre eğitim stratejileri geliştiren bir lider olduğu varsayılırsa kuşkusuz öğretmenlerin eğitimi de öğrencilerin başarısında çok etkilidir (Şahin, 2012).

Her öğrenci farklı ilgi, beceri ve yeteneklere sahiptir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin ve onlara ait yeteneklerin farkına varmaları için bilgi ve beceri yönünden donanımlı olmaları gerekmektedir (Çiçil ve Ataman, 2018).

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri fark edebilmesi için üstün yetenekli olması gerekmezken ancak öğretim verdikleri alanda uzman seviyesinde beceriye sahip olmalıdırlar (Sak, 2010).

Bu noktada öğretmenler öğrencinin üstünlüğün ciddi biçimde analiz edebilmeli ve öğrencinin gelişimini sağlayabilmelidirler. Fakat öğretmen yeterliliklerinin tarif edilmesi ve sınırlarının tespit edilmesi, meslek doğası nedeniyle kompleks bir özellik bulunmaktadır (Özer ve Gelen, 2008).

Üstün yetenekli öğrenci öğretmenlerinde bulunması şart olan nitelikler ikiye ayrılmaktadır: Bireysel ve mesleki nitelikler (Gökdere ve Çepni, 2003)

Öğretmenlerin Bireysel Nitelikleri: Üstün yetenekli öğrencilerin marjinal nitelikleri dikkate alındığında, öğretmenlerinin de normal öğrencilere eğitim ve öğretim veren öğretmenlerden farklı bireysel özellikleri bulunmalıdır.

Bu anlamda üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gerekli bireysel nitelikleri şu şekilde sıralanabilir;

Eğitim alanında yeni gelişmelere ilgisinin olması,

Öğrencilerin gelişimlerine destek olma,

Her öğrencinin kişisel gereksinimleri ve ilgi alanlarını öğrenmeye çalışma,

Öğrencilere karşı sabırla kulak vermek,

Öğrencinin öğrenmesiyle kendi kendini motive edebilme,

Öğrenciyi interaktif öğrenme için sürece dahil edebilme,

Bir sonuca ulaşmadan önce hâlihazır duruma bütüncül bakma ve karşı karşıya kaldığı duruma istikrarlı bir tepki verme,

Öğretmenliğin hayat boyunca süren bir meslek olarak görme.

Bu niteliklere ilave olarak, büyük kültür tecrübesinin olması, akademik yaşantısında güzel bir dereceye sahip olması, esnek düşünebilmesi, başarıya eğilim göstermesi, sistemli ve planlı çalışma alışkanlığı olması, öğrenmeyi basitleştirici olması, çalışmayı sevmesi, diğer alan uzmanlarıyla koordineli çalışması ile işbirliği yapabilmesi ve eleştirel olmaması gerektiği ifade edilmektedir (Şahin, 2012).

Son olarak; kuvvetli benlik duygusunun olması, kendine güveni olması yani özgüvenli olması, üstün yetenekliliğe kıymet verebilmesi, hoşgörü sahibi olması,

başkalarının onu eleştirmesine müsaade etmesi, kıskanma ve bencil olma duygularını terk etmiş olması, öğrenciler için güvenli olduğunu hissettirme, demokratik davranışlarının olması ve eğlenceli tarafının kuvvetli olması niteliklerinden de söz edilebilir (Starko ve Schack, 1989).

Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri: Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde bulunması gerekli bireysel nitelikleri kadar mesleki nitelikleri de önem arz etmektedir.

Değişik çalışmalarda ortaya konan öğretmenlerde bulunması gerekli genel mesleki nitelikler aşağıda sıralanmıştır (Şahin, 2012):

Üstün yeteneklilik tabiatı,

Üstün yeteneklileri tanıyabilme,

Öğretim teknikleri ve metotları,

Üstün yetenekli çocuklarda eğitiminin geçmişi,

Öğrenciler arasındaki ayrımlar,

Programın adapte edilmesi konularını bilme.

Bu niteliklere ilave olarak, danışmanlık metotlarını uygulayabilme, üstün yeteneklilerdeki duygusal nitelikleri tanıyabilme, üstün yetenekli öğrencilerin üst seviye soru sorabilme ve düşünsel yeteneklerini geliştirme kabiliyetine sahip olma, diğer alan uzmanları ile koordineli çalışabilme ve eleştirel olmamasından da söz edilebilir (Çitil ve Ataman, 2018).

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özellikleri hakkında en detaylı araştırmalardan olan Amerika Üstün Zekâlı Çocuklar Ulusal Birliği ve Özel Çocuklar Konseyi tarafından hazırlanan öğretmen özellikleri çalışmasıdır (Van Tassel - Baska ve Johnsen, 2007).

Öğretmenler, öğretime yönelik aktivitelerini ve üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme hızlarının yüksek olma özelliklerini de dikkate alınarak adapte etmek niyetiyle farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden faydalanabilmelidirler. Bunun yanında, eğitim-öğretim planlamasına ilişkin ölçme ve değerlendirme alanlarında etik

kuralları, yönetmelikleri, yönergeleri ve tanılama prosesini kavramış olmalı; değerlendirme sonuçlarını net bir şekilde analiz edebilecek seviyede ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, farklı değerlendirme tiplerinin uygun kullanımlarını ve kısıtlamalarına vakıf olmalı; kişisel nitelikleri doğru şekilde tespit edebilmek amacıyla alternatif değerlendirme vasıtalarından faydalanabilmelidir (Sak, 2010).

Öğretmen yeterlilikleri konusunda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2002 tarihinde Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmadaki beş bileşenden biri de öğretmen eğitimi olmuştur (MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2017).

Bu projede, öğretmenin tanımı “Sınıfta bulunan öğrencilerin bilişsel, fiziksel, sosyal, dil, duygusal, kültürel gelişleri açısından tanıyan ve öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını bilen kişi” olarak yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin asıl görevleri “Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006).

Öğretmen eğitimine ilişkin çalışma çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri içerisinde yer alan genel yeterlilikler ve bu genel yeterlilikleri tamamlayan özel alan yeterlilikleri tespit edilmiştir. Genel yeterlilikler, üstün yetenekli öğrencilerin eğitime dair dolaylı kıstasları işaret etmektedir. Bu genel yeterlilikler konu başlığı altında bulunan bilhassa “Öğrenciyi Tanıma” hususu muhtemelen üstün yetenekli öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından farkına varılabilmesi boyutuna dikkat çekmektedir. Öğrenciyi tanıma alt başlığı ise “Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır” biçiminde yer almaktadır (MEB, 2008).

2.6 Yaraticılığın Teşvik Edilmesinde Öğretmen Faktörü

Toplumlar gelişme ve ilerlemelerini sürdürmek için yaratıcı düşünce ve düşünmeye önem vermek zorundadırlar. Bu noktada, toplumlarda ilerlemeye yol açan keşiflerin, yaratıcı düşünmeyle birlikte yaratıcı sorunun çözmenin bir ürünü şeklinde

gerçekleştiği araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Senemoğlu, 1996).

Yaratıcılık, bilimsel çalışmalarda beş bölüme ayrılmaktadır (Treffinger,1996:4).

1. Akılcı yaklaşım: Akılcı yaklaşıma göre; yaratıcılık zihinsel ve bilişsel bir faaliyettir. Yaratıcılık, bireyin zihnini randımanlı ve özgün şekilde kullanabileceğini ifade etmektedir. Hayalperest ve gizemli yönlerinden bahsetmez. Yaratıcılık, bu yaklaşıma göre, düşünme, karşılaştırma yapabilme, çıkarım oluşturabilme, parçaları birleştirebilme veya problem çözme yoludur.

2. Bireysel ve Kişilik Özellikler: Yapılan bir araştırmada Berkley Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsü tarafından yürütülmüştür. Sanatçılar ve bilim insanları ile yapılan çalışma sonucu yaratıcı bireylerin özellikleri tespit edilmiştir. Kişisel özellikler olarak açıklayan bir yaklaşımdır.

3. Sosyal, kişiler arası faktörler: Çevresel ve toplumsal bazda yaratıcılığı arttıran, geliştiren faktörleri tanımlar.

4. Yaşam şekli: Yaşam şeklinin yaratıcılığa bakışı ifade edilir. Yaratıcılığın günlük yaşama uyarlanması görüşü kabul edilir.

5. Mantıksal olmayan taraf: Yapılan birçok araştırmalar (nöropsikoloji, psikoloji ve diğer bilimlerde) insandaki yaratıcılığın biyolojik, psikolojik ve fizyolojik unsurların etkilerini ve etkileşimlerini incelemektedir. Yaratıcılık, mevcut dünyayı farklı olarak algılamak, beyne alınan girdileri farklı şekilde işlemek veya yeni ve orijinal bir sistem şeklinde fonksiyon oluşturmaktır. Birçok psikolog, bireysel ve kişilik özellikleri yaklaşımı ile sosyal açıdan kişilerarası faktörler grubunu bir araya getiren önemli bir ara güç olarak kabul ettikleri yaratıcılığı “üçüncü güç” olarak tanımlamaktadırlar.

Buna bağlı olarak, yaratıcılıkta önemli olanın ne olduğu sorusu akla gelmektedir. Yaratıcılıkta, farklı koşullarda uyumlu, istikrarlı, özgün, geleneksel olmayan bir tarzda düşünme mevcuttur. Hayat, yaratıcılıkla problemlerin içinden çıkma durumlarından ibarettir (Gibson ve Chandler, 1988).

Yaratıcılık üzerine eğitimin, gerçek hayattaki yaratıcılık üzerinde geçerliliğine ilişkin soru işaretleri bulunmakla birlikte, akademik ortamda yaratıcılıkta geliştirme

yapılabileceğine dair çok sayıda bulgu mevcuttur. Gerçek hayattaki yaratıcılık için, çok yönlü düşünme becerisinin çok büyük rolü bulunmaktadır. Planlı eğitim programları desteğiyle çok yönlü düşünme becerisinin geliştirilebileceğine ilişkin tecrübeler bulunmaktadır gözlenmiştir (Slavin, 1986; Gage ve Berliner, 1988).

Yakın dönemde rehber öğretmenlerin planlı olarak kullanılmasıyla yaratıcılık üzerinde gelişim katkısı saptadıkları görülmüştür. Torrance'in yaptığı bir araştırmada, rehber öğretmenler, çocuklardaki yaratıcılık erişim testlerinde önemli değişiklikler yaptıkları tespit edilmiştir. Bilhassa düşük gelirli ailelerden ve azınlık sayılan topluluklardan çıkan çocuklar içerisinde yetenekli sporcular, müzisyenler, doktorlar, bilim adamları ve sanatçılar çıkmıştır (Güçyeter, 2018).

Yaratıcılığın meydana getirilmeye başlanması okul öncesinde verilen eğitimler ve ilköğretim dönemidir. Böyle olunca bu dönemler hem ebeveynler ve başka nedenlerden dolayı bakımlarıyla meşgul olan yetişkinler, hem de öğretmenler tarafından çok iyi değerlendirilmeli ve yaratıcılığı yüksek kuşakların temelleri atılmalıdır (Blomm ve Sosniak,1981).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının, öğrencilerdeki yaratıcılığın ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için bir takım özelliklere sahip olmalıdırlar. Bu doğrultuda öğretmenlerin çocuklardaki yaratıcılığın ortaya çıkmadığı geliştirilmesi için etkin bir etkileşim atmosferi hazırlamalıdırlar (Gürten ve Üstündağ, 2014).

Çocuklardaki yaratıcılığın geliştirilebilmesi için, hepsinden önemlisi öğretmenlerde yaratıcı bir kişiliğin bulunması ve çocukların gözünde uygun bir model oluşturmaları şarttır. Başka bir ifadeyle, çocukların yaratıcılığa yönlendirecek bir eğitim ve ortamı organize edebilmeleri ve yaratıcılık gelişiminde rehber olabilmeleri için, öğretmenlerin uyumlu, istikrarlı, özgün bir düşünceye sahip olmaları gerekmektedir (Çetin ve diğ., 2015).

Çocukların, öğretmeni yaratıcı bir örnek insan olarak görebilmesi için her şeyden önce o öğretmenin yaratıcı düşünce konusunda detaylı olarak bilgi sahibi olması gerekmektedir. Yaratıcılıkta önemli unsurlar olan özgünlük, uyumluluk, istikrar, tanımlama, çok yönlü düşünme, kombinasyon konseptlerine hakim olmalıdır. Böylelikle bu bilgilerden faydalanılarak çocuklardaki yaratıcılığın geliştirilmesinde liderlik yapılabilir (Kara ve Şençicek, 2015).

Mesela; öğretmen adaylarından, ders planlamaları yapılırken hedef davranışları gerçekleştiren özellikte eğitim durumlarının planlanması istenmektedir. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin dikkatlerinin konu üzerinde yoğunlaştırılması konusunda genellikle geleneksel yöntemleri kullandıklarına şahit olunmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere bu kişilerin yaratıcı düşünceden uzak oldukları ortaya çıkmaktadır. Dikkat çekilecek konuya ilişkin bir yazılı medya, görsel medya, film senaryosu, çocuklar tarafından çok sevilen bir reklam filmi, yaşanmış bir olay, bir şiir ve bir hikâye kullanılması hemen hemen hiç olmamaktadır (Senemoğlu, 1996).

Yaratıcı düşüncenin ve problem çözmenin ortaya çıkacağı atmosfer genellikle rahatlık veren, eğlendirici, neşeli olmalıdır. Bu da gösteriyor ki öğretmenin, öğrencileri için stressiz, neşeli, keyiflendirici ve konforlu bir eğitim öğretim ortamı hazırlaması gerekmektedir.

Çocuklarda yaratıcılığın büyüüp şekillenmesine destek olan programların ilgi çekici, gelişimlerini merkezde tutan, etkinlik, araştırma ve problem çözmesini önde tutan, öğrenci kararlarının dikkate alındığı, ilerlemecilik eğitim akımına uygun olması gerekmektedir. Bu şekilde bir programın hazırlanması ve uygulanmasında öğretmen özellikleri önemli bir yer tutar. Bu açıdan öğrencilerin tanınması, onların ilgi alanlarına ve gelişim nitelikleri gereksinimleri ile paralellik sağlayan öğrenciye özel programın düzenlenip uygulanması öğretmenin sorumlulukları arasındadır. Bu şartlarda, öğretmenlerin öğrenci sayısı ile eşit ve farklı etkinlik planlaması yapabilecek bir yaratıcılık özelliğine sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenler sınıf içerisinde demokratik bir atmosfer ortaya koymalı, öğrenciler önem verdiği, arzuladığı ve kendini hazır olarak gördüğü bir konuyla ilgili aktivitelere girişip devam ettirebilmelidirler. Kararın büyük oranda öğrenciye ait olması gerekir. Öğretmenler tarafından, öğrencilerin özgür bir şekilde deneme yapmalarına, sıra dışı çözüm ortaya çıkarmalarına olanak sağlayacak uyumlu eğitim öğretim ortamı ayarlanabilmelidir.

Bu noktada, öğretmenlerin hem rol model, hem de yaratıcılığın gelişimine rehberlik eden biri olarak öğrencilerin serbestçe deneyimler gerçekleştirmesine, araştırma yapmasına, özgün diğer çözümler keşfetmesine, ortam hazırlaması ve kılavuz olması önemlidir (Tuckman, 1992).

Öğretmen, eğitim ve öğretim atmosferinde yaratıcılık gelişiminde ilerleme sağlayabilmek için bir takım davranış özelliklerini elinde bulundurmalıdır (Cropley ve Urban, 2000). Yaratıcı düşünmeyi sağlamak ve yaratıcılıkla problem çözmek vakit istemektedir. Öğretmen, öğrenciler üzerinde vakit baskısı oluşturmamalı ve telaşla davranmamalıdır. Hızlı olmaksızın, özenle ve farklı alternatifleri düşünmeye, yaratıcılığı ön planda tutmalıdır. Çocukların analitik düşünceler bulması ve problemlere çok değişik çözüm üretimi yapması için fırsat verilmelidir.

Öğretmen problem çözümüne dair kesinlikle bir tek tarz saptamamalıdır. Bu koşullar altında, birçok farklı çözüm yolu işaret edebilmelidir. Öğretmen, öğrencileri çözüm yolunu kendileri keşfetmesi için baskı yapmamalı, tersine, açık görüşlü, farklı yönelimleri ve yargıları onaylar bir model olmalıdır. Yaratıcılık için merak duymanın ve araştırma yapmanın önemini bir model olarak kendisi sergilemelidir. Bunun yanında öğrencilerden sadece tek bir netice üzerine odaklanmalarına ve çözümü bir an önce varma arzularına engel olmalıdırlar.

Öğrenciler, öğretmenden farklı teknikler kullanarak problem çözümü aradığını gözlemlemeli, problem çözmek için bütün tekniklerin doğru netice veremeyebileceğini idrak etmelidirler. Doğru neticeyi elde edemedikleri zaman, alternatif bir teknikten faydalanmaları gerektiğini öğretmen bir model olarak izah etmelidir. Öğrenciler, öğretmenleriyle bu işlemi tecrübe edecek olursa, benzer bir durum karşısında diğer bir problemin çözümünü ararken öğretmenini model alarak, bir problem için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışacaklardır.

Öğretmen, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkararak hızlandıran, birbiriyle uyumsuz zıt düşünceleri, çok yönlü durumların hepsini elinde bulunduran yoruma açık ve tartışılabilir ödevler sunabilmelidir. Yoruma açık sorular sorarak, öğrencilerden cevabın kendileri tarafından bulmaları, cevabını kendilerince değerlendirmesi, çalıştıkları işte çok daha fazla vakit geçirmeleri ve zevk almaları için kılavuzluk etmelidir.

Öğretmen direkt olarak gereğinden fazla bilgi veren, direkt olarak öğreten ve direkt olarak değerlendiren değil, öğrencilerin yalnız başına öğrenmesine ve yalnız başına değerlendirmesine yol gösteren ve kılavuzluk yapan bir danışman olmalıdır.

Öğretmen, yaratıcı problem çözmeyi ve yaratıcı düşünmeyi temin etmek

amacıyla öğrencilerin kararlarını ertelemeleri için cesaretlendirmelidir. Çözümüne ulaşmadan önce olasılıkların tümünü düşünmeye yöneltilmelidir. Alışılmamış ve anlamsız sayılan düşünceleri ve çözümleri de dikkate almalıdır.

Öğretmen sıra dışı çözüm ve düşünceler ortaya çıkaran öğrencilerinin bu davranışlarını sağlamlaştırmalı ve yaratıcı etkinlikleri için mükâfatlandırmalıdır. Öğrencilerin görüş ve düşüncelerinin rahatça ve alay edilme korkusu yaşamadan açıklayabilmelerini sağlamalıdır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin yaratıcı problem çözümüne yöneltebilmek amacıyla değersizlik, alay konusu ve yaratıcı olamama endişesinden kurtarılması gerektiği tespit edilmiştir (Griffith ve Clark, 1981).

Bu çerçevede; öğretmen, öğrencilerle dostluk kurmalı ve onlar için bir arkadaş olmalı, öğrencilerini sıra dışı ve garip karşılanan düşünce ve görüşlerini söylemeye cesaretlendirmelidir. Böylelikle öğrencilerin problem çözme tekniklerinin artmasını sağlayabilir. Yaratıcılık davranışı gösterdiği durumda ise ödüllendirme yoluna gitmelidir.

Yaratıcılığa engel olan başka bir faktör de öğrencilerin kendi aralarındaki hoşgörüsüzlükleridir. Bu noktada öğretmen, öğrencilerini birbirlerine sıra dışı ve garip gelen düşüncelerini hoşgörü içinde karşılamalarını yönlendirmelidir. Güven veren ve eğlendirici bir dostluk atmosferinde öğrenme sağlanmalıdır (Erdoğan, 2006).

Öğretmen, öğrencisinin yaratıcılığını geliştirebilmesi için önemli bir noktaya dikkat etmelidir. O da öğrencilerin yaratıcılıklarına ilişkin benlik algılarını pozitif hale getirmektir. Çünkü yaratıcılık, genellikle öğrencinin kendini negatif algılaması nedeniyle bastırılır. Öğretmen, öğrencilerin benlik kavramlarını pozitif hale getirip diğer kişilerce garip görülme kaygılarını yok ederek yaratıcı davranışlara sebebiyet verebilir (Tuckman, 1992).

Bunun yanı sıra, öğrenciler çok yaratıcı sanatçı, yazar ve icatçıları görek yaratıcılık konusunda kendilerini küçükseyebilirler. Öğretmen, bu durumdakilerin farkına vararak öğrencilerin yaratıcılıklarını durdurmasına engel olmalıdır (Çağlar, 2004).

Sonuç olarak, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine kılavuzluk yapacak öğretmenin hepsinden önemlisi kendisinin bu niteliklerle donatılmış olarak

yetiştirmesine ve yaratıcı özellikleri bilhassa kendisinin taşımasına gereksinim bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, yaratıcı kuşakların yetiştirilebilmesi için uyumlu, istikrarlı, özgün düşünceye sahip bunun için gerekli ortamları düzenleyebilen öğretmenler gerekmektedir (Senemoğlu, 1996).



Bölüm 3.

Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma yapılan bu çalışmada nicel araştırmaların bir bütün olarak ele alındığı, araştırmacının daha güvenilir sonuçlar elde edebileceği tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Creswell, 2017).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İzmir ili olarak belirlenmiştir. Araştırma İzmir ilinde özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezi ve destek eğitim odalarında eğitim gören 116 öğretmen ölçüt örnekleme yöntemine göre (ölçüt olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitmenliğini yapıyor olmak) seçilmiştir (Büyüköztürk vd. 2007). Ölçek geliştirme çalışmalarında ise uygun kazara örnekleme yöntemi ile Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerle eğitim veren 200 öğretmen seçilmiştir. Google form oluşturulmuştur. Veriler internet yolu ile alınmıştır.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğretmenlerinin Sosyodemografik Özellikleri

| | F | % |
|-------------------|----|------|
| Cinsiyet | | |
| Erkek | 41 | 35,3 |
| Kadın | 75 | 64,7 |
| Yaş | | |
| 20-25 yaş | 6 | 5.2 |
| 26-30 yaş | 19 | 16.4 |
| 31-35 yaş | 27 | 23.3 |
| 36-40 yaş | 27 | 23.3 |
| 41-45 yaş | 25 | 21.6 |
| 46-56 yaş | 12 | 10.3 |
| Kıdem | | |
| 1-5 yıl | 15 | 12.9 |
| 6-10 yıl | 25 | 21.6 |
| 11-15 yıl | 28 | 24.1 |
| 16-20 yıl | 21 | 18.1 |
| 21-30 yıl | 22 | 19.0 |
| 30 + yıl | 5 | 4.3 |
| Mezun Olunan Okul | | |
| Lisans | 66 | 56.9 |
| Yüksek Lisans | 45 | 38.8 |
| Doktora | 5 | 4.3 |

| Öğretim Seviyesi | | | |
|------------------|----------|-----|-------|
| | İlkokul | 81 | 69.8 |
| | Ortaokul | 35 | 30.2 |
| Toplam | | 116 | 100.0 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında; cinsiyete göre 41 (%35.3) erkek, 75 (64.7) kadın, yaşa göre 20-25 yaş aralığında 6 (%5.2)kişi, 26-30 yaş aralığında 19 (%16.4) kişi, 31-35 yaş aralığında 27 (%23.3)kişi, 36-40 yaş aralığında 27 (%23.3) kişi, 41-45 yaş aralığında 25 (%21.6)kişi, 46-56 yaş aralığında 12 (%10.3) kişi, kıdeme göre 1-5 yıl 15 (%12.9) kişi, 6-10 yıl 25 (%21.6) kişi, 11-15 yıl 28 (24.1) kişi, 16-20 yıl 21 (%18.1) kişi, 21-30 yıl 22 (% 19.0) kişi, 30 + yıl 5 (%4.3) kişi, mezun oldukları okula göre lisans 66 (%56.9) kişi, yüksek lisans 45 (%38.8) kişi, doktora 5 (%4.3) kişi, öğretim seviyesine göre ilkokul 81 (%69.8), ortaokul 35 (%30.2) şeklinde olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışma boyunca Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Değerlendirme Ölçeği ve Yaratıcılığı Teşvik Edici Öğretmen Öz-Değerlendirme Ölçeği kullanılarak nicel analizler gerçekleştirilecektir. Kullanılacak ölçeklerin detaylı açıklamaları aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin derlendiği ölçektir. Ölçek geliştirmek amacıyla uygun/kazara örneklem metoduna göre internet üzerinden form oluşturularak ulaşılan üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerden oluşan 200 kişiye ait sosyo-demografik özellikler Tablo2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğretmenlerinin Sosyodemografik Özellikleri

| | F | % |
|-------------------|-----|-------|
| Cinsiyet | | |
| Erkek | 70 | 35,0 |
| Kadın | 130 | 65,0 |
| Yaş | | |
| 20-25 yaş | 16 | 8,0 |
| 26-30 yaş | 42 | 21,0 |
| 31-35 yaş | 40 | 20,0 |
| 36-40 yaş | 44 | 22,0 |
| 41-45 yaş | 43 | 21,5 |
| 46-56 yaş | 14 | 7,0 |
| 56 + yaş | 1 | 0,5 |
| Kıdem | | |
| 1-5 yıl | 32 | 16,0 |
| 6-10 yıl | 43 | 21,5 |
| 11-15 yıl | 50 | 25,0 |
| 16-20 yıl | 37 | 18,5 |
| 21-30 yıl | 31 | 15,5 |
| 30 + yıl | 7 | 3,5 |
| Mezun Olunan Okul | | |
| Lisans | 127 | 63,5 |
| Yüksek Lisans | 64 | 32,0 |
| Doktora | 9 | 4,5 |
| Öğretim Seviyesi | | |
| İlkokul | 148 | 74,0 |
| Ortaokul | 52 | 26,0 |
| Toplam | 200 | 100,0 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerine bakıldığında; cinsiyete göre 70 (%35.0) erkek, 130 (65.0) kadın, yaşa göre 20-25 yaş aralığında 16 (%8.0) kişi, 26-30 yaş aralığında 42 (%21.0) kişi, 31-35 yaş aralığında 40 (%20.0) kişi, 36-40 yaş aralığında 44 (%22.0) kişi, 41-45 yaş aralığında 43 (%21.5) kişi, 46-56 yaş aralığında 14 (%7.0) kişi, 56 ve üstü yaşında ise 1(%0.5), kıdeme göre 1-5 yıl 32 (%16.0) kişi, 6-10 yıl 43 (%21.5) kişi, 11-15 yıl 50 (25.0) kişi, 16-20 yıl 37 (%18.5) kişi, 21-30 yıl 31 (% 15.5) kişi, 30 + yıl 7 (%3.5) kişi, mezun oldukları okula göre lisans 127 (%63.5) kişi, yüksek lisans 64 (%32.0) kişi, doktora 9 (%4.5) kişi, öğretim seviyesine göre ilkokul 148 (%74.0), ortaokul 52 (%26.0) şeklinde olduğu görülmektedir.

3.3.2 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Özdeğerlendirme Ölçeği (FÖÖÖ) Geliştirme Çalışmaları. Tarama modelinde yürütülen bir çalışmadır. Tarama çalışmalarında geniş katılımın oluşturulması istenir (Cohen & Manion, 2007). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulama özdeğerlendirmelerini ölçmek için FÖÖÖ için aşağıdaki süreçler izlenmiştir (Balcı, 2005; Karasar, 2000).

3.3.2.1 FÖÖÖ Madde Havuzu Aşaması. Öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırılmış öğretime ilişkin özyeterliklerinin belirlenmesinde madde havuzunun oluşturulabilmesi için Tortop (2018) kitabında bulunana Maker (2004)ün farklılaştırmanın beş boyutta (içerik, süreç, öğrenme ortamı ve ürün) olacağı ile ilgili kuramsal temele dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu şekilde 41 öncül madde tespit edilmiştir. Bu maddeler belirlenirken öğretmenlerin görüşlerinden de faydalanılmıştır. Öncül maddeler geliştirilecek ölçeğin kullanılabilirliği ve etkinliğini artırmak amacıyla olumlu öncüller şeklinde hazırlanmıştır. Olumlu öncüllerin tercih edilmesinin sebebi öz yeterlilikle ilgili çalışmalarda olumlu maddelerin kullanılmasının önerilmesidir (Bandura, 1997).

Eğitim araştırmaları şeklinde tasarlanan çalışmalarda genelde tek sayılı dereceleme ölçekleri kullanılır. Bunlardan en çok 5 dereceli ölçekler tercih edilir (Tezbaşaran, 1997). Bu çalışma çerçevesinde, 5 dereceli hiçbir zaman-her zaman şeklindeki ölçek geliştirilmesi düşünülmüştür.

3.3.2.2 FÖÖÖ Kapsam Geçerliliği Aşaması. Kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurmak önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Öncelikle 41 maddeden oluşan taslak bir ölçek ortaya konmuştur. Bu taslak ölçekle, üstün yetenekliler öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin özdeğerlendirmelerini belirleme konusunda, 2 üstün yetenekliler eğitimcisi, 1 sınıf öğretmeni, 1 ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca dil uzmanından taslak ölçeğin dilsel açıdan incelenmesi yapılmıştır.

3.3.2.3 FÖÖÖ Ön Deneme Aşaması. Taslak ölçek deneme yapılmak üzere 20 kişilik gruba uygulanmış ve gerekli düzeltmelere gidilmiştir.

3.3.2.4 FÖÖÖ Uygulama Aşaması. Taslak ölçek, Türkiye genelinde üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlerinden oluşan 200 kişilik öğretmen grubuna

uygulanmıştır.

3.3.2.5 FÖÖÖ Yapı Geçerliliği Belirleme Aşaması. Açımlayıcı faktör analizi tekniği ile ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir (Turgut & Baykul, 1992; Balcı, 1995). Bu teknik ölçek geliştirmede tercih edilen bir yöntem olup, ilişkili maddelerin faktör altında toplanması mantığına göre yapılır (Tatlidil, 1992). Burada aynı yapıyı ölçen maddeler aynı faktör altında toplanır. (Bryman & Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2007).

3.3.2.6 FÖÖÖ Güvenilirlik Hesaplama Aşaması. Ölçek güvenilirlik analizi için Cronbach-Alfa iç tutarlılık kat sayısı araştırılmıştır. Bu katsayının 0,70 üzeri olması istenir (Büyüköztürk, 2007).

3.3.2.7 FÖÖÖ Ölçek Geliştirme İçin Evren ve Örneklem. Ölçeğin uygulanması için en az 100 kişiye ulaşılması ve ölçek madde sayısının 5 katı kişiye uygulanması ile ilgili gereklilik bulunmaktadır (Bryman & Cramer, 1999; Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda, çalışmanın evreni Türkiye'deki öğretmenler iken, örneklem olarak araştırmaya gönüllü katılan 200 üstün yetenekliler öğretmenleri alınmıştır.

3.3.2.8 FÖÖÖ Ölçek Geliştirme İçin Bulgular ve Yorumlar. Faktör analizine başlamak için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı sorgulanır ve Bartlett testi yapılır (Büyüköztürk, 2007; Karagöz & Kösterelioğlu, 2008). KMO değerinin 0,50'den büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı olması gerekir (Bryman & Cramer, 1999). Yapılan test sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi

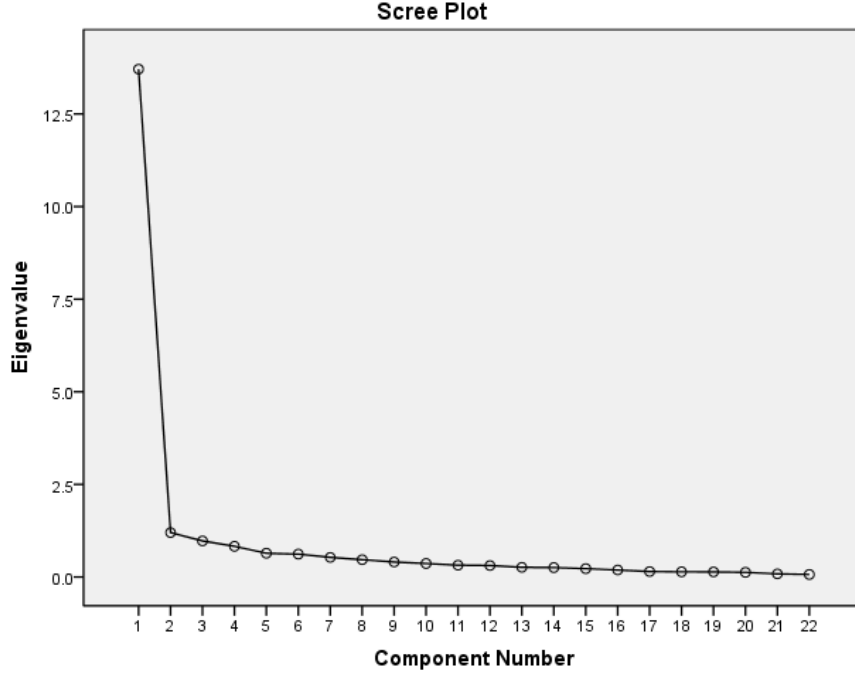
| | |
|--------------------------------|-------------------------|
| Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) | .941 |
| Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği | |
| | Ki-Kare Değeri 4374.462 |
| Bartlett Testi | Sd 231 |
| | (p < 0,05) .000 |

KMO değerinin 0,941 çıkması ve Bartlett testinin anlamlı oluşu faktör analizinin yapılabileceğini gösterir.

3.3.2.9 FÖÖÖ Taslak Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi. Taslak ölçekte faktör yükü değeri 0,40 ve üstü olan maddeler analize alınmıştır. Bu noktada 22 maddeye ait faktör yük değerleri 0.802 ile 0.490 arasındadır. Burada Varimax

döndürme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek boyutlarını belirlenmesi, faktörlerin isimlendirilmesi yapılmıştır.

Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için çizgi grafiği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).



Şekil 1. FÖÖÖ Çizgi grafiği

Grafikteki ani düşüşler faktör sayısını belirtir. Şekil 1 görüldüğü 5 numaralı faktörden itibaren düşüş olması nedeniyle 5 faktörlü olduğu söylenebilir (Bryman & Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2007).

Özdeğeri 1'den yüksek faktörlerin belirlenmesi gerekir (Bryman ve Cramer 1999). Birinci faktör toplam varyansın % 18.54'ünü, ikinci faktör % 18.12'sini, üçüncü faktör % 15.80, dördüncü faktör % 13.67, beşinci faktör % 12.73 açıkladığı görülmektedir. Birikimli toplam varyans ise % 78.88'dir. Bu ise kabul edilebilir bir değerdir (Scherer, Wiebe, Luther, & Adams, 1988 aktaran Tavşancıl, 2002).

3.3.2.10 FÖÖÖ Faktör Değişkenlerinin Belirlenmesi. Ölçek maddelerinin faktörlere göre yük dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Açıklanan Toplam Varyans

| Maddeler | Başlangıç Eigen değerleri | | | Ekstrasyon Kareler Toplamı Yükleri | | | Döndürülmüş Kareler Toplamı Yükleri | | |
|----------|---------------------------|-----------|---------------------|------------------------------------|-----------|---------------------|-------------------------------------|-----------|---------------------|
| | Toplam | % Varyans | Kümülatif Varyans % | Toplam | % Varyans | Kümülatif Varyans % | Toplam | % Varyans | Kümülatif Varyans % |
| 1 | 13.711 | 62.321 | 62.321 | 13.711 | 62.321 | 62.321 | 4.080 | 18.546 | 18.546 |
| 2 | 1.200 | 5.453 | 67.774 | 1.200 | 5.453 | 67.774 | 3.988 | 18.125 | 36.672 |
| 3 | .974 | 4.427 | 72.201 | .974 | 4.427 | 72.201 | 3.477 | 15.803 | 52.475 |
| 4 | .829 | 3.767 | 75.968 | .829 | 3.767 | 75.968 | 3.008 | 13.671 | 66.145 |
| 5 | .641 | 2.914 | 78.882 | .641 | 2.914 | 78.882 | 2.802 | 12.737 | 78.882 |
| 6 | .618 | 2.808 | 81.690 | | | | | | |
| 7 | .529 | 2.404 | 84.094 | | | | | | |
| 8 | .468 | 2.126 | 86.220 | | | | | | |
| 9 | .404 | 1.836 | 88.056 | | | | | | |
| 10 | .365 | 1.657 | 89.714 | | | | | | |
| 11 | .319 | 1.451 | 91.164 | | | | | | |
| 12 | .309 | 1.406 | 92.571 | | | | | | |

Tablo 5

Farklılaştırılmış Öğretim Özdeğerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

| | Faktörler | | | | |
|-----|-----------|----------|----------|----------|----------|
| | Faktör1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 | Faktör 5 |
| f18 | .802 | .254 | .226 | .320 | .090 |
| f20 | .698 | .313 | .393 | .112 | .273 |
| f15 | .670 | .238 | .366 | .026 | .316 |
| f17 | .663 | .272 | .261 | .343 | .104 |
| f19 | .599 | .448 | .229 | .207 | .263 |
| f16 | .569 | .416 | .020 | .345 | .357 |
| f6 | .291 | .781 | .212 | .167 | .180 |
| f4 | .291 | .767 | .176 | .176 | .224 |
| f8 | .181 | .682 | .320 | .270 | .272 |
| f7 | .296 | .629 | .207 | .429 | .267 |
| f5 | .396 | .627 | .343 | .224 | .088 |
| f22 | .298 | .350 | .774 | .182 | .209 |
| f21 | .275 | .287 | .774 | .306 | .173 |
| f23 | .321 | .175 | .711 | .290 | .353 |
| f25 | .277 | .332 | .502 | .286 | .413 |
| f32 | .280 | .329 | .222 | .721 | .319 |
| f31 | .173 | .336 | .358 | .718 | .289 |
| f38 | .414 | .264 | .348 | .609 | .214 |
| f33 | .232 | .165 | .439 | .490 | .412 |
| f40 | .150 | .293 | .298 | .208 | .792 |
| f41 | .281 | .225 | .351 | .340 | .674 |
| f39 | .389 | .260 | .134 | .386 | .570 |

3.3.2.11 FÖÖÖ Faktörlerin İsimlendirilmesi. Tablo 5’te Faktör 1 altında toplanan maddelerin içerik ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiş ve ‘İçerik Boyutu’ olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2 içerdiği maddeler gereği süreç ile ilişkili olduğu için ‘Süreç Boyutu’ olarak isimlendirilmiştir. Faktör 3 içerdiği maddeler gereği öğrenme ortamı ile ilişkili olduğu için “ Öğrenme Ortamı Boyutu” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 4 içerdiği maddeler gereği ürün ile ilişkili olduğu için “Ürün Boyutu” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 5 içerdiği maddeler gereği değerlendirme ile ilişkili olduğu için “Değerlendirme Boyutu” olarak adlandırılmıştır.

3.3.2.12 FÖÖÖ Ölçek Güvenilirliği. Ölçeğin son haline göre Süreç Boyutu'na ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.923, İçerik Boyutu 0.915, Öğrenme Ortamı Boyutu 0.926, Ürün Boyutu 0.910, Değerlendirme 0.872 ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı 0.971 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Yaraticılığı Teşvik Edici Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (YTÖÖÖ) Geliştirme Çalışmaları Tarama modelinde yürütülen bir çalışmadır. Tarama çalışmalarında geniş katılımın oluşturulması istenir (Cohen & Manion, 2007). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaraticılığı teşvik etme özyeterliklerini ölçmek için YTÖÖÖ için aşağıdaki süreçler izlenmiştir (Balcı, 2005; Karasar, 2000).

3.3.3.1 YTÖÖÖ Madde Havuzu Aşaması. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin yaraticılığı teşvik etmeye yönelik özdeğerlendirmelerinin belirlenmesinde madde havuzunun oluşturulabilmesi için Cropley ve Urban (2000) üstün yetenekliler alanında çalışan öğretmenler için yaraticılıklarını teşvik etme durumlarını sorgulamaları bazı sorular oluşturmuştur (Sak, 2010). Bu kuramsal temele dayalı olarak maddeler oluşturulmuştur. Bu şekilde 37 madde belirlenmiştir. Bu maddeler belirlenirken öz yeterlilikle ilgili çalışmalarda olumlu maddelerin kullanılmasının önerilmektedir (Bandura, 1997).

3.3.3.2 YTÖÖÖ Kapsam Geçerliliği Aşaması. Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurmak önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007). 37 maddelik taslak ölçek belirlenmiştir. Ölçekte üstün yetenekliler öğretmenlerinin öğrencilerinin yaraticılıklarını teşvik etmeye yönelik öz-değerlendirmelerini yapıp yapamayacakları konusunda 1 üstün yetenekliler eğitimcisi, 1 sınıf öğretmeni, 1 program geliştirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

3.3.3.3 YTÖÖÖ Ön Deneme Aşaması. Ölçeğin 18 kişilik grupta ön demesi yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.3.4 YTÖÖÖ Uygulama Aşaması. Taslak ölçek, Türkiye genelinde üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlerinden oluşan 200 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır.

3.3.3.5 YTÖÖÖ Yapı Geçerliliği Belirleme Aşaması. Açımlayıcı faktör analizi tekniği ile ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir (Turgut & Baykul, 1992; Balcı, 1995). Bu teknik ölçek geliştirmede tercih edilen bir yöntem olup, ilişkili maddelerin faktör altında toplanması mantığına göre yapılır (Tatlidil, 1992). Burada aynı yapıyı ölçen maddeler aynı faktör altında toplanır. (Bryman & Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2007).

3.3.3.6 YTÖÖÖ Güvenilirlik Hesaplama Aşaması. Ölçek güvenilirlik analizi için Cronbach-Alfa iç tutarlılık kat sayısı araştırılmıştır. Bu katsayının 0,70 üzeri arzu edilir (Büyüköztürk, 2007).

3.3.3.7 YTÖÖÖ Ölçek Geliştirme İçin Evren ve Örneklem. Ölçeğin uygulanması için en az 100 kişiye ulaşılması ve ölçek madde sayısının 5 katı kişiye uygulanması ile ilgili gereklilik bulunmaktadır (Bryman & Cramer, 1999; Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda, çalışmanın evreni Türkiye'deki öğretmenler iken, örneklem olarak araştırmaya gönüllü katılan 200 üstün yetenekliler öğretmenleri alınmıştır.

3.3.3.8 YTÖÖÖ Ölçek Geliştirme İçin Bulgular ve Yorumlar. Faktör analizine başlamak için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı sorgulanır ve Bartlett testi yapılır (Büyüköztürk, 2007; Karagöz & Kösterelioğlu, 2008). KMO değerinin 0,50'den büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı olması gerekir (Bryman & Cramer, 1999). Yapılan test sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

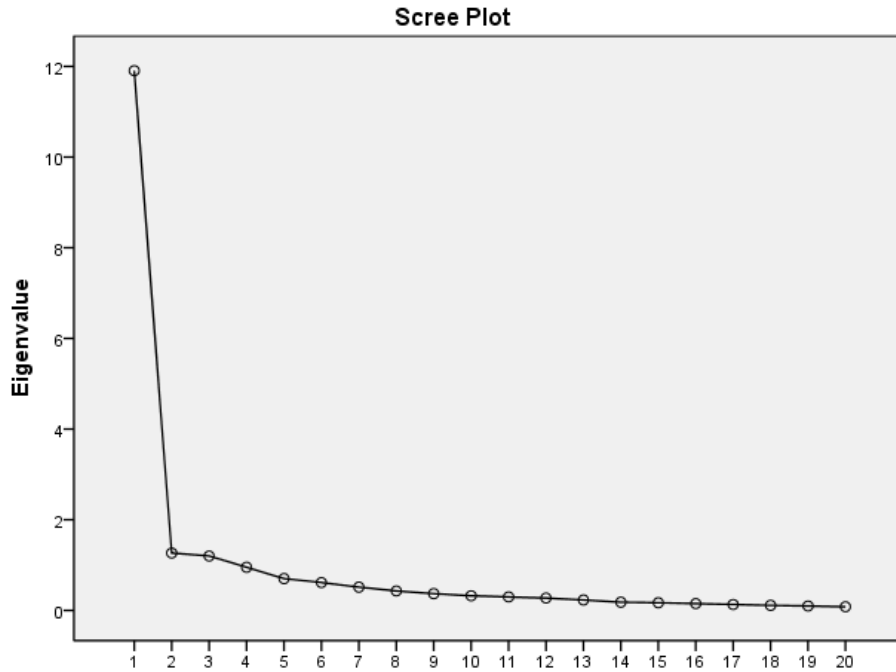
Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi

| | |
|---------------------------------|-------------------------|
| Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) | .921 |
| Örnekleme Ölçüm Değer Yeterliği | |
| | Ki-Kare Değeri 3838.898 |
| Bartlett Testi | Sd 190 |
| | (p < 0,05) .000 |

KMO değerinin 0,921 çıkması ve Bartlett testinin anlamlı oluşu faktör analizinin yapılabileceğini gösterir.

3.3.3.9 YTÖÖÖ Taslak Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi Taslak ölçekte faktör yükü değeri 0,40 ve üstü olan maddeler analize alınmıştır. Bu noktada 20 maddeye ait faktör yük değerleri 0.802 ile 0.490 arasındadır. Burada Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek boyutlarını belirlemek için çizgi grafiği kullanılmıştır.

Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için çizgi grafiği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).



Şekil 2. YTÖÖÖ Çizgi grafiğis

Grafikteki ani düşüşler faktör sayısını belirtir. Şekil 2’de görüldüğü gibi 5 numaralı faktörden itibaren düşüş olması nedeniyle 6 faktörlü olduğu söylenebilir (Bryman & Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2007).

Özdeğeri 1’den yüksek faktörlerin belirlenmesi gerekir Bryman ve Cramer (1999). Birinci faktör toplam varyansın % 18.77’sını, ikinci faktör % 18.35’ini, üçüncü faktör % 16.03, dördüncü faktör % 11.14, beşinci faktör % 9.89, altıncı faktör %8.93 açıkladığı görülmektedir. Birikimli toplam varyans ise % 83.20’dir. Bu ise kabul edilebilir bir değerdir (Scherer, Wiebe, Luther, & Adams, 1988 aktaran Tavşancıl, 2002).



Tablo 7

Açıklanan Toplam Varyans

| Maddeler | Başlangıç Eigen değerleri | | | Ekstrasyon Kareler Toplamı Yükleri | | | Döndürülmüş Kareler Toplamı Yükleri | | |
|----------|---------------------------|-----------|---------------------|------------------------------------|-----------|---------------------|-------------------------------------|-----------|---------------------|
| | Toplam | % Varyans | Kümülatif Varyans % | Toplam | % Varyans | Kümülatif Varyans % | Toplam | % Varyans | Kümülatif Varyans % |
| 1 | 11.906 | 59.531 | 59.531 | 11.906 | 59.531 | 59.531 | 3.754 | 18.772 | 18.772 |
| 2 | 1.266 | 6.330 | 65.861 | 1.266 | 6.330 | 65.861 | 3.671 | 18.356 | 37.128 |
| 3 | 1.201 | 6.005 | 71.866 | 1.201 | 6.005 | 71.866 | 3.221 | 16.103 | 53.231 |
| 4 | .952 | 4.758 | 76.624 | .952 | 4.758 | 76.624 | 2.229 | 11.145 | 64.376 |
| 5 | .702 | 3.508 | 80.132 | .702 | 3.508 | 80.132 | 1.979 | 9.893 | 74.269 |
| 6 | .615 | 3.075 | 83.208 | .615 | 3.075 | 83.208 | 1.788 | 8.938 | 83.208 |
| 7 | .514 | 2.569 | 85.777 | | | | | | |
| 8 | .428 | 2.142 | 87.919 | | | | | | |
| 9 | .370 | 1.850 | 89.769 | | | | | | |
| 10 | .323 | 1.616 | 91.385 | | | | | | |
| 11 | .297 | 1.485 | 92.870 | | | | | | |
| 12 | .273 | 1.366 | 94.236 | | | | | | |
| 13 | .230 | 1.150 | 95.386 | | | | | | |
| 14 | .181 | .907 | 96.292 | | | | | | |
| 15 | .169 | .846 | 97.138 | | | | | | |
| 16 | .150 | .748 | 97.886 | | | | | | |
| 17 | .132 | .658 | 98.544 | | | | | | |
| 18 | .111 | .557 | 99.101 | | | | | | |
| 19 | .098 | .491 | 99.593 | | | | | | |
| 20 | .081 | .407 | 100.000 | | | | | | |

3.3.3.10 YTÖÖÖ Faktör Değişkenlerinin Belirlenmesi. Ölçek maddelerinin faktörlere göre yük dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Farklılaştırılmış Öğretim Özdeğerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

| | Faktörler | | | | | |
|-----|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | Faktör1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 | Faktör 5 | Faktör 6 |
| y1 | .784 | .264 | .293 | .254 | .166 | .040 |
| y3 | .756 | .258 | .297 | .173 | .211 | .229 |
| y2 | .715 | .313 | .257 | .238 | .250 | .203 |
| y10 | .676 | .172 | .282 | .185 | .242 | .297 |
| y28 | .297 | .789 | .108 | .174 | .231 | .218 |
| y27 | .363 | .739 | .008 | .204 | .363 | .149 |
| y29 | .080 | .723 | .408 | .169 | .107 | .287 |
| y31 | .178 | .627 | .575 | .076 | .160 | .147 |
| y30 | .299 | .617 | .541 | .153 | .178 | .049 |
| y37 | .337 | .264 | .783 | .187 | -.035 | .068 |
| y36 | .212 | .154 | .753 | .201 | .238 | .280 |
| y35 | .423 | .073 | .664 | .169 | .299 | .250 |
| y12 | .212 | .235 | .191 | .885 | .099 | .026 |
| y11 | .246 | .126 | .171 | .801 | .263 | .259 |
| y20 | .266 | .370 | .187 | .124 | .649 | .396 |
| y19 | .471 | .234 | .213 | .307 | .643 | .136 |
| y18 | .326 | .418 | .250 | .383 | .578 | .050 |
| y24 | .214 | .310 | .240 | .204 | .292 | .708 |
| y26 | .453 | .266 | .404 | .009 | .201 | .535 |
| y23 | .399 | .489 | .220 | .294 | -.103 | .499 |

3.3.3.11 YTÖÖÖ Faktörlerin İsimlendirilmesi. Tablo 8’de Faktör 1 altında toplanan maddelerin çoğul düşünme ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiş ve ‘Çoğul Düşünme Boyutu’ olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2 içerdiği maddeler gereği motivasyon ile ilişkili olduğu için ‘Motivasyon Boyutu’ olarak isimlendirilmiştir. Faktör 3 içerdiği maddeler gereği hoşgörü ve tolerans ile ilişkili olduğu için “Hoşgörü Boyutu” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 4 içerdiği maddeler gereği genel bilgi ve düşünme ile ilişkili olduğu için “Genel Bilgi ve Düşünme Boyutu” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 5 içerdiği maddeler gereği özel bilgi ve beceriler ile ilişkili olduğu için “Özel Bilgi ve Becerileri Boyutu” olarak adlandırılmıştır. Faktör 6 içerdiği

maddeler görev sorumluluğu ile ilişkili olduğu için “Görev Sorumluluğu Boyutu” olarak adlandırılmıştır.

3.3.3.12 YTÖÖÖ Ölçek Güvenirliliği. Ölçeğin son halinde Çoğul Düşünme Boyutu’na ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.928, Motivasyon Boyutu 0.918, Hoşgörü Boyutu 0.878, Genel Bilgi ve Düşünme Boyutu 0.893, Özel Bilgi ve Beceriler Boyutu 0.885, Görev Sorumluluğu 0.827 ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı 0.963 olarak bulunmuştur.

3.4 Verilerin Analizi.

Bu araştırmadaki verilerinin analizi için SPSS 19 programından faydalanılmıştır. Veri analizinde betimsel analiz için yüzde, frekans hesaplama, t-Testi ve Pearson Momentler Çarpımı kullanılmıştır.

3.5 Sayıtlar.

Araştırmada kullanılan ölçeklere öğretmenlerin içten bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

3.6 Sınırlılıklar.

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında İzmir ilinde gerçekleştirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin ortaya konulması yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlikleri ne düzeydedir? Şeklindeki araştırma problemine ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Öz yeterlik Düzeylerinin Betimsel İncelenmesi

| | N | Minimum | Maksimum | Ortalama | Std. Sapma |
|-----------|-----|---------|----------|----------|------------|
| Yort | 116 | 1.60 | 5.00 | 4.1138 | .49990 |
| Cogort | 116 | 1.75 | 5.00 | 4.1767 | .60614 |
| Motivort | 116 | 1.60 | 5.00 | 4.1534 | .70346 |
| Hosgorort | 116 | 1.67 | 5.00 | 4.1236 | .67606 |
| Genelort | 116 | 1.00 | 5.00 | 3.8578 | .84649 |
| Ozelort | 116 | 1.33 | 5.00 | 4.0948 | .70718 |
| Gorevort | 116 | 1.67 | 5.00 | 4.1437 | .59665 |
| Geçerlik | 116 | | | | |

Tablo 9’da görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı teşvik etme özyeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarına göre Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik düzeyinin $\bar{X}=4.11$ ile iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde Genel Bilgi ve Düşünme Özyeterlik alt boyutunun en az olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 3.85$).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri ne düzeydedir? Şeklindeki araştırma problemine ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özyeterlik Düzeylerinin Betimsel İncelenmesi

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|----------|-----|---------|---------|--------|----------------|
| Fort | 116 | 2.67 | 5.00 | 4.0948 | .58244 |
| İcort | 116 | 2.67 | 5.00 | 4.0948 | .58244 |
| Sürort | 116 | 2.00 | 5.00 | 4.0897 | .60165 |
| Ogrenort | 116 | 1.75 | 5.00 | 3.9073 | .76295 |
| Urunort | 116 | 2.00 | 5.00 | 3.8879 | .67514 |
| Degort | 116 | 2.33 | 5.00 | 4.0345 | .61287 |
| Geçerlik | 116 | | | | |

Tablo 10’da görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özyeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarına göre farklılaştırılmış öğretim uygulama özyeterlik düzeyinin $\bar{X}=4.09$ ile iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde Ürün Farklılaştırma Özyeterlik alt boyutunun en az olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 3.88$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlikleri öğretim düzeyine göre (ilkokul ve ortaokul) farklılaşmakta mıdır? Şeklindeki araştırma problemine ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Puanlarının Okul Düzeyine (İlkokul ve Ortaokul) Göre t-Testi Sonuçları

| | Oğretim | N | \bar{X} | Std. | t | P |
|----------|----------|----|-----------|--------|--------|------|
| Fort | İlkokul | 81 | 4.0905 | .56890 | -.120 | .905 |
| | Ortaokul | 35 | 4.1048 | .62110 | | |
| Icort | İlkokul | 81 | 4.0905 | .56890 | -.120 | .905 |
| | Ortaokul | 35 | 4.1048 | .62110 | | |
| sürort | İlkokul | 81 | 4.0000 | .60992 | -2.497 | .014 |
| | Ortaokul | 35 | 4.2971 | .53440 | | |
| ogrenort | İlkokul | 81 | 3.8765 | .75532 | -.659 | .511 |
| | Ortaokul | 35 | 3.9786 | .78677 | | |
| urunort | İlkokul | 81 | 3.8210 | .63889 | -1.636 | .105 |
| | Ortaokul | 35 | 4.0429 | .73885 | | |
| degort | İlkokul | 81 | 3.9794 | .64624 | -1.480 | .142 |
| | Ortaokul | 35 | 4.1619 | .51368 | | |

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik puanları incelendiğinde öğretim düzeyine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(1.109)} = 3.31$, $p > 005$). Ölçeğin alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri öğretim düzeyine göre (ilkokul ve ortaokul) farklılaşmakta mıdır? Şeklindeki araştırma problemine ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özdeğerlendirme Puanlarının Okul Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

| | Oğretim | N | \bar{X} | Std. | t | P |
|----------|----------|----|-----------|--------|--------|------|
| Fort | İlkokul | 81 | 4.0905 | .56890 | -.120 | .905 |
| | Ortaokul | 35 | 4.1048 | .62110 | | |
| İcort | İlkokul | 81 | 4.0905 | .56890 | -.120 | .905 |
| | Ortaokul | 35 | 4.1048 | .62110 | | |
| sürort | İlkokul | 81 | 4.0000 | .60992 | -2.497 | .014 |
| | Ortaokul | 35 | 4.2971 | .53440 | | |
| ogrenort | İlkokul | 81 | 3.8765 | .75532 | -.659 | .511 |
| | Ortaokul | 35 | 3.9786 | .78677 | | |
| urunort | İlkokul | 81 | 3.8210 | .63889 | -1.636 | .105 |
| | Ortaokul | 35 | 4.0429 | .73885 | | |
| degort | İlkokul | 81 | 3.9794 | .64624 | -1.480 | .142 |
| | Ortaokul | 35 | 4.1619 | .51368 | | |

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özyeterlik puanları incelendiğinde okul düzeyine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(-.120)} = .905$, $p > .005$). Ölçeğin alt boyutlarında ise sadece Süreç Özyeterlik Boyutu'nda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(-2.497)} = .014$, $p < .005$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlikleri öğretmen cinsiyetine göre (kadın ve erkek) farklılaşmakta mıdır? Şeklindeki araştırma problemine ilişkin bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| | cinsiyeti | N | Mean | Std. | t | P |
|-----------|-----------|----|--------|--------|--------|-------------|
| Yort | Erkek | 41 | 3.9305 | .60051 | -3.021 | .003 |
| | Kadın | 75 | 4.2140 | .40575 | | |
| cogort | Erkek | 41 | 4.0671 | .61498 | -1.447 | .151 |
| | Kadın | 75 | 4.2367 | .59686 | | |
| motivort | Erkek | 41 | 3.7951 | .87463 | -4.363 | .000 |
| | Kadın | 75 | 4.3493 | .49549 | | |
| hosgorort | Erkek | 41 | 3.9837 | .80606 | -1.659 | .100 |
| | Kadın | 75 | 4.2000 | .58510 | | |
| genelort | Erkek | 41 | 3.6707 | .95269 | -1.776 | .078 |
| | Kadın | 75 | 3.9600 | .77005 | | |
| ozelort | Erkek | 41 | 3.9512 | .79778 | -1.629 | .106 |
| | Kadın | 75 | 4.1733 | .64459 | | |
| gorevort | Erkek | 41 | 4.0732 | .72077 | -.941 | .349 |
| | Kadın | 75 | 4.1822 | .51783 | | |

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik puanları incelendiğinde cinsiyete (kadın ve erkek) göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(-3.021)} = .003$, $p < .005$). Ölçeğin alt boyutlarında ise sadece Motivasyon Özyeterlik Boyutu'nda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(-4.363)} = .000$, $p < .005$).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri öğretim cinsiyetine göre (kadın ve erkek) farklılaşmakta mıdır? Şeklindeki araştırma problemine ilişkin bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| | cinsiyeti | N | Mean | Std. | t | P |
|----------|-----------|----|--------|--------|--------|-------------|
| Fort | Erkek | 41 | 3.9106 | .63475 | -2.580 | .011 |
| | Kadın | 75 | 4.1956 | .52944 | | |
| Icort | Erkek | 41 | 3.9106 | .63475 | -2.580 | .011 |
| | Kadın | 75 | 4.1956 | .52944 | | |
| sürort | Erkek | 41 | 3.9805 | .56534 | -1.452 | .149 |
| | Kadın | 75 | 4.1493 | .61608 | | |
| ogrenort | Erkek | 41 | 3.6707 | .78350 | -2.527 | .013 |
| | Kadın | 75 | 4.0367 | .72444 | | |
| urunort | Erkek | 41 | 3.7744 | .74959 | -1.344 | .182 |
| | Kadın | 75 | 3.9500 | .62736 | | |
| degort | Erkek | 41 | 3.7805 | .49783 | -3.453 | .001 |
| | Kadın | 75 | 4.1733 | .62807 | | |

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özdeğerlendirme puanları incelendiğinde cinsiyete (kadın ve erkek) göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(-2.580)} = .011$, $p < .005$). Ölçeğin alt boyutlarında ise İçerik, Süreç, Öğrenme Ortamı ve Değerlendirme Özdeğerlendirme Boyutu'nda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(-2.580)} = .011$, $p < .005$; $t_{(-2.527)} = .013$, $p < .005$; $t_{(-3.453)} = .001$).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Nicel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Şeklindeki araştırma problemine ilişkin bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| | yort | cogort | Motivor t | Hosgor ort | genel ort | ozeloz t | gorevor t | fort | icort | sürort | ogrenor t | uruno rt | Degor t | |
|---|---------------------------|--------|--------------|---------------|--------------|-------------|--------------|--------|--------|--------|--------------|-------------|------------|--------|
| Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Puan ort | Pearson Korelas yon | 1 | .780** | .817** | .665** | .526** | .790** | .736** | .640** | .640** | .580** | .561** | .595** | .454** |
| | Anlamlı lık | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 116 | 116 | 116 | 116 | 116 | 116 | 116 | 116 | 116 | 116 | 116 | 116 | 116 |

** . Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01.

* . Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.05.

Tablo 15'te görüldüğü üzere Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Ölçeği Puanları ile alt boyutlarında Hoşgörü ve Genel Bilgi ve Düşünme Boyutu arasında orta düzeyde ($r=.665$; $r=.526$), Çoğul Düşünme, Motivasyon, Özel Bilgi ve Beceriler ve Görev Sorumluluğu boyutlarında yüksek düzeyde ($r=.780$; $r=.817$; $r=.790$, $r=.736$) ilişki belirlenmiştir. Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özdeğerlendirme puanları ile orta düzeyde ($r=.640$), Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Ölçeği Alt Boyutlarında İçerik, Süreç, Öğrenme Ortamı, Ürün ve Değerlendirme Özyeterlik puanları arasında orta düzeyde ilişki belirlenmiştir ($r=.640$; $r=.580$; $r=.561$; $r=.595$; $r=.454$).

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1 . Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme özyeterlik ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama özdeğerlendirmelerinin araştırıldığı çalışmada şunlar bulunmuştur.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı teşvik etme özyeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarına göre Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik düzeyinin $\bar{X}=4.11$ ile iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde Genel Bilgi ve Düşünme Özyeterlik alt boyutunun en az olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 3.85$). Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı teşvik etme açısından kendilerini iyi düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Üstün zekalılık ile ilgili kuramların çoğunda Üçlü Halka Kuramı (Renzulli, 1978), Yıldız Modeli (Tannenbaum, 2003), Başarılı Zeka Kuramı (Sternberg, 1997) yaratıcılık yer almaktadır. Purdue Üç-Evre Modeli (Feldhusen & Kollof, 1986), Üçlü Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 1977), Özerk Öğrenen Modeli (Betts, 1986) ÜYÜKEP (Tortop, 2013), gibi eğitim modellerinde de üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcılık geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek çıkması üstün yetenekli çocukların eğitimleri açısından önemlidir. En düşük çıkan alt boyut ise Genel Bilgi ve Düşünme Boyutu; öğrencinin öğrenme etkinlikleri ile farklı algılamalar yapması, birçok yöntemin kullanılması ile ilgili boyuttur (Cropley & Urban, 2000). Yaratıcılığı teşvik etme gibi farklılaştırılmış öğretim ile ilgili de öğretmenlerin farklı öğretimsel stratejileri kullanmaları gerekmektedir (Tortop, 2018a).

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özyeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarına göre farklılaştırılmış öğretim uygulama özyeterlik düzeyinin $\bar{X}=4.09$ ile iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde Ürün Farklılaştırma Özyeterlik alt boyutunun en az olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 3.88$). Bu bulguya bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgilenen öğretmenlerin yeterlikleri konusunda çalışmalara göre çelişmektedir

(Gökdere, 2004, Tortop, 2014, Akar ve Uluman, 2013). Ürün konusunda farklılaştırma boyutunda düşük çıkması, öğrencilere yapacakları görevler ile ilgili çoklu seçenek sunma durumlarının zayıf olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, heterojen sınıftaki öğretmenlerin en fazla farklılaşmaya ihtiyaç duyduğunu düşündükleri öğrenci grubuna üstün yetenekli öğrencileri dahil etme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir (Hertberg-Davis, 2009). Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biri genişletme menüleridir. Winebrenner (1992) tarafından ortaya konan bu strateji öğrenciye her ünite sonunda yapabileceği 8 seçenek sunmaktadır. Öğrenci ise seçim özgürlüğü ile bunlardan istediklerini seçmektedir. Bu görevlerin bilişsel alanda analiz, sentez ve değerlendirme basamağında olması gerekmektedir. Ürün konusunda farklılaştırmada öğretmenlerin gerçek alıcı kitle (Maker, 2004) yani alandaki uzmanlardan yararlanmaları önerilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin alandaki uzmanlara değerlendirilmesi aynı zamanda yaratıcılık yönlerinin de gelişimi sağlamaktadır. Mutabakata Dayalı Değerlendirme Tekniği, Amabile (1983) tarafından ortaya atılmıştır. Bu tekniğin çok fazla kullanılmadığı hakkında bu durum fikir verebilir.

Westberg, Archambault, Dobyms, and Salvin (1993) yaptıkları araştırmada normal sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler için çok az öğretimin farklılaştırıldığını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik farklılaştırmada adalet konusundaki endişeleri engelleyici bir faktör olabiliyor. Birçok öğretmen üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını kolaylaştırmakta isteksiz davranmaktadır. Çünkü diğer öğrencilerin veya ebeveynlerin onları haksızlık yaptıkları şeklinde suçlamaları konusunda endişeleri bulunmaktadır. Bunun elitist bir yaklaşım olduğuna inanmaktadırlar (Winebrenner, 2001). Bu inanç ise öğretmenlerin özyeterlikleri üzerinde etki edebilmektedir. Ürün farklılaştırmaya yönelik özyeterlik düzeyinin düşük olması ise bu elitist yaklaşıma olan inancın en bariz ortaya konulacağı farklılaştırma alanlarından biri olmasından dolayı olabilir.

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik puanları incelendiğinde okul düzeyine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(1.109)} = 3.31, p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu bulgudan sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yaratıcılığı teşvik etme düzeyleri arasında farklılığın olmaması genel yaratıcılık ve alan yaratıcılığın tartışıldığı ilkokul 3, 4.sınıf düzeylerinde başlamaktadır (Sak, 2009). Bu bulgular ile

de bir çelişme görülebilir.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özyeterlik puanları incelendiğinde okul düzeyine (ilkokul ve ortaokul) göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(-.120)} = .905$, $p > .005$). Ölçeğin alt boyutlarında ise sadece Süreç Özyeterlik Boyutu'nda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(-2.497)} = .014$, $p < .005$). Süreç boyutu farklılaştırılmış öğretimde daha çok düşünme becerilerinin geliştirildiği bölümdür (Tortop, 2018a). Bu yönün ortaokul da daha yüksek olması branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla düşünme becerilerine yönelme konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Üstün yetenekli öğrenciler için müfredatın farklılaştırılması, öğrenme sürecinin önemli bir yönüdür. Farklılaştırılmış öğretim, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılar, zorluk ve karmaşıklığı en üst düzeye çıkarır. Böylelikle üstün yetenekli öğrenciler için istenilen sonuçlar olan özerklik ve öğrenme başarısına yönelik motivasyonun artması gerçekleşir (Powers, 2008). Tomlinson vd., (2003) öğretmenler öğretimde farklılaştırmaya inansalar da farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliği konusunda kaygılıdır. Bunun yanında yetenekli öğretmenler bile farklılaştırılmış öğretimi kullanmamaktadırlar. Bunun nedeni ise günümüz eğitimindeki standart testler konusunun hesap vermek zorunda olmalarıdır (Rakow, 2008).

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik puanları incelendiğinde cinsiyete (kadın ve erkek) göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(-3.021)} = .003$, $p < .005$). Ölçeğin alt boyutlarında ise sadece Motivasyon Özyeterlik Boyutu'nda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(-4.363)} = .000$, $p < .005$). Bu farkın kadınlar üzerinde olduğu görülmektedir. Bir önceki bulguda olduğu gibi kadın öğretmenlerinde genel yaratıcılığı teşvik etmede erkek öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özdeğerlendirme puanları incelendiğinde cinsiyete (kadın ve erkek) göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(-2.580)} = .011$, $p < .005$). Ölçeğin alt boyutlarında ise İçerik, Süreç, Öğrenme Ortamı ve Değerlendirme Özdeğerlendirme Boyutu'nda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(-2.580)} = .011$, $p < .005$; $t_{(-2.527)} = .013$, $p < .005$; $t_{(-3.453)} = .001$). Burada da kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri görülmektedir.

Yaratıcılığı Teşvik Etme Özyeterlik Ölçeği Puanları ile alt boyutlarında Hoşgörü ve Genel Bilgi ve Düşünme Boyutu arasında orta düzeyde ($r=.665$; $r=.526$), Çoğul Düşünme, Motivasyon, Özel Bilgi ve Beceriler ve Görev Sorumluluğu boyutlarında yüksek düzeyde ($r=.780$; $r=.817$; $r=.790$, $r=.736$) ilişki belirlenmiştir. Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Özdeğerlendirme puanları ile orta düzeyde ($r=.640$), Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Ölçeği Alt Boyutlarında İçerik, Süreç, Öğrenme Ortamı, Ürün ve Değerlendirme Özyeterlik puanları arasında orta düzeyde ilişki belirlenmiştir ($r=.640$; $r=.580$; $r=.561$; $r=.595$; $r=.454$). Bu bulgudan üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme özyeterlikleri ile farklılaştırılmış öğretimi kullanmaya ilişkin özyeterliklerinde ilişkiler belirlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim içerisindeki kuramsal temellere bakıldığında (Maker, 2004) yaratıcılığı teşvik etme ile kesişme noktaları bulunmaktadır.

Araştırmalar öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öğretmenlerin çok az danışmanlık aldığını göstermektedir (Westberg & Daoust, 2003). Bunun yanında öğretmenlerin yapmış olduğu çalışmaların uzmanlar tarafından değerlendirilmesi onların profesyonel gelişimlerini de destekleyecektir (Guskey, 2000). Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklı alanlarda özyeterliklerini gelişiminde bu gibi unsurlara dikkat edilmelidir. Farklılaştırılmış öğretimde en önemli unsur öğretmendir. Öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak mühadale stratejileri bilmelidir. Üstün yetenekli öğrencilere uygun dersler ve içeriklerini bilmelidir. Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimi uygulabilen etkili öğretmenler, öğrenme içeriği, öğretimsel stratejilerini ve öğrenci popülasyonu üçlüsü arasında ilişki kurabilmelidir (Kaplan, 2003).

Hawkins (2009) üstün yetenekliler için farklılaştırmada öğretmen ayağında önemli bir faktörün öğretmenin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterliliğinin olduğunu belirtmektedir. Burada öğretmen yeni öğretim tekniklerini uygulama becerisi, performansı hakkında geribildirim verildiğinde sosyal iknası, risk alması, yeni öğretim stratejilerini kullanımı gibi konular önemlidir. VanTassel-Baska vd., (2008) yapmış olduğu çalışmada, kültürlerarası (ABD ve Singapur) farklılığı öğretmenleri üstün yetenekli çocuklara etkili farklılaştırma yapma konusunda incelemiştir. Öğretmen gözlem formlarını kullanıldığı bu araştırma sonucunda, Singapur öğretmenlerinin hem genel öğretmenlik davranışlarında hem de farklılaşma

stratejilerinde Amerikalı öğretmenlerden daha yüksek düzeyde etkinlik gösterdiği bulunmuştur.

Jun (2004) yaptığı nitel araştırmada 3 ilkokul öğretmenin üstün yetenekli çocuklara yönelik farklılaştırılmış öğretim hazırlama süreçlerini betimlemeye çalışmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğretme tutkusunu fazla olmasının farklılaştırılmış öğretim kalitesinde önemli yordayıcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte devamlı bir şekilde profesyonel gelişim programlarını takip etmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Testlere hazırlık alıştırmaları, aynı şeylerin rutin tekrarından ibaret olup öğretmenleri etkili öğrenme faaliyetlerinden uzaklaştırır. Öğrencilerin de yaratıcılığı teşvik etmez (Gentry, 2006).

Walden (2014) yaptığı nitel araştırmada üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlerin özyeterlikleri ile ilgili görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin davranış problemleri, öğretim konusu gibi bazı alanlarda özyeterliklerinin düşük olduğunu gösteren ifadeler bulmuştur.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırma bulgularına ilgili literatüre yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir;

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılık teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik özyeterliklerinin belirlenmesi ile ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik özyeterliklerini etkileyen farklı değişkenlerin araştırılması yapılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler ise;

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik yeterliklerinin artırılması için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

BİLSEM ve destek odalarında görev yapan öğretmenlere uygulanarak yapılan bu çalışma diğer devlet ve özel okullarındaki öğretmenlere uygulanarak aralarında farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

Bu çalışma farklı yıllarda yeniden yapılarak yıllara göre farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin eğitimlerini geliştirmek ve farklı bakış açıları oluşturmak için yurtiçi-yurtdışı kaynaklı değişim programları hazırlanabilir.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik yeterliklerinin araştırılması için yurdun birçok noktasında bu çalışma uygulanabilir.

5.3. Sonuçlar

Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme özyeterlik algıları ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama özdeğerlendirme düzeyleri iyi düzeyde bulunmuştur. Ancak ölçeğin bazı alt boyutlarında düşüklük görülmüştür. Öğretim verilen okul düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmazken, cinsiyete değişkenine göre kadın lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Johnson (2001), farklılaştırılmış öğretim sayesinde anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştiği, yüksek seviye düşünme yeteneklerinin geliştirildiği ve öğrenme faaliyetlerine yüksek seviyede katılım sağlamalarına imkân verdiğine vurgu yapmışlardır.

Bu araştırmanın farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeni çalışmalar için temel olacağı değerlendirilmektedir. Bundan başka bu çalışma ile farklılaştırılmış öğretim üzerine yapılan araştırmalarla ilgili ülkemizde ve dünyadaki genel yönelimi sunması, bu yönüyle eksik kalan noktaların göz önüne serilmesi ve araştırma yapacak uzmanların ufkunun genişleyeceği düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencileri etkin hale getirme, anlamlı öğrenmesini sağlama, yaratıcı fikirler üretmesini teşvik etme, öğrenmeye yönelik pozitif katkılarıyla sunulan

farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlere bilgiyi aktarmada iyi bir yol göstericidir. Bu çalışma, ileriki çalışmalarda nicel verileri desteklemesi açısından önem taşımaktadır.



KAYNAKÇA

- Adderholdt, M., ve Goldberg J. (1999). *Perfectionism: What Is Bad About Being Too Good?*, Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing
- Akarsu, F. 2004. *Üstün Yetenekliler*. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:64, İstanbul.
- Albayrak, H. 2005. *5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Bölümü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün Zekâlı Öğrenciler İçin Yeni Bir Farklılaştırma Yaklaşımının Geliştirilmesi ve Matematik Öğretiminde Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amabile, T. M. (1983b). *The social psychology of creativity*. New York: SpringerVerlag.
- Ankrum, J. W., ve Bean, R. M. (2007). Differentiated Reading Instruction: What and how. *Reading Horizons*, 48(1), ss. 133-146.
- Ataman, A., 1993. *Eğitim Sürecinde Yaratıcılık. Yaratıcılık ve Eğitim*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- Ataman, A., 2000. *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler*. Eripek, S., (Editör). Özel Eğitim içinde, Anadolu Üniversitesi Yayın No:1411, Eskişehir, ss. 151-170.
- Aydoğdu, E. (Ed.). (2005). *Teşkilatı Esasiye'den günümüze anayasalar*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191 215
- Bloom, B.S. ve Sosniak. L.A., 1981. Talent Development. *Educational Leadership*, November.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1999). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows*, London and New York, Taylor & Francis e-Library, Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, 7. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, (6th ed.). New York: Routledge.
- Coleman, L. J. ve Cross, T. L., 2005. *Being Gifted in School: An Introduction to*

- Development. Guidance, and Teaching.* Waco, TX, Prufrock Press. Company.
- Columbus Group (1991, July). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group.* Columbus, Ohio
- Çağlar, D., 2004. *Yaratıcı Çocuklar ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çalışandemir, F. 2013. *Üstün Yetenekli Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenler Ve Özellikleri. Çoluk Çocuk Dergisi, 99.*
- Çam, Ş. S., 2013. *Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G. & Beyazıt, U., 2015. *Ülkemizde ve dünyada çocuklarda yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan testlerin incelenmesi. H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2 (2), ss. 31-49.*
- Çetinkaya, Ç., & Döner, İ. (2012). *Türkiye’de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 2(3), 7-20.*
- Davashgil, U. (2004a). *“Üstün Çocuklar”,* Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı,* (ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Dönmez, N., 2004. *Üstün ve özel yetenekli çocuklar eğitimi, özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim, MEB Dergisi, ss. 282-306.*
- Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N. & Halloway, P., 2005. *Effect of children’s ethnicity on teachers’ referral recommendations decision in gifted and talented programs. Remedial and Special Education. 26 (1).*
- Enç, M., 2005. *Üstün Beyin Gücü Gelişim ve Eğitimleri,* (2.Basım). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, M. Y., 2006. *Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (17), ss. 95-106.*
- Eyüboğlu, S. 2019. *Platon (Eflatun).* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Freeman, J. (2005). *Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives.* In R. J. Sternberg ve J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 80-97). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gage.N.L. & Berliner,D.C., 1988. *Educational Psychology.* Boston, Houghton

Mifflin Company.

- Gagne, F. (2000). *Understanding The Complex Choreography Of Talent Development Through DMGT-Based Analysis*, In Heller, A., K., Mönks, F., J., Sternberg, R., J., ve Subotnik, R., F., (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talented*, (II. Edition), Pergamon Press, Oxford.
- Gagne, F., 2004. *Giftedness And Talent: Reexamining A Reexamination Of The Definitions*, In Sternberg, R., J., (Eds), *Definitions and Conceptions of Giftedness*, (79-98), Sage Publication, California.
- Gagne, F., 2005. *From Gifts To Talents The DMGT As A Developmental Model*, In Sternberg, R., J., Davidson, J., E., (Eds), *Conceptions of Giftedness (II. Edition)*, (98-119), Cambridge University Press, Cambridge.
- Gallegher, J. J., (1994). *Current and Historical Thinking on Education for Gifted and Talented Students*, Office of Educational Research and Improvement, Washington DC.
- Gardner, H., 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.
- Gardner, H., 1993. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gentry, M. (2006). No child left behind: Gifted children and school counselors. *Professional School Counseling*, (10), 73-79.
- Getzels, J.W. & Dillon, J.T., 1973. *The nature of giftedness and the education of the gifted child*. In R. Travers (Eds.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gibson, J.T. & L.A. Chandler., (1988). *Educational Psychology: Mastering Principles and Applications*. Boston, Allyn and Bacon, Inc.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Eğitime Yönelik bir Model Önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3), 147-159.
- Gökdere, M., (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Fen Bilimleri Öğretmenlerin Eğitime Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gözeten, S. (2016). *Üstün ve Normal Zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gözler, K. (1999). Türk anayasaları. Bursa: Ekin Kitapevi Yayınları.
<http://www.anayasa.gen.tr/1876ke.htm>
- Griffith, D.R.ve P.M.Clark. 1981. Motivation, intelligence, and Creative Behavior in Elementary School Children of Low-Creative Ability. *Journal of Experimental Education*, 49 (4).
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskin, S., L., Peng, J & Simon, M., 1992. Do Teachers React To “Multiple Intelligences?” Stereotypes On Judgements And Expectancies For Students With Diverse Patterns Of Giftedness/Talent. *Gifted Child Quarterly*, 36 (1).
- Güçyeter, Ş., 2018. Rehber Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri, Sosyal Duygusal Özellikleri Ve Rehberlik Gereksinimlerine İlişkin Farkındalıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (ÖZEL SAYI 1), ss. 225-246. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/40518/480934>.
- Gürten, E. & Üstündağ, T., 2014. Öğretmen Adaylarının Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri. İlköğretim Online.
<http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2110>
- Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A., 2003. *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
http://aim.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstructudl.html
- Hawkins, V.J. (2009). Barriers to implementing differentiation: Lack of confidence, efficacy and perseverance. *The National English Reading Association Journal*, 44, 11-16.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing
<http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ustunzekaveozelyetenekliler.pdf>
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 251-253.
- Jun, J. H. (2004). *Beliefs and practices related to differentiation of primary teachers in a special school for gifted learners*. Doctoral Thesis. University of Virginia. US

- Kara, Ş. ve Şençiçek, S., 2015. Yaratıcı Çocuk Yetiştirmede Problemler ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), ss. 90-97.
- Kaplan, S. N. (2003). Is there a gifted-child pedagogy? *Roeper Review*, 25(4), 165.
- Karabulut, R. (2018). *İlkokula Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Problem Çözme Becerilerine Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3).
- Karakurt, B., 2009. Sınıf Yönetiminde Üstün Zekâ ve Yetenekli Öğrencilere yönelik Öğretmen Tutumu.
<http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/35-2/107-sy-yetenekliogrenciler.pdf>
- Köksal, K. 1996. Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2 (2).
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı anne baba ve öğretmenler için*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Levent, F. (2018). Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile Derneklerinin Önemi.
http://www.pusulaumraniye.com/dosyalar/web_dosya/5YFaruk_Levent_ust%C3%BCn_yetenekli_aile%20dernekleri.docx
- Lewis, J.F., 1982. Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teachers. *Gifted Child Today*, 23, 16-19.
- Locke, E. A., 2005. Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- Maker, J., & Zimmerman, R., Alhusaini, A., & Pease, R. (2015). Real Engagement in Active Problem Solving (REAPS): An evidencebased model that meets content, process, product, and learning environment principles recommended for gifted students. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 19(1).
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2:G36)
- Milli Eğitim Bakanlığı (1929). Ecnebi memleketlere gönderilecek talebe hakkında kanun. http://ogm.meb.gov.tr/yogm/mevzuat/kanun_1416_sayi.pdf
- MEB.2006.2006Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı.

- http://hedb.meb.gov.tr/net/_plan/2006.mht
- MEB, (2006). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Ankara.
- MEB, (2008b). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_genel_yeterlikler_parça_2.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf
- MEGEP (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar*. Mili Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD’DE Üstün Zekâlı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş Ve Uygulamaları (Hope Projesi Ve Bilsem Örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- Metin, N. ve Dağlıoğlu, E. (2016). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenin rolü nasıldır? <https://ustunzekalilar.org/tr/Makaleler/Icerik/167-Ustun-Yetenekli-Cocuklarin-Egitiminde-Ogretmenin-Rolu-Nasildir> [11 Nisan 2019].
- NAGC., (2011). What Is Giftedness?, <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574&an> [11 Nisan 2019].
- Neisser, U., (1979). The concept of intelligence. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *Human Intelligence*,179-189. Norwood, NJ, Ablex.
- Özçelik, T. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Farklılaştırılmış Matematik Dersi Öğretim Programının Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özekin, M. (2006). *İlköğretim 2, 3., 4., 5. ve Snf Öğrencilerinin Eğitiminde Tasarımcı Düşünce Eğitim Modelinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Özeren, U. (2008). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri Ve Özellikleri*. Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklar Kongresi.
- Öztürk, E. (2001). Yaratıcılık ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(1), 158-164.

- Parker, J. P. (1996). NAGC Standards for Personnel Preparation in Gifted Education: A Brief History. *Gifted Child Quarterly*, 40(3).
- Pektaş, H. (2007). *İlköğretim II. Kademe Teknoloji Ve Tasarım Dersine Öğretmen Ve Öğrenci Yaklaşımları. Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü El Sanatları Eğitimi Ana Sanat Dalı Dekoratif Ürünler Ve Çiçek Eğitimi Sanat Dalı.
- Powers, E.A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3) 57-65.
- Rakow, S.R. (2008). Standards based versus standards embedded curriculum: Not just semantics. *Gifted Child Today* 31(1), 43-49.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M., (2008). *Curriculum Compacting and Differentiation. In Enriching Curriculum For All Students*. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. R., (2005). *Equity, Excellence, And Economy In A System For Identifying Students In Gifted Education: A Guidebook*, Connecticut State Department Of Education, RM05208.
- Robinson, N. M. (2005). *In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal*. In R. J. Sternberg ve J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 280-294). New York, NY: Cambridge University Press.
- Robinson, A., ve Clinkenbeard, P. R. (1998). "Giftedness: An Exeptionality Examines", [On-line serial] *Annual Review of Psychology*, 49, 211–230.
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanılanmaları ve Eğitimleri*, Maya Akademi, Ankara.
- Sak, U., (2009). *Üstün Zekâlılar Eğitim Programlar Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimlerinde Model Bir Program* (1. Baskı), Maya Akademi, Ankara.
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction: Narrowing

- Gaps Between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners. *Teachers College Record*, 11 (1), 214-247.
- Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learns*. California: Corwin Pres
- Sayı, A. K., 2013. *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N., (1996). Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri. *Yaratıcılık ve Eğitim Paneli*. Ankara.
- Slavin, R.E., (1986). *Using Student Team learning*. Baltimore, The Johns Hopkins University.
- Stanley, J. C., (1996). In the beginning: The study of mathematically precocious youth. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues*, Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, ss. 225-235.
- Stanley, J.C., (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youth. *Educational Psychologist*, 10(3), 133-145.
- Starko. A. J. ve Schack. G. D. (1989). Perceived need, teacher efficiency, and teacher strategies for gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 33(3), 118-122
- Sternberg, R.J., 1985. *Beyond IQ; The Triarchic theory of human intelligent*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Şahin, F. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Özellikleri Hakkında Bilgi Düzeylerini Artırmaya Yönelik Eğitim Programının Etkililiği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatlıdil, H. (1992). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi İstatistik Bölümü.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Terman, L.W., 1916. *The Measurement of Intelligence*. New York, Houghton Mifflin
- Thorndike, E., 1921. *Educational psychology*. New York, Columbia University Press.
- Treffinger, D.J. (1996). *Dimensions of Creativity. Idea Capsules. Center for Creative Learning*. Florida.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, USA

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, USA
- Tomlinson, et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- Tomlinson, C. A. ve Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice a resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri Çev.). Ankara, Redhouse.
- Torrance, E.P., 1986. *Teaching Creative and Gifted Learners*. Ing M.C.Wittrock (Ed.) Handbook of Research on Teaching, New York, McMillan.
- Tortop, H.S. (2018b). *Yaratıcı anneye sihirli notlar*. İstanbul: Genç Bilge.
- Tortop, H.S. (2018a). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. İstanbul: Genç Bilge
- Tortop, H.S. (2018c). *Bilimsel yaratıcılık kuramları, eğitimi, değerlendirmesi, teknikler ve etkinlikler*. İstanbul: Genç Bilge.
- Tuckman, BAV., 1992. *Educational Psychology: From Theory to Application*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Tunçdemir, İ. (2004, Temmuz). Çoksesli müzikte “Harika Çocuk Kanunu”nun Türk müzik kültürüne etkisi: İdil Biret-Suna Kan örneği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*’nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tunçdemir, İ., (2004). Çoksesli Müzikte “Harika Çocuk Kanunu”nun Türk Müzik Kültürüne Etkisi: İdil Biret-Suna Kan Örneği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay*.
- Vantassel-Baska, J., (1998). *A Comprehensive Model of Program Development*. In Vantassel-Baska, J. (Eds), *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*, 3. Ed, Love Publishing, Colorado.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A., MacFarlane, B., Heng, M.A., Teo, C.T., Wong, M.L., Quek, C.G. & Khong, B.C. (2008). A cross cultural study of teachers’ instructional practices in Singapore and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 214-239.
- Walden, S.L. (2014). *The experiences of gifted education teachers’ working with gifted*

students: a case study. Doctoral thesis. Capella University

Westberg, K.L., Archambault, F.X., Dobyms, S.M., & Salvin, T.J. (1993) *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms*. Storrs, CT: Natinal Research Center on the Gifted and Talented.

Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis, Minnesota: Free Spirit Publishing, Inc.

Yenmez, A. A. ve Özpınar, İ., (2017). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Pratikleri: Süreç Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2).



EKLER

A. Yaratıcılığı Teşvik Edici Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Açıklama: Bu ölçek bir bilimsel alan gezisi yapabilme konusunda öz-yeterliliklerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İçtenlik ve samimiyetle doldurmanız araştırmaya katkınız açısından önemlidir.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------|--|------------|-------------|---------------------|
| Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| | | | | |
| | | | | |
| 1 | Soru sormaya izin veririm | | | |
| 2 | Sorgulamayı teşvik ederim | | | |
| 3 | Öğrencilerin ortaya attığı problemlere karşı duyarlı ve açığım. | | | |
| 10 | Sınıf ortamım farklı düşüncelere karşı yeterince hoşgörülüdür. | | | |
| 11 | Öğrenme etkinliklerim farklı algılamaları gerektirecek şekilde geniş kapsamlıdır. | | | |
| 12 | Deneyim ve bilgiyi bellekten farklı şekillerde çağırarak öğrenme etkinliklerinde farklı duyuşsal kanallar ve yöntemler kullanırım. | | | |
| 18 | Öğrencilerin özel ilgilerini dikkate alarak gelişimlerini teşvik ederim. | | | |
| 19 | Bireysel çalışmalarda bireysel ilgilere yer veririm. | | | |
| 20 | Derinlemesine çalışmalara yeterince olanak sağlarım. | | | |
| 23 | Öğrencilerin ödev ve projelerle uzun süre meşgul olmalarını desteklerim. | | | |
| 24 | Öğrencilerin yerine getirdikleri yükümlülükleri ödüllendiririm. | | | |
| 26 | Öğretimde öz-değerlendirme ve ödüllendirmeyi kullanırım. | | | |
| 27 | Öğrencilerin sorularını hoş karşılayarak daha detaylandırmalarını isterim. | | | |
| 28 | Sınıf içi uygulamaları öğrencilerin zihinsel meraklarını uyarak şekilde tasarlarım. | | | |
| 29 | Öğrencileri içsel olarak motive etmek amacıyla keşfetmeye dayalı ve bireysel tercihlere göre öğrenme olanakları sunarım. | | | |
| 30 | Bireysel ilgileri hoş karşılayıp desteklerim. | | | |
| 31 | Gereksiz tekrarlardan kaçınırım. | | | |
| 35 | Esprileri hoş karşılarım. | | | |
| 36 | Bireysel farklılıkları hoş karşılarım. | | | |
| 37 | Hatalara karşı tolerans gösteririm. | | | |

TEŞEKKÜRLER

B. Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımı Öz-Değerlendirme Ölçeği

Açıklama: Değerli öğretmen arkadaşım, yapacağım araştırma kapsamında verilerin değişik faktörlerle ilişkilendirilmesi için aşağıdaki bilgilere gerek duyulmaktadır. Yardımlarınız için teşekkürler.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------|----------------|---------|-----------------|----------|
| Yetersiz | Kısmen Yeterli | Yeterli | Oldukça Yeterli | Mükemmel |

| | Boyut 1. İçerik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 4 | Tema ve büyük fikirlerin etrafında birleşmiş konular oluşturabilirim. | | | | | |
| 5 | Bağımsız ve derinlemesine çalışmalar hazırlayabilirim. | | | | | |
| 6 | Karmaşıklık düzeyi yüksek etkinlikler hazırlayabilirim. | | | | | |
| 7 | Zorluk düzeyi yüksek etkinlikler tasarlayabilirim. | | | | | |
| 8 | Üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinlikler tasarlayabilirim. | | | | | |
| 15 | Farklılaştırılmış öğretim teknik/strateji kullanımını (öğrenme merkezleri, ilgi merkezleri vs.) öğretimime entegre edebilirim. | | | | | |
| 16 | Açık uçlu sorular stratejisinin kullanımını öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 17 | Mantıksal akıl yürütmenin kullanımını öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 18 | Öz-düzenleme becerilerini geliştirme fırsatı veren etkinlikler tasarlayabilirim. | | | | | |
| 19 | İfade becerilerini geliştirme fırsatı veren etkinlikler tasarlayabilirim. | | | | | |
| 20 | İlgi alan(lar)ı oluşturma/geliştirme fırsatı veren etkinlikler tasarlayabilirim. | | | | | |
| 21 | Bilgisayar bulunması ve internet erişimi sağlanmasını öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 22 | Araştırma imkânı (kütüphane vs.) öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 23 | Öğretim materyalleri (uzmanlık alanlarında) öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 25 | İlgi ve öğrenme merkezleri stratejilerini öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 31 | Üründe çoklu seçenek sunmayı öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 32 | Topluma hizmet uygulamaları içermeyi etkinliklerini öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 33 | Üst düzey düşünme becerilerini ortaya koyucu ürünleri öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 38 | Gerçek alıcı kitle değerlendirmesini (uzman değerlendirme) öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 39 | Beceri değerlendirme için rubrik içerme etkinlikleri öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 40 | Standardize testlerle değerlendirmeyi öğretimimde kullanabilirim. | | | | | |
| 41 | İnformal/alternatif değerlendirme araçlarını içeren etkinlikleri değerlendirmelerimde kullanabilirim. | | | | | |

TEŞEKKÜRLER

C: Öğretmen Demografik Bilgi Ölçeği

Açıklama: Değerli öğretmen arkadaşım, yapacağım araştırma kapsamında verilerin değişik faktörlerle ilişkilendirilmesi için aşağıdaki bilgilere gerek duyulmaktadır. Yardımlarınız için teşekkürler...

1. Cinsiyet

Bay () Bayan ()

2. Yaş

20-25 Yaş () 26-30 Yaş () 31-35 Yaş () 36-40 Yaş ()
41-45 Yaş () 46-50 Yaş () 51 + Yaş ()

3. Öğretim Kıdemi

1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl ()
21-25 Yıl () 25-30 Yıl () 30 + Yıl ()

4. Mezun Olunan Okul

Lise () Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()

5. Öğretim Seviyesi

İlkokul Kademesi () Ortaokul Kademesi ()

TEŞEKKÜRLER

D. Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.8389444
Konu : Fatma EREN TUZKAN'ın
Araştırma İzni

26/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Bahçeşehir Üniversitesi Rektörlüğü'nün 23/11/2018 tarihli ve 4407 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 17/12/2018 tarihli ve 24301744 sayılı Onayı.

Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Türkçe Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Fatma EREN TUZKAN'ın "Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme ve Farklılaştırılmış Öğretim Verebilme Özyeterliliklerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için alınan ilgi (c) onayında Sehven Başakşehir Üniversitesi olarak alınmış olup onayın yenilenmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞI
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Anket Formları (2 sayfa)

OLUR
26/04/2019
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: stratiji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1204-3440-3289-a677-c102 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Eren Tuzkan, Fatma

Uyruk: Türk (T.C)

Doğum Tarihi: 01 Haziran 1982, Susurluk

Medeni Durum: Evli

E-mail: fatmaerentuzkan@gmail.com

EĞİTİM

Derece **Kurum** **Mezuniyet yılı**

Lisans Afyon Kocatepe Üniversitesi 2004

Lise Savaştepe Anadolu
Öğretmen lisesi 2000

| Tarih | Kurum | Görevi | Ülke Şehir |
|--------------|--|-----------------|------------------------------|
| - 2012 | Bahçeşehir Kolejlere | Sınıf Öğretmeni | Türkiye İzmir |
| 2012 2008 | Dokuz Eylül Üniversitesi Özel 75. Yıl İlköğretim Okulu | Sınıf Öğretmeni | Türkiye İzmir |
| 2008 2007 | ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları | Sınıf Öğretmeni | Türkiye İzmir (Ödemiş) |
| | | Yazar Öğretmen | |

2007
2005 TUDEM Eğitim
Kurumları TUDEM Eğitim Hizmetleri
Yayınlarında yazar öğretmen
olarak görev aldım, ayrıca
kurum dersanelerinde
öğretmenlik yaptım. Türkiye
İzmir

2005
2004 Çamavşar İlköğretim
Okulu Sınıf Öğretmeni Türkiye
Balıkesir

| Tarih | Kurum | Pozisyon | Ülke Şehir |
|--------------|------------------|--|-----------------------|
| - 2007 | MORPA Yayıncılık | Yazar Öğretmen Morpa yayıncılıkta, ilköğretim birinci kademeye yönelik 3 kişilik ekiple yardımcı kaynak kitap yazmaktayım. | Türkiye İzmir |

| | | |
|---------------------------------|--|-------------------------|
| Yabancı Dil | İngilizce | Orta (Lise Hazırlık) |
| Eğitimler Seminerler | Bahçeşehir Kolejleri 2014 21. Yüzyıl Yaratıcı Öğretmen Becerileri Semineri: Yaşam ve kariyer becerileri, 21. yüzyıl temaları, lego ile etkili eğitim materyallerini kullanabilme becerisi, standartlar ve değerlendirmeler ile öğrenme ortamları konularında bilgi akışı. Bahçeşehir Kolejleri 2013 Kişiyeye Özgü Öğretim Modelleri Bahçeşehir Kolejleri 2012-2013 / 2013-2014 Eğitim Öğretim Dönemleri Seminerleri ve Çalıştayları Aktif eğitim ve etkili iletişim, eğitim programları, eğitim- öğretim materyallerini etkili kullanma ve yaratıcılık, ölçme-değerlendirmenin önemi, IPAD eğitimi, smart akıllı tahtayı etkili kullanabilme becerisi, vb Konulu Eğitimleri. EÇEV 2013 Seminer Bildirim Sunumu: Tematik Öğrenme Yaklaşımları DEÜ Özel 75. Yıl İÖÖ 2008-2012 Eğitim Seminerleri ODTÜ Vakfı Geliştirme Okulları Seminerleri 2007-2008 Eğitim Seminerleri Yaratıcı Drama Eğitimi 2009 Çağdaş Drama Derneği M.E.B. 2007 Hızlı Okuma Teknikleri M.E.B. 2007 Proje Geliştirme | |

Yayınlar**TUDEM Yayınları**

- Tatil Kitabım 1
- Sınıf Tüm Dersler 1
- Okuma Ve Yazma Seti
- Kompozisyon Kitapları
- Birinci Sınıf Dergileri
- 1., 2. ve 3. Sınıf Soru Bankaları

Hobiler

Çocuk Piskolojisi
Pilates

