

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KULLANDIKLARI YÖNTEM VE STRATEJİLERİN İNCELENMESİ

Feyzullah ŞAHİN¹

Faruk LEVENT²

Atf için: Şahin, F., & Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(5), 73-82.

ÖZET

Öğretmenler, öğrencilerin birinci derecede öğreniminden sorumlu olan kişilerin başında gelir. Öğretmenin öğretimde tercih ettiği yöntem ve stratejiler öğrencinin akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Her sınıfta birbirinden farklı bilişsel özelliklerde öğrenciler bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler potansiyel açıdan yaşlarına göre öğrenme hızı ve algılama kapasitesi olarak farklılık gösterirler. Bu özellikteki öğrencilerin doğuştan getirdikleri yeteneklerinin geliştirilmesinde öğretmen, kritik role sahiptir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimde bildikleri ve kullandıkları yöntem ve stratejilerin incelenmesidir.

Araştırma evreni, Tekirdağ il sınırları içerisinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenlerinden meydana gelmektedir. Araştırma evreninden, ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 42 okuldan 177 sınıf öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, model olarak açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışma, iki aşama halinde gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, araştırmaya katılan öğretmenlerden üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bildikleri ve kullandıkları yöntemler konusunda araştırmacılarca oluşturulan bir form aracılığıyla veri toplanmıştır. İkinci aşamada ise çalışmanın ilk aşamasına katılmış gönüllü öğretmenlerden 17'si ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullandığı yöntem/ stratejiler ile söz konusu yöntem/ stratejileri kullanırken karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenleri tarafından en çok bilinen ve kullanılan stratejinin “ek okuma kaynaklarına başvurulması” olduğu saptanmıştır. Bildikleri yöntem/stratejileri kullanırken karşılaştıkları sorunlar ise sınıfların kalabalık olması, iş yükü fazlalığı, eğitim araç-gerecine ulaşmada ekonomik sınırlılıklar, bilgi eksikliği ve hizmet-içi eğitimlerin yetersizliği olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üstün yetenekli öğrenci, sınıf öğretmeni, yöntem, strateji, öğretmen eğitimi

GİRİŞ

Üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel olarak akranlarına göre öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklılık gösterirler. Bu öğrenciler, normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim imkânları ve hizmetlerine gereksinim duyarlar (Renzulli ve Reis, 1985; Csikszentmihalyi ve Robinson, 1986). Karma yetenek düzeyinde öğrencilerden oluşan genel eğitim sınıfları ise üstün yetenekli öğrencilerin seviyesinden göreceli olarak aşağıdadır.

Öğretmen, sınıfında bulunan öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilen ve buna uygun öğrenme deneyimleri oluşturan bir öğretim lideridir. Her öğrencinin ilgi, yetenek ve becerileri

¹ Yrd.Doç.Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, feyzullahsahin@duzce.edu.tr

² Yrd.Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faruk.levent@marmara.edu.tr

birbirinden farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim programlarının da mümkün olduğunca öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir biçimde düzenlenmiş olması gerekmektedir (Levent, 2011).

Bloom taksonomisine göre ortalama düzey zekâya sahip bir çocuk; üst düzey denilebilecek uygulama düzeyi ve üstü kazanımlarla (çözümleme, değerlendirme, yaratma) ilgili etkinliklere daha az ihtiyaç duyar iken, üstün zekâlı çocuk ileri düşünme süreçlerini içeren kazanımları edinmeye daha fazla hazırdır (Gross, 2004). Dolayısıyla yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklı bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi bağlamında düşünüldüğünde; öğretmenlerden temel olarak beklenen, bilişsel kapasitesi yaşitlarından yüksek olan öğrencilere yönelik uygulanabilecek öğretim stratejilerini bilmesi (Karnes, Stephens ve Whorton, 2000; Rogers, 2007; Sak, 2010) ve söz konusu öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme becerisine sahip olması (Rogers, 1989; Karnes, Stephens ve Whorton, 2000; Rogers, 2007) gelmektedir.

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında otorite olarak kabul edilen araştırmacılar, öğretmenlerin üstün yeteneklilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için bu öğrencilerin özelliklerini iyi bilmesi ve öğretimin farklılaştırılması konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerektiği görüşünü savunmaktadırlar (Pigge ve Marso, 1987; Cross ve Dobbs, 1987; Hanninen, 1988; Feldhusen ve Huffman, 1988; Lyon, Vaassen ve Toomey, 1989; Parke, 1989; Hansen ve Feldhusen, 1990; Cramer, 1991; Feldhusen, 1991; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Feldhusen, 1997; Davalos ve Griffin, 1999; Gallagher, 2000; Toll, 2000). Buna karşın sınıf öğretmenleri (Gökdere ve Ayyvacı, 2004; İnan, Bayındır ve Demir, 2009; Şahin, 2012a), farklı branşlardaki öğretmenler (Robinson, 1985; Johnson, Vickers ve Price, 1995; Gökdere, Küçük ve Çepni, 2003; Gökdere, 2004; Gökdere ve Çepni, 2005; Hemphill, 2009; Konaş, 2009; Kıldan, 2011; Dyrda, 2012) ve okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarını (Şahin, 2012b) kapsayan araştırmalar, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler konusunda bilgilerinin yeterli olmadığına işaret etmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde kullanılan temel stratejiler; hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama olarak isimlendirilmektedir. Zenginleştirme stratejisi ile yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve bilimsel düşünme gibi üst düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. İçerikte ise bu süreçlerin geliştirildiği konular, projeler, performans ödevleri ve etkinlikler yer almaktadır. Bağımsız çalışma ve araştırma projeleri, kültürel ve bilimsel alanlara veya mesleki kuruluşlara geziler, konuşmacı davet edilmesi, hafta sonu programları, sınıfta veya okulun kaynak/destek odasında oluşturulan öğrenme merkezleri, danışmanlık kapsamında uygulanan etkinlikler, yaz programı veya kampları içerik açısından zenginleştirmeye örnek olarak verilebilir (Ataman, 2004; Davaslıgil, 2004).

Hızlandırma, bir öğrencinin takvimsel yaşı yerine yeterliliklerine dayalı olarak programa katılımını sağlamaya dayalı bir stratejidir. Hızlandırma, ders atlama, üniversiteden ders alma, okula erken kayıt yaptırma, uluslararası bakalorya programı, iki farklı programa aynı anda kayıt yaptırma, program sıkıştırma (curriculum compacting), üst sınıflardan ders alma gibi farklı uygulama biçimleri mevcuttur (Sak, 2010).

Gruplama ise benzer yetenek, ilgi ve öğrenme stilini sergileyen öğrencilerin bir araya getirilerek birlikte eğitim verilmesidir. Öğretimsel amaçlara bağlı olarak farklı gruplama biçimleri oluşturulabilir. Bunlar; özel okul, okul içinde okul (school within school), tam özel sınıf, yarı zamanlı özel sınıf, ABC sınıflaması, derleme sınıf, derse dayalı yeniden gruplama,

hızlandırılmış sınıf, sınıf içi benzer yetenek grupları, sınıf içi karışık yetenek grupları ve sınıf içi çok düzeyli gruplar olarak sıralanabilir (Benbow, 1998).

Bu araştırmanın amacı, karma yetenek düzeyinde öğrencilerden oluşan genel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin bildiği ve kullandıkları yöntem/stratejiler ile bunları kullanırken karşılaştıkları sorunların neler olduğunun incelenmesidir.

Bu temel amaç çerçevesinde araştırmada şu soruların yanıtları aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli bireylerin eğitiminde hangi yöntem/stratejileri bilmekte ve kullanmaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bildikleri ve tercih ettikleri yöntem/stratejileri kullanırken ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında bulunan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin bildikleri ve tercih ettikleri yöntem/stratejiler ile bunları kullanırken karşılaştıkları sorunların belirlenmesi doğrultusunda karma desenlerden biri olan açıklayıcı desen (açıklayıcı sıralı desen) kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilmesinin nedeni, başlangıçta elde edilen nicel verilerin açıklanabilmesi için nitel verilere başvurulmasıdır (Cressweel, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın iki aşamada sürdürülmesi ve hem nicel hem de nitel veri araçlarının birlikte uygulanması nedeniyle iki farklı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında nicel verilerin toplanması için basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken; Tekirdağ ilinde fiilen görev yapıyor olması, resmi ilköğretim okulunda çalışıyor olması ve sınıfında bugüne kadar tanınmış en az bir üstün yetenekli öğrencisi olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda, Tekirdağ il genelinde 121 okula gidilmiş ve söz konusu ölçütü taşıyan öğretmenler tespit edilmiştir. Bu yolla, 42 farklı okuldan 177 öğretmenden veri toplanmıştır.

Nitel verilerin toplandığı araştırmanın ikinci aşamasında ise amaçlı örneklem yöntemine (purposeful sampling) göre görüşme yapılacak çalışma grubuna karar verilmiştir. Bu örnekleme yöntemine göre önceden belirlenmiş ölçütleri taşıyan bireyler örneklem olarak seçilmiştir (LeCompte, Preissle ve Tesch, 1993). Böylece, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılması hedeflenmiştir. Araştırma, 2012 yılı Ekim-2013 yılı Ocak ayları arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında veri toplanan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezuniyet düzeyi, mesleki kıdem, konuya ilişkin eğitim alma durumu ve sınıf mevcutları tespit edilmiştir. Katılımcılardan 85'i kadın (%48,00), 92'si (%52,00) erkektir. Öğretmenlerin 10'u (%5,60) 20-25 yaş grubu, 18'i (%10,20) 26-30 yaş grubu, 22'si (%12,40) 31-35 yaş grubu, 23'ü (%13,00) 36-40 yaş grubu, 47'si (%26,60) 41-45 yaş grubu ve 57'si (%32,20) 46 ve üzeri yaş grubuna aittir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı (%100,00) lisans mezunudur. Bununla birlikte öğretmenlerin 28'i (%15,80) 5 yıl veya daha kısa, 23'ü (%13,00) 6-10 yıl, 28'i (%15,80) 11-15 yıl, 27'si (%15,30) 16-20 yıl ve 71'i (%40,10) 21 yıl veya daha uzun süredir öğretmenlik mesleğinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin 4'ü (%2,26) konuya

ilişkin eğitim aldığı, 173'ü (%97,74) ise konuya ilişkin eğitim almadığını bildirmiştir. Öğretmenlerin şu anki sınıf mevcutlarının dağılımı, 17-37 arasında değişmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasına dahil edilen 17 öğretmenin özellikleri ise şu şekildedir: Görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i kadın (%47,06), 9'u (%52,94) erkektir. Bu öğretmenlerin 5'i (%29,41) 26-30 yaş grubu, 6'sı (%35,29) 31-35 yaş grubu, 5'i (%29,41) 36-40 yaş grubu ve 1'i (%5,88) 41-45 yaş grubuna aittir. Öğretmenlerin hepsi (%100,00) lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü (%17,65) 5 yıl veya daha kısa, 5'i (%29,41) 6-10 yıl, 6'sı (%35,29) 11-15 yıl ve 3'ü (%17,65) 16-20 yıl öğretmenlik mesleğinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin 2'si (%11,75) konuya ilişkin eğitim aldığı, 15'i (%88,25) ise konuya ilişkin eğitim almadığını bildirmiştir. Öğretmenler şu anki sınıf mevcutlarının dağılımı, 20-34 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ilk aşamasında, öğretmenlerin bildiği ve kullandığı yöntemlerin belirlenmesi amacıyla, ikinci aşamada ise tercih ettikleri yöntem/stratejileri kullanırken ne tür sorunlarla karşılaştığının tespit edilmesi amacıyla veri toplanmıştır. İlk aşamada nicel, ikinci aşamada ise nitel veri toplama aracına başvurulmuştur.

İlk aşamada, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir bilgi toplama formu kullanılmıştır. Bilgi toplama formunda, katılımcıların mesleki ve kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik altı soru, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde bildikleri yöntem/stratejiler ile söz konusu yöntem/stratejilerden hangilerini kullandıklarını belirlemeye yönelik iki açık uçlu sorudan meydana gelmektedir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar anketörlerce bilgi formlarına yazılmıştır. Daha sonra, yazılanlar öğretmenlere okunarak yazılanların doğruluğu teyit edilmiştir. Araştırma verileri, "Araştırma Yöntem ve Teknikleri" dersi kapsamında eğitim almış, çalışmaya gönüllü 30 üniversite öğrencisi yardımı ile toplanmıştır. Veriler toplanırken, yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde tercih ettiği yöntem/stratejileri kullanırken ne tür sorunlarla karşılaştığının belirlenmesi amacıyla nitel değerlendirme araçlarından görüşme tekniğine başvurulmuştur. Görüşme verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine göre hazırlanmış bir form yardımı ile toplanmıştır. Bu teknik; bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) nedeniyle tercih edilmiştir. Görüşme formu tek bir sorudan oluşmaktadır. Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde -veri kaybı oluşmasının önüne geçilebilmesi için- ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Sonrasında, ses kayıtlarının dökümleri yapılarak analize hazır hale getirilmiştir. Bir sonraki aşamada, görüşme verilerinin dökümü öğretmenlere teyit ettirilmiştir. Görüşmeler, çalışmanın ilk aşamasına katılmış gönüllü öğretmenlerden 17'si ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde, katılımcıların verdiği yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analizi türlerinden tümevarım analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizinde öncelikle katılımcıların görüşmelerde sorulara verdikleri cevapların dökümü yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde NVIVO 10 nitel analiz programı kullanılmıştır. Veri analizinin ilk aşamasında, sorulara verilen cevaplar araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve bu analizler sonucunda ortaya çıkan temalar, alt temalar, kodlar ve frekanslar oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla her birine Ö1 şeklinde kod verilmiş ve katılımcıların çalıştıkları okul isimleri de gizli tutulmuştur.

BULGULAR

1. Öğretmenlerin bildikleri ve kullanmayı tercih ettikleri yöntem/stratejiler:

Araştırmada öncelikle öğretmenlerin sınıflarında bulunan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde bildikleri yöntem/stratejilerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bildikleri yöntem/stratejilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlerin bildiği yöntem/stratejiler

Bilinen yöntem/ stratejiler	n	%
Ek okuma kaynaklarına başvurulması	100	56,50
Gruplama stratejisinin kullanılması	45	25,40
Eğitimin bireyselleştirilmesi	29	16,38
Sınıf içi yaratıcı tekniklere başvurulması (beyin fırtınası, altı düşünme şapkası)	21	11,86
Etkinliklerin güçlük düzeyinin artırılması	16	9,04
Sınıf içerisinde ek sorumluluk verilmesi (yardımcı öğretmenlik)	8	4,52
Sınıf atlatma uygulamasına başvurulması	6	3,40
Üst sınıflardan kredi alınması	2	1,10

Öğretmenlerin bildikleri yöntem/stratejiler incelendiğinde, en çok bilinen yöntem/stratejinin “Ek okuma kaynaklarına başvurulması” olduğu (%56,50) saptanmıştır. Bunu sırası ile “Gruplama stratejisinin kullanılması” (%25,40), “Eğitimin bireyselleştirilmesi” (%16,38), “Sınıf içi yaratıcı tekniklere başvurulması (beyin fırtınası, altı düşünme şapkası)” (%11,86), “Etkinliklerin güçlük düzeyinin artırılması” (%9,04), “Sınıf içerisinde ek sorumluluk verilmesi (yardımcı öğretmenlik)” (%4,52), “Sınıf atlatma uygulamasına başvurulması” (%3,40) ve “Üst sınıflardan kredi alınması” (%1,10) takip etmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullandıkları yöntem/stratejilere göre frekans ve yüzdeler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin kullandığı yöntem/stratejiler

Uygulanan yöntem/stratejiler	n	%
Ek okuma kaynaklarına başvurulması	76	42,90
Eğitimin bireyselleştirilmesi	22	12,43
Sınıf içerisinde ek sorumluluk verilmesi (yardımcı öğretmenlik)	21	11,90
Gruplama stratejisinin kullanılması	10	5,60
Etkinliklerin güçlük düzeyinin artırılması	9	5,10
Sınıf içi yaratıcı tekniklere başvurulması (beyin fırtınası, altı düşünme şapkası)	8	4,50
Sınıf atlatma uygulamasına başvurulması	1	,60
Üst sınıflardan kredi alınması	-	-

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimde kullandıkları yöntem/stratejiler incelendiğinde, en çok uygulanan yöntem/stratejinin “Ek okuma kaynaklarına başvurulması” olduğu (%42,90) belirlenmiştir. Bunu sırasıyla; “Eğitimin bireyselleştirilmesi” (%12,43), “Sınıf içerisinde ek sorumluluk verilmesi (yardımcı öğretmenlik görevi verilmesi)” (%11,0), “Gruplama stratejisinin kullanılması” (%5,60), “Etkinliklerin güçlük düzeyinin artırılması” (%5,10), “Sınıf içi yaratıcı tekniklere başvurulması (beyin fırtınası, altı düşünme şapkası)” (%4,50) ve “Sınıf atlatma uygulamasına başvurulması” (%60) izlemiştir. Ayrıca “Üst sınıflardan kredi alınması” bilinen stratejiler içerisinde yer almasına rağmen uygulamada başvurulmadığı görülmüştür.

2. Tercih edilen yöntem/ stratejiyi uygularken karşılaşılan sorunlar

Araştırmada incelenen bir diğer konu, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde başvurdukları yöntem/stratejileri uygularken karşılaştıkları sorunların neler olduğudur. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin yöntem/stratejileri uygularken karşılaştığı sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar	n	%
Bilgi eksikliği ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği	10	58,82
Sınıfların kalabalık olması	9	52,94
İş yükü fazlalığı	7	41,18
Eğitim araç-gerecine ulaşmada ekonomik sınırlılıklar	5	29,41

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, üstün yeteneklilerin eğitiminde bildikleri yöntem/stratejileri uygularken karşılaştıkları sorunların başında, bilgi eksikliği ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliğini ifade etmişlerdir (9/17).

“... Üstün zekâlı öğrencime diğerlerine sorduğumdan daha zor sorular soruyordum. Baktım ödevleri yapmamaya başladı, diğerlerine verdiğim ödevleri vermeye başladım... Grup çalışmaları yapıyordum, diğer çocuklar bütün ödevleri, çalışmalarını ona yaptırıyordu, ben de en son dayanamadım grup çalışmalarını iptal ettim...” (Ö12)

“... Sınıf içinde beyin fırtınası, yaratıcı etkinlikler gibi yöntemlere başvuruyordum. Fakat diğer öğrencilerden orijinal bir yanıt gelmiyordu, bütün parlak fikirler üstün zekâlı öğrencimden geliyordu. Her şeye rağmen bir çocuk üzerinden eğitim sürmez, ben de kullandığım bu yöntemleri diğerlerine zor geldiği için bıraktım.” (Ö16)

“Okulda öğretmen olarak çalışmaya başladıktan sonra sınıfımda üstün zekâlı bir öğrencim oldu. Hep alışmışız normal çocuklarla eğitim vermeye, böyle bir durumda ne yapacağım konusunda şaşırđım. Keşke Milli Eğitim Müdürlüğü bu konuda arada bir eğitim verseydi, eski bilgilerimi hatırlardım...” (Ö8)

“Üstün zekâlı öğrenci her zaman karşınıza çıkmıyor, üç beş yılda bir... Mesleğimin on üçüncü yılında üstün zekâlı bir öğrencim oldu. Ders işlemeyi o kadar rutine bağlamışım ki, sınırların dışına çıkıp o çocuğa yeterli alakayı göstermek için çoğu

zaman kendimi zorlamak durumunda kaldım... Bu arada ona farklı görevler verdim, baktım arkadaşları ile arası açılmaya başladı ben de bıraktım, herkese davrandığım gibi ona davranmaya başladım” (Ö11)

Yukarıda yer alan öğretmen ifadelerinden anlaşılacağı üzere üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olduğu ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu durum Ö8 ve Ö11’in görüşlerinde bilgi eksikliği ve hizmet içi eğitim ihtiyacı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Ö12 ve Ö16 ise üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin bazı bilgilere sahip olmakla birlikte yöntem/stratejilerin uygulanması konusunda farkındalık düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı (9/17), sınıfların kalabalık olmasını üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Sınıfların kalabalık olması, öğretmenin bir ders saati içinde öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesini zorlaştırmakla birlikte dersin sınıftaki çoğunluğa göre işlenmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte öğretmen, kalabalık sınıflarda bile özel eğitim ihtiyacı içindeki üstün yetenekli öğrencilere birçok farklı yöntem ve stratejiyi kullanarak öğretimsel destek verebilir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda örnek olarak verilmiştir.

“En önemli sıkıntım, sınıfımın kalabalık olması... Çocuk, üstün zekâlı olarak tanımlanıyor, sınıfıma devam ediyor. Üstün zekâlı çocuğa tek başına eğitim vermiyorum. Diğer öğrencilerim ne olacak? Onlara da bir şeyler öğretmem lazım. Genel gruba yönelik ders anlatıyorsun, bu kez üstün zekâlı öğrenci sıkılıyor... Bu öğrenciye ekstra birtakım çalışmalar hazırlamak gerekiyor, bunun için zamanım yok” (Ö3)

“... Üstün zekâlı öğrenciyi yardımcı öğretmen olarak görevlendiriyorum. Bu sefer diğer öğrenciler onu kıskanıyor, ben görmeden ya hırpalıyorlar ya da oyunlarına almıyorlar. Görev vermiyorum, bu sefer üstün zekâlı öğrencim küsüyor...” (Ö10)

Ö3 olarak kodlanan katılımcının görüşleri incelendiğinde, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin böyle bir ortamda üstün yetenekli öğrencisine yeterli zaman ayıramadığından yakınmakta olduğu görülmektedir. Ö10’nun görüşleri ise Ö3’ün görüşlerine benzer niteliktedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (7/17), iş yükü fazlalığını üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitime engel olduğunu dile getirmiştir. İşlerin fazla olması, uzun süredir çalışıyor olmak, çalışmanın yorgunluk vermesi öğretmenlerde iş yükünün fazla olduğunu hissetmesine neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi içinde bulunan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir gayret göstermemesine yol açmaktadır.

Aşağıda verilen katılımcıların görüşlerinde bu durum açıkça görülmektedir.

“... Yaratıcı etkinlikler, ek ödevler hangi birisine zaman ayırayım... Sınıfta bir o yok ki! Birçok öğrencim var. İş yüküm çok fazla hangi birisine yeteyim.” (Ö10)

“Sınıf öğretmeni olarak gün içinde o kadar fazla gereksiz iş yapmak zorunda kalıyoruz ki, asıl yapmamız gereken işlere vakit kalmıyor...” (Ö14)

Ö10 olarak kodlanan katılımcının görüşlerinde, sınıf içinde üstün yetenekli öğrencilere yaratıcı etkinlikler ve ek çalışmalar verilmesi gibi farklı teknikleri bildiği ancak iş yükü fazlalığından dert yakındığından dolayı bunları uygulamadığı dikkat çekmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (5/17) ise kaynak ve materyal eksikliğinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü destekleyen öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Benim sınıftaki üstün zekâlı öğrenci evden okula zor geliyor. Bazı günler öğle yemeğinde yiyecek para bulamıyor. Bu öğrenciye, ders dışı planladığım bir etkinliği yaptırmak için ona bir kitap al dedim. Tamam dedi, alamadı. Ben aldım. Benim maaşım bana zor yetiyor. En azından kırtasiye, kitap-defter masrafları için bazı destekler olsa.” (Ö7)

“... Üstün zekâlı bir öğrenciye ekstra eğitim sunabilmek için bol araç ve gerece ihtiyacımız var. Bunların temini konusunda ise herhangi bir yerden alabileceğimiz bir destek yok.” (Ö15)

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler tarafından üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kaynak temini bakımından herhangi bir kurum ya da merkezden destek alamadıklarının belirtilmesi, bu alanda kaynak ve materyal eksikliğini gözler önüne sermektedir. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin öğretmenlerin temin ettiği araç-gereçle sürdürüldüğü ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan üstün yetenekli bireylerin eğitiminde en çok bildikleri ve kullandıkları yöntem/ stratejiler ile bu stratejileri uygularken karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir.

Öğretmenler bildikleri stratejiler/yöntemler sorusuna on bir farklı yanıt vermişlerdir. En çok bilinen ve kullanılan strateji, “Ek okuma kaynaklarına başvurulması” olarak belirtilmiştir. En az bilinen ve kullanılan strateji, “Üst sınıflardan kredi alınmasıdır”. Özcanar ve Bildiren (2012)’e göre, en çok bilinen strateji olarak belirtilen ek okuma kaynaklarına başvurulması, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde başvurulabilecek en alt düzey destek çalışmaları arasında yer almaktadır. Üst sınıflardan kredi alınmasının en az bilinen strateji olması ise Türk milli eğitim sisteminde bu tür bir uygulamanın yasal olarak mümkün olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bildikleri strateji/ yöntemleri uygularken en fazla karşılaştıkları soruna, sınıfların kalabalık olması ve iş yükü fazlalığı yönünde yanıt vermişlerdir. Çalışma grubu öğretmenleri kamu sektöründe çalışmaktadır. Kamu sektöründe sınıf öğretmenlerinin ders yükleri gün içerisinde ortalama 6 saat civarındadır. Haftada, beş gün mesai yapılmaktadır. Bunun dışındaki zamanları, kişisel gelişimine veya işiyle ilgili çalışmalara ayırabilmektedir. Özel sektörde çalışan meslektaşları ise ortalama olarak günde 6 saat derse ve bunun üzerine iki saatte etüt çalışmalarına girmektedir. Cumartesi günleri de ortalama dört saat etüde girmektedirler. Yani, kamu sektöründe çalışan bir öğretmen haftada 30 saat civarında çalışırken, özel sektördeki meslektaşı haftada ortalama 44 saat civarında çalışmaktadır. Şahin ve Şahin’in (2012, 2013) iki farklı araştırmasında özel sektörde çalışan

öğretmenlerin haftada toplamda 45 saat ve üzeri çalışılmasını iş yükünün fazlalığı olarak belirttiğini, kamu sektöründe yer alan öğretmenlerin ise 30 saat ve üzeri çalışılmasını iş yükü fazlalığı olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Söz konusu araştırma bulguları, iş yükü algısının subjektif bir durum olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada görüşüne başvurulmuş katılımcıların kamu sektöründe çalışmasının, bu kişilerin iş yüklerinin fazla olduğu yönündeki algısında etkili olduğu söylenebilir.

Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin sınıf mevcutları 20 ile 34 öğrenci arasında değişmektedir. İdeal sınıfın kaç öğrenciden oluşturulması gerektiğine ilişkin bir rakam vermek güçtür. Sınıf mevcudu yükseldikçe öğrencinin öğretmenle birebir geçirdiği zaman azalacaktır. Öte yandan, kalabalık sınıflarda özellikle gruplama stratejisi altında yer alan, birçok yöntem ve stratejiden bahsedilebilir. Karma yetenek düzeyinde bireylerden oluşan kalabalık sınıflarda istasyon eğitimi, öğretim sözleşmeleri, bağımsız proje çalışmaları (Tomlison, 1999), sınıf içi benzer veya farklı yetenek gruplaması (Benbow, 1998) gibi birçok strateji/yöntem kullanılabilir. Bunun dışında birçok yöntem ve stratejiden bahsedilebilir. Örneğin, Smith (1998), yaratıcı düşünmenin geliştirilebilmesi için kullanılacak 172 farklı stratejiden bahsetmektedir (akt. Sak ve Oz, 2010). Oysa görüşüne başvurulmuş öğretmenler sınırlı sayıda strateji/yöntemden bahsetmiştir. Bu bulgu, örtük biçimde bilgi eksikliği ve hizmet içi eğitime duyulan ihtiyaca işaret etmektedir.

Öğretmenlerin bildikleri yöntem/stratejileri uygularken karşılaştıkları sorunlar arasında bilgi eksikliğinin olması ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulması bir diğer sorun alanı olarak ortaya çıkmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin bildikleri ve kullandıkları yöntem/stratejilere ilişkin elde edilen betimsel verileri doğrulamaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bilgi eksikliği ve hizmet-içi eğitime ihtiyaç duymalarındaki temel faktörün, sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyindeki eğitimleri içerisinde üstün yetenekli öğrenciler ve söz konusu bireylerin eğitimine ilişkin zorunlu herhangi bir ders bulunmaması olduğu söylenebilir.

Üstün yeteneklilerle ilgili yeterli eğitim almamış öğretmenler; bu özellikteki öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalmaktadır (Hanninen, 1988; Archambault ve diğerleri, 1993; Westberg, Archambault, Dobyns ve Salvin, 1993; Hansen ve Feldhusen, 1994; Feldhusen, 1997; Westberg ve Daoust, 2003) ve genellikle bu öğrencilere nasıl davranacakları konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler (Winebrenner, 2000; Dyrda, 2012).

Bazı uzmanlar, üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için öğretmenlere hizmet öncesi dönemde eğitimler verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Sisk, 1987; Feldhusen ve Huffman, 1988; Greenlaw ve McIntosh, 1988; Rogers, 1989; Shore, 1991; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Dettmer, 1993; Tomlinson ve diğerleri, 1997). Bu uzmanlara göre üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin bu alanda öğretim bilgisine sahip olmasıyla mümkün olabilmektedir (Mertens, 1983; Hall, 1983; Parker ve Karnes, 1987; Cross ve Dobbs, 1987; Rogers, 1989; Ginocchio, 1990; Meade, 1991; Lieberman, 1995; Davison, 1996; Taplin, 1996; Sullenger, Cashion ve Ball, 1997; Gallagher, 2000; Toll, 2000; Clinkenbeard ve Kolloff, 2001; Darling-Hammond, Chung ve Frelow, 2002). Hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ile daha fazla sayıda öğretmene üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik profesyonel gelişim olanağı sunulabilir (Reis ve Westberg, 1994; Ball ve Cohen, 1999). Böylece, öğrencilere karşı hem olumlu tutum geliştirmeleri hem de farklılaştırılmış programlara ilişkin bilgi düzeyinin artması sağlanabilir (McLeod ve Cropley, 1989).

Hanninen (1988) yapmış olduğu bir çalışmada, üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin hizmet-içi eğitim almış öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içinde sıkılmamaları

için bireysel ilgilerini tatmin etmelerine yönelik farklı öğretim teknikleri uyguladıklarını, hatta sınıf dışında da öğrenme faaliyetlerine devam etmeleri için onları desteklediklerini saptamıştır. Öte yandan, Westberg ve diğerleri (1993) üstün yetenekli öğrenciler konusunda verilecek eğitimlerde öğretmenlere ne yapmasını anlatmanın yeterli ve etkili olmadığını, onlara nasıl yapılması gerektiğinin gösterilmesinin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle hizmet öncesinde öğretmenlere verilecek eğitim içinde üstün yetenekli öğrencilerle çalışma fırsatları sunulmalıdır (Southern ve Jones, 1991). Bu bağlamda birçok uzman (Feldhusen ve Huffman, 1988; Starko ve Schack, 1989; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Kagan, 1992; Dettmer, 1993; Tomlinson ve diğerleri, 1997) üstün yeteneklilerin eğitiminde öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle doğrudan etkileşim yoluyla yetiştirilebileceğini savunmaktadır. Hatta Joyce ve Showers (1988), iyi tasarlanmış hizmet-içi eğitim faaliyetine katılmaları halinde tüm öğretmenlerin etkili ve kompleks öğretim stratejilerini öğrenebileceklerini belirtmiştir.

Eğitim araç-gereçlerine ulaşmada ekonomik sınırlılıklar, çalışmaya katılan öğretmenlerin bildikleri yöntem/stratejileri uygularken karşılaştıkları sorunlar arasında belirtilen bir diğer konudur. Amerika, Kanada ve Avusturya gibi gelişmiş ülkelerin birçoğunda ekonomik düzeyi düşük olan üstün yeteneklilerin eğitime yönelik geniş bir devlet desteği söz konusudur. Buna karşın Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde devlet desteği oldukça sınırlıdır. Söz konusu bireylere yönelik maddi veya sosyal yardımlar yerel yönetim veya özel/tüzel kişiler tarafından sağlananlarla sınırlıdır (Levent, 2011). Ancak bu noktada öğretmenlerin “Eğitim materyali bulunamıyorsa, eğitim kesintiye uğrar” şeklinde bir anlayışa sahip olması düşündürücüdür. Çünkü bir araca erişilemiyorsa veya sınırlı erişiliyorsa, öğretim hedefleri öğrencilere farklı materyaller kullanılarak kazandırılabilir. Dolayısıyla eğitim araç-gerecinin bulunmadığı yönünde belirtilen öğretmen görüşleri de örtük biçimde bilgi eksikliği ve hizmet-içi eğitimlerin yetersizliğine işaret etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin bildiği ve kullandıkları yöntem/ stratejiler ile bunları kullanırken karşılaştıkları sorunların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksikliği olduğu ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin bu öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına, sosyal ve duygusal gelişimi ile ilgili yanlıgılara düşüklerini gösteren araştırma bulguları mevcuttur. Bain ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının hızlandırma modelinin büyük ölçüde üstün yetenekli öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkisi olduğuna ve üstün yeteneklilere yönelik programların elit bir grup oluşturduğunu ve bu özellikteki öğrencilerin özel hizmet olmadan da başarılı olacağını düşündükleri saptanmıştır. Bain, Choate ve Bliss (2006) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin hepsinin aynı özellikler gösterdiklerini ve bu öğrencilerin farklı alanlarda eş zamanlı olmayan gelişim yerine eş zamanlı bir gelişim içinde olduğuna inandıkları belirlenmiştir.

Eğitimin farklı aşamalarında, öğretmenlerin üstün yetenekli bireyler ve eğitimleri konusunda yeterlilikleri artırılabilir. Bu aşamalar, hizmet öncesi, seçim sonrası göreve başlamadan, hizmet-içi eğitim ve lisansüstü eğitim biçiminde sıralanabilir. Yapılan birçok çalışmada, üstün yetenekli çocuklar konusunda eğitim alan öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencileri tanıma (Johnson, Vickers ve Price, 1995; Robinson, 1985; Rohrer, 1994), daha isabetli olarak aday gösterebilme (Gear, 1978), üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretimsel strateji geliştirilebilme (Johnson, Vickers ve Price, 1995; Reis ve Westberg, 1994)

bağlamında yeterliliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, dünya genelinde, üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesinde en çok kullanılan yöntemlerin birisi, herhangi bir öğretmenlik programından mezun olmuş öğretmenlerin ilave bir sertifika programı veya yaz kursuna devam etmesidir (Cramer, 1991; Karnes ve Marguart, 1995; Karnes ve Whorton, 2000).

Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak okul müdürlerine, politika belirleyici ve yapıcılara şu önerilerde bulunmaktadır:

- MEB tarafından öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrenciler ve onların eğitimi konusunda –uygulanabilir- eğitimler almasını sağlayacak hizmet-içi eğitim programları düzenlenebilir. Bu eğitimlerde, öğretmenlerin materyal kullanma ve üretme konularında daha iyi duruma gelebilmeleri için özellikle uygulama ağırlıklı etkinliklere yer verilebilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimine yönelik bilgiler okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği programlarında sadece bir ünite olarak yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bu alana ilişkin yeterli bilgi altyapısı kazandırıcı ve farkındalıkları artırıcı bir ders konulabilir.
- MEB tarafından üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak etkinlikler ve yöntem/stratejilere ilişkin öğretmenler için bir kılavuz kitap hazırlanabilir. Bu öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması için üniversitelerin ilgili bölümlerindeki öğretim üyelerinden ve deneyimli öğretmenlerden oluşan bir komisyon kurulabilir.
- Bölgesel ve ulusal düzeyde, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda öğretmenlerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşabileceği web tabanlı bir platform veya network ağı kurulabilir. Böylece öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları uygulamaları ve kullandıkları öğretim yöntem/ stratejilerini meslektaşlarıyla paylaşabilirler.
- Üstün yeteneklilerin eğitiminde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynak ve materyaller devlet tarafından karşılanmalıdır. Bunun yanında yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, vakıf ve dernekler, ticaret ve meslek odaları, sendikalar, tüm sektörlerdeki paydaş kurum ve kuruluşlar bu alana yönelik kaynak ihtiyacını karşılama sorumluluğunu üstlenebilir.
- MEB ya da yerel yönetimler tarafından üstün yetenekli öğrencilerle başarılı uygulamalar ve örnek projeler yapmış öğretmenlere teşvik ödülleri verilebilir.
- Ülke genelindeki faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezlerindeki öğretmenlerle okullarda çalışan öğretmenler arasındaki işbirliği arttıracak ve ortak proje ruhunun geliştirilmesini sağlayacak çalışmalar yapılabilir.
- Okul rehber öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları içinde; özel eğitim ihtiyaç duyan öğrencileri tanıma ve bu öğrencilerin eğitimi hakkında öğretmenlere uzman desteği vermek de bulunmaktadır. Bu doğrultuda üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve eğitimi konusunda okullarda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin duyarlılıklarını artıracak hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Böylece okul rehber öğretmenleri, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda öğretmenleri doğru yönlendirebilir ve onlara hangi öğretim yöntem/stratejilerinin kullanılması gerektiği konusunda profesyonel destek verebilir.

KAYNAKLAR

- Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W. & Emmons, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 103-119.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar [Gifted and talented students]. *Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, No:63, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bain, S. K., Choate, S. M., & Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29, 41-48.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., & Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practicebased theory of professional development. In L. Darling- Hammond & G. Sikes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Benbow, C. P. (1998). Acceleration as a method for meeting the academic needs of intellectually talented children. In Vantassel-Baska, J., (Ed), *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*, (3rd ed, 279-293), Love Publishing, Colorado.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methodology]*. (8th Edt.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Clinkenbeard, P. R. & Kolloff, P. B. (2001). Ten suggestions for including gifted education in preservice teacher education. *The Teacher Educator*, 36, 214-218.
- Copenhaver, R. W., McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151-153.
- Cramer, R. H. (1991). The education of gifted children in the United States: A Delphi study. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 84-91.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research design* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage publication, Inc.
- Cross, J. A. & Dobbs, C. (1987). Goals of a teacher training program for teachers of the gifted. *Roeper Review*, 9(3), 170-171.
- Cutts, N. E. & Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* [Education of gifted and talented students], çev: İsmail Ersevîm, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 286-302.
- Davalos, R., & Griffin, G. (1999). The impact of teachers' individualized practices on gifted students in rural, heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 21(4), 308-314.

- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitimi [Training of gifted students]. *Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, No:63, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davison, J. (1996). Meeting state mandates for gifted and talented: Iowa teacher preparation programs. *Roeper Review*, 19 (1), 41-43.
- Dettmer, P. (1993). Gifted education: Window of opportunity. *Gifted Child Quarterly*, 37, 92-94.
- Dettmer, P., & Landrum, M. (1998). *Staff Development - Key to effective gifted education programs*. Washington, DC: Prufrock Press.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44, 5-12.
- Ginocchio, F. L. (1990). Teacher-clinicians put credibility into staff development. *Journal of Staff Development*, 11(2), 16-18.
- Glickman, E. (1996). Developing teacher thought. *Journal of Staff Development*, 7(1), 6-21.
- Goerss, J., Amend, E. R., Webb, J. T., Webb, N., & Beljan, P. (2006). Comments on Mika's critique of Hartnett, Nelson, and Rinn's article, "Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis." *Roeper Review*, 28, 249-251.
- Gökdere, M., (2004). *Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması* [A model development study for the education gifted children's sciences teachers] (Unpublished doctoral thesis). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Greenlaw, M. J., & McIntosh, M. E. (1988). *Educating the gifted: A sourcebook*. Chicago: American Library Association.
- Gross, M. U. M. (2004). *Gifted and talented education professional development package for teachers: module-1*, The University Of South Wales.
- Feldhusen, J. F. & Huffman, L. (1988). Practicum experiences in an educational program for teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 34-45.
- Feldhusen, J. F. (1991). Full-time classes for gifted youth. *The Gifted Child Today*, 14(5), 10-13.
- Feldhusen, J. F. (1997). "Educating teachers for work with talented youth". In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 547-555).
- Folsom, C. (2006). Making conceptual connections between gifted and general education: Teaching for intellectual and emotional learning (TIEL). *Roeper Review*, 28(2), 79-87.
- Hall, E. G. (1983). The learning center approach to teacher training. *Roeper Review*, 6, 30-32.
- Hanninen, G. E. (1988). A study of teacher training in gifted education. *Roeper Review*, 10(3), 139-144.
- Hansen, J. B. & Feldhusen, J. F. (1990). Off campus training of teachers of the gifted: A program model. *Gifted International*, 6, 54-62.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Karnes, F. A., & Marquardt, R. G. (1995). Gifted education and the courts: Teacher certification and employment decisions. *Roeper Review*, 17, 229-231.

- Karnes, F. A. & Whorten, J. (1996). Teacher certification and endorsement in gifted education: A critical need. *Roeper Review*, 19, 54-56.
- LeCompte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları* [The rights of gifted children], Çocuk Vakfı Yayınları, No: 92, İstanbul.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591-596.
- Lyon, G. R., Vaassen, M. & Toomey, F. (1989). Teachers' perceptions of their undergraduate and graduate preparation. *Teacher Education and Special Education*, 12(4), 164-169.
- Meade, E. J. (1991). Reshaping the clinical phase of teacher preparation. *Phi Delta Kappan*, 72, 666-669.
- McLeod, J., & Cropley, A. (1989). *Fostering academic excellence*. Oxford: Pergamon Press.
- Mertens, S. (1983). Is there a place for a teacher education gifted education? *Roeper Review*, 6, 13-17.
- MEB. (2012). *2012 Yılı hizmet içi eğitim planı*. From: <http://hedb.meb.gov.tr/net/Plan/2012plan.zip>, Retrieved: 15.02.2013.
- MEB. (2011). *2011 Yılı hizmet içi eğitim planı*. From: http://hedb.meb.gov.tr/net/Plan/2011_plan.zip, Retrieved:15.02.2013.
- MEB. (2010). *2010 Yılı hizmet içi eğitim planı*. From: http://hedb.meb.gov.tr/net/plan/2010_%20Hizmetici_Egitim_Plani.zip, Retrieved: 15.02.2012.
- MEB. (2009). *2009 Yılı hizmet içi eğitim planı*. From: http://hedb.meb.gov.tr/net/plan/2009_Hizmetici_Egitim_Plani.zip, Retrieved: 15.02.2012.
- MEB. (2008). *2008 Yılı hizmet içi eğitim planı*, From: http://hedb.meb.gov.tr/net/plan/2008_kur_plan.zip, Retrieved: 15.02.2013.
- MEB. (2007). *2007 Yılı hizmet içi eğitim planı*, From: <http://hedb.meb.gov.tr/net/plan/2007.mht>, Retrieved: 15.02.2012.
- MEB. (2006). *2006 Yılı hizmet içi eğitim planı*, From: <http://hedb.meb.gov.tr/net/plan/2006.mht>, Retrieved: 15.02.2012.
- MEB. (2005). *2005 Yılı hizmet içi eğitim planı*, From: <http://hedb.meb.gov.tr/net/plan/2005.mht>, Retrieved: 15.02.2012.
- Miles, M. B.,& Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). California: Sage.
- Nugent, S. A. & Shaunessy, E. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*, 25(3), 128.
- Özcanar, M. D.,& Bildiren, A. (2012). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri* [Education of overwise students and their educational science activities]. Anı publishing, Ankara.
- Parke, B. N. (1989). *Gifted students in regular classrooms*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Parke, B. N. (1992). *Challenging Gifted Students in the Regular Classroom*. ERIC EC Digest #E513. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Parker, J. P. & Karnes, F. A. (1987). Graduate degree programs in education of the gifted: Program contents and services offered. *Roeper Review*, 9, 172-176.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Rogers, K. B. (1989). Training teachers of the gifted: What do they need to know? *Roeper Review*, 11(3), 145-150.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *The Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Reis, S. M. & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 127-135.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model : A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâhlılar-özellikleri tanılanmaları eğitimleri [Gifted students characteristics, identification and their education]*, Ankara: Maya publishing.
- Sak, U., & Oz, O. (2010). The effectiveness of the creative reversal act (creact) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 33-39.
- Schlichter, C. L. (1986). Talents unlimited: An inservice education model for teaching thinking skills. *Gifted Child Quarterly*, 30, 119-123.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. New York: Teachers College Press.
- Sisk, D. (1987). *Creative teaching of the gifted*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Southern, W., & Jones, E. (1991). Academic acceleration: Background and issues. In W. Southern & E. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 1-28). New York: Teachers College Press.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri [Exemplified scientific research methods]*. Anı publishing, Ankara.
- Starko, A. J., & Schack, G. D. (1989). Perceived need, teacher efficacy, and teacher strategies for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 33, 118-122.
- Sullenger, K., Cashion, M., & Ball, M. (1997). Working towards new understandings and practices: A summer institute on gifted education. *Roeper Review*, 20, 50-53.
- Şahin, F. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi [The effect of training for usher pre-school candidates' about characteristics of talented students]. *Journal of Gifted Education Researches*, 1(3), 166-175.
- Şahin, F. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği. [The effectiveness of an training program about identification talented students given to primary school teachers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.

- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2013). The investigation of effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students, *High Ability Studies* (in review).
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi [Examining the burn-out levels of special education teachers working with disabled individuals]. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 275-294.
- Şahin, F., & Şahin, D. (2013). Bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin incelenmesi [Examining the burn-out levels of talented students teachers working at science-arts centers]. *Journal of Gifted Education Researches*, 1(2), 51-66.
- Taplin, M. (1996). Student teachers providing programmes for gifted and talented children: A co-operative venture between university and schools. *Gifted Education International*, 11(2), 95-99.
- Toll, M. F. (2000). The importance of teacher preparation programs to appropriately serve students who are gifted. *Understanding Our Gifted*, 12, 14-16.
- Tomlinson, (1999). *The differentiated classroom: responding to the the needs of all learners*. Alexandria, VA: Assosiation For Supervision And Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M. & Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63, 269-282.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M. & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 120-146.
- Westberg, K. L., & Daoust, M. E. (2003). The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, 3-8.
- Winebrenner, S. (2000). Gifted students need an education, too. *Educational Leadership*, 58(1), 52-56.
- Vialle, W., & Konza, D. (1997). Testing times: Problems arising from misdiagnosis. *Gifted Education International*, 12, 4-8.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative data analysis in social disipline]*. (5th edt.), Ankara, Seçkin Publishing.