



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN FARKLILAŞTIRMA
EĞİTİMİNİN ÖĞRETMENLERİN VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Barış DOĞRUKÖK
ORCID: 0000-0001-9010-4978

Danışman
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ORCID: 0000-0003-1134-8689

Bu tez çalışması Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP)
Koordinasyon Birimi tarafından 201410002 numaralı proje ile desteklenmiştir.

Konya – 2022

ÖN SÖZ

Eğitim sürecim boyunca yanımda olan ve benden desteğini esirgemeyen insanlara teşekkür etmek isterim. En başta tezimin her anında yanımda olan desteğini benden esirgemeyen beni her halimle destekleyen kıymetli danışmanın Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a, tüm doktora sürecimiz boyunca evinden ve kendi hayatından vazgeçip bizi geliştirmek için büyük çaba harcayan kıymetli hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya, yine her konuda yardımımıza koşan Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ'a, Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a ve bu süreçte desteklerini hissettiğim Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünün değerli akademisyenlerine, her yorulduğumda dert ortağım olan Bilim Sanat Merkezi Görsel Sanatlar öğretmeni Serdar DANIŞ'a,

Tez sürecinde katılımcı olan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine ve onların idarecilerine, katılımcı öğrencilerim ve yapılan eğitim sürecinde desteklerini esirgemeyen kıymetli ailelerine ve ilkokuldan bu yana üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime, tezime maddi destek veren Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi'ne,

Kendilerine ayıracağım zaman içerisinde bilimsel çalışmalar yaptığım halde bana küsmeyen ve beni destekleyen kıymetli eşim Havva DOĞRUKÖK ve çocuklarım Zeynep Elif ile Ayşe Ece'ye,

Beni bu günlere getiren her an bana destek olan, tanıdığım en iyi öğretmenler babam Cumali ve annem Emine DOĞRUKÖK'e ve bu günleri görmemi sağlayan Rabbime sonsuz şükranlarımı buradan da belirtmeyi borç bilirim.

Barış DOĞRUKÖK

Temmuz 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	2
İÇİNDEKİLER	3
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	6
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	7
SİMGELER VE KISALTMALAR	8
ÖZET	9
ABSTRACT	10
1. GİRİŞ	11
1.1. Problem Durumu	11
1.2. Araştırmanın Önemi	16
1.3. Araştırmanın Amacı	18
1.4. Varsayımlar	18
1.5. Sınırlılıklar.....	18
1.6. Tanımlar	19
2. ALANYAZINI	20
2.1. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Eğitsel Yaklaşımlar	20
2.2.1. Hızlandırma	20
2.2.2. Gruplama	21
2.2.3. Zenginleştirme	21
2.2.4. Farklılaştırma.....	22
2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitim İhtiyaçları	36
2.4. Üst Düzey Düşünme Becerileri	37
2.4.1. Eleştirel Düşünme	38
2.4.2. Öğrenme Stratejileri	39
2.4.3. Problem Çözme	39
2.5. Sosyal Bilgiler ve ÖY Öğrenciler	40
2.6. ÖY Öğrencilerin Öğretmenlerinin Eğitimi.....	42
2.6.1. Öğretmen Eğitimi	43
2.6.2. ÖY Öğretmenlerinin Yeterlilikleri / Özellikleri.....	44
2.7. İlgili Çalışmalar	46
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	46
2.7.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar	65
3. YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümü	74
3.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü	76

3.2. Çalışma Grubu.....	78
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	81
3.3.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi.....	82
3.3.2. Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÜYETÖ).....	82
3.3.3. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği	82
3.3.4. Doküman Analizinde Kullanılan Ölçütlerin Yer Aldığı Öğretmen Etkinliklerini Değerlendirme Formu	83
3.3.5. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X	86
3.3.6. Öğrenme Stratejileri Anketi	87
3.3.7. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri.....	88
3.3.8. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu.....	88
3.4. Deneysel Süreç	89
3.4.1. Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi	89
3.4.2. Öğretmenlere Uygulanan Deneysel Süreç.....	91
3.4.3. Öğrencilere Uygulanan Deneysel Süreç.....	95
3.5. Araştırma Sürecinin Geçerlilik ve Güvenilirliği	96
3.6. Verilerin Toplanması.....	98
3.7. Verilerin Analizi.....	99
4. BULGULAR	101
4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	101
4.1.1. Öğretmenlere Uygulanan Nicel Ölçeklere ilişkin veriler	101
4.1.2. Öğretmenlerden Elde Edilen Nitel Verilerin Analizi.....	105
4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	118
4.2.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular	119
4.2.2. Öğrenme Stratejilerini Kullanma Becerilerine İlişkin Bulgular.....	122
4.2.3. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular	124
4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	127
4.3.1. Farklılaştırma Eğitiminin Öğretmenlerin ÖY Bireyler ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Öğretim Düzenleyebilme Becerileri Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri.....	128
4.3.2. Öğretmenlerin Uygulanan Farklılaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri.....	130
4.3.3. Farklılaştırma Eğitiminin Öğretmenlerin ÖY Öğrenciler ile İlgili Yeterlilikleri ve ÖY Öğrencilere Karşı Tutumları ile İlgili Görüşleri.....	133
4.3.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Farklılaştırılmış Etkinliklerin ÖY Öğrencilerin Eğitiminde Uygulanabilirliği ile İlgili Görüşleri	135
4.3.5. Öğretmenlerin Sınıfta Uygulanan Farklılaştırılmış Etkinliklerin Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	136
5. TARTIŞMA	140
5.1. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Bilgi, Öz Yeterlilik ve Tutumları	140

5.2. Öğretmenlere Uygulanan Farklılaştırma Eğitiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	146
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	148
6.1. Sonuç	148
6.2. Öneriler.....	151
6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	151
6.2.2. İleri Araştırmalara Dönük Öneriler	152
KAYNAKLAR.....	153
EKLER.....	174



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Uygulanan Farklılaştırma Eğitiminin Öğretmenlerin ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Becerileri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **151** sayfalık kısmına ilişkin, 6/04/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%12** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

29/08/2022

Barış DOĞRUKÖK

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

29/08/2022

Barış DOĞRUKÖK

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

1. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)
2. Council For Exceptional Children (CEC)
3. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X : CEDTDX
4. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri: ÇPÇE
5. Deney ilk uygulama (DİU)
6. Deney Son Uygulama (DSU)
7. İlk uygulama (İU)
8. Kontrol İlk uygulama (KİU)
9. Kontrol Son uygulama (KSU)
10. National Association of Gifted Children (NAGC)
11. Öğrenme stratejileri Anketi: ÖSA
12. Son uygulama (SU)
13. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)
14. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi: ÜYÖÖT
15. Üstün Yetenekliler Eğitim Programları ÜYEP
16. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği: ÜYEÖYÖ
17. Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine ilişkin Öğretmen tutumları Ölçeği (ÜYETÖ):
18. Özel Yetenekli: ÖY

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN FARKLILAŞTIRMA EĞİTİMİNİN ÖĞRETMENLERİN VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Bariş DOĞRUKÖK

Özel yetenekli (ÖY) öğrencilerin eğitimi gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Buna karşılık sınıf içindeki ÖY öğrencilere yönelik hangi çalışmaların nasıl yapılacağı konusunda öğretmenler güçlükler yaşamaktadır. Ülkemizde bu konu ile ilgili çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özellikleri hakkındaki bilgi düzeylerinin, farklılaştırmaya yönelik tutum ve öz yeterliliklerinin artırılması ve farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerinin geliştirilmesine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışma ile yapılan farklılaştırma eğitiminin ÖY öğrenciler üzerindeki etkisi de tespit edilmek istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere verilen eğitimin, sınıflarında bulunan tanımlı ÖY öğrenciler ve tanımlanmamış potansiyel ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, öğrenme stratejilerini kullanma becerileri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma deneysel yöntemle karma desen ile yapılmış ve karma yöntemlerden yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Çalışmaya sınıfında ÖY tanısı almış öğrenci bulunan 26 öğretmen katılmıştır. Yansız atama ile öğretmenlerden oluşan katılımcıların 13'ü deney 13'ü kontrol grubu olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan beşinci sınıfa devam eden 39'u deney 29'u kontrol grubunda yer alan toplam 68 ÖY öğrenci ve öğretmenlerin, tanımlanmamış olsalar da farklılaştırılmış etkinlikleri ÖY öğrenciler kadar yapabileceklerini düşündükleri, çalışmada potansiyel ÖY öğrenciler olarak tanımlanan 37 deney 37 kontrol grubunda olmak üzere toplam 74 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler öğretmenlerinin deney ya da kontrol grubunda yer almalarına göre ayrılmıştır. Çalışmada ön testler yapıldıktan sonra deney grubunda yer alan öğretmenlerle önce 5 günlük bir teorik farklılaştırma eğitimi yapılmış ardından araştırmacı tarafından hazırlanan farklılaştırılmış etkinlikler iki ay boyunca öğretmenler tarafından, araştırmacı rehberliğinde, sınıflarda ÖY ve potansiyel ÖY öğrencilere uygulanmıştır. Bu sırada öğretmenlere mentör desteği sağlanmıştır. İkinci öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış etkinliklerin uygulama sürecini bizzat yaşayan öğretmenler ile yapılan uygulamalar değerlendirilmiş ve öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim etkinliği geliştirme eğitimine devam edilmiştir. Yapılan uygulamalı eğitim sonunda öğretmenler tarafından hazırlanan farklılaştırılmış etkinlikler iki ay daha sınıflarda uygulanmıştır. Tüm bu sürecin sonunda son testler uygulanmış ve öğretmenlerin uygulama ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda; uygulanan farklılaştırma eğitimi çerçevesinde uygulanan eğitim sonucunda öğretmenlerin ÖY öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerinin anlamlı derecede arttığı, farklılaştırmaya yönelik tutum ve öz yeterlilik algılarının anlamlı derecede arttığı ve öğretmenlerin etkinlik hazırlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Yapılan farklılaştırma eğitimi sonucunda farklılaştırılmış etkinliklerin uygulandığı ÖY öğrencilerin ve potansiyel ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerileri puanlarında anlamlı derecede artış olurken öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler yapılan öğretmen eğitiminin ÖY öğrencilerin eğitimi konusunda faydalı olduğunu, eğitim sürecinin uzun zamana yayılması, uygulamalı ve mentör destekli olmasının faydalı bulunduğunu, farklılaştırılmış etkinliklerin ÖY ve potansiyel ÖY öğrenciler için gerekli olduğunu fakat eğitim öncesinde bu etkinlikleri hazırlama konusunda yetersiz olduklarını, uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiğini, derse olan ilgilerini arttırdığını ve uzaktan eğitim sürecinde de rahatlıkla uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırma, Üstün Zekâlı, Öğretmen Eğitimi, Özel Eğitim, Özel Yetenekli, Karma Yöntem, Öğrenme Becerileri

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Doctoral Thesis

EXAMINING THE EFFECT OF DIFFERENTIATED TRAINING APPLIED TO SOCIAL STUDIES TEACHERS ON THE TEACHERS AND TALENTED STUDENTS' SKILLS

Bariş DOĞRUKÖK

The education of gifted and talented students (GTS) is gaining more and more importance day by day. On the other hand, teachers have difficulties in determining which activities to do and how to do it for the GT students in the classroom. In this study, it was aimed to determine the effect of differentiation education applied to social studies teachers on increasing teachers' knowledge levels, attitudes towards differentiation and self-sufficiency, and developing differentiated activity preparation skills. Moreover, the study also aimed to determine the effect of the differentiation education on the GTS. For this purpose, the effects of education given to the teachers on critical thinking skills, ability to use learning strategies, and problem-solving skills of diagnosed and undiagnosed GTS in their classrooms are examined. The research is conducted with the experimental method with mixed design and the parallel mixed method design, which converges from the mixed methods, is used. Paired design, one of the experimental designs, was used in the research. 26 teachers who have students identified with GTS in their class participated in the study. The participants consist of 26 teachers 13 of whom were selected as the experimental group and 13 of whom were selected as the control group. A total of 68 GT students, 39 of whom are in the experimental group and 29 in the control group, who are enrolled as fifth grade in schools, and that the teachers thought they could do differentiated activities as many as the GT students, even if they were not identified, 37 experimental and 37 are in the control group, which were defined as potential GT students participated in the study. The students were divided in the two groups according to whether their teachers were in the experimental or control group. After the pre-tests which were made in the study, first a 5-day theoretical differentiation training was conducted with the teachers in the experimental group, and then the differentiated activities prepared by the researcher were applied to the GT and potential GT students in the classrooms for two months, under the guidance of the researcher. Meanwhile, mentor support was provided for the teachers. In the second teacher training, the applications made with the teachers who personally experienced the application process of the differentiated activities were evaluated and the training of developing differentiated training activities with teachers continued. At the end of the applied training, the differentiated activities prepared by the teachers were applied in the classrooms for two more months. At the end of this whole process, post-tests were applied and teachers' opinions about the application were taken. As a result of the research, training applied within the framework of the applied differentiation education results in that knowledge level of the teachers about the GT students increased significantly, their attitudes towards differentiation and their perceptions of self-sufficiency increased significantly, and the teachers' ability to prepare activities improved. As a result of the differentiation training, there was a significant increase in the critical thinking skills and problem solving skills of the GT students and the potential GT students, while there was no significant difference in the skills of using learning strategies. As a result of the study, the teachers stated that the teacher training provided is beneficial for the education of the GT students, that it is beneficial to have extended, applied and mentor supported training process, that differentiated activities are necessary for the GT and potential GT students but those teachers were insufficient to prepare these activities before the training. The teachers stated that it improved the thinking skills of the students, increased their interest in the lesson and could be easily applied in the distance education process. These results showed that teacher training on differentiated activity preparation should be increased. The trainings should be applied, spread over the process and mentor supported.

Keywords: Differentiation, gifted, teacher training, special Education, talented, mixed method, teaching skills

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları vardır. Her öğrencinin saç rengi, kilosu, boyu gibi fiziksel özellikleri nasıl birbirinden farklı ise zekâ düzeyleri de farklılık göstermektedir. Bu fark öğrenme hızı ve öğrenme düzeylerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Eğitimdeki temel amaç, bu farklılıklara göre öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitimi sunmaktır. Buna rağmen, farklı zekâ seviyesi ve türlerine sahip öğrencilere aynı konular aynı hızda ve aynı yöntemlerle öğretilmeye çalışılmaktadır (Sak, 2017; Tomlinson, 1999). Böyle bir uygulama öğrencilerde bazen başarısızlıkla sonuçlanabilmekte, bazen de motivasyon düşüklüğü ve ilginin dağılmasına yol açabilmektedir. Bu yüzden özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklı yöntemler veya yaklaşımlar kullanılabilir. Özel yetenekli (ÖY) öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitimin verilmesi için kullanılan yaklaşımlardan birisi ise farklılaştırılmış öğretimdir. Sak (2017) farklılaştırılmış eğitimin uygulanabilmesi için, öğretmenlerin bazı özellik ve yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Teorik ve uygulamalı eğitimler öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yetkinliklerin geliştirilmesine katkı sağlayabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarında danışabilecekleri mentor desteğine ihtiyaç duydukları alanyazınında tespit edilmiştir (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017; Dreeszen, 2009).

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından öğretmenlere söz konusu farklılaştırmayı yapmak üzere yetkinliklerinin geliştirilmesini amaçlayan mentor destekli, uygulamalı bir eğitim verilmiş ve bu eğitimin hem öğretmenler hem de ÖY öğrenciler ve tanı almamış potansiyel ÖY öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkisi öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik özyeterlilik, tutum ve etkinlik hazırlama yetkinlikleri boyutlarında ele alınmıştır. Ayrıca farklılaştırma eğitiminin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerileri ile eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri özdeğerlendirmelerine etkisi incelenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde çalışmanın problem durumu ortaya konularak araştırmanın amacı ve önemi açıklanıp araştırmada kullanılan temel kavramlar tanımlanmıştır.

Çocuğun sınıfında edindiği eğitim tecrübesi, onun öğrenme sürecine doğrudan etki eder. Ayas'a (2018) göre, her öğrencinin kendi özelliklerine uygun eğitim talep etme hakkı vardır.

ÖY öğrenciler de her öğrenci gibi akademik ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim alma hakkına sahiptir (Kanlı, 2008: 29). Ayrıca her bireyin kişisel yapısına uygun olarak yapılandırılmış farklı öğretim stratejileri ve ürün oluşturma seçenekleri öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettikleri eğitim ortamları sağlar (Akkaş, 2014: 18). Bu bağlamda, her ÖY bireyin kendi özelliklerine uygun eğitim almasının doğal bir hak olduğu ifade edilebilir. Genel eğitim programları, ulusların yetkili kurumları tarafından, çoğunluğu oluşturan normal bireylerin ihtiyaç ve gelişim özelliklerine göre tasarlanmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin öğrenme ile ilgili ilgi yetenek ve ihtiyaçları normalden uzaklaştıkça eğitimden sağladıkları fayda azalmaktadır. Öğrenme ihtiyaçları ve kapasiteleri normalden daha uzak olan öğrenciler için de uygun eğitim ortamının sağlanması gerekmektedir (Çalikoğlu, 2014: 18).

ÖY öğrencilerin farklılaştırılmış eğitime ihtiyaçları vardır (Renzulli ve Renzulli, 2010). Çengel ve Alkan (2018) yaptıkları çalışmada ÖY öğrencilerin öğretmenlerinin ÖY öğrencilerin zenginleştirilmiş eğitim ortamlarına ihtiyaç duyduklarını belirttiğini, ÖY öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve bunu sağlamak için eğitime ihtiyaçları olduğu görüşünü belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Türkiye’deki mevzuat da özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için farklılaştırılmış eğitim önerilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018a), 19/2. maddesinde “*Özel yetenekli bireylerin eğitiminde, eğitim aldıkları alanlarla ilgili üst düzey becerileri kazandıracak zenginleştirmelere yer verilmesi esastır.*” şeklinde belirtilmektedir.” Ayrıca yine aynı yönetmeliğin 23/c maddesinde “Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygun ortam düzenlemeleri yapılır ve destek eğitim odası açılır.” şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinde, eğitim öğretimin planlaması başlığında, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlayacağı belirtilmektedir (MEB, 2017b: 14). MEB Sosyal Bilgiler öğretmenleri özel alan yeterliliklerinde, öğretim sürecinde etkinliklerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlanacağı ve zengin öğretim ortamları oluşturulacağı belirtilmektedir (MEB, 2017a). Buradan da anlaşılacağı üzere; sınıf içinde ÖY bireyler için farklılaştırma uygulamalarının yapılması gerekliliği Bakanlıkça da benimsenmiştir. ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına yeterince rastlanmamaktadır (Uzun, 2022).

Öğretmenlerin kimi zaman ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış sınıf uygulamaları, öğretim program ve ders planları hazırlamada yetersiz kalabildikleri (Aydoğan Yenmez ve

Özpinar, 2017; Baykoç ve Özdemir, 2016; Demirkaya, 2018; Erdoğan, 2017; Little vd., 2007; Öztürk ve Mutlu, 2017) bu nedenle örgün eğitimde, sınıf içerisinde yapılan özel uygulamaların sınırlı olabildiğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Aydoğan Yenmez ve Özpinar, 2017; Ekinci, 2002; Machu ve Malek, 2015; Öztürk ve Mutlu, 2017; VanTassel-Baska vd., 2021). Öte taraftan öğretmen eğitiminin farklılaştırma öğretimine katkı sağladığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Altıntaş, 2014; Atalay, 2014; Battal Karaduman, 2012; Bebek, 2021; Kaplan Sayı, 2013; Little vd., 2007; Ülger, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin farklılaştırma öğretimi ile ilgili olarak eğitilmesi bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin farklılaştırma yapabilmeleri öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özelliklerini bilmeleri ile yakından ilişkilidir. Erdoğan (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik mesleki gelişim paketi geliştirilmesini ve öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik öz yeterlilik algılarını tespit etmek amacıyla uyguladığı öğretmen eğitiminden sonra katılımcı öğretmenlerin ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik hazırlama konusunda bilgi aktaran öğretmen rolünden öğrenci farklılıklarını daha çok dikkate alan farklılaştırma yapabileceğine inanan öğretmen rolüne geçiş yaptığını ortaya koymuştur. Buna karşın, öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özelliklerini yeterince bilmediklerini ortaya çıkartan çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2020; Ekinci, 2002; Gümüş Gürler, 2021; Uygun, 2021). Öte yandan kimi çalışmalarda ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili bilgi düzeylerini arttırdığı gösterilmiştir (Alkan, 2013; Aydın, 2020; Bayram ve Şentürk, 2021; Eker, 2020; Gümüş Gürler, 2021). Bu nedenle yapılacak ÖY öğrenciler için farklılaştırma, öğretmen eğitimlerinin ÖY öğrencilerin genel özellikleri ile ilgili bilgi düzeyini artırıcı özellikte olması gerektiği söylenebilir.

Öz yeterlik inancı, Bandura (1977, 1997) tarafından kişinin belirlenen bir görevi yerine getirmek üzere sergilemesi gereken davranışlar üzerinde belirleyici olan kişisel kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, sosyal-bilişsel kuram çerçevesinde, kişinin öz yeterlilik inancının davranışlar üzerinde hareket planının seçimi, ne kadar ve hangi süre ile davranışın devam ettirileceği gibi hususlar üzerinden etkili olabileceğini, davranışların ise sonuç üzerinde etkili olabileceğini ifade etmektedir (Arseven, 2016; Bandura, 1997; Senemoğlu, 2015). Öte yandan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını konu edinen çalışmalar (Öztürk ve Mutlu, 2017; Petersen ve diğerleri 2009) incelendiğinde, düşük öz yeterlilik algısının farklılaştırma uygulamalarının etkililiğini düşürdüğü görülmüştür. Suprayogi ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada farklılaştırılmış eğitimin etkililiğinde rol oynayan

faktörleri konu edinmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öz yeterliğinin farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının ortaya konulması açısından belirleyici olduğu gösterilmiştir. Ülkemizde normal okullarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında bulunan ÖY öğrencilere sağlanacak eğitimler hakkındaki özyeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığı (Eker, 2020; Erdoğan, 2017; Güneş, 2015; Özdemir, 2016) yapılan öğretmen eğitimlerinin ÖY öğrenciler için farklılaştırma becerileri ile ilgili özyeterliklerini geliştirdiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Baykoç ve Özdemir, 2016; Eker, 2020; Levent vd.,2018). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıflarında bulunan ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili özyeterlik algılarının güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Tutum; kişinin herhangi bir şeye, bireylere, olaylara ve çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel durumlar olarak tanımlanabilir. (Senemoğlu, 2015). Tutumları doğrudan etkileyen faktörlerden birisi de özyeterlik inancıdır. Seçkin ve Başbay (2013) yaptığı çalışmada özyeterlik ve tutum arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuştur. Alanyazınında öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Gümüş Gürler, 2021; Güneş, 2015; Özdemir, 2016). Öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının güçlenmesini sağladığını ortaya koyan araştırmalar alanyazınında yer almaktadır (Gümüş Gürler, 2021; Güneş, 2015; Kronborg ve Plunkett, 2012). Bu araştırma bulgularına dayanarak öğretmenler ile yapılan farklılaştırma eğitimlerinde öğretmenlerin farklılaştırmaya ilişkin tutumlarını geliştirecek etkinlikler planlaması gerektiği düşünülmektedir.

Türkiye’de ÖY bireyler için yapılan farklılaştırma eğitimlerinin az sayıda olduğu gözlenmektedir. Örneğin 2018 yılında MEB tarafından 133 hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştirilmiş ve düzenlenen merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinde ÖY ile ilgili bir faaliyet yer almamıştır. 2019 yılında MEB tarafından 337 hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştirilmiş ve düzenlenen merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinden sadece ÖY ile ilgili beşer gün süren 2 adet eğitim düzenlenmiş ve toplam 125 kişi katılmıştır. 2020 yılında 446 eğitim faaliyetinden bir tanesi 2021 yılında ise 701 eğitim faaliyetinden iki tanesi ÖY öğrenciler ile ilgilidir (OYGM, 2022). Ayrıca ÖY ile ilgili uygulanmakta olan hizmetiçi öğretmen eğitim programları içerdikleri sınırlılıklar nedeniyle beklenen etkiyi oluşturmada yetersiz kalabilmektedir. Bu sınırlılıkların başlıcaları; öğretmen eğitimlerinin kısa zamanda gerçekleşmesi ve sürece yayılmaması (Bayram ve Şentürk, 2021; Yolcu ve Kartal, 2017;),

uygulamaların yetersiz olması (Bayram ve Şentürk, 2021; Eker, 2020; Konaş, 2009; Şahin ve Kargin, 2013) ve öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimler sonrasında kazandıkları bilgi ve becerilerin alanda uygulanması sırasında güçlük yaşamaları halinde başvurabilecekleri kişi ve kurumların olmayışı olarak öne çıkmaktadır (Baykoç ve Özdemir, 2016; Demirkaya, 2018; Eker, 2020). Dreeszen (2009) öğrenciler için yapılan farklılaştırma uygulamalarının öğrenci ve öğretmenlerin üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ihtiyaç duydukları takdirde başvurabilecekleri mentör desteği sunulması gerektiği aksi halde öğretmenlerin ve uygulama aşamasını en az üç ay sürmesi tavsiye edilmiştir. Tüm bu sebepler ışığında sosyal bilgiler derslerinde ÖY öğrenciler için etkinlik örnekli, yeterince uygulama içeren, mentör destekli yeni farklılaştırma eğitimine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim programlarının genelde teorik olması nedeniyle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını sınıfa aktarma konusunda güçlük çektiği değerlendirilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinden beklenen verimin alınmadığını ve bunda yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterince fiili uygulama içermeyen teorik eğitimlerden oluştuğu bulgularına ulaşan çalışmalar mevcuttur (Ekinci ve Yıldırım, 2009; Göksoy, 2014; İnce vd., 2019; Karasolak vd., 2013; Konaş, 2009; Yolcu ve Kartal, 2017). MEB 2019 – 2023 Stratejik Planı hedeflerinde ‘Öğretmen ve okul yöneticilerinin gelişimlerini desteklemek amacıyla yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistemi ve modeli oluşturulacaktır.’ şeklinde ifade edilmiş ve stratejiler 2.2.1. maddesinde ‘Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere hizmet içi eğitim sistemi yeniden yapılandırılacak ve hizmet içi eğitimler düzenlenecektir.’ şeklinde planlanmıştır. Bu nedenle hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin tekrar tasarlanması bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin tüm eğitim öğretim uygulamalarının öğrenciler üzerinde davranış değişikliğine sebep olması gerekmektedir. Öğrenme bireyin kendi yaşantıları ve çevresi ile etkileşimi sonucunda davranışlarında kalıcı izli değişiklik meydana gelmesi (Demirel, 2017; Senemoğlu, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Öğretim ise, istendik davranış değişikliklerini meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin uyguladığı başarılı öğretimsel uygulamaların öğrencilerde istendik davranış değişikliklerini sağlaması beklenir. Ancak öğretimsel uygulamaların ÖY öğrencilerde istenilen değişiklikleri yeterince sağlamadığı yönünde bulgulara rastlanmaktadır (Altıntaş, 2014; Atalay, 2014; Battal Karaduman, 2012; Bebek, 2021; Kaplan Sayı, 2013; Ülger, 2019). Buna karşın doğru şekilde yapılan farklılaştırma

uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Altıntaş, 2014; Atalay, 2014; Battal Karaduman, 2012; Dreeszen, 2009; Eşsizoğlu, 2013; İnan, 2019; İpekoğlu Yetkin, 2021; Korkut, 2017; Kuo ve diğerleri, 2010; Özdemir, 2018; Renzulli ve Renzulli, 2010; Walker ve Kettler, 2020; Yurtkulu, 2018). Yapılan öğretmen eğitiminin ne ölçüde faydalı olduğunun anlaşılması için öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkinin de tespit edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere uygulanan farklılaştırma öğretmen eğitim programının öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.

MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2020-2021’de belirtildiğine göre Türkiye’de toplam öğrenci sayısı 18.085.943 olduğu belirtilmekte iken BİLSEM’e devam etmekte olan öğrenci sayısı 57.122 kişidir. Bu sayı toplam öğrenci sayısının sadece % 0,32’ sine denk gelmektedir. Bu nedenle sınıflarda tanı almamış dolayısıyla BİLSEM ve destek eğitim odasında herhangi bir özel eğitim hizmeti alamayan ÖY öğrencilerin olması muhtemeldir. Renzulli ve Renzulli (2010) yaptıkları çalışmada ÖY tanısı almamış ancak öğretmenleri tarafından sınıftaki farklılaştırılmış etkinliklerde ÖY öğrenciler kadar başarı gösterebileceği düşünülen normal üstü yeteneğe sahip ya da potansiyel ÖY olarak tanımladığı öğrencilere ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlikleri uygulamıştır. Çalışma sonunda potansiyel ÖY öğrencilerin tanımlı ÖY öğrenciler kadar başarı gösterdiği ve sınıflarda potansiyel ÖY öğrenciler için farklılaştırma uygulamalarının yapılması gerektiği ortaya konmuştur. Türkiye’de potansiyel ÖY öğrenciler için farklılaştırma uygulamalarını içeren az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Kurnaz ve Aslantaş, 2018). Bu bilgiler ışığında normal sınıflarda eğitim gören ÖY potansiyeline sahip fakat tanı almamış öğrencilere yönelik farklılaştırma uygulamalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

ÖY öğrencilere uygulanan farklılaştırma uygulamalarından istenilen sonucun alınabilmesi için öğretmenlerin öncelikle ÖY bireyler ile ilgili bilgisinin olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ÖY bireyler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirten çalışmalar mevcuttur (Akar ve Akar, 2012; Baykoç ve Özdemir, 2016; Öztürk ve Mutlu, 2017; Uygun, 2021). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin sınıfındaki ÖY bireyler ile ilgili gerekli bilginin sağlanacağı bir eğitim programına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışma ile uygulanan öğretmen eğitim programının öğretmenlerin ÖY bireyler ile ilgili bilgi seviyesini geliştirmeye etkisinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmanın desenlenmesine gerek duyulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki başarısında onların öz yeterlik inançlarının önemli bir yeri olduğu alanyazınında dikkat çekilmektedir (Bandura, 2007; Girgin ve Şahin, 2019; Gömleksiz ve Serhatoğlu, 2013; Seçkin ve Başbay, 2013). Öz yeterlik kuramının temelinde bireylerin kendilerini yeterli gördükleri konularda yapacakları eylemlerin gerçekleşme ihtimalinin fazla olması öte yandan kendilerini yeterli görmedikleri konulardaki eylemlerin gerçekleşme ihtimalinin düşük olması yatmaktadır (Arseven, 2016: 67). Alanyazınında öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinlik hazırlama ve uygulama konusunda yetersiz olduklarını ve bu yetersizliği hissettikleri için öz yeterliliklerinin de düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Baykoç ve Özdemir, 2016; Öztürk ve Mutlu, 2017). Kendisini farklılaştırma konusunda yeterli görmeyen öğretmenlerin, sınıfında farklılaştırılmış etkinliklere daha az yer verdiğini ya da yer vermediğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Ekinci, 2002; Suprayogi vd., 2017). Bu çalışma ile uygulanan öğretmen eğitim programının öğretmenlerin öz yeterliğini ve tutumlarını artırılmasının ortaya konulması açısından önemlidir.

Araştırma Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları eğitiminin, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖY öğrencilerle ilgili bilgilerinin, farklılaştırmaya yönelik tutumlarının ve farklılaştırılmış etkinlik hazırlama ve uygulama hususlarındaki durumlarının tespit edilmesi ve var olan eksikliklerin giderilebilmesi için bir sistem ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Çalışma ile ÖY bireylerin karakteristik özellikleri göz önüne alınarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerine eğitim verilmiştir. Bu eğitimin sonuçlarının Türkiye’de Sosyal Bilgiler branşında var olan ciddi bir eksikliğin giderilmesine yardımcı olacağı umularak araştırma desenlenmiştir.

Çalışmada Türkiye’de uygulanan farklılaştırma eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesine katkı sağlamak üzere yeni bir sistem benimsenmiştir. Çalışmada önce öğretmenlere yeterli süreyi içeren bir teorik eğitim verilmiş, daha sonra ihtiyaç halinde kolayca ulaşılan danışman desteği ile öğretmenlerce kendi sınıflarında farklılaştırılmış eğitim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama bir süre yapıldıktan sonra, öğretmenlerle tekrar teorik eğitim yapılmış ve uygulama esnasında ortaya çıkan eksiklik ve sıkıntılar tespit edilip giderilmiştir. Bu aşamadan sonra tekrar uygulama yapılmış ve değerlendirme yapılmıştır. Önerilen bu yeni öğretmen eğitim sisteminin Türkiye’de yaşanan öğretmenlerin farklılaştırma eğitimindeki yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisinin belirlenmesi açısından önemli görülerek araştırma desenlenmiştir.

Eğitim faaliyetlerinin tamamı öğrencilerin geliştirilmesi amacını taşımaktadır. Yapılan çalışmanın öğretmenlere olan etkisinin öğrenciler üzerinden de ölçülmesi, tam olarak beklenen

işlevi yerine getirip getiremediğinin tespit edilebilmesi açısından önemlidir. Gerçekleştirilen uygulamanın öğrenci becerileri üzerindeki etkisinin sınılanması açısından önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın ana amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma öğretmen eğitiminin öğretmenler ve ÖY öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

Bu ana amaca bağı olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1) Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterlikleri üzerindeki etkisi nasıldır?

Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin;

- a. ÖY öğrencilerin özellikleri hakkındaki bilgi düzeylerine etkisi nasıldır?
- b. ÖY öğrencilere farklılaştırma eğitimi uygulamaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi nasıldır?
- c. ÖY öğrencilere farklılaştırma eğitimi uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki etkileri nasıldır?
- d. ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim etkinlikleri hazırlama becerileri üzerindeki etkileri nasıldır?

2) Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin ÖY öğrencilerin ve potansiyel ÖY öğrencilerin becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?

Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi yolu ile sağlanan eğitim ÖY öğrencilerin ve potansiyel ÖY öğrencilerin;

- a. Eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?
- b. Öğrenme stratejilerini kullanma becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?
- c. Problem çözme becerileri üzerine etkisi nasıldır?

3) Öğretmenlerin farklılaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.4. Varsayımlar

Çalışmada kullanılan anket ve ölçeklerde yer alan sorulara katılımcıların samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma sırasında yaşanan COVİT-19 pandemi süreci nedeniyle farklılaştırılmış etkinliklerin bir kısmının evde uygulanmak zorunda kalınması, araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

1.6. Tanımlar

Özel yetenekli birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Farklılaştırma: Ders veya ünite içeriklerinde öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk ve öğrenme profilleri dikkate alınarak, eğitim programlarında özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun eğitim ortamı sağlamak amacıyla yapılan içerik, süreç, öğrenme ortamı ve ürünlerde öğrenci gereksinimlerine göre uyarlamalar yapılmasıdır (Tomlinson, 2015).

Potansiyel Özel Yetenekli Öğrenci: Tanılama süreçlerine girmemiş veya çeşitli nedenlerle özel yeteneklilik tanısı almamış fakat öğretmenler tarafından sınıf içerisindeki farklılaştırılmış etkinlikleri tanımlı özel yetenekli öğrenciler kadar yapabileceği düşünülen öğrencilerdir (Renzulli ve Renzulli, 2010)

BÖLÜM 2

2. ALANYAZINI

Bu bölümde araştırmaya ilişkin alanyazını sunulmuştur.

2.1. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Eğitsel Yaklaşımlar

ÖY bireyler için pek çok eğitsel yaklaşım vardır. Kaynaştırma sınıfları, sınıf içi gruplar, okul harici programlar, özel okullar, okul içinde okul, kaynak oda desteği, tam ve yarı zamanlı özel sınıf, okula erken başlatma, mentörlük uygulamaları bunlara örnek olarak verilebilir (Cutts ve Moseley, 2004; Sak, 2017; Sarı, 2008a; Tomlinson, 1999). ÖY öğrencilerin eğitimi için en doğru uygulamanın ne olduğu tartışılmakla birlikte sosyal ve psikolojik gelişimleri için kaynaştırma eğitiminin daha olumlu sonuçlarının olabileceği değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımda ÖY öğrencilerin genel eğitim sınıflarında normal zekâ seviyesine sahip arkadaşlarıyla birlikte kaynaştırma eğitimine tabi tutulmasının, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik açılarından gelişimini için büyük önemi olduğu düşüncesi benimsenmektedir (Sak, 2017). ÖY öğrencilerin yetenek, ilgi ve isteklerine en uygun eğitimi almaları oldukça önemlidir (Sarı, 2008a). ÖY bireyler ülkemizde kaynaştırma eğitimi almaktadır ve bu eğitimin en verimli hale getirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

ÖY bireylerin eğitiminde en önemli uygulamaların başında hızlandırma, gruplama, zenginleştirme ve farklılaştırma gelmektedir (Batdal Karaduman, 2012; Sak, 2017). Avrupa ve ABD’de ÖY bireylerin eğitiminde en çok kullanılan eğitim modelleri hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme olarak üç sınıfa ayrılabilir (Yaman, 2014: 36). Sınıf içerisinde bu modellerden hangisinin ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretmenler tarafından doğru şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için de bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları önem arz etmektedir.

2.2.1. Hızlandırma

Hızlandırma ÖY bireylerin eğitiminde pek çok ülkede yer bulan bir uygulamadır. ÖY bireyin okula yaşlarından erken başlatılması, sınıf atlama, ileri olduğu derslerde sınıf atlama, eğitim programını normal süresinden kısa sürede tamamlama gibi pek çok türde uygulanmaktadır. (Yaman, 2014: 36). Hızlandırma, ÖY bireylerin derslerde sıkılmasını engelleyen ve eğitimlerinde kalıcı öğrenmeyi destekleyen en etkili ve önemli stratejilerden biridir. Pek çok faydası olmasına karşın hızlandırmaya ilişkin yanlış inançlar ve Türkiye’nin eğitim sistemine uymaması gibi nedenlerle ÖY eğitiminde çok fazla kullanılmamaktadır (Sak,

2017: 149). Türkiye’de müfredatta yaşanan eksiklikler, kaynak ve zaman sıkıntısı gibi sebeplerle üstten ders alma hiç uygulanmamaktadır. Sadece sınırlı olarak sınıf atlama uygulanabilmektedir (Sak, 2011: 216). ÖY öğrenciler örgün eğitimde normal zekâya sahip akranları ile eğitim görürken hızlandırma ve zenginleştirme programlarının sunulması gereklidir (Genç, 2016).

2.2.2. Gruplama

ÖY öğrencilerin yetenek düzeylerine göre diğer öğrencilerden ayrılarak eğitim görmesi esasına dayanır. Gruplamada zamana bağlı olarak tam zamanlı ya da yarı zamanlı gruplamalar olabileceği gibi grupların içeriği bakımından homojen -sadece ÖY öğrencilerden oluşan- ya da heterojen -ÖY öğrencilerin normal öğrenciler ile bir arada olduğu- gruplar oluşturulabilir (Sak, 2017. 134). Gruplama modelinde yer verilen uygulamalar; okul içinde okul, özel okul, tam özel sınıf, erken özel sınıf, kısmen özel sınıf, XYZ sınıfları, karma sınıf, derse dayalı gruplama, hızlandırılmış sınıflar arası sınıf, kaynak oda, normal sınıflardaki ÖY öğrenciler için küme gruplandırma, sınıf içi çok düzeyli gruplar olarak sınıflandırılabilir (Sak, 2017; Yaman, 2014). Öğrencilerin akademik seviye ve yetenekleri dikkate alınmadan, eğitim içerikleri farklılaştırılmadan yapılan gruplama çalışmaları ÖY öğrencilerin akademik başarıları üzerinde beklenen değişikliği yapmamaktadır (Sak, 2017: 134).

2.2.3. Zenginleştirme

Zenginleştirme stratejileri ÖY bireyler için eğitim olanaklarının ve programın süreç ve içeriğine ilişkin yapılan değişikliklerle normal müfredatın ilerisine taşınmasıdır. Normal eğitim programına, ek süreçlerin konu ve etkinliklerin değişik biçimde eklenmesi biçiminde uygulanmaktadır (Yaman, 2014; Sak, 2017). ÖY bireyler için yapılan farklılaştırma türlerinde en uygun yaklaşım öğrencilerin bireysel ya da grup özelliklerine göre farklılaştırma yapılmasıdır (Sak, 2017: 159). Renzulli (1976, s:314) zenginleştirmenin normal eğitimin üzerinde ve ötesinde sunulan bir eğitim olduğunu belirtmektedir.

Zenginleştirme stratejisi uygulanırken müfredatın kapsamı genişletilir, daha ileri düzeydeki konulara yer verilir, ancak öğrenciler bu uygulamalara katıldıkları için ders kredisi kazanmazlar ya da bir üst sınıfa geçmezler. Konferanslar, içeriklerin transfer edilmesi, mentörlük uygulamaları, öğrenme merkezleri, olimpiyatlar ve saha gezileri bunlara örnek verilebilir (Sak, 2017).

2.2.4. Farklılaştırma

Aşağıda farklılaştırmanın teorik altyapısına ve ilgili modellere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.2.4.1. Farklılaştırmanın Teorik Çerçevesi

Farklılaştırma öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak hazırlanan, öğrencilerin bu özelliklerine göre görevler alabildiği, esnek gruplamaların yapılabildiği, sürecin tümünü kapsayan bir değerlendirme sürecinin yer aldığı, esnek uyarlamaların olduğu, öğretmenin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme süreçlerini dikkate alarak süreç, içerik ve üründe değişiklikler yaptığı öğretim şeklidir (Tomlinson, 1999). Diğer bir deyişle farklılaştırılmış eğitimin temelinde bireylerin her birinin farklı olduğunu kabul etmek ve bu kabule uygun bir eğitim verme anlayışı vardır.

Farklılaştırılmış öğretimi, Gregory ve Chapman (2002) öğretmenlerin kendi sınıflarındaki farklı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermek için planlama yapmalarını sağlayan bir araçtan çok, bir felsefi yaklaşım olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Akkaş, 2014). Farklılaştırılmış öğretimde eğitimciler içerik, süreç, ürün ve değerlendirme ile öğrenme ortamını öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirler (Avcı ve Yüksel, 2016; Demir, 2013; Tomlinson, 1999).

Tomlinson'a (1999) göre her öğrenci ilgi, zekâ, dil, kültür, deneyim, hazır bulunuşluk, cinsiyet ve öğrenme biçimleri vb. özellikler açısından farklılıklar gösterir. Bu da öğretimin farklılaştırılmasını gerekli kılar. Farklılaştırma yapmak öğretmenin görevidir. Çünkü öğrenciler bunu tek başlarına ve doğru şekilde yapabilecek yeterlilikte değildirler. Öğrencilerin kendi istekleriyle bilginin peşinden koşmasını sağlamak gerekir. Bu yüzden ilgilerini bilmek ve farklılaştırma yaparken bu ilgileri dikkate almak çok önemlidir. Farklılaştırılmış sınıflarda öğrenci gereksinimleri ve öğrenme stilleri dikkate alınır. Eğitim öğrenci farklılıklarına göre düzenlenir.

Her birisi farklı ailelerden ve çevreden gelen bireylerin oluşturduğu sınıflarda öğrencilerin hazır bulunuşluklarının da farklı olması gayet doğaldır. Burada eğitimcilere düşen görev her bireye uygun olan eğitim yaşantısını sunmak için gerekli farklılaştırmaları yapmaktır. Öğretmenin temel görevi her öğrencinin en üst seviyede potansiyelini kullanmasını sağlamaktır. Bunun için de her öğrenciyi kendi başlangıç noktasıyla kabul etmek gerekir. Bu başlangıca göre daha ileri taşımak için gerekli durumlarda farklılaştırma yapılmalıdır. Aksi

taktirde sınıf normunun dışındaki hiçbir öğrenci potansiyelini en üst seviyeye çıkaramaz. (Tomlinson, 1999: 45). Farklılaştırılmış eğitim, özellikle ÖY öğrenciler için başlangıç noktalarının genel olarak diğerlerinden daha ileri olması sebebiyle, kapasitelerini en ileri seviyede kullanılabilmeleri için bir zorunluluktur.

Farklılaştırılmış sınıf yaratmanın pek çok yolu vardır. Burada esas olan öğretmenin kendi öğretim modeli ve öğrenci ihtiyaçlarını uyum içinde birleştirdiği öğrenme ortamları yaratmasıdır (Tomlinson, 1999: 11). Türkiye’deki mevzuat da farklılaştırmayı önermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 5. maddesinde ‘‘Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir’’ şeklinde belirtilmektedir (MEB., 2018). Buradan da anlaşılacağı üzere sınıf içinde ÖY bireyler için farklılaştırma uygulamalarının yapılması gerekliliği Bakanlıkça da benimsenmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimin temelinde pek çok yaklaşım vardır. Bunlardan bazıları yapılandırmacılık, beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ ve öğrenme stilleri gibi yaklaşımlardır (Avcı ve Yüksel, 2016: 3). Yapılandırmacılık bir felsefe olarak başlamış daha sonra sosyoloji, antropoloji ve son olarak da psikoloji ile eğitimde uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık bir bilgi ve öğrenme kuramıdır (Koç ve Demirel, 2004: 157). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme süreci pasif bir süreç değil birey tarafından kendi yaşantısı ile anlamlı kılınıp yapılandırılan aktif bir süreçtir. Bireyler öğrenme sürecinde aktif olarak yer alırlar. Öğrenmede etkin bir inşa ve transfer süreci vardır. Yapılandırmacılar dört ilkeyi genel olarak kabul etmektedir: Öğrenci öğrenmelerini kendisi yapılandırır. Yeni öğrenmeler önceki anlamlara dayanır. Sosyal iletişim öğrenmede kritik öneme sahiptir. Anlamlı öğrenmeler için özgün öğrenme görevlerine ihtiyaç vardır. Öğrenme görevleri basitleştikçe öğrencilerin karmaşık görevleri yapmayı öğrenmeleri zorlaşmakta hatta engellenmektedir (Koç ve Demirel, 2004: 174). Bu yüzden akranlarına göre hem kapasite hem de seviye olarak ileride ÖY öğrenciler için sınıf içinde yapılan etkinlikler pek çok kere basit kalabilmekte, bu da ÖY öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesini engellemekte ve bazen de sıkılmalarına neden olabilmektedir (MEB, 2017b; Özdemir, 2018; Sak, 2017).

Farklılaştırılmış öğretimde önemli kuramlardan birisi beyin temelli öğrenmedir. Sosyal yapılandırmacılık gibi beyin temelli öğrenme de öğrenmede iş birliğini destekler. Beynin sosyal yapısı iş birliği ile daha iyi öğrenmelere destek olur. Grup çalışmaları daha verimlidir. Bu kuramda öğrenciler kendi öğrenmelerini seçme şansına sahip olurlarsa ve öğrenmelerini kontrol

edebilirlerse içeriğe ve derse ilgileri artmaktadır. Bu da stresi azaltıp motivasyonu artırmaktadır. Öğrencinin dersi daha eğlenceli görmesi daha çok sahiplenmesi sonucunu getirir. Bilginin uzun süreli hafızada depolanması için anlamlı hale getirilmesi gerekir. Bunun için öğrenci konuya ilgi ve heyecan duymalı ve o konuda seçme şansı olmalıdır. Diğer bir husus da beynimizin en iyi performansı zorlandığında gösteriyor olmasıdır. Bu yüzden derste öğrenciye sunulan materyallerin, ya da öğrenciden beklenen performansın bireysel olarak her öğrenci için zorlayıcı olması gerekir. Ayrıca, problem çözme ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları öğrenmeyi destekleyecektir (Avcı ve Yüksel, 2016; Tomlinson, 2015). Bu zorlanma durumunun öğrenci seviyelerine uygun olması gerekmektedir. Öğrenciler kendini güvende hissetmeli, öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak farklılaştırmalar yapılmalıdır. Böylece öğrencilere farklı stratejilerle öğretim yapılabilir ve ürün oluşturma seçenekleri verilebilir. Tüm bunlar beyin temelli öğrenmeye dayanmaktadır (Akkaş, 2014).

Diğer farklılaştırılmış öğretim kuramı da bireysel farkları vurgulayan çoklu zekâ kuramı ve öğrenme stili ile ilgili yaklaşımdır. İlk defa Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ kuramında dokuz farklı zekâ alanı bulunmaktadır (Gardner, 2004). Öğretim ortamında bireylerin neyi, nasıl öğrenecekleri zekâ alanlarına göre belirlenir. Bu yüzden farklı zekâ alanları için farklı öğretim stratejilerinin etkinliklerde kullanılmasına ihtiyaç vardır (Avcı ve Yüksel, 2016: 4). Birden çok zekâ alanının bir problemde kullanılması ya da bir zekâ alanının çok yoğun ve yüksek düzeyde kullanılması sonuçlarına ilişkin alanyazını ve çoklu zekânın özel yetenekli çocuklar tarafından kullanımı ile ilgili yeterli araştırma olmamakla birlikte, bu konu keşfe açıktır (Robinson, vd., 2007: 95).

Tomlinson (1999)'a göre zekâ türlerinin adlarında değişimler olsa da eğitimciler, psikologlar ve araştırmacılar bu hususta kendi içinde tutarlı iki konuda fikir birliği içindedirler. Birincisi insanlar birbirinden farklı şekillerde düşünürler. Öğrenilen konu ile öğrenme biçimi kişinin sahip olduğu zekâ türüne uygunsuzsa öğrenmelere olumlu katkısı olur. İkincisi de zekânın değişken olduğudur. Bu da zengin öğrenme ortamlarının öğrencilere sunulması ile öğrencilerin zekâlarının gelişeceği, bu ortamlardan mahrum kalmasının da zekâ gelişimini aksatabileceğidir. Etkin öğrenme ortamları ile nöronlar büyür ve gelişir. Kullanılmadığında ise körelebilir. Etkin öğrenme beynin fizyolojisine de olumlu etkiler yapmaktadır.

Beyin araştırma sonuçları öğrenmenin bilineni bilinmeyene bağlama süreci olduğunu söylemektedir. Buna göre yeni bilgilerin eskiye bağlanabilmesi için çok sayıda fırsat yaratılmalı, öğrenme ortamları çeşitlendirilmelidir. Burada üç aşamalı bir sıra olmalıdır.

Öğretmenler birincisi aşamada temel kavram, ilke ve becerileri açıkça belirlerler, ikinci aşamada öğrencilerin öğrenme gereksinimleri konusunda uzmanlaşırlar, üçüncü aşamada da ellerindeki bilgileri öğrencilere farklılaştırılmış olanaklar halinde sunarlar. Böylece öğrenciler bildiklerini, öğrenmeye çalıştıklarına bağlarlar ve anlamı yapılandırır (Tomlinson, 1999: 40). Farklılaştırılmış öğretim yöntem ya da stratejiden daha ziyade öğretim, öğrenen ve öğrenme konularına bütüncül bakmak için bir yoldur. Her ne kadar nispeten yeni ortaya atılan bir kavram olsa da kuramsal açıdan yeni bir kavram değildir. Örneğin birleştirilmiş sınıf uygulaması buna örnek verilebilir (Avcı ve Yüksel, 2016: 2).

Öğretmenler öğrenme ortamını, içerik, süreç, ürün, değerlendirme ve öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirler (Demir, 2013; Avcı ve Yüksel, 2016; Tomlinson, 1999). Yakınsal gelişim alanı çocuğun kendi başına ulaşabileceği seviye ile bir uzman rehberliğinde ulaşacağı seviye arasında kalan bölgedir. Çocuğun önceki kavramları x düzeyindeyse öğretmenin görevi bunu X+1 seviyesine çıkartmaktır. Burada öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki çok önemlidir (Enç, 2005; Koç ve Demirel, 2004: 176). Bunu yapmak için öğretmenler gerekli yerlerde ders içinde farklılaştırmalar yapabilmelidir.

2.2.4.2. Farklılaştırılan Öğeler

Sınıf içerisinde farklılaştırma uygulamaları yapılırken içeriğin farklılaştırılması, öğretim sürecinin farklılaştırılması, ürünün farklılaştırılması, duyguların farklılaştırılması ve öğrenme ortamının farklılaştırılması yaklaşımlarından biri veya aynı anda birkaçı farklılaştırılabilir.

1. İçeriği farklılaştırma

İçerik, öğretim süreci içerisinde öğretmenin öğrencilerine öğretmeyi amaçladığı bilgiler, beceriler ile bunu öğretmek için kullandığı tüm malzeme veya mekanizmalardır (Atalay, 2014; Tomlinson, 1999). Diğer bir deyişle öğretilecek olan konulardır. Türkiye’de okul öncesinden başlayarak ilkokul, ortaokul ve lise öğretim programının tüm içeriği ulusal standartlara göre belirlenir. Bu yüzden öğretmenler ülkedeki bütün öğrencilere aynı konuyu öğretmek zorunda kalmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2016). İçerik, farklılaştırılırken öğrencilerin önbilgilerine, öğrenme stillerine ve ilgilerine göre farklılaştırılabilir. Öğrencilerin ön bilgileri farklı ise, bazıları konuyu biliyor, bazıları da hiç bilmiyorsa, farklı seviyede okuma materyalleri, ilgi merkezleri, kavram haritaları verilerek farklılaştırma yapılabilir. Farklı ilgiler sahip öğrenciler var ise içerik öğretilirken örnekler öğrenci ilgilerine göre seçilebilir, öğrencinin ilgisini çekecek ek materyaller kullanılabilir. Eğer öğrenci profilleri farklı ise materyallerin

görsel, kinestetik veya işitsel yolla sunumu ya da örneklerin farklı tarzda verilmesi, uygulama ve örneklerinin farklı kültür ve cinsiyetlerden seçilmesi yapılabilecek uygulamalardan bazılarıdır (Avcı ve Yüksel, 2016; Sak, 2017; Tomlinson, 1999). ÖY öğrenciler için yapılan farklılaştırmalarda farklılaştırılan konu geniş kapsamlı temalara ve kavramlara dayanmalıdır. İçerik farklılaştırma disiplinler arası iş birliğini, açık uçlu görevleri ve üst düzey düşünme becerilerini içermelidir (Atalay, 2014 s: 59).

İçeriğin farklılaştırılması, hızlandırma, zenginleştirme ve müfredat sıkıştırma ile bir arada yapılır. Zenginleştirme yapılırken genellikle öğrencinin ihtiyaç ve yetkinliklerini göz önüne alarak konu derinleştirilir ve genişletilir. Hızlandırma yapılırken ise konu daha hızlı şekilde aktarılır veya bazı kavram ve yetenekler daha önce sunulur. Ancak bu iki uygulamanın avantajları olduğu gibi dezavantajları da olabilir (Thomson, 2006: 61-62). Maker'a (1986) göre ÖY bireyler için içeriğin farklılaştırılmasında soyutluk ve karmaşıklığa, çeşitliliğe, organizasyonlara ve seçkin kişilerin yaşamlarına yer verilmelidir. Bu çalışmada içerik farklılaştırılırken Maker model ve ÜYEP model esas alınmıştır.

2. Öğretim Sürecini Farklılaştırma

Öğretim süreci, öğretimin nasıl gerçekleştirildiğidir. Öğrencilerin ana becerileri kullanmaları için öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini anlamak amacıyla tasarlanmış etkinliklerdir (Tomlinson, 1999; Avcı ve Yüksel, 2016). Öğretmenin bir konuyu öğretirken kullandığı araç-gereçler, materyaller, izlediği yöntemler, öğretmen davranışları, ortam tasarımı, zamanlama, vb. bileşenler süreci oluşturmaktadır. İçerik ve sürecin farklılaştırılması bazen benzerlik gösterebilir (Avcı ve Yüksel, 2016). Öğrenciler hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili bakımından çeşitlilik gösterebilir (Tomlinson, 1999: 25). Süreç önbilgiye, stile ve ilgiye göre farklılaştırılabilir. Öğrencilerin önbilgileri farklı olduğu durumlarda uçlarda yer alan öğrenciler için özel tasarım yapılırken diğerleriyle normal öğretime devam edilebilir. Kademelendirilmiş etkinlikte, farklı seviyelerde çalışma grupları yapma, farklı seviyelerde kaynak kullanma, iş birliğine dayalı öğrenme, öğrenme merkezleri, ajanda çalışmaları vb. etkinliklerden yararlanılabilir. Öğrencilerin ilgileri farklı ise; ilgilerini temel alarak internet tabanlı grup çalışmaları verilebilir, farklı ilgi alanlarına hitap eden karma görevler düzenlenebilir veya öğrenciler ilgilerini çeken konuları diğerleriyle paylaşmaya ikna edilebilir. Eğer öğrencilerin öğrenme profilleri farklı ise, öğrendiklerini ifade edebilecekleri farklı seçenekler sunulabilir, öğrenciler bireysel veya grupla çalışmaya yönlendirilebilir, yarışmacı, işbirlikçi ve bireysel etkinliklerden faydalanılabilir (Avcı ve Yüksel, 2016; Tomlinson, 1999).

Thomson (2006: 61-62) müfredat farklılaştırmanın ilgili sınıf etkinlikleri, farklı öğretme stilleri, esnek gruplama ve destek ile geniş yelpazede kaynaklar ile desteklenerek oluşturulacağına dikkat çekmektedir. Bu, müfredatın farklılaştırılması ÖY öğrencilerin güçlü yönleri, ilgi alanları ve öğrenme stillerine dayanmakta ve bu çerçevede ortaya çıkan ihtiyaçları gidermeyi amaçlamaktadır. Bunun için de öğretmen, öğrencinin halihazırda neyi bildiğini, hangi öğrenme biçimlerinin faydalı olabileceğini değerlendirmeli ve bu çerçevede gerekli değişiklikleri müfredata yansıtmalıdır.

3. Ürünü Farklılaştırma

Öğrencilerin öğrendiklerini öğrenirken kullandıkları ve sergiledikleri araçların tümüne ürün denir (Tomlinson, 1999: 25). Ürün, öğrenmenin sonucudur. Ürün ile öğrenciler bilgilerini ve yapabildiklerini, öğrendiklerini gösterebilirler. Ürünler sözel (diyalog, konuşma), somut (maket, rapor, broşür, model), veya eylem (drama, dans, rol oynama) olabilir. Ürünler önbilgiye, stile veya ilgiye göre farklılaştırılabilir. Eğer öğrencilerin ön bilgileri farklı ise heterojen ya da homojen gruplardan yararlanılabilir. Kademelendirilmiş ürün hazırlanabilir. Rubriklerden faydalanılabilir ya da teknolojik ürünler hazırlanabilir. Eğer ilgiler farklı ise öğrencilerden yapabildiklerin ve bildiklerinin farklı yollardan sergilenmesi istenebilir. Bu sergileme esnasında farklı araçların kullanımına izin verilir. Farklı öğrenme profilleri için ürün ortaya koyarken işitsel, görsel ya da kinestetik üretim yapma imkânı sağlanabileceği gibi bireysel ya da grupta çalışma imkânı verilebilir (Avcı ve Yüksel, 2016; Sak, 2017; Tomlinson, 1999). ÖY öğrencilerden beklenen ürünler gerçek yaşam problemleri içermeli ve gerçek alıcı kitleye hitap etmeli dolayısıyla standartları yüksek olmalıdır. Taklit ürünler değil sentez ürünler beklenmelidir. Böylece ciddi zihinsel süreçlerin işe koşulması söz konusudur. Ürünlerde çeşitlilik esas olmalıdır. Ürünün seçiminde ve sunumunda çeşitlilik sağlanmalıdır. Biçim seçiminde bazen öğrencilerin söz hakkı olmalıdır (Sak, 2017). ÖY bireylerin gerçek potansiyellerini ortaya koymaları için gerçek yaşam problemleri ve disiplinler arası zorluklar etkinliklere dahil edilmelidir (Heller vd., 2005: 163).

4. Öğrenme ortamını farklılaştırma

Öğrenme ortamı farklılaştırılırken esnek bir öğrenme ortamının sağlanması çok önemlidir. Öğrenme ortamı, mekân, zaman veya materyal açısından farklılaştırılabilir. Bu yapılırken öğrencilerin tüm öğrenme aktivitelerine aktif şekilde katılabilecekleri ortamın sağlanması esastır. Öğrenme ortamı farklılaştırılırken öğrencilerin de görüşü alınmalıdır. Laboratuvar veya atölye gibi hem grup ile hem de bireysel öğrenmelerin yapılabildiği ortamlar

bunun için oldukça uygundur. Böylece hem usta çırak ilişkisi hem de öğrenciler arasında karşılıklı iletişim daha rahat oluşur (Sak, 2017). Sınıfın her türlü çalışma yapmaya uygun hale getirilmesi mekân açısından esnekliği ifade eder. Materyallerin her türlü uygulamaya el verecek şekilde tasarlanması materyal açısından esnekliği ifade eder. Ders zamanının öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanması ise zaman açısından esnekliği ifade eder (Avcı ve Yüksel, 2016: 12).

2.2.4.3. Farklılaştırmada Dikkat Edilmesi Gereken Etmenler

Farklılaştırılmış öğretim yapılırken öğrenci ile karşılaştıktan sonra öğretim programı tasarlanır (Avcı ve Yüksel, 2016: 3). Öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluğu, ilgileri ve öğrenme stillerinin farklılıklarını dikkate alarak çeşitli içerik, süreç ve ürün yaklaşımları planlayıp ve uygular. Bu süreç öğrencilerden öğrenilen bilgilerle tekrardan kendisini yenileyen ve devam eden bir süreçtir (Demir, 2013: 35). Öğretmenler sürecin her anında hem öğrenciyi hem de sürecin işleyişini izlemeli gerekli gördüğü yerlerde uyarlamalar yapmaya devam etmelidir. Bu nedenle farklılaştırma süreci dinamik bir süreçtir.

Sak, (2017: 3) zekânın elle tutulmayan, gözle görülmeyen öte yandan var olduğuna inanılan cisimsiz zihinsel bir güç olduğunu belirtmiştir. Zekâ beynin bütün aygıtlarının kullanılmasıdır. Günümüzde öğrenci merkezli eğitim anlayışında eğitim sisteminin bireylerin farklı zihinsel yeteneklerine cevap vermesini beklenmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre geleneksel okul yaklaşımı bireylerin farklı yetenek özelliklerini dikkate almamaktadır. Ancak her çocuğun aynı konuyu farklı yollarla öğrenebileceğini savunan öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı, her öğrencinin kendi stilini bulmasını ve kendisini daha iyi hissetmesini sağlar (Demir, 2013: 15). Farklılaştırma yapılırken öğrencilerin zekâ ve zekâ alanlarının dikkate alınması gerekir.

Farklılaştırılmış eğitim yaparken öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşluğunun, ön bilgilerinin ve ilgilerinin, öz yeterlilik algılarının, öğrenme stillerinin, zekâ ve zekâ alanlarının tespit edilmesi gerekir. Hazır bulunuşluk, genetik etkilerle (kalıtım) meydana gelen olgunlaşma ve kişinin kendi yaşantıları ile elde ettiği öğrenmeler sonucunda bireyin bir davranışı yapabilecek düzeye gelmesidir. Ön bilgi ise hazır bulunuşluğun bilişsel boyutunun da ilerisinde yeni konuyla ilgili bilgi, tutum ve deneyimlerin bileşimleri olarak ifade edilebilir. Öğrenme sürecindeki önceki bilgilere yenileri ekleme sürecinin daha sağlıklı ve hızlı ilerlemesi için daha önce o konuyla ilgili öğrencilerin neler bildikleri çok önemlidir. Eğitimin amacı geçmiş

öğrenmelerde hata varsa düzeltmek, eksikleri tamamlayıp üzerine yenilerini eklemektir (Demir, 2013: 6).

Güdülenme bir etkinliği başlatıp, sürdüren ve yöneten süreç olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin ders planlarında güdüleme basamağında öğrencileri kazandıracakları hedeflerden haberdar etmeleri diğer bir deyişle öğrenecekleri şeylerin hayatlarında ne işe yarayacağını ve nasıl kullanacağını açıklamaları, öğrencilerin daha iyi güdülenmelerini ve bu sayede süreç içinde oluşabilecek disiplin sorunlarının azalmasını böylece etkili öğrenmelerin oluşmasını sağlayabilir (Demir, 2013: 11).

İlgi öğrencinin belirli bir faaliyet, konu, beceri ya da nesneye yönelik geliştirdiği merak, yakınlık ya da tutkudur (Tomlinson, 1999: 26). Öğrencilerin derse olan ilgileri ne kadar yüksekse başarılı olma ihtimalleri de o kadar yüksek olur. İlgi duyulan alanların çeşitleri ve sürekliliği değişebilir. Eğitimde başarılı okullar öğrencilerin ilgilerine ve bireysel farklılıklarına önem verirler; onları tanır ve geliştirirler (Demir, 2013: 11). Bu nedenle farklılaştırma yapılırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmalıdır.

Öğrenme stili; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların birleşimidir. Bireylerin öğrenmede kullandıkları yol tercihleridir (Demir, 2013: 12). “Dunn, (1996) yeni öğrenmelerde bireylerin öğrenme tercihlerinin içerdiği boyutları; 1. Sesli ya da sessizlikte çalışma, 2. Işığın yüksek yada düşük olması, 3. Oturuş şeklinin rahat/serbest ya da formal olması, 4. Bölünmeyen/sürekli veya belli aralıklarla çalışma 5. Algılama biçimlerinde farklılık (görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik) 6. Yiyerek/içerek çalışmayı tercih etme veya etmeme, 7. Çalışmak için gün içinde seçilen zaman, 8. Hareketli ya da hareketsiz çalışma, 9. Bütünsel ya da analitik çalışma” (Aktaran; Demir, 2013: 13) olarak sıralamaktadır. Bu hususlar göz önüne alındığında, farklılaştırma yapılırken öğrencilerin öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

ÖY öğrenciler genel olarak okulu severler ve başarılı olurlar fakat bazı öğrenciler okullarında başarısız olabilir ve okulu sevmeyebilir (Sarı, 2008b, :45). Bu tip sorunlarla karşılaşılması için öğrencilere sunulan konuların öğrenci için orta zorlukta olması gerekir. Eğer konu öğrenci için çok zor ise tedirgin olur ve başarısızlık duygusu onu kendini korumaya ve dersten uzak kalmaya iter. Aksine konu çok kolay ise öğrencinin zihni hiç zorlanmaz ve bu da düşünme ve problem çözme becerilerinin kullanılmasını engeller. Öğrencinin seviyesine uygun zorlukta sunulmuş bir görev öğrencileri bilinmeyene yönlendirir ve bir ileriye adım

atmalarını gerektirir. Öğrenciler bu görevlerde başlamak için yeterli temele sahiptir. Yeni kavrayış düzeyine ulaşmak için ek destek görürler. İçsel motivasyonları bu görev için onları destekler. Çok zor görevlerde devamlı başarısızlığa uğrayan öğrenciler ya da çok kolay görevlerde çaba harcamadan başarıya ulaşan öğrenciler öğrenmek için gerekli olan motivasyonu yitirirler. Öğrencilerin öğrenmenin devamı için çok çalışmanın genellikle başarı getirdiğini bilmeleri gerekir. Bunun dışında öğretmenlerin dikkate almaları gereken bir diğer konu da bugün için yeterli zorluk derecesinde olan bir görevin yarın aynı zorluk derecesinde olmayacağıdır. Öğrenciler ilerledikçe zorluk derecesi de artırılmalıdır (Tomlinson, 1999: 40). ÖY öğrenciler için gerekli zorluk derecesi genellikle sınıfın ilerisindedir.

2.2.4.4. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırma Modelleri

Thomson (2006: 62) müfredat farklılaştırmada kullanılabilecek birtakım stratejilere yer vermektedir. Öğrenciler bir konu ile ilgili çalışırken farklı öğrencilerden farklı problemlere cevap aramaları istenebilecektir. Benzer şekilde esnek öğrenme ortamı ile öğrencinin müfredat ile etkileşime girmesi, bilgi ve yetkinliklerini artırması ve bu konularla ilgili risk alması sağlanabilir. İş birliği çerçevesinde grup çalışmasına imkân tanınması ve öğrencilerin bir projenin farklı bileşenlerinde rol oynamasının sağlanması, müfredat farklılaştırmada kullanılabilecek stratejilerden bir diğeri olarak öne çıkmaktadır.

ÖY bireyler için yapılacak olan farklılaştırma ile ilgili birçok model bulunmaktadır. Burada başlıcalarına değinilmiştir.

1. Maker Modeli

Maker (1982) genel müfredatı 4 boyuta ayırmıştır. Bunlar; içerik boyutu, süreç boyutu, ürün boyutu ve öğrenme ortamı boyutudur. Tablo 2.1’de gösterildiği gibi her boyut alt boyutlara ayrılmıştır. Maker (1982) ÖY öğrenciler için yapılacak olan farklılaştırma çalışmalarında bu alt boyutların kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Maker’a (1982) göre ÖY öğrencilerin eğitimlerinde müfredat hem nicel hem de nitel olarak farklılaştırılmalıdır (aktaran Sak, 2017: 174).

Öğretim programı oluşturulurken içerik; kavramlar, yaklaşımlar, kuramlar, fikirler ve diğer bilgi türlerinden oluşturulur. İçerik figüratif biçim olarak; nesnelere, resimler, şekiller ve grafikler ile, sembolik biçim olarak; harfler, rakamlar ve matematiksel semboller ile, semantik biçim olarak; sözcükler ve fikirler ile ve davranışsal biçim olarak; algılarla ve davranışlarla ilgili bilgiler olarak düşünülebilir. ÖY öğrenciler için öğretim programı geliştirme sürecinde

programın içeriği soyutluk, karmaşıklık ve çeşitlilik içermesi bakımından normal öğretim programlarına göre daha fazla zenginleştirilmelidir. Bu zenginleştirmelerde bilimsel araştırma yöntemlerine, deha kişilerin yaşamlarına ve disiplinlere özgü genellemelere de yer verilmez. Bu zenginleştirmeler esnasında yapılan uygulamalar, disiplinler arası bağ kurulması, bir organizasyon içirme ve hafıza ve hatırlama gibi alt düzey düşünme becerileri yerine analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini içermelidir (Sak, 2017: 175).

Tablo 2.1. Maker Müfredat Farklılaştırma Boyutları (Sak, 2017: 174)

Alt Boyutlar	İçerik	Süreç	Ürün	Öğrenme ortamı
Alt Boyutlar	Soyutluk	Araştırma yöntemleri	Gerçek yaşam problemleri	Öğrenen merkezli-öğreten merkezli
		Karmaşıklık	İleri düzey düşünme	Gerçek alıcı kitle
	Çeşitlilik	Açık uçluluk	Değerlendirme	Değişken gruplama
	Organizasyon	Keşifçi öğrenme	Sentezleme	Benzer gruplama
	Seçkin kişilerin yaşamları	Akıl yürütme	Çeşitlilik	Bağımsızlık-bağımlılık
		Çeşitlilik	Öğretimin hızı	Karmaşıklık-basitlik
				Açıklık-kapalılık

Ronksley-Pavia'ya (2010) göre Maker modelinin güçlü yönü, içerik, süreç ve üründe yapılan değişikliklerdir. Öte yandan MacLeod (2005: 16) Maker model ile sadece ÖY'lere has karakteristiklerin inşa edilmesi imkanının elde edildiğini, modelin oldukça karmaşık ve üst seviye soyutlama gerektiren kavramları içerdiğini, farklılaşan düşünme süreçlerine ve araştırma yöntemlerine odaklandığını ve öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyede kullanabilmeleri için gerekli olan yönetsel düzenlemeleri içerdiğini belirtmektedir. Öte yandan Maker model ÖY'ler için tasarlanmış olmakla birlikte, uygulama esnasında her bir öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasına imkân tanıyacak şekilde kullanımı önem arz etmektedir (MacLeod, 2005: 27).

Bu çalışmada Maker modeli, güçlü yönlerinin öğretim ortamına yansıtılmasındaki avantajları sebebiyle tercih edilmiştir. Öğretmen eğitiminde içerik boyutu, süreç boyutu, ürün

boyutu ve öğrenme ortamı boyutunun alt boyutları incelenmiş ve bunların ÖY bireyler için eğitim ortamlarına aktarma şekilleri uygulamalı olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

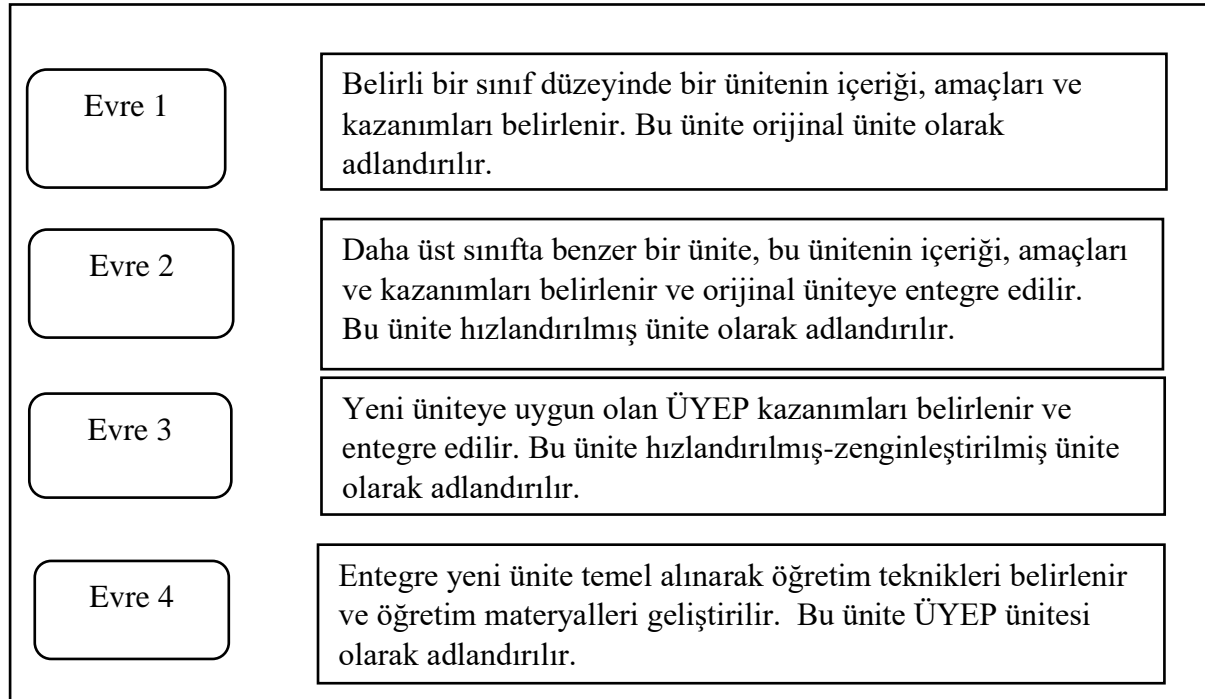
2. ÜYEP Müfredat Modeli

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) kendine has düşünme becerileri içeren fen bilimleri ve matematik ağırlıklı zenginleştirme ve hızlandırma karışımı bir üniversite tabanlı müfredat modelidir (Sak, 2011: 215-216). ÖY bireyler için hem hızlandırma hem zenginleştirme içeren tüm sınıf seviyelerinde uygulanabilecek evrensel bir farklılaştırma modelidir. Temelinde evrensellik, özgünlük, fayda ve esneklik ilkeleri vardır. Bu sayede ÖY eğitimi için yeterli ve kapsamlı şartları sağlamaktadır (Sak,2016: 683). Temelinde başarılı zekâ kuramı ve yaratıcı problem çözme vardır. Anadolu Üniversitesi'nde kurulmuştur. Okul dışı zamanlarda (okuldan sonra, hafta sonları ve yaz tatillerinde) eğitim verilmektedir. ÜYEP modeli kendine özgü tanılama, program biçimi, müfredat, öğretim, değerlendirme ve öğretmen eğitimi bileşenlerinden oluşmaktadır (Sak, 2011: 215-216).

ÜYEP müfredat modelinin analitik yetenek, pratik yetenek ve yaratıcı yetenek olmak üzere üç öğretim bileşeni vardır. Toplam 152 becerinin birleşimi ile her sınıf düzeyinde, çok sayıda farklı ders planının geliştirilmesine olanak sağlar (Sak,2016: 685). Zenginleştirme ve hızlandırma yaklaşımlarını bir arada kullanmaktadır. Böylece sadece birisinin kullanıldığı durumlarda ortaya çıkan dezavantajların yaşanması engellenmektedir. Bu yolla olağanüstülüğün ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Hızlandırma bileşeni, öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak, bir üst sınıftaki derslerin konularını kapsarken, müfredat ÜYEP becerileri (ÜYEP müfredat kazanımları) ile entegre edilerek zenginleştirilmektedir. ÜYEP zenginleştirme bileşeni bilginin farklı bağlamlarda kullanılmasını sağlarken düşünme becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır (Sak, 2017). ÜYEP ünite geliştirme süreci Şekil 2.1'de gösterilmektedir.

ÜYEP müfredatında beceriler uygulandığı disiplinlere göre farklı kazanımlardan oluşur. Analitik yetenek becerileri, problem tanımlama ve tahmin etme gibi 8 geniş beceri ve 28 alt beceri içerir. Yaratıcılık bileşeni, fikir üretme ve yaratıcı hayal gücü gibi 17 geniş beceriye ve 58 alt beceriye sahiptir. Pratik yetenek bileşeni öncelikleri belirleme ve görevleri tamamlama gibi 18 geniş beceri ve 66 alt beceriden oluşur. ÜYEP içerik bileşeni her sınıf düzeyinde ulusal programlar ile bu standart programlara ilişkin ulusal programda yer almayan uzantılardan oluşur. Ulusal programlar ÖY öğrenciler gerekli ancak yeterli değildir. Bu nedenle normal

müfredat ve yüksek bilişsel beceri isteyen ÜYEP kazanımları bir arada kullanılır (Sak ve Ayas, 2020: 156).

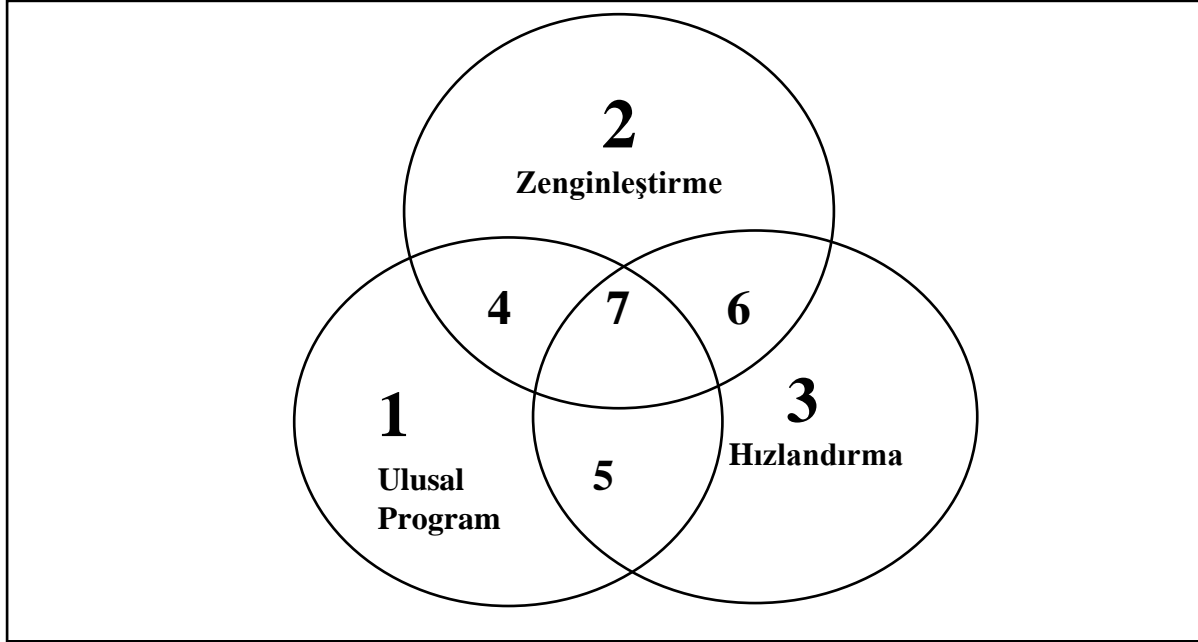


Şekil 2.1 ÜYEP Ünite Geliştirme Süreci (Sak, 2017: 198).

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi ÜYEP ünite geliştirme süreci esnasında önce sınıf düzeyine göre ünitenin içerik amaçları belirlemektedir. İkinci evrede üst sınıfta yer alan amaç ve kazanımların bu üniteye entegre edilmesi söz konusudur. Böylece hızlandırılmış ünite elde edilir. Üçüncü aşamada yeni ünite için ÜYEP kazanımları belirlenir ve entegre edilir. Böylece hızlandırılmış zenginleştirilmiş ünite elde edilmiş olur. 4. Ve son evrede elde edilen yeni ünite temel alınarak öğretim teknikleri geliştirilir ve öğretim materyalleri belirlenir.

Şekil 2.2.’de ÖY öğrenciler için müfredat farklılaştırıcı modellenmiştir. Şekilde yer alan 1 numaralı alan ulusal programını, Türkiye’de MEB programını, ifade etmektedir. Bu alanda herhangi bir farklılaştırma yapılmamış resmi müfredat olduğu gibi korunmuştur. 2 numaralı alan sadece zenginleştirme yapılmasını ifade etmektedir. Burada yeni bir öğrenme alanı ya da kazanım eklenerek zenginleştirme yapılmıştır. 3 numaralı alan ise üst sınıftan kazanım, öğrenme alanı ya da ünitenin alt sınıfa çekilmesini ifade etmektedir. 4 numaralı alan ulusal müfredat temelinde modellere uygun yeni kazanımlar eklenmesi ve mevcut kazanımların zenginleştirilmesini ifade etmektedir. 5 numaralı alan ulusal müfredat ünitesine üst sınıflardan kazanım ya da ünite eklenerek yapılan hızlandırma faaliyetlerini ifade etmektedir. 6 numaralı alan üst sınıflarda yer alan ulusal müfredat kazanımlarının zenginleştirilmesi yoluyla elde

edilen farklılaştırmaları ifade etmektedir. 7 numaralı alan ise optimum ya da en uygun farklılaştırma bölgesidir. Bu bölgede yapılan farklılaştırmalar hem ulusal programları hem ulusal programların üst sınıflarında yer alan kazanım veya ünitelerin eklenmesiyle yapılan hızlandırmaları hem de zenginleştirme faaliyetlerinin bir alanda yapılmasını ifade etmektedir.



Şekil 2.2: ÜYEP ÖY Öğrenciler İçin Zenginleştirme ve Hızlandırma İçeren Müfredat Farklılaştırıcı (Sak ve Ayas, 2020).

Bu çalışmada ÜYEP müfredat modeli ülkemiz eğitim sistemi dikkate alınarak oluşturulmuş olması, esnek yapısı ve ÖY bireyleri pek çok açıdan geliştirmeye fırsat tanıyan sentez yapısı sebebiyle tercih edilmiştir. Bu çerçevede, gerçekleştirilen öğretmen eğitiminde, Maker model ve ÜYEP model temel alınmıştır. Bu modellerin öngördüğü zenginleştirmeler arasından araştırmacının uygun gördükleri uygulamaya dahil edilmiştir.

3. Paralel Müfredat Modeli

Tomlinson ve diğerleri (2009) Paralel Müfredat Modelini eğitimin bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenmesini savunan öğretim planlama modeli olduğunu söylemişlerdir (aktaran Camcı Erdoğan, 2017). Her bir boyutunda programın hedefleri ile örtüşen dört paralel boyuttan oluşur. Temel öğretim programı, bağlantılar öğretim programı, uygulamalar öğretim programı ve farkındalık öğretim programı olmak üzere dört paralel boyut bütünlük ya da birbirinden bağımsız olarak kullanılabilir. Genel müfredat ülkenin temel müfredatını temsil etmektedir. Paralel müfredat modelinin temel kaynağı ve çıkış noktasını oluşturur. Disiplinleri meydana getiren ana kavramlar, ilkeler ve beceriler üzerine inşa edilmiştir. Düşünme becerilerini

kullanarak sorun ve fikirler ile ilgili akıl yürütme hedeflenir. Konu içerikleri öğrenenler için ilgi çekici ve doyurucu olmalıdır. Bu aşamada önemli öğrenme çıktılarına yoğunlaşılır (Sak, 2017: 199).

Bağlantılar öğretim programı konu alanına ait beceriler, temel kavramlar ve ilkeler üzerine yoğunlaşılacak bölümdür. Burada amaç öğrencilerin bilgiler arası bağlantıları keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca temel müfredatta ağırlık verilmeyen ya da yer almayan beceri ve kapasitelerin geliştirilmesini hedefler. Uygulamalar müfredatında alan uzmanlarının kullandığı disipline özgü bilgi ve becerileri öğrencilerin alan uzmanları gibi kullanmaları amaçlanır. Öğrenciler alan uzmanları gibi uygulamalar yaparken alanın özünde olan alışkanlıklar, davranışlar, etik uygulamaları ve alanın doğasını inceleyip analiz ederler. Farkındalık müfredatı disiplinlerin kendine özgü çalışma ve düşünme biçimlerini ortaya koymayı amaçlar. Farkındalık müfredatının temel amacı; öğrencilerin bir disiplini derinlemesine araştırmasını ve anlamasını, söz konusu disiplin ile kendi yaşamlarını ilişkilendirmelerini sağlamaktır. Disipline özgü ilgi ve yeteneklerini başka disipline olan yetenek ve ilgileri ile karşılaştırıp kendilerini tanımlarını sağlamaktır (Camcı Erdoğan, 2017; Sak, 2017).

4. Izgara Modeli

Kaplan (1986) tarafından geliştirilmiştir. Izgara Modelinde içerik, süreç ve ürün farklılaştırmaları yapılmaktadır. Kapsam, derinlik ve büyük fikirler içermelidir. İçerik bileşeni ÖY bireylere ilginç gelen, onlara faydalı ve önemli gördükleri bilgileri kapsar. Süreç becerileri öğretilirken “ÖY öğrenciler konunun içeriği ile ilgili nasıl düşünürler/nasıl düşünmeliler?” sorusu temelinde hareket edilir. Süreç boyutunda düşünme becerileri ve araştırma becerileri öğretilir. Ürün boyutunda ise, çalışmanın her aşamasında ürün geliştirme süreci devam etmektedir. İletişim becerilerinin kullanımı da önemlidir. Süreç ve ürün boyutu birlikte değerlendirilir (Kök, 2012; Sak, 2017).

5. Entegre Müfredat Modeli

Entegre Müfredat Modeli (EMM) ÖY öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alan (VanTassel-Baska ve Wood, 2009'dan aktaran Sak, 2017), hızlandırma, ileri seviye derin ve karmaşık konular içeren, disiplinler arası soyut kavramlardan oluşan, üst düzey düşünme becerileri doğrudan çalışan, disiplinler arası temaların doğrudan çalışıldığı, gerçek yaşamla doğrudan ilgili ilişkili konuların ele alındığı bir modeldir. Üç boyuttan oluşur. Bu boyutlar dersin disiplinine özgü ileri düzeyde içerik bilgisi, üst düzeyde düşünme ve uygulama

içeren süreç ürün boyutu ve çalışma alanları içinde ve arasında gerçek dünya ve kuramsal modeller oluşturulan epistemolojik kavram boyutudur. İçerik boyutunda hızlandırma ile üst sınıflardan içerik transferi yapılır. Süreç ve ürün boyutunda bilimsel ve sosyal araştırma becerilerinin öğretimi ve gerçek nitelikli ürün geliştirme süreci bulunmaktadır. Epistemolojik kavram boyutunda ise bilginin sistematize edilerek öğrenilmesi söz konusudur. Entegre Müfredat Modeli bir müfredat değil müfredatları farklılaştırmak için teorik modeldir. Bu yüzden öğretmenlerin bu modeli hayata geçirebilmeleri için yoğun eğitim almaları gerekir (Duman, 2013; Sak, 2017).

2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitim İhtiyaçları

ÖY bireyler hem kendilerine has özellikleri hem de sahip oldukları zihinsel kapasite nedeniyle daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. ÖY öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri destekleyici, özgür ve esnek eğitim ortamları gibi özel eğitsel ihtiyaçları vardır. Ancak bu sayede bu öğrenciler kendini gerçekleştirip mutlu bireyler haline gelebilir. Bu yüzden eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ÖY bireyler için çok önemlidir. (Baykoç, 2014; Kök, 2012; Sarı, 2002; Uzun, 2022). Tüm gelişmiş ülkeler öğrencilerine düşünme eğitimi vermektedir. Ülkemizde de aynı durum geçerlidir. ÖY öğrenciler için en uygun eğitim yaklaşımı olan farklılaştırma uygulamaları için düşünme becerilerine ihtiyaç vardır (Kurnaz, 2014). ÖY öğrencilere düşünme becerilerinin öğretilmesi gereklidir.

ÖY öğrenciler buldukları sınıflarda kolayca başarılı oldukları için çalışma ve başa çıkma becerilerinde başarısız olabilmekteler. Bu nedenle ÖY öğrencilerin öğrenme stratejilerini kazanmaları için çalışmalara ihtiyaçları vardır. ÖY öğrencilerin kendilerini geliştirecek, farklı ufuklar açacak, yaşadıkları sıkıntıları aşmaları için yardımcı olacak öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bu yüzden öğretmenlerin ÖY özellikleri ve ÖY öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gereklidir (Çam, 2013: 12).

Ülger (2019) ÖY öğrenciler farklı bir eğitim ortamına ihtiyaç duyduklarını genel olarak zihinsel ve akademik anlamda iyi bir genel eğitime sahip olmak; zihinsel açıdan zorlanmak ve bu sayede motive olmak ile düşünce ve çalışmalarında bağımsız olmanın ÖY öğrencilerin temel ihtiyaçları olduğunu genel anlamda değerlendirildiğinde, kendilerini zorlayıcı etkinlikler, uygun fiziki koşullar, farklılaştırılmış ders planları ve programları ve yasal düzenlemelere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. ÖY öğrenciler başarı tuzağına yakalanabilirler. Bu öğrenciler devamlı yüksek not almak için risk almaktan ve kendi fikirlerini söylemekten yeni şeyler

üretmekten kaçınabilir (Tomlinson, 2015). ÖY öğrencilerin öz yeterlilik duygusunun geliştirilmesi için farklılaştırılmış etkinliklere ihtiyacı vardır. Çünkü öz yeterlilik duygusu ulaşılamayacağını düşündüğü hedefe ulaştığı zaman hissedilen duygu olarak tanımlanmaktadır (Çam, 2013: 11).

“Orta seviyeyi dikkate alarak” öğretim uygulaması, yaşadığımız çağdaki sınıflar için uygun değildir. Bu yöntem ÖY bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerinde ciddi engeller oluşturmaktadır. Bu sınırlamalar da öğrencilerin eğitimden soğumasına sebep olmaktadır. ÖY öğrenciler zorlanmak ister. Zorlu bir proje ile karşılaşp her öğrenci gibi bazen hayal kırıklığı bazen sıkı çalışma ve azimden kaynaklanan içsel ödülü deneyimleme hakkına sahiptirler (Dreeszen, 2009: 323). Okuldaki görevleri kolayca başaran ÖY öğrencilerin öz yeterlilik algılarının geliştirilmesi için onları zorlayacak farklılaştırılmış etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

2.4. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Düşünme hayatımızda vazgeçilmez bir gerekliliktir. İnsanlar düşünme potansiyeli ile doğarlar ancak bunun geliştirilmesi gerekmektedir. Kişiler bu becerileri kullanarak etrafını fark eder, doğru kararlar alır ve yaşadığı problemleri çözerler; böylece hem kendilerinin hem de toplumun yaşam kalitesi artar (Doğanay, 2007). Düşünme ve sorgulama zihinsel becerilerin temelini oluşturmaktadır. Sorgulama becerisi kişinin zihinsel işlemlerini ve süreçlerini harekete geçirir. Böylece öğrenmeyi öğrenme, karar verme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve kavramlaştırma becerileri, yansıtıcı düşünme vb. üst düzey düşünme becerilerinin daha hızlı gelişmesine yardımcı olabilir. Bu yüzden ısrarla günümüzde öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusu üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2015; Kurnaz, 2014).

Ezberlenen bilgi değil, işlenen bilgi faydalıdır. Okullarda öğrencilere düşünme becerilerinin öğretimi, demokratik yaşam becerilerinin korunması ve geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Çünkü demokrasilerde kendi kendine doğru kararlar alabilen, etrafındaki olay ve sorunlara eleştirel gözle bakıp yaşadığı problemleri çözebilen bireylere ihtiyaç vardır (Atalay, 2014: 70). Yaşadığımız çağda toplumların eğitim kurumlarından beklentisi; bilgi teknolojilerinden aktif olarak yararlanan, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine sahip, iş birliği içinde başkalarıyla çalışabilen, problem çözebilen bireyler yetiştirilmesidir (Demir, 2013: 1) Bu beceriler genel olarak 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmektedir.

2.4.1. Eleştirel Düşünme

Düşünme insanların içinde buldukları durumu anlamak için zihinde gerçekleşen amaca yönelik organize süreçlere verilen addır (Kurnaz, 2007:1). Düşünme doğal bir durumdur. Herkes düşünür. Ancak rastgele kendi haline bırakılmış, amaçsız, kısmi ve basit düzeyde, yeterli bilgidan uzak bir düşünme, arzu edilen bir düşünme tarzı değildir. Eleştirel düşünme düşünceyi geliştirmek maksadıyla inceleyerek değerlendirme sanatıdır. Eleştirel düşünme bilgileri değerlendiren bir düşünmedir. Sorgulayıcı bir tutum ile durum ve olayları ele alıp değerlendirme, yorumlama ve karar verme becerisini içeren bir düşünme biçimidir (Güneş, 2015). Diğer bir deyişle eleştirel düşünme bir durum veya sorun hakkında akıl yürütme var olan sorun ya da durum ile ilgili bilgi toplamak, varsayım ve kanıtları tespit etmek, kişisel çıkarımlar yapmak ve bir sentezde bulunup bir yargıya ulaşma sürecidir (Kurnaz, 2007: 6).

Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireyler, karşılaştıkları durumlara ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilen, kendi dışındaki insanların bakış açıları ve düşüncelerinin farkına varan, gördüğü, duyduğu ya da yaşadığı olayları sorgulamadan kabul etmeyen, olaylar arasındaki ilişkileri fark edip analiz edebilen, karşılaştığı iddiaların güvenilirliğini test edebilen ve buradaki çelişki ve tutarsızlıkları fark eden, gözlem becerisi kazanmış, yaptığı gözlemlerden çıkarımlar elde eden, muhakemelerinde tümdengelim ve tümevarım yapabilen, elindeki verilerin doğruluğunu test edebilen, olay veya tartışmalardaki kanıtların farkına varabilen vb. özelliklere sahiptirler (Akar, 2007).

Eleştirel düşünme becerileri MEB programlarında kazandırılmak istenen bir düşünme becerisi olarak yer almaktadır. 2005 programında ortak temel beceriler içerisinde eleştirel düşünme becerileri yer alırken bu becerilerin etkinlikler içerisinde uygulanması ile gelişeceği belirtilmiştir. Eleştirel düşünme İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında (2005:48) '*Kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir*' şeklinde açıklanmıştır. Diğer bir deyişle, eleştirel düşünme becerisi ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varmak, ifadeleri çözümlenmek, önyargıların farkına varmak ve düşüncelerin farklı şekillerde ifade edilmişlerini aramak şeklinde açıklanabilir (Atalay, 2014). Başarılı bir eleştirel düşünme, insanların bizleri ikna etmek için uğraştığı şeyleri yapmak ya da

onlara inanmak için iyi nedenlere sahip olmamamızı veya saçma ve yanlış şeyleri yapmamızı engeller (Bowell ve Kemp, 2015).

2.4.2. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, genel olarak öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde veya bireysel hazırlıkları esnasında kendilerine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirip, bu bilgilere anlam vermesi ve tekrar kendine mal etmesi için gerekli olan çabayı göstermesi şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle öğrenme stratejileri, birçok çabanın bir arada kullanılması olarak karşımıza çıkmaktadır (Tay, 2007). Bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran yaklaşımların her birisi öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri temel olarak anlamlandırma, anlamayı izleme, yineleme, örgütleme ve duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılabilir. Okullarda öğrencilere öğrenme stratejileri de öğretilmelidir (Erdem, 2005).

Öğrencilerin nasıl öğreneceğini ve bunu nasıl daha kolay hale getireceğini bilmesi gerekir. Bu yüzden öğrenme stratejileri bir beceri olarak öğrencilere kazandırılmalıdır. Thomson (2006: 48) öğrencilerin öğrenme biçimleri ile öğretmenlerin öğretme biçimlerinin benzeştiği durumlarda, öğrencilerin daha hızlı ve etkili bir öğrenme süreci deneyimlediğini ifade etmekte, bunun için de öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerine ek olarak, kendi öğretme stillerinin farkında olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

2.4.3. Problem Çözme

Problem çözme becerisi; karşılaşılan bir zorluğun üstesinden gelme, karşılaşılan zorlukla ilgili bilinenleri bir araya getirme, toplanması gereken veriyi belirleyerek çözümler üretme, üretilen çözümleri sına ve problemlerin daha basit şekilde ifade edilmişlerini arama becerilerini içermektedir (Atalay, 2014). Problem çözme belirli aşamalar ile gerçekleşir. Bu aşamaların en çok ilgi görenlerinden birisi Polya'nın (1957) sıralamasıdır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

- 1- Problemi anlamak: Öğrenci problemi fark eder. Problemlerle ilgili bilgileri, problemdeki istenilenleri, problemin parçalarını, problemin bağıntılarını ve ilişkilerini görmeye çalışır. Bu sırada daha önce bu veya benzer problemlerle karşılaşmış olduğunu değerlendirir.
- 2- Çözümü planlamak: Problemin çözümüne dair birinci basamaktaki verileri dikkate alarak bir çözüm planlar.
- 3- Planı uygulamaya koymak ya da denemek: Planlanan çözümü uygular.

- 4- Çözümün değerlendirilmesi: Çözümü kontrol eder ve raporlar (aktaran Çoban, 2019: 44).

Maker ve diğerleri (1994: 7), ÖY kişiyi, bir problemin karmaşıklığı ile ortaya çıkan zorluktan zevk alan ve söz konusu probleme tatmin edici bir çözüm buluncaya kadar arayıştan vazgeçmeyen, bir problem çözücü olarak tanımlamaktadır. ÖY kişiler, karmaşık problemleri daha basit problemlere, basit problemleri ise karmaşık probleme çevirebilmekte ve bu problemlere hızlı ve etkili çözümler getirebilmektedir.

2.5. Sosyal Bilgiler ve ÖY Öğrenciler

Sosyal bilimler, insan eliyle oluşturulan gerçekle uğraşmaktadır (Sönmez, 1999: 15). Sosyal bilgiler dersi ise ilk kez ABD’de Milli Eğitim Derneği tarafından ortaya konmuş (Köken, 1995), yaşamın sosyal boyutuyla ilişkili bilgileri disiplinler arası yaklaşım temelinde birleştiren demokratik, etkin vatandaşlar yetiştirilmesi amacıyla oluşturulmuş bir derstir (Doğanay, 2002: 43).

Sosyal Bilgiler Programında (2018) günümüz eğitim ihtiyaçları vurgulanırken günümüzde yaşanan teknolojik gelişme ve değişmelere bağlı olarak bireylerin ihtiyaçlarının da değişmekte olduğu, değişen ihtiyaçlarla birlikte bireylerden beklenen rollerin de değiştiği belirtilmektedir (MEB, 2018b). Artık bilgi üreten, kararlı, girişimci, empati yapabilen, iletişim becerilerine sahip, topluma ve kültüre katkı sağlayabilen vb. özelliklere sahip bireyler arzu edilmektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler ders programları bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için bilgi aktarmak yerine farklılıkları dikkate alan, beceri ve değer kazandırma hedefli sade bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan sarmal yapıdaki programlar güncel, geçerli ve gerçek hayatla ilişki kurabilecek niteliktedir.

Sosyal bilgiler dersi programları, ÖY öğrencilerin ilgi alanlarına giren, karakteristik özelliklerini ortaya çıkarmalarına ve kullanmalarına imkân sağlayacak ileri düzeyde karmaşık seçenekler ortaya koymak için uygundur. Sosyal bilgiler dersi; tartışma, okuma ve yazma, iş birliği içeren projeler üretme gibi projelerde çalışma fırsatı sağlamaktadır. Bunu yaparken üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması da mümkündür. Örneğin, gerçek hayat problemlerine alternatif çözümler üretilebilir; problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler oluşturulabilir. Biliş ötesi fonksiyonlarını daha iyi kontrol etme açısından ÖY öğrenciler geliştirilebilir (Atalay, 2014).

ÖY öğrenciler sosyal bilgiler derslerine karşı olumlu algılara sahiptir (Bolat, 2020). ÖY öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk, öğrenme hızları ve stilleri ile okuldan beklentileri büyük değişiklik gösterebilmektedir. Sosyal bilgiler dersi hem program hem de içerik açısından ÖY öğrencilerin yaşadığı akademik sıkıntıları gidermek için oldukça uygundur. Ders içinde ÖY bireylere yönelik eğitsel önlemler, öğrencilerin hem eğitim hayatlarına hem de topluma kazandırılmasında büyük katkı sağlayacaktır (Atalay, 2014).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) öğrenilecek becerileri; 1. Araştırma 2. Çevre okuryazarlığı 3. Değişim ve sürekliliği algılama 4. Dijital okuryazarlık 5. Eleştirel düşünme 6. Empati 7. Finansal okuryazarlık 8. Girişimcilik 9. Gözlem 10. Harita okuryazarlığı 11. Hukuk okuryazarlığı 12. İletişim 13. İş birliği 14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, 15. Kanıt kullanma 16. Karar verme 17. Konum analizi 18. Medya okur yazarlığı 19. Mekânı algılama 20. Öz denetim 21. Politik okuryazarlık 22. Problem çözme 23. Sosyal katılım 24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama 25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 26. Yenilikçi düşünme 27. Zaman ve kronolojiyi algılama olarak belirtilmiştir (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi de kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konularla ilgili, farklı tartışma teknikleri kullanılarak eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, kanıt kullanma ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilmesinin gerekliliğidir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan beceriler normal zekâ ve gelişime sahip öğrenciler düşünülerek planlanmıştır. Bu gelişim sıralaması ÖY bireylerde akranları ile pek çok alanda aynı seyretmemektedir. Özellikle zihinsel gelişim olarak yaşlılarından daha üst düzeyde performans gösteren ÖY öğrenciler derslerde kolayca sıkılabilmektedir. Buna karşın toplumu anlamaya ve yaşadığı toplumdaki sorunları çözmeye arkadaşlarına nazaran büyük ilgi duyan ÖY öğrenciler için sosyal bilgiler dersi büyük fırsatlar içermektedir. Özellikle disiplinler arası bağlantılar içermesi, gerçek hayat problemlerini içermesi, tarihi, coğrafi, kültürel ve jeopolitik konuları içermesi ÖY öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgisini daha da artırmaktadır.

Zihinsel potansiyeli yüksek, çok yönlü düşünen bireyler yetiştirmek eğitimin temel amacıdır. Eğitim, birey odaklıdır çünkü güçlü bir toplumun en önemli parçası eğitimidir (Danış, 2021: 47). ÖY bireylere sosyal bilgiler öğretimi toplumların geleceğinde büyük önem taşımaktadır. Çünkü geleceğin mucitleri ve liderlerinin bu bireyler arasından çıkma ihtimali çok yüksektir (Renzulli, 1988: 301). Ayrıca toplumu ileriye taşıyacak entelektüel kitlenin de bu öğrenciler arasından oluşması muhtemeldir. Bu yüzden ÖY öğrencilerin eğitimi toplumların

geleceği açısından da çok önemlidir. Dünyayı algılama, yaşadığı toplumu ve kültürünü algılama, topluma aidiyet hissini oluşturma açısından çok önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler dersinin ÖY bireyler ve eğitimleri için de çok önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Atalay (2014) ÖY bireyler için sosyal bilgiler dersinin daha çekici hale getirilmesi için yapılabilecekleri şöyle belirtmiştir.

1- Öğretmenlerin ÖY bireyler için ders hazırlayabilmeleri için eğitilmesi gereklidir. Öğretmenlerin sadece ders anlatımında değil, içerikte ve süreçte de değişiklikler yapabilmeleri gereklidir. Üst düzey becerileri işe koşmak gereklidir.

2- Gerçek hayat problemleri ve güncel konular derslerde işlenmelidir. Gündemdeki haberler, dünyanın diğer yerlerinde yaşanan gelişmeler geçmiş, günümüz ve gelecek arasında ilişkiler kurularak işlenmelidir. Kavramlar genişletilmeli, gerçek ve propaganda arasındaki farkların anlaşılması için öğrencilere yol gösterilmelidir.

3- İlgi oranı yüksek araştırma konularında öğrencilere bağımsız çalışma fırsatı verilmelidir. Öğrencilerin proje üretmelerine imkan tanınması çok önemlidir. Girişimcilik, yalnız çalışma, yaratıcılık ve meraklılığı geliştirici uygulamalar ÖY bireylerin ilgisini çekmek için kullanılabilir. Bu çalışmalar, ÖY öğrencilere fazladan iş yükü olarak verilmemeli, öğrencilerin cezalandırıldıkları hissine kapılmadıklarından emin olunmalıdır.

4- Derslerde gerçekleşen düşünme ve tartışmalarda çelişkiye düşmekten korkmamak gerekir. Tartışırken ya da araştırma yaparken eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için sorgulayıcı olmak gerekir. Yaşanan çelişki ve sorgulamalar ÖY öğrencilerin derse olan ilgisini artıracaktır. Bu tartışmalarda öğrenciler ya da fikirler arasında taraf olmaktan ziyade objektif olmak gerekir.

5- Çalışılan ünite ile ilgili anlamlı, planlı, geniş kavram ve temalara dayandırılmış etkinlikler hazırlanmalıdır.

6- Sosyal bilgiler öğretim programında bireysel farklılıkları dikkate alarak etkinliklerin sürdürülmesi esastır. ÖY öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bireysel farklılıklar daha fazla hissedilecektir. Bu durumda farklılaştırılmış eğitim bu ihtiyaca en iyi cevap veren yöntemdir (Üçarkuş, 2020). Farklılaştırma sayesinde ders süresinin sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmesi için en verimli şekilde kullanılması sağlanabilir (Öztürk ve Mutlu, 2017).

2.6. ÖY Öğrencilerin Öğretmenlerinin Eğitimi

Bu bölümde ÖY öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.6.1. Öğretmen Eğitimi

Günümüzde bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yy becerilerine sahip, teknolojiyi iyi kullanan, tasarlayan ve kullanan bireyler olarak yetiştirilmeleri çok önemlidir. Bu yüzden bu bireylerin öğretmenlerinin de çok iyi yetiştirilmesi gerekmektedir (Cemaloğlu, vd., 2018). Öğretmen yetiştirme modellerinin en fazla kabul görenleri; insancıl kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli, model merkezli öğretmen yetiştirme modeli, yansıtma modeli ve yapısalcı kurama dayalı öğretmen yetiştirme modelidir. Uygulamada en belirgin öğretmen yetiştirme modelleri ise uygulanmış bilim modeli, beceri modeli ve yansıtma modelidir (Şahin vd., 2011). Rasyonel yaklaşım olarak da bilinen uygulanmış bilim modelinde profesyonel araştırmacılar tarafından ortaya konan bilimsel bilginin sonuçları değiştirilmeden tümüyle öğretmen adaylarına aktarılır. Öğretmen adaylarından bu bilgileri uygulamada etkin olarak kullanmaları beklenmektedir. Bu yaklaşımda bilimsel bilgilerin ya da kuramların uygulama esnasında karşılaşılabilecek tüm sorunlara yanıt verebileceği düşünülmektedir. Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemi bu modelle paralellik göstermektedir (Ekiz ve Yiğit, 2006). Bu model ülkemizde uygulanmasına rağmen farklılaştırılmış eğitim uygulamalarındaki ihtiyaca cevap verememektedir. Çünkü bu alanda yeterince bilimsel uygulama henüz yapılmamıştır ve fakültelerde bu konuda eğitim verecek yeterince uzman bulunmamaktadır.

Beceri modeli temel olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel almaktadır. Beceri modelinde öğretmenlik beceri ve bilgisinin deneyim ve gözlem ile kazanılabileceğini savunulmaktadır. Deneyimli öğretmenin deneyimsiz öğretmeni yetiştirmesi söz konusudur. Aday öğretmenler deneyimli öğretmeni izleyerek ve onun tavsiyelerini uygulayarak eğitilir (Ekiz ve Yiğit, 2007: 545). Beceri modelinin temel sınırlılığı dünyada hızlı değişimin olması dolayısıyla öğrencilerin kendilerinden ve öğretmenden beklentilerinin de sürekli değişiyor olmasıdır. Tüm çalışma hayatı boyunca deneyimli öğretmen davranışlarının standartlarına uygun olarak öğretmen adaylarının yetiştirilememesi ihtimal dahilindedir (Şahin vd., 2011:45). Günümüzde bu haliyle kullanılması pek mümkün değildir. Ancak Türkiye’de fakültelerdeki okul deneyimi ve meslekteki stajyerlik dönemi bu sistem ile ilişkilidir. Ne yazık ki Türkiye’de rehber ya da mentör öğretmenlik uygulaması gerçek manada uygulamaya dönüşmemiştir.

Yansıtma modelinde öğretmen adaylarının eğitim döneminde aldığı teorik- kuramsal bilgiler ile öğretmenlik deneyimine yönelik olarak aldıkları bilgileri uygulamaya aktarmaları esastır. Bu modelde öğretmen adayları hem kuramsal olarak aldığı bilgilerden hem de deneyimleri sonucu oluşturduğu tecrübe ve bilgilerden yararlanarak bir sınıfta uygulama yapar.

Öğretmen, uygulama esnasında karşılaştığı sorunları, edindiği bilgileri kullanarak çözüm üretmek veya uygulamayı daha etkili hale getirebilmek için ısrarlı, sistematik ve etkin bir biçimde etraflıca değerlendirir. Yaptığı değerlendirme sonucunda ortaya koyduğu yeni beceri ve bilgileri tekrar sahada kullanır. Döngü aynı şekilde devam eder. Bu süreçlerin sonunda profesyonel yeterliliği kazanır ve öğretmen olur (Ekiz ve Yiğit, 2007). Bu modelin en büyük sınırlılığı ise öğretmenin çözümü kendi başına bulmaya çalışmasıdır. Elbette öğretmenin karşılaştığı sorunları iç dünyasında yorumlaması çok önemlidir ancak gerektiğinde başvuracağı, yardım alacağı bir mentörün olmaması bir sınırlılıktır. Ülkemizde ağırlıklı olarak uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modeli kullanılmasına karşın okullardaki genel uygulama kültürü ise değişime daha kapalı diğer öğretmenleri aynen izleyen bir yapıdadır. Farklılaştırma eğitimlerinde de bu modeller kullanıldığı için yeni bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç duyulmaktadır.

2.6.2. ÖY Öğretmenlerinin Yeterlilikleri / Özellikleri

ÖY öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran daha duygusal olmaları onların öğretmenlerinden daha fazla etkilenmelerine sebep olmaktadır. Bu yüzden ÖY bireylerin öğretmenlerinin tüm iyi öğretmen özelliklerine sahip olması gerekir. Bu iyi özelliklerin yanında öğretmenlerin alanlarında uzman olmaları, ÖY öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri konusunda bilgili olmaları, ÖY eğitim model, strateji ve tekniklerini bilmeleri ve zekâ olgusunu benimsemiş olmaları gerekir. Bu öğretmenler ÖY bireylerin hayatlarına dokunabilecek ve onların hayatlarında kalıcı izler bırakabilecektir (Sak, 2017: 363). Öğretmenler ÖY öğrencileri teşvik edici ve hareket serbestliğine müsaade eden bir yapıda olmalı, eğitim alanında dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmeli, meslektaşları ile görüş alışverişinde bulunmalıdır (Dağlıoğlu, 2010: 186). MEB (2017a) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri öğretmenin eğitim sisteminin en hayati ögesi olduğunu ve öğretmen yetiştirmenin önemine vurgu yaparken, 21.yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri ve bunların öğretiminde öğretmenlerin eğitime vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin genel yeterliliklerinde bütün öğrencilerin etkili öğrenme sağlamaları için öğrenme ortamları oluşturma maddesinde “Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenler.” ve “Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.” “Öğretmen öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.” ifadelerine yer verilmiştir. Bu maddelerden de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin özel gereksinimli bireyleri dikkate almaları, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine hâkim olmaları gerekmektedir.

Tomlinson (1999) Üstün zekâlı bireylere ders veren ve sınıfında farklılaştırmalar yapan öğretmenleri; temel noktalara odaklanan, öğrenci farklılıklarını gözetken, değerlendirme ve öğretimi bir bütün olarak algılayan, içerikte, süreçte ve üründe değişiklik yapan, öğrencileri içinde iş birliği içinde olan, grup ve bireysel normları dengeleyen ve öğrencileri ile esnek ortamda çalışan olarak nitelendirmiştir. Renzulli'ye (2012: 58) göre 21. yüzyılın liderlerinin yetiştirilmesinde ÖY öğrencilerin eğitiminin genel eğitimden nasıl farklılaşacağı belirleyici olacaktır. ÖY öğrenciler birçok sosyo-ekonomik problemin çözümünde hayati rol oynamakta olduğundan, geleceğin liderlerine sunulacak özel programlar ve öğrenme imkanları önem kazanmaktadır.

ÖY öğrencilerin öğretmenlerinin iyi bir öğretmenin tüm özelliklerini taşıması gerekir. Bu iyi özelliklere ilaveten kendi branşında uzmanlığa; ÖY öğrencilerin özellikleri hakkında, ÖY öğrencilere uygulanan eğitim model, strateji ve teknikler hakkında derin bilgiye sahip olması ayrıca ÖY olgusunu benimsemiş olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, ÖY öğrencilerin öğretmenleri alanlarında uzman, öğrencilerine rol model olan, etkili öğretim modellerini bilen, farklılıkları kabullenebilen, etkili iletişim becerilerine sahip, eleştiriye açık ve düşünsel olarak sıra dışı olmaları gerekir (Atalay, 2014; Sak, 2017).

Akranlarına göre öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar bakımından farklı olan ÖY öğrencilerin sosyal, akademik ve bilişsel açıdan gelişiminin sağlıklı ve en ileri düzeyde sağlanabilmesi için öğretmenlerinin de normal öğretmenlere göre daha fazla mesleki yeterliliklere ve farklı kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Ford ve Trotman, 2001; Sak, 2017). National Association for Gifted Children, ve Council for Exceptional Children The Association for the Gifted (NAGC-CEC) (2013) ÖY öğretmenlerinin eğitime hazırlanması ile ilgili olarak belirlemiş olduğu standartlarda, ilk standart olarak ÖY öğretiminde yer alacak olan öğretmenlerin, öğrenme ve gelişim açısından her bir bireyin farklı özelliklere sahip olduğu anlayışına sahip olması gerektiğini ve bu anlayışı uygulamaya aktararak ÖY öğrenciler için anlamlı ve verimli bir öğrenme deneyimi ortaya koyması gerektiğini benimsemiştir. Benimsenen diğer standartlar arasında; ÖY öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek güvenli, katılımcı öğrenme ortamının sağlanması, genel ve özelleştirilmiş müfredat bilgisine eğitimde yer verilmesi, öğretmenin tanılamada farklı yöntemleri bir arada kullanabilmesi, bilimsel olarak desteklenmiş kanıt temelli uygulama ve stratejilerin kullanılması, etik kurallara uyulması ve aile, çevre ve diğer eğitimciler gibi aktörlerle gerekli durumlarda işbirliği içinde olunması yer almaktadır.

Öz yeterlilik, “bir insanın kendisinden beklenen durumları gerçekleştirmek için gerekli olan yeteneklere inancı” şeklinde tanımlanabilir. Bireylerin öz yeterlilik algısının güçlü olması bu hedeflere daha fazla bağlılık göstermelerini sağlar. Böylece öz yeterlilik, bireylerin kendilerine daha zor ve gerçekçi hedefler seçmelerini sağlar. Öz yeterlilik algısı bireylerin bireysel performanslarına olumlu yönde katkıda bulunur (Bandura, 1997). Bir bireyin yapabileceği şeylere dair öz yeterlilik algısı düşükse, onu yapacağına inanmıyorsa o konuda düşük performans gösterebilir (Bandura, 2007: 646). Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlilik düzeyinin sürdürülen eğitim faaliyetleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliliği öğretimi doğrudan etkileyen motivasyon kaynağıdır (Arseven, 2017; Girgin ve Şahin, 2019). ÖY öğrencilerin öğretmenlerinin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili öz yeterliliklerinin yeterli düzeyde olmasının, gerekli farklılaştırmayı yapabilmelerinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Tutum; kişinin herhangi bir şeye, bireylere, olaylara ve çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel durumlar olarak tanımlanabilir. (Senemoğlu, 2015). Freedman, Sears ve Carlsmith (2003), bireyin bir nesneye veya fikre karşı olumlu ya da olumsuz bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilim geliştirmesi olarak değerlendirmektedir. Hilgard ve diğerleri (1971) ise tutumu birtakım nesnelere, olgulara ve durumlara karşı yaklaşmak ya da uzaklaşmak olarak ifade etmektedirler (aktaran Hazar ve Demir, 2018:1207). Tutumlar bireyin davranışlarını, sevgi ve nefretini etkileyen olumlu veya olumsuz şekilde tanımlanabilen iki yönlü duygudur. Tutumlar zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere toplam üç boyuta sahiptir ve bu boyutlar arasında dinamik bir bağ bulunmaktadır. Buna göre bireyin bir duruma yönelik sahip olduğu bilgi o duruma olumlu bakmasını sağlıyorsa (bilişsel), birey o duruma ilişkin olumludur (duygusal). Bunu çeşitli söylemleri ve eylemleri (davranışsal) ile gösterir (aktaran Tekkurşun Demir ve Mutlu Bozkurt, 2019). Eğitimde tutumların öğretimi doğrudan etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Karasolak vd.,2013; Seçkin ve Başbay, 2013).

2.7. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde ÖY öğrencilerle ilgili alanyazını verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

1. *Farklılaştırmaya ve ÖY Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Eğitimlerine İlişkin Araştırmalar*

Erdoğan (2017) çalışmasında program farklılaştırmaya yönelik mesleki gelişim paketi geliştirilmesini ve öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik öz yeterlilik algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 12 hafta sürmüştür, çalışmaya değişik branşlarda 15 öğretmenin katılmıştır. Veriler nitel yöntemle toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin daha önce ÖY öğrenciler için program farklılaştırmayı içeren herhangi bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda uygulanan farklılaştırma odaklı mesleki gelişim modüllerinin öğretmenlerin geleneksel bilgi aktaran öğretmen rolünden öğrenci farklılıklarını daha çok dikkate alan farklılaştırma yapabileceğine inanan öğretmen rolüne kayma şeklinde bir değişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç farklılaştırma eğitimi alan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarında ortaya çıkan gelişimi desteklemektedir.

Öztürk ve Mutlu, (2017) sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algıları ve uygulamalarını tespit etmek için yaptıkları çalışmada katılımcılara ilk olarak "farklılaştırılmış öğretim" kavramı hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını sormuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu kendilerini mesleki yeterlilikleri için olumlu algılara sahip olmalarına karşın sınıf içi uygulamalarının bu algı ile uyumlu olmadığı genelde eğitim araştırmaları özelde ise farklılaştırılmış öğretim uygulamalarından uzak bir sınıf içi pratiğe sahip oldukları belirtilmiştir. Çalışmaya katılan 174 öğretmen içerisinde sadece % 46'sı (f=80) farklılaştırma hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bu da öğretmenlerin farklılaştırma konusunda çok büyük eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada Sınıfta dersi hangi seviyeye göre işledikleri sorulduğunda %63,2 oranında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıf ortalamasına göre işlediklerini belirtmişlerdir. En çok tercih edilen ikinci yöntem ise tüm seviyeleri göz önüne alarak öğretim yapılması çıkmıştır (%35,6). En düşük seviyedeki öğrencilere göre ders işleyen öğretmen oranı (%1,1) çok düşük çıkmıştır. Çalışmadaki katılımcıların hiçbirisi en yüksek seviyedeki öğrencilere göre dersini işlediğini belirtmemiştir. Ayrıca farklılaştırma ilgili sınıf pratiklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Cemaloğlu ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçlarını tespit etmek için yaptıkları çalışmaya Bilecik ilinde çalışan 1632 öğretmenin katılmıştır. Tarama metoduyla yapılan çalışmada öğretmenlerin birlikte çalışma, mesleki gelişim ve yenilikçi eğitim öğretim, iletişim, ölçme ve değerlendirme, rehberlik, liderlik beceri, sınıf yönetimi algıları, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin teknoloji konusunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri, diğer alanlarda kendilerini yeterli gördükleri, farklılaştırma ile ilgili eğitimlerde

uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıkları tanıma ve bireyselleştirilmiş öğretim becerilerinin desteklenmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Çam (2013) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitime dair uygulama ve yetkinlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği” ile toplanmıştır. Eskişehir ilinde 346 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitim yetkinlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılrken, bu durumun bransa ve öğretim düzeyine göre değişiklik göstermediği, uygulama düzeylerinde okul yapısı ve konumuna göre özel okullar lehine bir sonuç elde edildiği tespit edilmiştir.

Demirkaya (2018) yaptığı doktora tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış eğitime yönelik yeterlilik ve uygulama düzeylerine yönelik algılarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma betimsel yöntemde tabakalı örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Veriler görüşmeler ve araştırmacı tarafında geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Algı Ölçeği” ile toplanmıştır. 1078 sınıf öğretmenin katıldığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin algılarının iyi, yeterliklerine ilişkin algılarının çok iyi olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından kadınların, kıdemde tecrübelilerin, okul türünde özel okulda çalışanların farklılaştırılmış öğretimle ilgili algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kuramsal ve uygulamalı eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Kozikoğlu ve Bekler (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya çeşitli branşlardan 272 öğretmen katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Çam (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyi” ölçeği kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitime ilişkin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin ve genel yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış eğitime ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği ayrıca öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur

Aydoğan Yenmez ve Özpınar, (2017) yaptıkları çalışmada farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri konulu araştırmalarında öğrenim süreci üzerine öğretmen ve Öğrenci Düşüncelerini incelemişlerdir. Karma desenle yapılan çalışmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde 6 matematik öğretmeni ve 186 öğrenci katılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim üzerine eğitim alan öğretmen adaylarının hazırladığı etkinlikler öğretmenler tarafından 6-8 ders saati süresince uygulamışlardır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları, uygulama gözlem formlarıyla toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda farklılaştırılmış etkinliklerin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından çok beğenildiği, öğrencilerin yardımlaşma, iletişim, gibi davranışlarında gelişmelere neden olduğu, öğrenmelerine pozitif katkı yaptığı, öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinlik uygulama yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu fakat etkinlik planı hazırlama noktasında kendilerinin yetersiz gördükleri bunun sebebinin de bu konuda yeterli bilgi ve vakitlerinin olmadığını belirttiklerini ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmenlerin etkinlik örneklerinin içeren uygulamaları kendi başlarına yazdıkları ve uzmanlar tarafından dönütlerini alabilecekleri işbirlikli hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

2. Öğretmenlerin ÖY Öğrencilerle İlgili Bilgi, Tutum ve Özyeterlilikleri İle İlgili Araştırmalar

Baykoç ve Özdemir (2016) yaptıkları çalışmada sınıfında ÖY öğrenciler bulunan öğretmenlerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hazırladıkları eğitim programının etkililiğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada eğitim alan öğretmenlerin görüşlerindeki değişikliği tespit etmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile yapılmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmaya Gaziantep ilinde bulunan altı rehber öğretmen, dört okul öncesi öğretmeni, beş sınıf öğretmeni ve beş branş öğretmeni olmak üzere yirmi öğretmen katılmıştır. Üç gün süren teorik ve uygulamalı eğitim yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen görüşlerine göre öğretmenler sınıf içi eğitim fırsatlarının daha fazla farkına varmış, okul dışı eğitim ve yönlendirme fırsatlarının daha fazla farkına varmış, ÖY öğrenciler hakkında özgüven ve yeterliliklerinin arttığını belirtmiş ve sınıftaki ÖY öğrenciler belirlemede daha başarılı hale geldiklerini belirtmişlerdir

Eker (2020) karma desenle yaptığı doktora tez çalışmasında ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili bir öğretmen eğitim programı hazırlamıştır. Tez çalışmasında öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarını belirledikten sonra yeterliliklerini tespit etmek için öğretmen görüşlerini almıştır. Alınan görüşlerde öğretmenler ÖY eğitimi ile ilgili olarak; alan

bilgisi, kullanılan eğitim modelleri, BEP geliştirme ve uygulama, tanılama ve değerlendirme, öğretmen nitelikleri ve sorumlukları, problem davranışlar ile başa çıkma, paydaşlarla iş birliği ve aile danışmanlığı, öğretimi planlama ve farklılaştırma ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili geçmişte aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı hazırladığı öğretmen eğitim programını ön test son test yarı deneysel yöntemle uygulamıştır. Çalışma sonucunda hazırlanan öğretmen eğitim programına dahil olan öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerinin arttığı, bilgi düzeylerinin arttığı, dolayısıyla öğretmen yeterliliklerinin geliştiği tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler bu tip eğitimlerin sayısının artmasını istediklerini, bu tip eğitimlerde uygulamaların artırılması gerektiğini, hazır ders planı ve materyal eksikliği çektiklerini, uzman koordinatörler ile eğitimlerin sürmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Nar (2017) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerini ve ÖY bireyler ile ilgili öz yeterlilik düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Karma metot ile yapılan çalışmaya 23 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda destek eğitim odasında çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu, büyük çoğunluğunun verilen hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları, bu eğitimlerin ÖY bireylerin eğitimleri için farklılaştırma yeterliliklerini geliştirecek şekilde olmasını istedikleri, ayrıca destek eğitim odalarının materyal ve teknolojik alt yapı açısından geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Uygun (2021) yaptığı tez çalışmasında BİLSEM'e öğrencilerin yönlendirilme süreçlerinde sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilik kavramı ve özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerini incelenmiştir. Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ÖY öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerini ve algılarını tespit etmektir. Tarama modeli ile yapılan çalışmaya 734 öğretmen katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Görüş ve Algılarını Belirleme Anket Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ÖY öğrenciler ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, ÖY öğrencilere yönelik algılarının yeterli seviyede olmadığı, bu eksikliklerin giderilmesi için öğretmen eğitimlerinin artırılması gerektiği ortaya konmuştur.

Ekinci (2002) yaptığı tez çalışmasında ilköğretim okullarının ÖY öğrencilerin eğitimine ilişkin elverişlilik düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama metoduyla yapılan araştırmaya Batman ilinde 35 ilköğretim okulunda görev yapan 1101 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin %59,2'si ilköğretim

okullarında ÖY öğrencinin eğitimlerine hiç yer vermediğini; %26,7'sinin özel okul modelinin uygulanması gerektiğini savunduğunu, %56,5'inin eğitim modeli olarak özel sınıf uygulamasını önerdiğini belirtmektedir. Aynı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin %53,9'u da ÖY öğrencinin eğitimine yönelik pedagojik bilgi düzeylerinin az olduğunu belirtmiştir.

Alkan (2013) öğretmenlerin ÖY öğrencileri belirlemesine yardımcı olmak için yazılım geliştirilmesi konulu doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin ÖY bireyler ile ilgili bilgi düzeylerini ve bu çalışmada verilen eğitimin bilgi düzeylerine etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Betimsel ve deneysel modellerin bir arada kullanıldığı çalışmaya 8 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Üstün Zekalı Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri Ölçeği” ve “Üstün Zekalı Çocukları Tanıma Bilgi Testi” kullanılmıştır. Hazırlanan eğitsel yazılımın değerlendirilmesi için “Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda eğitim alan grubun ÖY bireylerin özelliklerini daha iyi tanıdığı ve sınıfındaki ÖY öğrencileri daha doğru tespit ettikleri görülmüştür.

Aydın (2020) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlere yönelik hazırladığı eğitim programının etkililiğini ortaya koymak istemiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılan nicel çalışmaya 58 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere üç gün boyunca, toplamda 18 saat süren ÖY öğrencilere yönelik bilgi ve farkındalıklarını artırmayı amaçlayan eğitim programı uygulanmıştır. Veriler kişisel bilgi formu ve program sonu değerlendirme formu aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlerine verilen eğitim sonucunda deney grubunda yer alan öğretmenlerin ÖY öğrencilerle ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinde anlamlı derecede artış meydana gelmiş ve eğitim programının etkili olduğu ortaya konmuştur.

Güneş (2015) ÖY öğrencileri aday gösteren sınıf öğretmenlerinin ÖY öğrencilere ilişkin öz yeterlilik ve tutumlarını tespit etmek için yaptığı çalışmada Diyarbakır ilinde 2014-2015 yıllarında yapılan 222 sınıf öğretmenine ÜYEÖÖ ve ÜYETÖ ölçekleri uygulanmıştır. Tarama modeli ile yapılan çalışma sonucunda cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı, sınıf öğretmenlerinin ÖY öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ve tutum puan ortalamalarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu, ÖY bireylerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik algıları ile tutumları arasında zayıf düzeyde ilişki olduğu, öz yeterlilik algılarının geliştirilmesi halinde tutumların da olumlu yönde gelişeceği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin ÖY eğitimi konusunda akademik yönden öz yeterlilik algıları çok düşük çıkmıştır. Çalışmada

öğretmenlere ÖY bireylerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik algılarını güçlendirecek eğitimler verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Gümüş Gürler (2021) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ÖY öğrencileri ile ilgili bilgi düzeyleri ve ÖY öğrencilerin eğitimleri ile ilgili tutumlarını tespit etmek ve BİLSEM'lere aday gösterme sürecinde görev alan öğretmenlerin yeterliliklerini artırmak amacıyla tasarladığı eğitimin etkililiğini tespit etmeye çalışmıştır. Nicel yöntemle yaptığı çalışmada iç içe gömülü desen kullanmıştır. Çalışmaya 40 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada özel yetenekliler ve belirlemeleri ile ilgili eğitim planı uygulanmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin deney öncesinde ÖY eğitimine yönelik tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu, deney grubunun ise çalışma sonucunda tutumlarının olumlu yönde ilerlediği, deney öncesinde benzer şekilde iken yapılan eğitim sonucunda deney grubu öğretmenlerinin bilgi düzeylerinde belirgin bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2016) beşinci ve altıncı sınıf matematik alanında üstün zekâlı öğrencilerle gerçekleştirdiği farklılaştırılmış eğitim uygulamalarını konu edinen çalışmasında, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması hususlarını ve öğretmenler açısından ise öğretmenlerin ÖY eğitimine ilişkin farkındalık ve tutumları, öz yeterlilikleri ve iş birliği hususlarını incelemiştir. Çalışmada tasarım tabanlı araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma 15 ÖY öğrenci ve 4 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda farklılaştırılmış eğitim uygulamasının akıl yürütme ve eleştirel düşünme, problem çözme, matematiksel düşünme gibi bilişsel becerileri geliştirdiği ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğrenmekte oldukları konuya ve okula ilişkin tutumları olumlu hale gelmiş ve uygulamalar esnasında öğretmenleri ve arkadaşları ile güçlü sosyal etkileşime giren söz konusu öğrencilere hem duygusal ve hem de sosyal alanda farklılaştırılmış eğitimin katkı sağladığı gözlenmiştir. Çalışmada ÖY bireylerle ilgili öğretmen eğitimindeki eksikliklerin fark edildiği, öğretmenlerin ÖY bireylerin özellikleri ve eğitimleri ile ilgili bilgi seviyelerinin yeterli olmadığı, öz yeterliliklerinin düşük olduğu vurgulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ÖY bireylerle ilgili farkındalıklarının arttığı, öz yeterliliklerinin geliştiği ve diğer öğretmenlerle iş birliği düzeylerinin arttığı gözlenmiştir.

Girgin ve Şahin (2019) eğitim fakültesi dördüncü sınıfta öğrenimine devam eden çeşitli branşlarda 500 öğretmen adayının ÖY öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik düzeylerini tespit etmek için tarama modeli ile yaptıkları araştırma sonucunda öz yeterlilik düzeylerinin öğrenim görülen anabilim dalına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının %76'sının ÖY bireyler ile ilgili herhangi bir kitap veya dergi okumadığını, yine %76'sını BİLSEM'de çalışmak istediğini tespit etmişlerdir. Akademik yeterlilik boyutu, mentörlük (danışmanlık) yeterlilik boyutu ve öğretimsel planlama yeterlilik boyutunda öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu, öğretimsel planlama boyutunda branşlar arasında fark ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir.

Kurnaz ve Aslantaş (2018) karma yaklaşımla yaptıkları çalışmada ÖY bireylere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış eğitim etkinlikleri uygulama yetkinliklerini tespit etmek ve yetkinliklerin artırılmasına yönelik uygulama yapılması ve yapılan uygulamanın etkilerini tespit etmek için yaptıkları çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin farklılaştırma eğitimleri ile ilgili kanaatleri olumsuzdur. Öğretmenlerin verilen farklılaştırma eğitimlerinde öğrendikleri yöntem, bilgi ve becerileri sınıfta uygulayabileceklerine ilişkin inançları sınırlıdır. Öğretmenler uygulamalı eğitimler verilmesinde, uygulama örneklerinin sunulmasında ve bu öğrendiklerini sınıfta uygulama noktasında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda yaşadıkları sıkıntıları aşmak için yol gösterici, destek verici bir mekanizmanın veya mentörün olmaması, yapılan uygulamaların ve sonuçlarının izlenmemesi, uygulama sonucunda sonuç aldıklarının görmemeleri, öğretmenlere yeterince kendi etkinliklerini geliştirme fırsatı verilmemesi ayrıca sorun olarak belirtilmektedir. Eğitimlerin üç ile beş gün arasında süren kısa eğitimler olması, uygulama sonrasında tekrar teorik eğitimin olmayışı, uygulamadaki eksikliklerin düzeltilmesini engellemekte, bu da öğretmenlerin aldıkları eğitimin uygulamaya dönüştürülmesini engellemektedir. Yapılan uygulamalı eğitim sonucunda öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özellikleri ve eğitimi ile ilgili bilgi seviyelerinin arttığı, tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve etkinlik hazırlama noktasında uygulama becerilerinin geliştiği ortaya konmuştur.

Levent ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik olarak hazırladıkları etkinlik hazırlama eğitiminin sınıf öğretmenleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Karma desenle yapılan çalışmada nicel veriler tek gruplu ön test son test modeli ile toplanırken nitel veriler görüşme, meta analiz yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Yapılan çalışmaya 14 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yapılan çalışmada nicel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin ÖY bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarının anlamlı düzeyde arttığı, öte yandan ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik olarak sorumluluk alanındaki öz yeterlilik algılarında bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin ÖY öğrencilere olan bakış açılarının daha olumlu hale geldiği, farkındalıklarının

arttığı, etkinlik hazırlama becerilerinin geliştiği, daha yetkin hale geldikleri, dolayısıyla programın öğretmenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Şahin ve Kargın (2013) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin ÖY öğrencilerin belirlenmesi konusundaki yeterliliklerini arttırmaya yönelik programın etkililiğini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlerken betimsel model, programın etkililiğini belirlerken ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın birinci aşamasında 394 sınıf öğretmeni ikinci aşaması olan eğitim programının uygulanması kısmında ise 14'ü deney 15'i kontrol grubunda olmak üzere 29 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda programın uygulandığı öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile demografik özellikleri arasında fark olmadığı, öğretmenlerin ÖY öğrencileri aday gösterirken en çok bilişsel özellikleri en az fiziksel özellikleri dikkate aldıkları, uygulanan programın deney grubunda yer alan öğretmenlerin ÖY öğrencilerin belirlenmesi konusunda son test puanları lehinde anlamlı derecede yükseldiği fakat kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yapılan eğitimin faydalı bulunduğu sınırlı yönlerine ilişkin sürenin kısa oluşu ve daha fazla uygulamaya yer verilmesini istedikleri ortaya konmuştur.

Bayram ve Şentürk (2021) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak hazırladıkları eğitim programının etkililiğini ortaya koymayı amaçladığı araştırmalarına 58 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri “Özel Yetenekliler Başarı Testi” “Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler Formu”, ve “Program Sonu Değerlendirme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine araştırmacı tarafından hazırlanan 3 gün 18 saatten oluşan, özel yeteneklilere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyini arttırmayı temel alan eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda sonunda deney grubu öğretmenlerin ön test- son test puan ortalamaları arasında son test lehine; deney ve kontrol grubunda ise son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre de eğitim programının etkili olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmen görüşlerinde uygulanan hizmet içi eğitimin süresi eleştirildiği ve daha uzun süreli yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmada bu tip eğitimlerin daha uzun süreli ve uygulamalı olması önerilmektedir. Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenler üzerinde pozitif etkiye sahip olarak geliştirici etkisi olduğu belirtilmektedir.

Tuzkan (2019) ÖY öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasına BİLSEM’ler ile destek eğitim odalarında eğitim veren 116 öğretmen katılmıştır. Araştırma nicel araştırma metodlarından tarama ve ilişkisel tarama yöntemleri ile yapılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu”, “Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Öz değerlendirme Ölçeği” ve “Yaratıcılığı Teşvik Edici Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlik düzeyi iyi düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz yeterlikleri iyi düzeyde olduğu alt boyutlara bakıldığında ürün farklılaştırma boyutunu en az düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Arseven (2016) yaptığı çalışmada öz yeterlilik kavramını analiz etmiştir. Çalışmanın amacı öz yeterlilik kavramının eğitim hayatındaki önemini ortaya koymak ve öz yeterlilik kavramına ilişkin kuramsal bir bakış açısı ortaya koymaktır. Literatür taraması yöntemi ile yapılan çalışmada öz yeterlilik kuramı, akademik öz yeterlilik öğretmen öz yeterliliği, öz yeterlilikle ilgili diğer kavramlar olan öz düzenleme, öz saygı, öz yargılama, benlik algısı ve öz güven kavramları açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öz yeterliliklerin geliştirilmesi için öğretmen rolleri ve gerekli özelliklerine değinilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarısı ile öğrenci öz yeterlilik algısı, öğretmen öz yeterlilik algısı ve okulun toplam yeterliliğinin ilişkili olduğu öğrencilerin öz yeterlilik algılarını geliştirilmesi için okul başarısının desteklenmesi gerektiği ve sosyal aktivitelere katılımın artırılması gerektiği ortaya konmuştur.

3. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Araştırmalar

Çengel ve Alkan (2018) ÖY öğrencilerin öğretmenlerinin karşılaştığı problemleri tespit etmek için yaptıkları çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmada veriler anket ve görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Yaptıkları çalışma da öğretmenlerin çok azının üniversite eğitimi esnasında özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim aldığını, çok azının özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını ve bu yüzden özel çocuklarla ilgili sorunları çözmekte zorlandıklarını ortaya koymuşlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun okul ortamlarının ÖY öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olmadığını, zenginleştirilmiş eğitim ortamları hazırlanması gerektiği ve bunun içinde öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi gerektiğini düşündüğü ortaya konmuştur. Yapılan

çalışma sonucunda öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir.

Kontaş (2009) BİLSEM’lerde çalışan öğretmenlerin program geliştirme ihtiyaçlarını karşılamak için hazırladığı hizmet içi eğitim çalışmasını değerlendirmek amacıyla yaptığı doktora tez çalışmasına Ankara’da bir BİSEM’de çalışan 12 öğretmen katılmıştır. Çalışmada iki hafta süren bir hizmet içi eğitim çalışması yapılmıştır. Araştırmada önce Türkiye’de çalışan BİLSEM öğretmenlerinden anket aracılığı ile program geliştirmeye yönelik ihtiyaç analizi yapılmış daha sonra bu verilere dayanılarak bir hizmet içi eğitim programı hazırlanıp uygulanmıştır. Araştırma betimsel ve deneysel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma metotla yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yapılan hizmet içi eğitim sonrası program geliştirme becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmen görüşlerine göre programın güçlü yanları iletişim ve etkileşim içerisinde işlenmesi, programın sistematik şekilde ilerlemesi ve çözüm odaklı olması olduğu belirtilmiştir. Ayrıca derste sunulan konuların örneklerle zenginleştirilmesi, üst düzey düşünme becerilerini içermesi de öğretmenler tarafından çok olumlu bulunmuştur. Öte yandan programın sınırlı yanlarına ilişkin süresinin sınırlı oluşu, konuların daha derinlemesine işlenmesi gerektiği, teorik anlatımdan ziyade uygulamaya da ağırlık verilmesi gerektiği ve branşlar özelinde bu eğitime devam edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Gökdere ve Çepni (2004) yaptıkları çalışmada BİLSEM’lerde görev yapmakta olan Fen Bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek istemişlerdir. Çalışma özel durum yöntemi ile yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan “Hizmet İçi İhtiyaç Değerlendirme Anketi” ile toplanmıştır. Çalışmaya Bayburt ve Trabzon’da yer alan BİLSEM’lerde çalışan dokuz Fen bilgisi Öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin uygulama ortamına doğrudan aktarılacak konuları tercih ettikleri, teorik bilgini yanı sıra somut uygulamaların yer alması gerektiğini, eğitimlerin öğretim elemanları ile etkileşim içerisinde yapılması gerektiğini, seminerlerin kalabalık olmaması gerektiğini, proje çalışmalarını destekleyen konuların yoğun olması gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özellikleri, eğitim modelleri, Fen Bilgisi dersine dair laboratuvar ve proje temelli eğitimler ile Bloom taksonomisi ve formal dönem özellikleri konularını içeren eğitimler talep ettikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonunda ÖY öğrenciler ile ilgili yapılan bu tip hizmet içi eğitimlerin genel olarak değil de branşlara ayrılarak yapılması gerektiği ortaya konmuştur.

Yavuz ve diğeri (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen eğitimi, yeterlikleri ve eğitimcilerine ilişkin yayımlanmış olan raporları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışması yöntemi kullanılmış doküman analizi yapılmıştır. Veriler içerik analiz ile elde edilmiştir. Çalışmada alanında uluslararası düzeyde çalışmalar yapan kurumların öğretmen yeterlikleri, eğitimi ve eğitimcilerine ilişkin yayımladıkları raporlar incelenmiştir. Araştırma bulgularında yüksek öğretim kurumları ile okullar arasında iş birliklerinin artırılması gerektiği, yüksek lisans ve araştırma temelli öğretmen eğitiminin ön plana çıktığı, mesleki gelişimin çok önemli olduğu, öğretmen eğitimlerinde teori ve uygulamanın uyumlu olması gerektiği öğretmen eğitiminde eğitimcilerin niteliğinin çok önemli olduğu ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda 21. yy. becerilerinden problem çözme ve takım çalışması gibi yeterliliklerin ön plana çıktığı ortaya konmuştur. Ayrıca bilişim ve iletişim teknolojilerinin önemi ve yurt dışı öğretmen hareketliliğinin mesleki gelişim için önemine vurgu yapılmıştır.

Göksoy (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hizmet-İçi eğitim faaliyetlerinin süreç ve sonuçlarının niteliğine yönelik görüşlerini analiz etmiştir. Çalışmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul'da çalışan 153 öğretmen katılmıştır. Betimsel yöntemle yapılan çalışmada veriler "hizmet içi eğitim etkililiği değerlendirme ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmada Türkiye 'de ve Avrupa Birliğinde düzenlenen uluslararası hizmet içi eğitim faaliyetleri ve Türkiye'de uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili öğretmen görüşleri ile Avrupa Birliği Cedefop çatısı altında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri analiz edilmiştir. Çalışma bulgularında Türkiye'de öğretmenlerin çok azının (%17) katıldıkları hizmet içi eğitimlerden çok memnun kaldığını belirtirken, yaklaşık aynı oranda katılımcının (%22) memnun kalmadığını belirtmiştir. Diğer kalanlar ise biraz memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu oranın Avrupa Birliği European Centre for the Development of Vocational Training'un yaptığı Avrupa Birliği hizmet-içi eğitim sürecini değerlendirme araştırması sonucunda ise neredeyse tamamına yakın olduğu (%96) ortaya konmuştur. Çalışmada öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kişisel gelişimlerine fazla katkıda bulunmadığını düşünmektedirler. Çalışmada hizmet içi eğitimlerin en önemli yararının bilgilendirme ve iletişim becerileri, mesleki gelişim ve kişisel gelişime katkısı olduğu belirtilirken bilinen konuların tekrarı ve uygulamadan uzak oluşu olumsuz yönleri olarak ortaya konmuştur. Bu durumun Avrupa Birliğinde farklı olduğu ve büyük oranda mesleki becerilere katkısı olduğu ortaya konmuştur. Öğrenilenleri alan yansıtılma ile ilgili öğretmen görüşlerine ise çok iyi alana yansıtanlar %15 civarında iken yansıtmayanların oranı da %10 civarındadır. Orta düzeyde

alana yansıyanların oranı %60 civarındadır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yarıya yakınının hizmet içi eğitime katılmaya istekli olmadığı tespit edilmiştir.

İnce ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışma ile ortaokullarda görevli branş öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğini ile bu faaliyetlere ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmaya dört farklı ilde bulunan Türkçe, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce, matematik branşlarından toplam 12 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler göre öğretmenler hizmet içi eğitimi gerekli bulmakla beraber hizmet içi eğitimin verildiği zamanlar, hizmet içi eğitimi veren kişiler ve hizmet içi eğitim sırasında kullanılan yöntem ve teknikleri hakkında olumsuz tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Öğretmenler bilgi teknolojileri, ders içi etkinlikler, rehberlik ve kendi alanlarında eğitimler almayı istemektedir. Katılımcı öğretmenler hizmet içi eğitimlerde istenilen verimin sağlanabilmesi için yeniliklere gidilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özellikle alanlarında eğitim almak istediklerini, düz anlatımın yoğun öğretmenin pasif olduğu eğitimler yerine uygulamalı karşılıklı etkileşimin olduğu aktif eğitimlerin olmasına ihtiyaç duyduklarını, konuların uzun zamanın kısıtlı olmasının kendilerini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Diğer sonuç da öğretmenlerin uygulanabilir, ihtiyaca dönük hizmet içi faaliyetlerini talep etmiş olmalarıdır.

Karasolak ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma tarama modeli ile yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Hizmet içi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında Adana ilinde çalışan 422 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine karşı olumsuz tutum içerisinde oldukları cinsiyet, branş ve kıdemin bu tutum üzerinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu ortaya konmuştur.

Gültekin ve Çubukçu (2008) Eskişehir ilinde 530 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Tarama modeliyle yapılan çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini kurumsal ve bireysel açıdan kendilerine katkısı olan bir etkinlik olarak

görmektedirler. Hizmet içi eğitimin en önemli bireysel yararları olarak işinde güven duygusunu arttırması ve moralini düzelterek iş verimini arttırması olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri faydalı ve verimli bulduğu ortaya çıkmıştır.

Yolcu ve Kartal (2017) yaptıkları çalışmada 2001- 2015 yılları arasında yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarını analiz etmişlerdir. Çalışmada doküman incelemesi ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Yapılan çalışma hizmet içi eğitim faaliyetlerini öğretmen ihtiyaçları ve dijital eğitim başlıklarında incelemiştir. Doküman incelemesi için örneklem olarak seçilen 2003, 2005 ve 2010 yıllarına ait etkinlikler alan, mesleki bilgi ve genel bilgi alt başlıklarına göre incelenmiş ve etkinliklerin uygunluğu ilgili alanyazınına göre yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda her yıl bine yakın merkezi hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştiği bilgi aktarımı içeren eğitimlerin yoğunlukta olduğu, bu eğitimlerin eğitimin kalitesini artırma noktasında tartışmalı olduğu, pek çok hizmet içi eğitim faaliyetini hizmet öncesi alınan eğitimle aynı içeriğe sahip olduğu, FATİH Projesi kapsamında pek çok eğitim verilmesine karşılık öğretmenlerde istenilen gelişmenin sağlanmadığı dolayısıyla hizmet içi eğitimlerin beklenen verimi vermediği ve bunda en önemli sebeplerden birisinin eğitimin süresinin yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bir uzmanın bilgi aktarımı yapmasının yetersiz olduğu deneyim ve bilgi paylaşımı yapılmasının önemine vurgu yapılmıştır.

ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili öğretmenler ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili bilgi, tutum ve öz yeterliliklerinin yeterli düzeyde olmadığını belirten çalışmaların çoğunlukta olduğu, yapılan eğitimlerin genel olarak faydalı olduğunu, öğretmenlerin ÖY öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili eğitime ihtiyaç duydukları, bazı çalışmalarda öğretmenlerin yapılan hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları, eğitimlerin süresinin daha uzun olması gerektiği, uygulamalı olmasını ve mentör desteği istedikleri tespit edilirken yeterli sayıda sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili farklılaştırma eğitim çalışmasına rastlanmamıştır. Alana yönelik bir hizmet içi eğitim sistemine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda farklılaştırılmış eğitim uygulanan öğrencilerin cinsiyet, sosyal çevre, özel okulda okuma durumu ve sosyo-ekonomik durum gibi farklı özelliklerinin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenirken öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili bilgi, tutum ve öz yeterliliklerinin öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca çok az çalışmada tanı almamış potansiyel ÖY öğrencilere yönelik uygulama yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ÖY

öğretmenlerine verilen öğretmen eğitimlerinin az sayıda olduğu, öğretmen eğitimlerinde uygulamalı eğitimin etkisinin ve mentör destekli eğitimin etkisinin araştırmalara yeterince konu edilmediği, yapılan farklılaştırma eğitimlerin de ÖY ve potansiyel ÖY öğrenciler üzerindeki etkilerinin yeterince incelenmediği ve alanda bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili alanyazını incelendiğinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olumlu karşılandığı fakat sürenin kısa olması, içerik seçimi ve uygulamanın yetersiz bulunması gibi olumsuz görüşlerin ortaya konduğu görülmektedir.

4. ÖY Bireylerin İçin Farklılaştırma Uygulamaları ve Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Çalışmalar

Atalay (2014) yaptığı tez çalışmasında dördüncü sınıf 11'i deney 10' kontrol grubunda yer alan 21 üstün zekâlı çocuğa farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitimi uygulamıştır. Çalışmada “İyi ki var” ünitesi farklılaştırılarak özgün bir ünite oluşturulmuştur. Çalışma İstanbul ilinde ÖY öğrencilere eğitim veren Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda uygulanmıştır. Deneysel yöntemle yapılan çalışmada yapılan farklılaştırma uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarıları, derse karşı olan tutumları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme testi kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarının, eleştirel düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının anlamlı düzeyde arttığı ortaya çıkmıştır.

Korkut (2017) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin ÖY öğrencilerin problem çözme becerilerine, öz-düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma nicel desenle ön test son test deney kontrol gruplu deneysel yöntemle yapılmıştır. Çalışmada deney kontrol grubunda 12 ÖY öğrenci yer almıştır. Uygulamada sosyal bilgiler dördüncü sınıf dersinde bir ünitenin farklılaştırılmıştır. Altı hafta süren çalışma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alanlara göre öz-düzenleme ve problem çözme beceri puanları artmıştır.

Eşsizoglu (2013) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında ÖY öğrenciler için farklılaştırmış sosyal bilgiler programı geliştirmiş ve etkililiğini sınamıştır. Bunun için 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi Gerçekleşen Düşler” ünitesi proje tabanlı öğrenme temel alınarak

farklılaştırılmış ve özgün bir ünite programı hazırlanmıştır. İstanbul'da ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim sunan bir özel okulda yapılmıştır. Deneysel desenle yapılan çalışmaya 38 ÖY öğrenci katılmıştır. Veriler Raven SPM Plus testi, Sosyal Bilgiler Başarı testi, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme testi ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda farklılaştırılmış eğitim uygulamasının deney grubunda yer alan ÖY öğrencilerin başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırdığı ortaya konmuştur.

Ülger (2019) ÖY öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ve öğretmenlerin eksikliğini hissettiği materyallerin bir kısmını geliştirmek için ÖY öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkinliklerinin değerlendirilmesi isimli doktora çalışmasında günlük yaşam problemleri içeren kimya, fizik ve biyoloji alanlarına ait sorgulama temelli yaklaşım ile yapılandırılmış farklılaştırılmış etkinlikler içeren modüller oluşturmuştur. Araştırma karma desen ile yapılmıştır. Araştırma Bursa'da 19 BİLSEM öğrencisi ile 12 hafta sürecince uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Altıntaş (2014) yaptığı doktora tez çalışmasında ortaokula giden ÖY öğrencilerin matematik eğitiminde farklılaştırma uygulaması yapmıştır. Çalışmada hem ÖY bireylerin hem de normal zekâ düzeyine sahip çocukların yaratıcılık ve matematik dersine ilişkin başarıları artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma karma desenle yapılmıştır. Çalışmaya 68 ÖY öğrenci ile 144 ÖY tanısı almamış öğrenci ve beş öğretmen katılmıştır. Yapılan çalışma ile elde edilen becerilerin matematik dersi dışında da öğrencilerin yaratıcı düşünme, dikkatli ve düzenli çalışma, karşılaştığı problemleri çözme gibi temel hedeflere ulaşmaya katkı sağlanacağı düşünülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda hem ÖY öğrencilerin hem de normal zekâyaya sahip öğrencilerin yaratıcılıkları ve matematik dersine ilişkin başarı düzeylerinin arttığı ve sosyal becerilerinin de geliştiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının öğrenciler tarafından beğenildiği, derslerin daha eğlenceli hale geldiği, öğrencilere öğrenme sorumluluğu verdiği ve diğer derslerde de farklılaştırılmış etkinliklerin uygulanması gerektiği ortaya konmuştur.

Özdemir (2018) yaptığı çalışmada Ankara ilinde yaşayan ve normal zekâyaya sahip akranları ile birlikte eğitim gören dokuz ÖY öğrencinin matematik dersi ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin konuların işlenişi, arkadaşlık ilişkileri, etkinlikler, materyaller, ödevler ve genel değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerini incelenmiştir. Çalışma

sonucunda ÖY öğrencilerin konu işlenirken derslerde tekrarlar nedeniyle sıkıldıkları diğer taraftan zorlandıkları işlemlerden daha çok keyif aldıkları, konuları erken öğrendiği zaman arta kalan zamanda sıkıldıkları, zaten biliyor olmanın onları geri plana ittiğini düşündükleri, arkadaşlarına göre ileri seviyede olmalarının bazen olumlu bazen de olumsuz sonuçları olduğu, bu yüzden ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinliklerin gerekli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Battal Karaduman (2012) İstanbul ilinde ÖY öğrencilere farklılaştırılmış eğitim veren Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulunda öğrenim gören ve beşinci sınıfa devam eden 32 ÖY öğrenci ile yaptığı doktora çalışmasında öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış geometri dersinin öğrencilerin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenekleri ve erişilerine etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Deneysel yöntemle yapılan çalışmada deney grubunda farklılaştırılmış geometri dersi uygulanırken kontrol grubunda normal öğretime devam edilmiştir. Çalışmada araştırmacının geliştirdiği geometri başarı testi, yaratıcı düşünme testi, uzamsal test bataryası kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yapılan farklılaştırılmış eğitimin ÖY öğrencilerin başarı, yaratıcılık ve uzamsal yeteneklerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Kaplan Sayı (2013) ÖY öğrenciler için hazırladığı farklılaştırılmış İngilizce programının etkilerini tespit etmek için yaptığı çalışmada ÖY öğrencilerin akademik ve zihinsel ihtiyaçlarını gidermek için İngilizce programı geliştirmiştir. Beşinci sınıf ÖY öğrenciler için bir ünite farklılaştırılmış ve öğrencilerin erişisi, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma İstanbul ilinde ÖY öğrencilere eğitim veren Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulunda yapılmıştır. Çalışmada deney kontrol gruplu ön test son test modelinde yapılmıştır. Çalışmaya 12'si deney 12'si kontrol grubunda olmak üzere 24 ÖY öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan uygulamanın başarı, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir.

Yurtkulu (2018) yaptığı çalışmada ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar bulunup bulunmadığı incelemiştir. Ayrıca çalışmada ÖY öğrencilerin özellikleri ve eğitimlerinde üst düzey düşünme becerilerinin öğretim programlarına yansıtılması hakkındaki görüşlerini incelenmiştir. Çalışma grubu 168' i erkek 136' sı kadın toplam 304 ÖY öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Çalışma sonucunda üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunurken cinsiyet açısından bir fark ortaya çıkmamıştır. Sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılık ortaya

çıkmiştir. Öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri konusunda eğitim alması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada elde edilen öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin, ÖY öğrencilerin diğer öğrencilere göre farklı olduğu, öğretim programlarının üst düzey düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini içermesi gerektiğini, eğitimler sırasında alternatif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini düşündükleri belirtilmiştir.

Bebek (2021) yaptığı çalışmada ÖY öğrencilere yönelik STEM eğitiminin ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine, bilimsel yaratıcılık ve bilişsel başarılarına etkisini tespit etmek istemiştir. Özel yetenekli öğrencilerin zihinsel modellerinin belirlenmesi aşamasında nitel desen, STEM etkinliklerinin hazırlanma sürecinde tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı ve değerlendirme sürecinde nicel yaklaşımın kullanıldığı karma desenle yapılan çalışmaya Trabzon'da bulunan bir BİLSEM'de öğrenim gören 24 ÖY öğrenci katılmıştır. Deneysel metodun kullanıldığı çalışmada veriler mülakat, alan notları, bilimsel yaratıcılık ölçeği, eleştirel düşünme ölçeği ve bilişsel başarı testi ile toplanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin bilimsel yaratıcılık ve bilişsel başarı düzeylerinin gelişirken eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı farklılık oluşmadığı ortaya çıkmıştır.

Kaya ve Bayra (2019) BİLSEM'lerde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmayı Türkiye'nin 12 ilinde bulunan BİLSEM'lerde öğrenimlerine devam eden 1.376 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak düşünme becerisi, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, karar verme becerisi ve alternatif değerlendirme becerisi olarak dört alt faktörden oluşan Üst Biliş Düşünme Becerileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üst düzey düşünme becerileri açısından özel yetenekli öğrencilerin iyi düzeyde olduğu görülmekle birlikte cinsiyet, okul türü, özel yetenek alanları, sınıf seviyesi, ailelerinin eğitim durumları ve ailelerinin gelir düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunduğu, bilişim teknolojileri kullanım tercihlerine göre ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmada problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ve karar verme becerileri açısından kızların erkek öğrencilere göre, ortaokul öğrencilerinin diğerlerine göre, annelerden lise ve üniversite mezunu olanların diğerlerine göre, geliri yüksek olanların diğerlerine göre daha yüksek performans gösterdiği tespit edilmiştir.

Tay (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi başarıları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya eğitim fakültesi üçüncü sınıfa devam eden 60 öğrenci katılmıştır. Deneysel metotla

yapılan çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere doğrudan öğretim modeli ile öğrenme stratejileri öğretilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise öğrenme stratejileri ile ilgili herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Çalışma sonucunda öğrenme stratejileri eğitimi alan öğrencilerin, geleneksel yöntem ile eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Çelikkaya ve Kuş (2010) yaptığı çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmeye çalışmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Araştırmaya dört ilköğretim okulundan 306 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda çalışırken koyu yazılmış yerlere dikkat etmek, anlamadıkları yeri tekrar tekrar okumak, dersi dikkatlice dinlemek gibi stratejiler öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Ayna karşısında sesli olarak konuyu anlatmanın, sesli ortamda müzik ya da televizyon açıkken çalışmanın ve kavram haritaları oluşturmak ise öğrencilerin en az kullandığı stratejiler olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha fazla iyi düzeyde kullandıkları ve akademik başarı arttıkça öğrenme stratejilerinin kullanımının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrenme stratejilerinin öğretimine ağırlık verilmesi gerektiği, öğretmenlerin bu hususta daha fazla eğitilmesi gerektiği belirtilmiştir.

İpekoğlu Yetkin (2021) tasarım temelli öğrenme uygulamalarının ÖY ve normal zekâya sahip ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin tasarım ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla deneysel yöntemle gerçekleştirdiği tez çalışmasına 24 öğrenci katılmıştır. Çalışmada hayat bilgisi dersi kazanımlarına BİLSEM modülünde yer alan kazanımlar da dahil edilmiştir. Ölçme aracı olarak mühendislik tasarım sürecini değerlendirme anahtarı ve problem çözme becerileri ölçeği, araştırmacı günlükleri, görüşme formları, öğrenci ürünleri ve çizimleri kullanılmıştır. Beş hafta süren çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerin problem çözme becerilerinde ve tasarım becerilerinde deney grubu lehine gelişim yaşandığı, ÖY öğrencilerin daha fazla ilerleme gösterdiği, yapılan uygulamanın veli ve öğrenciler tarafından çok beğenildiği ortaya konmuştur.

Alanyazını incelendiğinde ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili çalışmalarda çoğunlukla ÖY öğrenciler veya ÖY ve normal zekaya sahip öğrencilerin birlikte eğitimi ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların genel olarak farklılaştırılmış eğitim çalışmalarından oluştuğu, bu çalışmalarda yoğun olarak farklılaştırılmış eğitimin öğrencilerin

başarı düzeyleri, yaratıcılıkları eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Az sayıda çalışmada farklılaştırılmış eğitimin ÖY ve normal zekaya sahip öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yine az sayıda çalışmada öğrenme stratejilerine yönelik eğitimin ÖY öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler derslerinde yapılan farklılaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmaların da az sayıda olduğu ve bu çalışmaların ÖY öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkileri, ders başarıları ve tutumları ile yaratıcılıkları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

2.7.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar

1. Farklılaştırmaya ve ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen eğitimlerine ilişkin çalışmalar

VanTassel-Baska ve diğerleri (2021) ABD'nin doğu kısmında yer alan 4 eyalette yer alan 329 öğretmen ile gerçekleştirilen ve Yenilenmiş Sınıf Gözlem Ölçeği (Classroom Observation Scale Revised) ile gerçekleştirilen çalışmada, ÖY öğrencilerin eğitim gördüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin söz konusu farklılaştırılmış pratikleri etkin bir şekilde kullanmadıklarını göstermiştir. Öğretmenler söz konusu uygulamaları yeterince kullanmamakta ve öğretim amaçları ile uygun biçimde eşleştirmemektedir. Öte yandan farklılaştırılmış eğitim uygulamalarını tatbik eden öğretmenlerin ise asgari düzeyde verim aldığı, hatta kimi öğretmenlerin bu stratejileri uygulamada oldukça başarılı olduğu görülmüştür. İlkokul ve lise ile karşılaştırıldığında, en az etkinlikle bu pratikleri uygulayan öğretmen grubunun ortaokul öğretmenleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

ABD'de 2008 yılında Thomas B. Fordham İnstitute tarafından Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası'nın (NCLB) sınıflarındaki ÖY öğrencilere etkisini inceleyen araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarındaki ÖY öğrencilere uygun farklılaştırma uygulamaları yapmadıkları. Bu konuda bilgi eksikliklerinin olduğu, bu yasadan sonra geride kalan öğrencilere ağırlık verdikleri için ÖY öğrencilerin zaman zaman ihmal edildiği öğretmenlerin ÖY öğrenciler için homojen sınıfları önerdiği bulgularına erişmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin öğretmen eğitim programının ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili kursa ve programlara neredeyse hiç içermediği belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %84'ü sınıflarında farklılaştırma yapmanın çok zor olduğunu büyük çoğunluğu sadece matematik derslerinde seviye grupları yaptığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin %90'ı

ÖY öğrencilere uygun eğitim verebilmek için daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Little ve diğerleri (2007) Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı'nın Jacob K. Javits programı tarafından finanse edilen Phoenix Projesi kapsamında yaptıkları deneysel çalışmada ilkokul ve ortaokul sosyal bilgilerdeki ÖY öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek için farklılaştırılmış sosyal bilgiler müfredatının öğrenci performansı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Proje 3 yıl sürmüştür. Çalışmaya ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar 1200 öğrenci ve altı öğretmen katılmıştır. Öğrencilerden %3'ü ÖY tanısı almıştır. Uygulama ortalama on iki hafta sürmüştür. Projeye katılan öğretmenler ÖY öğrencilerin özellikleri yer almayan bir ile dört gün arasında süren eğitimler almıştır. Çalışma başında 26 olan öğretmen sayısı üç sene sonunda altıya düşmüştür. Diğer bir husus okul idareleri ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunların bildirilmesidir. Proje heterojen sınıflarda tüm öğrencilere uygulanmış resmi müfredat farklılaştırılmıştır. Veri toplama, kavramsal akıl yürütme, eleştirel düşünme ve içerik öğrenmede öğrenci performansını geliştirmeye ve öğretmenlerin istenilen farklılaştırılmış uygulamaları yapabilmelerine odaklanmıştır. Proje sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Çalışmada ÖY öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışma sonucunda ÖY öğrenciler için tasarlanmış müfredat ve öğretimin, tüm öğrenciler için faydalı olduğu, bu tip uygulamaların ÖY olarak tanımlanmayan öğrenciler için de faydalı olabileceğini göstermektedir. Çalışmada herhangi bir tanı almamış öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etmesine rağmen yine de bu öğrencilerin seviyelerine uygun farklılaştırmaların daha faydalı olacağı belirtilmiştir. Çalışmada ÖY bireyler için sosyal bilgiler derslerine yönelik daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerde farklılaştırma uygulamalarına dair olumlu gelişmeler ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Mertol (2014) yaptığı doktora tez çalışmasında ABD ve Türkiye'de ÖY öğrencilere ders veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi uygulamaları ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Bütüncül çoklu durum deseni ile yapılan çalışmaya Türkiye'deki BİLSEM öğretmenleri ve ABD'de ÖY bireylerle ders yapan Hope Projesi'ne katılan öğretmenler katılmıştır. Çalışma sonucunda hem Türkiye'deki hem de ABD'deki öğretmenlerin sınıflarında farklılaştırmalar yaptıkları buna karşın bu konuda kendilerini yeterli hissetmedikleri, ABD'de sınıfların kalabalık olması, Türkiye'de ise farklılaştırma ile ilgili öğretmenlerin örnek alacağı resmi bir kurumun veya uygulamanın olmayışının sorun olarak belirtildiği görülmüştür. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili daha fazla eğitim alması gerektiği ortaya konmuştur.

Bondie ve diğerleri (2019) ABD’de 2001-2015 yılları arasında farklılaştırılmış eğitimi konu edinen alanyazını ele almış ve farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının öğretmenler üzerindeki etkisini irdelemiştir. Çalışmada söz konusu dönemde kaleme alınan ve okulöncesi dönemden 12. sınıfa kadar olan öğrencileri konu edinen 28 çalışma ele alınmıştır. Gerçekleştirilen analizde en fazla (28 çalışmanın 18’i) referans verilen farklılaştırılmış eğitim tanımının Tomlinson’a (2001) ait olduğu görülmüştür. Öte yandan farklılaştırılmış eğitimin sınıfta nasıl uygulanacağına ilişkin alanyazının gittikçe öğrenci merkezli yaklaşımı ve öğrencinin seçim yapabildiği ortamı öncelendiğini gösterdiği ifade edilmektedir.

2. Öğretmenlerin ÖY Öğrencilerle İlgili Bilgi, Tutum ve Özyeterlilikleri İle İlgili Araştırmalar

Suprayogi ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada farklılaştırılmış eğitimin etkililiğinde rol oynayan faktörleri konu edinmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterliliğinin farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının ortaya konulması açısından belirleyici olduğu gösterilmiştir. Endonezya’da 604 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada, kişisel geçmişe ilişkin anket, farklılaştırılmış eğitim ölçeği, öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitim ölçeği ve öğretme inançları ölçeği kullanılmıştır. Farklılaştırılmış eğitimin bağımlı değişken olarak yer aldığı modele, öğretmenlerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri, öğrenme inançları, sertifikasyon durumu, öğretim tecrübesi, mesleki gelişim ve sınıf büyüklüğü bağımsız değişkenler olarak dahil edilmiştir. Çalışmada; öğretmenlerin öz yeterliliği ve öğretme inançları ile farklılaştırılmış eğitim uygulamaları arasındaki korelasyonun yüksek olduğu gözlenmiştir. Çalışma sonucunda, öz yeterlilik inançları ve yapıcı öğrenme inançları arttıkça, farklılaştırma uygulamalarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Brigandi ve diğerleri (2019) boylamsal vaka çalışmasında, Renzulli Üçlü Zenginleştirme ve Döner Kapı Modeli uygulamasının farklılaştırılmış eğitim uygulaması bağlamında öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarındaki etkisini ele almışlardır. Çalışma sonucunda, mesleki gelişimin çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖY öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerini artırdığı ve uygulama stratejilerini geliştirdiği buna karşın ÖY öğrencilere yaklaşımda değişiklik ortaya çıkarmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Mesleki gelişime engel teşkil

eden hususlar, kavramsal önyargılar, öğretmen özellikleri ve zaman yetersizliği olarak belirtilmiştir.

Kronborg ve Plunkett (2012), ÖY öğrencilerin eğitiminde görev yapacak olan ancak söz konusu eğitim ile ilgili tecrübesi olmayan öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenler üzerindeki etkisini ele almıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme ile, öğretmenlerin uzmanlarca sağlanan profesyonel destek sonrasında, ÖY öğrencilerin eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarına ilişkin farkındalık kazanmaları ve tutum ve yetkinliklerini bu çerçevede artırmaları amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere müfredat farklılaştırma ile ilgili profesyonel eğitim olanakları sağlanmıştır. Çalışma sonucunda sağlanan profesyonel yardımın öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi için daha gelişmiş yetkinliklere sahip olmaları gerektiğini anlamaları hususunda etkili olduğu gözlenmiştir. Özellikle öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları ile farklılaştırılmış eğitime olan ihtiyaçları konusunda öğretmenlerin farkındalığının arttığı gözlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, konuya olan hakimiyetinin, iletişim becerilerinin, konuyu öğretmeye ilişkin tutkularının ve esnek olabilmeye becerilerinin yüksek seviyede olması gerektiğine ilişkin farkındalıklarının yükseldiği ve sınıf içi tutum ve uygulamalarının geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Machu ve Malek (2015) Çekya’da ÖY öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin müfredat içeriği değiştirme ve farklılaştırma uygulamalarında var olan durumu tespit etmek amacıyla 681 öğretmenle yapılan çalışmada, öğretmenlere 37 soruluk bir anket uygulamışlardır. Tarama çalışması sonucunda öğretmenlerin müfredat içeriğini değiştirme yönünde başarılı olmalarına karşın, bu değişiklikleri sınıfta uygulamak üzere öğretme süreçlerinde gerekli değişiklikleri yapma noktasında yetersiz kaldıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca okulun ÖY öğrencilere olan desteğinin de yetersiz olduğu çalışma sonucunda ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterliliklerini konu alan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitim ile ilgili eğitime ihtiyaç duydukları, özellikle var olan teorik bilgilerini uygulamaya dökmekte sıkıntı yaşadıkları ve verilen eğitimlerde mentor destekli uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda ÖY bireyler ilgili eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ÖY öğrencilerin eğitime yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulamalı öğretmen eğitimine ilişkin çalışmaların oldukça az olduğu, ayrıca öğretmen eğitimlerinin ÖY öğrenciler ile potansiyel ÖY öğrenciler ve onların

üst düzey düşünme becerilerine etkilerine ilişkin yeterli çalışmanın olmadığı dolayısıyla alanda boşluk olduğu tespit edilmiştir.

3. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Araştırmalar

Hasanova (2019) yaptığı tez çalışmasında Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmenler için yapılan hizmet içi eğitim uygulamalarını karşılaştırmıştır. Türkiye ve Azerbaycan'da yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerini karşılaştırıp bu faaliyetlerinin eğitim programlarını karşılama düzeyi ve öğretmenlerin kariyer basamaklarına katkısını tespit etmeyi amaçladığı çalışma literatür taraması ve görüşme yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmada eğitim programlarının konuları, hizmet içi eğitime ayrılan bütçe ve öğretmen sayıları incelenmiştir. Ayrıca alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kariyerine yaptığı katkılar ülkeler bazında incelenmiştir. Yapılan çalışma sonuçlarına göre her iki ülkede yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin genel olarak süresi 30 saat veya beş gün sürmektedir. Yapılan çalışma sonucunda akademisyen görüşlerine göre Azerbaycan'da bulunan akademisyenlerin ülkelerinde yapılan hizmet içi faaliyetlerinden memnun olmadığı yapılan eğitimlerin eğitim programlarında eksiklikler olduğunu, hizmet içi eğitim merkezlerinin sayı kalite ve format bakımından çok yetersiz oldukları, yapılan eğitimlerin süre, içerik ve nitelik açısından yetersiz oldukları çalışma sonucunda ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda Türkiye'de bulunan akademisyenlerin hizmet içi eğitim konuları belirlenirken öğretmen görüşlerine yeterince yer verilmediği, eğitimlerde öğretmenlerin pasif kaldığı, öğretmen eksiklerinin hizmet içi eğitim öncesinde yeterince belirlenmediği, sayıca yetersiz olduğu görüşlerini belirttikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayı ve sürelerinin ihtiyaca göre planlanması gerektiği, öğretmene maddi getiri sağlaması gerektiği önerilmiştir.

İssaka (2018) Gana'daki hizmet içi eğitimin etkisini ve sorunlarını tespit etmek için yaptıkları araştırmaya işitme engelliler okullarında çalışan doksan öğretmen ile yaptıkları çalışmada verileri anket yöntemi ve görüşme yöntemleri ile toplamışlardır. Çalışma, sonucunda hizmet içi eğitim programlarının az ve oldukça etkisiz olduğunu ortaya konulmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu şeyler ile sağlananlar arasında kopukluk olduğu, eğitimlerden edinilen bilgi ve becerilerin çok az kullanılabildiği belirtilmiştir. Çözüm olarak doğru ihtiyaç değerlendirmelerinin yapılması gerektiği ve finansal desteklerin arttırılması gerektiği belirtilmiştir. Herhangi bir hizmet içi eğitim sırasında kendilerine yeterli kaynak sağlanmadığını düşünenlerin oranı yaklaşık %71'i olduğu da belirtilmiştir.

4. ÖY Bireylerin İçin Farklılaştırma Uygulamaları ve Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Çalışmalar

Renzulli ve Renzulli (2010) yaptıkları çalışmada sınıflarda zekâ testlerinde ilk %1-3'lük kesime girmedikleri için ÖY eğitim programları dışında kalan fakat öğretmenleri tarafından tanı almış ÖY öğrenciler kadar başarılı olacaklarına inanılan çocuklar olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışmada sınıf içinde ÖY öğrenciler için yaptıkları çalışmalara öğretmenler tarafından önerilen tanı almamış öte yandan başarılı öğrencileri de dahil etmişlerdir. Bunu yaparken üçlü zenginleştirme modelini temel alan kendi ürettikleri bir yazılımla öğrencilerin ilgilerini belirlemişlerdir. Bu katılımcıların yaklaşık ilk %10-15'lik kesime giren öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir. Bu öğrencilerin ÖY etkinlik programı olarak etiketlenmeden zenginleştirme programına alındığı böylece tüm öğrencilerin zenginleştirme programından yeteneği ölçüsünde yararlanmış olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda zenginleştirme programına dahil olan ancak ÖY tanısı olmayan öğrencilerin de ÖY öğrenciler kadar başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Walker ve Kettler (2020) yaptığı çalışmada münazara eğitiminin ÖY ve normal zekâyâ sahip öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkilerini incelemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden sekizi yedinci sınıfa devam ederken, dokuz tanesi ise sekizinci sınıfa devam etmektedir. Araştırmada ölçme aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi düzey X ve araştırmacı tarafından geliştirilen görev ve argüman analiz formu kullanılmıştır. Yarı deneysel tek gruplu ön test son test modelde yapılan çalışma sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin de eleştirel düşünme puanları artmasına karşılık ÖY öğrencilerin normal öğrencilere göre eleştirel düşünme puanları daha fazla artmıştır. Bu sonuç eleştirel düşünme becerilerinin zekâ ile doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

Dreeszen (2009) yaptığı çalışmada tüm sınıf için uygulanan farklılaştırılmış okuma uygulamasının ÖY bireyler ve diğer öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek istemiştir. Çalışma nitel desenle yapılmış veriler okuyucu günlükleri, ses kayıtları, haftalık toplantılar ve gözlem notlarıyla toplanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri temel, orta ve ileri düzey olmak üzere üçe ayrılmıştır. Yapılan çalışma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin her düzeyde geliştiği, öğretmenlerin motivasyonunda artış olduğu, liderlik, beklentileri aşma gibi becerilerin geliştiği ortaya konmuştur. Ayrıca yapılan uygulamada mentör desteğinin öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinlik algılarını daha olumlu hale getirdiği tespit edilmiştir. Çalışmada farklılaştırılmış öğretimin fen ve sosyal bilgiler

sınıflarında uygulanabileceğini belirtmiştir. Yapılan çalışmada mentör desteği ve uygulama aşamasını en az üç ay sürmesi tavsiye edilmiştir. Çalışmada farklılaştırma uygulamalarının mentör desteksiz uygulanmasının eğitimcileri bunaltabileceği, başka bir uzmanla çalışmanın yaşanan problemlerin daha kolay aşılmasında faydalı olabileceği belirtilmiştir.

Peterson ve diğerleri (2009), 121 öğrenci ile gerçekleştirmiş oldukları boylamsal çalışmada, ÖY öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ve öğrencilerin bu zorluklara ilişkin algılarını ele almışlardır. Çalışma boyunca hayatta hem öğrenci hem de ailesi tarafından algılanan olumsuz olaylar incelenmiştir. Aileler ölüm, hastalık, boşanma gibi olayları öne çıkarırken, öğrencilerin ailesel faktörlerden daha çok okulda yaşadığı negatif durumlardan (akademik gelişim, akran iletişim, okul değiştirme vb.) etkilendiği ve okul yaşantısının ÖY öğrenciler için önemi ortaya konmuştur.

Kuo ve diğerleri (2010) Tayvan'da okul öncesi grupta yer alan ÖY öğrenciler için tasarlanmış olan 3 yıllık programa dahil olan öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin problem çözme becerilerinin desteklenebileceğini göstermektedir. Çalışmada objektif ve sübjektif değerlendirme yöntemleri (kontrol listesi, mülakat, portfolyo değerlendirmesi, grup zekâ testi, oyun köşesi gözlemi, bireysel zekâ testi) ile ÖY öğrenciler tespit edilmiş ve öğrencilerin farklı problem çözme becerileri sergiledikleri gözlenmiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin çeşitli şekillerde problem çözme becerilerini kullandıkları ve DISCOVER olarak isimlendirilen model ile bu becerilerin geliştiği gözlenmiştir.

Smale-Jacobse ve diğerleri (2019), farklılaştırılmış eğitimin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini irdeleyen çalışmaları ele almışlar ve 2006-2016 döneminde yayımlanan 14 çalışmayı analiz etmişlerdir. Literatür taraması yöntemi ile yapılan çalışma sonucunda farklılaştırılmış eğitimin çok farklı şekillerde uygulandığı tespit edilmiştir. Farklı uygulamalar arasında; farklılaştırılmış talimatlar, yetenek gruplaması, bireyselleştirme, heterojen gruplama gibi yöntemler yer almaktadır. Yapılan çalışma sonucunda, farklılaştırılmış eğitimin öğrenci başarısında küçük ve orta seviyede pozitif etki yaptığı bulgusuna ulaşılmış ve farklılaştırılmış eğitimin faydalı olduğu ortaya konulmuştur.

Thomson (2006) yaptığı çalışmada farklı öğrenme biçimlerine göre kullanılacak stratejiler arasında; renkli kalemle çizme, önemli bilgilere ilişkin not oluşturma ve organize etme, beyin fırtınası, zihin ve kavram haritalarını kullanma, metin tarama, ses kayıt cihazı

kullanma, ritimler oluşturma, kendine bir kavramı sesli biçimde açıklama, poster hazırlama, çoklu görevleri yerine getirme gibi uygulamalara yer vermiştir. Çalışmada öğrencilere öğrenme stratejileri eğitimi verilmesi gerektiği ayrıca öğretmenlerin de kendi öğretme stillerini fark etmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde farklılaştırılmış eğitimin ÖY öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu, bu uygulamaların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini arttırdığı, farklılaştırılmış etkinliklerden ileri seviyede yer alan öğrencilerin daha fazla faydalandığı, farklılaştırılmış eğitim uygulamaları alan ÖY öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin normal zekaya sahip öğrencilere göre daha fazla geliştiği görölmektedir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın deneysel işlem basamakları, çalışmada kullanılan ölçme araçları, araştırma sürecine ilişkin bilgiler ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle ilgili bilgiler sunulmaktadır.

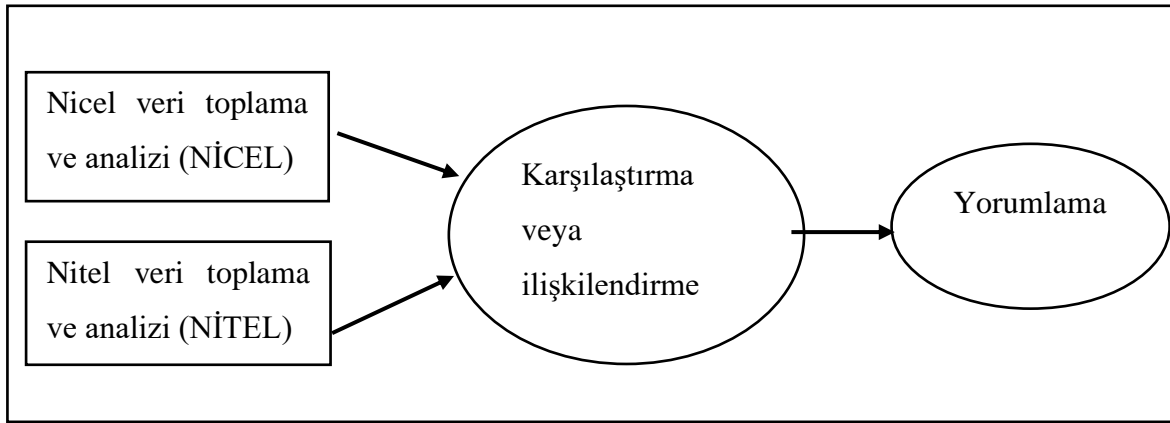
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel ve nicel yöntemlerin avantajlarını kullanırken dezavantajlarını diğer yöntem ile en aza indirmek için nicel ve nitel desenlerin bir arada kullanıldığı deneysel yöntemle karma desen ile yapılmıştır. Araştırma bir probleme cevap arama sürecidir (Shavelson, 2016: 6). Bilimsel araştırmalarda amaç en doğru ve verimli sonuçlara ulaşmaktır. Her yöntemin avantajları olabileceği gibi dezavantajları da vardır. Araştırma probleminin yeterince anlaşılabilmesi için nicel ya da nitel araştırma yöntemlerinin tek başına kullanmanın yeterli olmadığı durumlarda karma yöntemin kullanılması uygun olduğu belirtilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell, 2021: 15). Karma desen nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı bir yaklaşımdır (Balcı, 2015).

Karma desenler nicel ve nitel verilerin bir araya getirilmesi ve bu verilerin birlikte yorumlanmasıdır (Creswell, 2017). Bu çalışmada elde edilen nitel ve nicel veriler bir arada yorumlanarak araştırma sonuçlarının daha aydınlatıcı olması amaçlanmıştır. Karma desende en önemli nokta verilerin nasıl birleştirileceğidir. Karma desende en fazla kullanılan üç temel yöntem vardır. Bunlar hem nicel hem nitel verinin bir arada toplanıp daha sonra yorumlama kısmında verilerin birleştirildiği yakınsayan paralel karma yöntemler, önce nicel verilerin toplanıp daha sonra bu verileri daha detaylı açıklamak için nitel verilerin toplandığı açımlayıcı sıralı karma yöntemler ve açımlayıcı sıralı desenin sıralamanın ters çevrilmiş hali olan keşfedici sıralı karma yöntemdir (Creswell, 2017: 16)

Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden *yakınsayan paralel karma deseni* kullanılmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanır ve analiz edilir. Bu yüzden bu desende yöntem bölümünde nicel ve nitel olarak ayrı ayrı veri toplama ve analiz bölümleri bulunur. Bunlardan hangisinin önce olduğunun bir önemi yoktur. Sonuç bölümünde de verilerin analizi ayrı ayrı verilir. Burada verilerin birleştirilmesi genellikle tartışma bölümünde yapılır. Bazen bu birleştirmeler sonuç bölümünde de yapılabilir (Creswell, 2021: 98). Bu modelin seçilmesinin sebebi çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin çalışma içerisinde aynı anda

toplanacak olması ve bu verilerin daha sonra birleştirilerek yorumlanacak olmasıdır. Nicel verilerle elde edilemeyecek öğretmenlerin etkinlik hazırlama becerilerindeki ilerleme nitel yöntemlerden doküman analizi ile incelenmiştir. Ayrıca yapılan eğitim hakkında öğretmenlerin düşüncelerinin daha iyi anlaşılması için öğretmenlerle çalışma sonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm bu veriler sonuç ve tartışma kısmında birleştirilerek yorumlanmış ve bu sayede verilerin daha iyi anlaşılır hale getirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın modeli Şekil 3.1’de gösterilmiştir. Araştırmanın verilerinin bir kısmı nicel yaklaşımla toplanırken nicel olarak elde edilmesi mümkün olmayan veriler nitel yaklaşımla toplanmıştır. Bu çalışmada veriler eş zamanlı olarak toplanmaya başlamıştır. Bu çalışmada sonuç ve tartışma bölümünde veriler birleştirilerek yorumlanmıştır.



Şekil 3.1: Yakınsayan Paralel Karma Modeli (Creswell, 2017: 220)

3.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümü

Nicel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyip nesnel kuramların test edildiği bilimsel yaklaşımdır. Nicel araştırmada bu değişkenler ölçme araçları ile objektif olarak ölçülebilir. Böylece sayısallaştırılan veriler istatistiksel işlemler kullanılarak analiz edilebilir (Creswell, 2021: 247). Nicel araştırmalar gerçekliği araştırmacının kendisinden bağımsız gören, kendi dışında var olan gerçekliğin nesnel olarak gözlenebileceğini, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüştür (Büyüköztürk vd., 2014: 12). Nicel araştırmaların daha objektif sonuçlar vermesi ve genellemelere imkân sağlaması nedeniyle (Creswell, 2021: 15) araştırmada uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerini objektif şekilde belirleyebilmek için nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Cevap ve çözümlerinin gelecek zaman içerisinde bulunacağı problemlere çözüm geliştirmek için yapılan çalışma yöntemlerinden birisi de deneysel yöntemdir (Kaptan, 1998:

73). Deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesi amaçlanır. Deneysel araştırmada bağımsız değişken araştırmacı tarafından manipüle edilir ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait ölçümleri karşılaştırılır (Büyüköztürk vd., 2014: 195). Araştırma deneysel yaklaşımla deney-kontrol gruplu ön test son test modelinde yapılmıştır. Deneysel araştırmalar bilimsel araştırmalar içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Deneysel çalışmalarda deneklerin seçimi çok önemlidir. Araştırmada deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Kullanılan deneysel modelin aşamaları Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1 Deney Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Modeli

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
Deney1 Öğretmen	T1 ₁ , T2 ₁ , T3 ₁ , T4 ₁ ,	(1) Öğretmenlere farklılaştırılmaya yönelik 1. öğretmen eğitimi (2) Öğretmenlerin sınıflarda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikleri uygulaması (iki ay) (3) Öğretmenlere farklılaştırılmaya yönelik 2. öğretmen eğitimi (4) iki ay boyunca deney grubuna yer alan öğretmenler tarafından hazırlanan etkinliklerin sınıflarda uygulaması	T1 ₂ , T2 ₂ , T3 ₂ , T4 ₁ , T9 ₂
Kontrol1 Öğretmen	T1 ₁ , T2 ₁ , T3 ₁ Veri toplama araçlarında belirtilmiştir.	Normal öğretim,	T1 ₂ , T2 ₂ , T3 ₂ Veri toplama araçlarında belirtilmiştir.
Deney2 Öğrenci	T5 ₁ , T6 ₁ , T7 ₁ , T8 ₁ ,	Sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulanması	T5 ₂ , T6 ₂ , T7 ₂ , T8 ₂ ,
Kontrol2 Öğrenci	T5 ₁ , T6 ₁ , T7 ₁ , Veri toplama araçlarında belirtilmiştir.	Normal öğretimin sürdürülmesi	T5 ₂ , T6 ₂ , T7 ₂ , Veri toplama araçlarında belirtilmiştir.

Tablo 3.1’de gösterilen ölçme araçlarından ayrıntılı olarak veri toplama araçlarında bahsedileceği için burada sadece isimleri verilmiştir.

- T1: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi (ÜYÖÖT)
- T2: Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine ilişkin Öğretmen tutumları Ölçeği (ÜYETÖ)
- T3: Üstün Yeteneklilerin Eğitimine ilişkin Öz Yeterlik Ölçeği (ÜYEÖÖ)
- T5: Öğrenme Stratejileri Anketi (ÖSA)
- T6: Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)
- T7: Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (Cornell)

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yönteminden benzeşik örnekleme ile belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme yönteminde amaca bağlı olarak öncelik verilen sadece benzeşik bir alt grubun seçilmesi söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2014). Örnekleme belirlenirken, ÖY öğrencilerin devam ettikleri okullar tespit edilmiştir. Bu okullarda ÖY

öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenler tespit edilip kura ile 30 öğretmen belirlenmiştir. Bu öğretmenlerden kura yöntemi ile 15 tanesi kontrol 15 tanesi deney grubu olarak seçilmiştir. Bu öğretmenlerden 4 tanesi daha sonra çalışmaya katılmaktan vazgeçmiştir. Bu sınıflardaki ÖY öğrenciler ve ÖY olma potansiyeli olan öğrenciler de öğretmenine bağlı olarak kontrol veya deney grubuna dahil olmuşlardır. Öğretmenlerden ve öğrencilerin velilerinden çalışmaya katılımına ilişkin onayları alınmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Nicel veriler araştırmalarda, kişilerin hikâye ve anlamlarını yeterince incelemek veya kişilerin bakış açılarını yeterince derinlemesine tespit etmek için yetersiz kalabilirken nitel veriler incelenen küçük grupların verilerini geniş bir evrene genelleme imkânı sağlamayabilir (Creswell, 2021: 15). Nitel araştırmalarda verileri toplarken dört temel yöntem kullanılmaktadır. Söz konusu yöntemler; görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemedir (Çokluk, 2011: 96). Bu çalışmada öğretmenlere verilen farklılaştırma eğitiminin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin tespit edilebilmesi için öğretmen ve öğrencilere bahsedilen ölçekler uygulanmıştır. Bu çalışmada toplanılan nicel verilerin daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerin hazırladıkları etkinlik planları ve yapılan eğitime ilişkin görüşleri nitel yaklaşımla toplanıp analiz edilmiştir. Bu sayede toplanan nicel verilerin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır.

Görüşme yöntemi ile geçmişte yaşanan ve tekrar etmeyecek olaylar tespit edilebilmekte, duygular, gözlemlenemeyen davranışlar veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl algıladıklarını öğrenme imkânı elde edilmektedir. Görüşme; araştırmacı ve katılımcıların birlikte yer aldığı, araştırma konusuna yönelik hazırlanan sorulara odaklanılarak karşılıklı konuşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013: 85). Görüşme ile araştırmacı gözlemleyemediği duygu ve davranışları öğrenebilir. Görüşme katılımcıların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için iyi bir yöntemdir (Merriam, 2013: 86). Araştırma sırasında yapılan görüşmelerde açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu soruların amacı araştırmacıya önceden belirlenmiş soru kategorilerinin sınırlandırmaları ve öngörülerini olmadan diğer insanların bakış açılarını yakalama ve anlama fırsatı tanımaktır (Patton, 2014: 21).

1. Bu çalışmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır.
2. Veriler betimsel ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.
3. Araştırmada önce etik kurallar gereği ses ve görüntü kaydı yapmak için katılımcılardan izin istenmiş ve izin veren katılımcıların ses veya görüntü kayıtları alınmış ve daha sonra çözümlenip metne dönüştürülmüştür.
4. Metinler katılımcılara verilerek kayıtların yanlışsız ve doğru olduğu teyit ettirilmiş, böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.
5. Etik kurallar gereği katılımcı isimleri yerine Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4 şeklinde kodlar kullanılmıştır.
6. Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlerine ve okul müdürlüklerine deney grubuna uygulanan farklılaştırılmış etkinlikler daha sonra uygulamaları için verilmiştir.
7. Görüşme formu hazırlanırken önce uzman görüşü alınmış ve bir görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra iki pilot uygulama yapılmış herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür.

Çalışmanın nitel aşamaları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmanın Nitel Sürecinin Uygulanması

Gruplar	Ön test	DeneySEL İşlem	Son test
Deney1 Öğretmen	Farklılaştırılmış etkinlik planlarının hazırlanması (T4 ₁ .)	(1) Öğretmenlere farklılaştırılmaya yönelik 1. öğretmen eğitimi (2) Öğretmenlerin sınıflarda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikleri uygulaması (iki ay) (3) Öğretmenlere farklılaştırılmaya yönelik 2. öğretmen eğitimi (4) Öğretmenlerin sınıflarda deney grubuna yer alan öğretmenler tarafından hazırlanan etkinlikleri uygulaması (iki ay)	Farklılaştırılmış etkinlik planlarının hazırlanması (T4 ₂ .) Deney grubu öğretmenleri ile görüşmelerinin yapılması (T9).
Kontroll Öğretmen	Farklılaştırılmış etkinlik planlarının hazırlanması (T4 ₁ .)	Normal öğretim	Farklılaştırılmış etkinlik planlarının hazırlanması (T4 ₂ .)

T4: Öğretmenler tarafından hazırlanan farklılaştırılmış ders etkinlik planları

T9: Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. İki pilot uygulama yapıldıktan sonra asıl uygulama yapılmıştır.

Doküman incelemesi hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Eğitim bilimleri ile ilgili araştırmalar yaparken hem destekleyici hem de araştırmanın merkezinde yer alan bir yöntem olarak doküman analizinin kullanılması mümkündür (Ulutaş, 2015: 280). Doküman analizinde dokümanların güvenilirliği dikkat edilmesi gereken konulardan birisidir. Araştırmacının kendisi tarafından oluşturulmayan dokümanların gerçekliğini sorgulaması gerekmektedir (Ulutaş, 2015: 286). Bu çalışmada toplanan dokümanlar araştırmacı gözlemi esnasında toplanarak doküman güvenliği sağlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya katılacak öğretmenlerin sınıfında özel yetenekli bireylerin bulunması gerekliliği nedeniyle örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme araştırmacılar tarafından belirli nitelik ve ölçütlere sahip olan özel durumlarda çalışılmak istenildiği zaman tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2014: 90). Örneklem belirlenirken, ÖY öğrencilerin devam ettiği okullar tespit edilmiştir. Bu okullarda ÖY öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenler tespit edilip kura ile 30 öğretmen belirlenmiştir. Öğretmenlerden dördü çalışmaya katılmak istememiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken verilerin normal dağılım göstermesine dikkat edilmiştir. Öğretmenlere yapılan ön testler sonucunda iki denk grup oluşturulmuş ve bu gruplardan kura yöntemi ile 13 tanesi kontrol 13 tanesi deney grubu olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin dersine girdikleri sınıflarda yer alan ÖY öğrenciler ve onların sınıflarında yer alan öğretmenlerin “bu etkinlikleri ÖY öğrenciler kadar yapabileceğini düşündükleri” potansiyel üstün zekâlı yetenekli öğrenciler olarak adlandırdığımız öğrenciler çalışmaya dahil edilmişleridir. Öğretmeni deney grubunda olan öğrenciler deney grubuna, öğretmeni kontrol grubunda olan öğrenciler de kontrol grubuna dâhil olmuşlardır.

Deney grubu sınıfında ÖY birey bulunan 13 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve bu öğretmenlerin dersine girdiği beşinci sınıfa devam eden 39 özel yetenekli birey ve bu bireylerin sınıfında bulunan çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ÖY olma ihtimali olan tanı almamış, etkinlikleri ÖY bireyler kadar yapabilen 37 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise sınıfında toplam 29 özel yetenekli öğrenci bulunan 13 öğretmen ve bu bireylerin sınıfında bulunan çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ÖY olma ihtimali olan tanı almamış, etkinlikleri ÖY bireyler kadar yapabilen 37 öğrenciden oluşmaktadır. Türkiye’de öğrencilerin ÖY olup olmadığını tespit etmek için tarama sisteminin yeterli olmayışı,

BİLSEM’lerin kontenjan dahilinde öğrenci alması, ölçme aracı ya da öğrenciden kaynaklanan sebepler gibi pek çok nedenle ÖY öğrencilerin küçük bir kısmı tanı alabilmektedir. Bu da sınıflarda ciddi bir potansiyel ÖY öğrenci varlığını işaret etmektedir. Yapılacak farklılaştırma uygulamalarının bu öğrencileri de tespit edip fayda sağlaması beklendiğinden çalışmaya potansiyel ÖY öğrenciler de dahil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.3’te gösterilmiştir. Öğretmenlere, öğrencilere ve öğrenci velilerine çalışma öncesinde çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden ve öğrencilerin velilerinden çalışmaya katılımına ilişkin onayları alınmıştır. Çalışma başladıktan bir süre sonra deney 2 grubu potansiyel özel yetenekli öğrencilerden üçü erkek ve beşi kız olmak üzere toplam sekiz öğrenci çalışmadan kendi istekleri doğrultusunda çekilmişlerdir.

Tablo 3.3. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Gruplar	Kadın	Erkek	Toplam
Deney Grubu Öğretmenleri	7	6	13
Kontrol Grubu Öğretmenleri	8	5	13
Deney 1 Grubu Tanılı Özel Yetenekli Öğrenciler	22	17	39
Deney 2 Grubu Potansiyel Özel Yetenekli Öğrenciler	20	17	37
Kontrol 3 Grubu Tanılı Özel Yetenekli Öğrenciler	17	12	29
Kontrol 4 Grubu Potansiyel Özel Yetenekli Öğrenciler	16	21	37

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin veriler tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Katılımcı öğretmenlerin deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin veriler

	Grup	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	Mann-Whitney U	Z	p
ÖY özellikleri (ÜYÖÖT) ön testi	Deney	13	13,88	180,50	79,500	-0,259	0,796
	Kontrol	13	13,12	170,50			
Öğretmen Tutumları (ÜYETÖ) Ön testi	Deney	13	13,85	180,00	80,000	-0,231	0,817
	Kontrol	13	13,15	171,00			
ÖY Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği (ÜYEÖÖ) Ön testi	Deney	13	13,35	173,50	82,500	-0,103	0,918
	Kontrol	13	13,65	177,50			

Çalışma grubunun denkliliğini sağlamak için öğretmenlere ön testler uygulanmıştır. Yapılan ön testler non-parametrik Mann Whitney-U testi ile değerlendirilmiştir. Tablo 3.4’te görüldüğü gibi yapılan ön testler sonucunda ÖY özellikleri ön testi ($Z=0,259$ ve $P=0,796$, $P>0,05$) sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğretmen Tutumları ÜYETÖ ön

testi ($Z=0,231$ ve $P=0,817$, $P>0,05$) sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. ÖY Eğitimine ilişkin Öz Yeterlilik Ölçeği ön testi ($Z=0,103$ ve $P=0,918$, $P>0,05$) sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Yapılan değerlendirmeler sonucunda sonuçlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p> 0.05$).

Öğrencilerin grupları belirlenirken öğretmenlere bağlı olarak grup atamaları yapılmıştır. Öğretmeni deney grubunda yer alanlar deney grubuna, öğretmeni kontrol grubunda yer alanlarda kontrol grubuna alınmıştır. Ön test verileri Tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Katılımcı Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliğine İlişkin Veriler

	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	SD	F	p	Fark
Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X	Deney Tanılı (1)	39	38,07	5,218				
	Deney Potansiyel (2)	37	37,97	6,116	3			
	Kontrol Tanılı (3)	29	42,20	5,790	138	3,729	,013	3>1(0,023)
	Kontrol Potansiyel (4)	37	39,89	6,185	141			3>2(0,021)
	Total	142	39,36	6,001				
	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	SD	F	p	Fark
Öğrenme Stratejileri Anketi	Deney Tanılı (1)	35	73,66	15,156				
	Deney Potansiyel (2)	32	73,84	15,503	3			
	Kontrol Tanılı (3)	28	72,96	12,494	128	0,328	0,805	-
	Kontrol Potansiyel (4)	37	70,78	14,967	131			
	Total	132	72,75	14,555				
	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	SD	F	p	Fark
Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri	Deney Tanılı (1)	36	95,06	9,757				
	Deney Potansiyel (2)	32	94,16	10,662	3			
	Kontrol Tanılı (3)	27	95,89	15,141	128	0,557	0,644	-
	Kontrol Potansiyel (4)	37	97,92	14,977	131			
	Total	132	95,81	12,711				

Tablo 3.5'te ön test olarak verilen Cornell Eleştirel Düşünme Testi puanlarının anlamlı bir şekilde ($p=0,013$; $p< 0,05$) farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağını anlamak için yapılan Tukey testi sonucunda kontrol 3 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin lehine, Deney 1 grubunda yer alan ÖY öğrencilere göre $3>1$ (0,023) anlamlı şekilde farklılaştığı, Kontrol 3 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin lehine, Deney 2 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilere göre $3>2$ (0,021) anlamlı şekilde farklılaştığı ($p< 0,05$) görülmektedir. Buna göre grupların den olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi Öğrenme stratejileri Anketi ön testi ($p=0,805$, $p<0,05$) sonuçlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 3.5'te görüldüğü gibi Problem

özme becerileri ön testi ($p=0,64$, $p<0,05$) anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilere uygulanan ön test sonuçlarında görüldüğü gibi öğrencilere uygulanan üç testten ikisinde gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Gruplar içerisinde ön testlerde eleştirel düşünme becerilerinde var olan farkı ve yapılan uygulamanın etkisini daha iyi anlayabilmek için çalışma sonunda uygulanan ölçeklerin test puanlarında gruplar arasındaki erişü düzeylerine ve her bir grubun kendi içindeki ilerlemesini tespit edebilmek için grupların erişü düzeylerine de bakılmıştır.

Deney grubunda yer alan 13 öğretmen 11'inin daha önce ÖY öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim almadığı sadece 2 tanesinin özel eğitim kursu içinde bir başlık olarak ÖY öğrenciler konusunda eğitim aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ÖY öğrenciler için farklılaştırma ile ilgili eğitime ihtiyacı olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu bölümde veri toplama aşamaları ve kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

Yapılan eğitimin etkisinin tespit edilebilmesi için eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkındaki bilgi düzeylerinin, özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin tutumlarının ve özel yetenekli bireylerin eğitime ilişkin öz yeterliklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Ayrıca yapılan öğretmen eğitiminin öğrenciler üzerinde etkili olup olmadığı da tespit edilmek istenmiştir. Bu nedenle katılımcılara çeşitli ölçekler uygulanmış, araştırma esnasında elde edilen dokümanlar analiz edilmiş ve görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla öğretmenlere ÖY öğrencilerin özellikleri konusundaki bilgilerini yoklayan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi, Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÜYETÖ) (Opinions about the gifted and their education) ve Üstün Yeteneklilerin Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından hazırlanan ders planlarının değerlendirilmesinde kılavuzluk etmesi için Öğretmen Etkinliklerini Değerlendirme Formu ve görüşmelerde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilere Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, Öğrenme Stratejileri Anketi ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve genel özellikleri ile ilgili açıklamalar aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur.

3.3.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi

Öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili bilgi düzeylerini ve bu konuyla ilgili olarak uygulanan farklılaştırma öğretmen eğitimi sonrasında ortaya çıkan değişimi tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Söz konusu test Kurnaz (2018) tarafından geliştirilmiştir. Test 34 maddeden oluşturulan doğru-yanlış testidir. Bu testte 10 madde ters madde olarak yazılmıştır. Ölçeğin ilk hali 40 madde halinde oluşturulmuş, madde ayırt ediciliği 0,30'un altında olan 6 madde testten çıkarılmıştır. Madde ayırt ediciliği 0,30 ve üzerinde olan maddeler teste dahil edilmiştir. Testten alınan en düşük puan 13'tür, en yüksek puan ise 30 olarak bulunmuştur. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,84 'tür. Bu araştırmadaki verilerin de KR-20 güvenirlik katsayısı 0,79 olarak tespit edilmiştir (Kurnaz ve Aslantaş, 2018: 318). Bu ölçekte alınan ön test son test puanları arasında ortaya çıkan pozitif ilerleme yapılan uygulamanın öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığına işaret etmektedir.

3.3.2. Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÜYETÖ)

Öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili tutumlarını ve bu konuyla ilgili olarak uygulanan farklılaştırma öğretmen eğitimi sonrasında ortaya çıkan değişimi tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçek orijinalinde Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra ölçeğin Tortop (2012) tarafından Türkçe uyarlama çalışması sonucunda ölçek oluşturulmuştur. Tortop tarafından 2012 yılında Isparta ve Zonguldak'ta 347 öğretmen üzerinde denenmiş ve elde edilen veriler Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin dil, içerik ve yapı geçerliliği incelenmiştir. İçerik geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Tortop (2012) tarafından yapılan hesaplamalar sonucu doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının $\chi^2=1123.9$, $df=511$, $p=,000$; RMSEA, 0,059; $\chi^2/df=2,19$; NFI=,603; CFI=,73; GFI=,830; PCLOSE=,000 şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,69'dur (Tortop, 2012). Bu ölçekte alınan ön test son test puanları arasında ortaya çıkan pozitif ilerleme yapılan uygulamanın öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimleri ile ilgili tutumlarının olumlu yönde değiştiğine işaret etmektedir.

3.3.3. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili öz yeterlik algılarını ve bu konuyla ilgili olarak uygulanan farklılaştırma öğretmen eğitimi sonrasında ortaya çıkan değişimi tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçek Tortop (2014) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterliklerini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek

çalışmasına BİLSEM'lerde görev yapmakta olan 56 kadın 38 erkek öğretmen katılmıştır. ÜYEÖÖ beşli likert tipi 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.90'dır. Her bir alt ölçek için iç tutarlılık katsayıları; sırasıyla 0,86; 0,93; 0,77; 0,91; 0,94 ve 0,94 'tür. Korelasyon analizleri sonucunda tüm alt ölçeklerin yüksek derecede ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Tortop, 2014: 76). Bu ölçekte alınan ön test son test puanları arasında ortaya çıkan pozitif ilerleme yapılan uygulamanın öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimleri ile ilgili öz yeterliklerinin olumlu yönde geliştiğine işaret etmektedir.

3.3.4. Doküman Analizinde Kullanılan Ölçütlerin Yer Aldığı Öğretmen Etkinliklerini Değerlendirme Formu

Öğretmenlerin ÖY öğrencilere yönelik farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerinin tespiti ve bu konuyla ilgili olarak uygulanan farklılaştırma öğretmen eğitimi sonrasında ortaya çıkan değişimi tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarından birisi verilmiş ve bu kazanım için planlama yapmaları istenmiştir. Eğitim sonunda her öğretmenden aynı kazanım için tekrar plan hazırlamaları istenmiştir. Bu planlar dokümanlar analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan etkinliklerin analizine kılavuzluk etmesi amacıyla, araştırmacı tarafından ÜYEP ve MAKER model temelinde uzman görüşleri alınarak öğretmen etkinlikleri değerlendirme formu hazırlanmıştır. Çalışmada kazanım farklılaştırılması yapılmadığı durumu, bilgi öğrenmeye yönelik çalışma, seçkin kişilerin hayatlarına yer verme, alan uzmanları ile görüşmelere yer verme, soyutluk, karmaşıklık içeren etkinlikler, gerçek yaşamla ilişki kurulması, üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme ve öğrenme yöntemlerini kullanmaya yönlendirme, bilimsel araştırmaya yönelme, ürün üretme, gerçek yaşamla ilişkili ürün isteme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımı olmak üzere 16 temel kriter belirlenmiştir (EK 1: Öğretmen etkinlik planları değerlendirme tablosu). Bu kriterlerin ders planında hiç sağlanmaması durumu sıfır "0", kısmen sağlanması durumunda bir "1" ve tam olarak sağlanması durumu iki "2" ile ifade edilmiştir. Her bir ölçütte ne arandığı aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki sorular ÖY öğrenciler için daha uygundur (Conklin ve Frei, 2015: 77). Kazanım farklılaştırılması yapılmadığı durumu değerlendirilirken öğretmenlerden; kazanımı Bloom taksonomisine göre üst seviyeye taşınması veya daha üste taşınması mümkün değil ise (eğer zaten analiz, sentez veya değerlendirme

basamağında bir kazanım ise) yine üst düzey düşünme becerilerini destekleyen yeni bir kazanım ilave etmesi beklenmektedir.

2. Bilgi öğrenmeye yönelik çalışmada, öğrencileri araştırma becerilerini geliştirecek şekilde yeni bir bilgiyi öğrenmeye teşvik edici araştırma inceleme görevlerini içermektedir. Ders planlarında öğrencilerin bilgiye yönelik çalışma yapmaya yönlendirilmesi beklenmektedir.

3. Seçkin kişilerin hayatları ÖY öğrenciler için yol gösterici ve teşvik edici olacaktır (Sak, 2017). Seçkin kişilerin hayatlarına yer verme; yapılan farklılaştırma faaliyetleri içerisinde seçkin kişilerin hayatlarını başarı ve başarısızlıkları ile alan, onların örnek olmasını kapsayan çalışmaları içermektedir.

4. Alan uzmanları ile görüşmelere yer verme boyutunda yapılan farklılaştırılmış ders planında öğrenciyi alan uzmanları ile görüşmeye teşvik edilmesi ya da doğrudan bu hususta görevlendirme yapılması beklenmektedir.

5. Soyutluk; bilgi veri, kavram, genelleme ve teori olmak üzere dört düzeye ayrılmaktadır. Farklılaştırma esnasında daha az veri düzeyinde bilgiye ve daha çok soyut kavramlar ile genellemelere yer verilmelidir (Sak, 2017: 175). Bu yüzden etkinliklerde kavram, genelleme ve teori düzeyinde soyut öğrenme etkinliklerine yer verilmesi beklenmektedir. Karmaşık düşünme ÖY öğrencilerin temel özelliklerindedir. Bilgi soyutlaştıkça karmaşıklaşır (Sak, 2017).

6. Karmaşıklık; karmaşıklık için etkinliklerin basit düzeyde olmaması, disiplinler arası bağlantılar, teoriler, genellemeler arası ilişkiler ve analogiler içeren karmaşık adımlar içeren etkinlikler olması beklenmektedir.

7. Disiplinler arası bağlantılar kurma; farklılaştırılmış etkinliklerde disiplinler arası bağlantılar, farklı bakış açıları ve zaman boyutlarından tamamı ya da bir kısmının kullanılarak farklılaştırma yapılması beklenmektedir.

8. Gerçek yaşamla ilişki kurulması; yapmacık gerçekten ve hayattan kopuk problemler yerine ÖY öğrencilerden istenen ürünlerin gerçek yaşam problemlerine çözüm getirecek şekilde ortaya konması gerekmektedir. (Sak, 2017: 183). Gerçek yaşam problemleri üzerinde çalışmak yaşanan değişime ve yeni gelişmelere uyumu kolaylaştırır. Geçmiş, gelecek, teorik ve pratik arasındaki ilişkiyi görmeye yardımcı olur. Kavramlara eleştirel bakış açısı eklenebilir, genişletilebilir ve güncellenebilir. Öğrencilerin gerçek haberler ile propaganda arasındaki farkı anlamasını, önemsiz ve önemli olaylar arasındaki farkı anlamasını sağlayabilir (Atalay, 2014). Bu yüzden farklılaştırılmış etkinliklerde verilen sorunların gerçek yaşam problemleri ile ilgili olması beklenmektedir.

9. Üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerileri karşıt durumları ya da fikirleri ve bunların açıklığını değerlendirmeyi, kaynakların güvenilirliğini sorgulamayı, kanıtların değerlendirilmesini, eldeki verilerden çıkarım yapabilmeyi, sayıtları belirleyebilmeyi, tümdengelsel ve tümevarımsal düşünmeyi, gözlemlerin değerlendirilmesini ve raporlanmasını, bir harekete karar vermeyi ve diğerleriyle iletişimi kapsamaktadır (Kurnaz, 2019). Yapılan farklılaştırılmış etkinliklerde bu özelliklerinden biri veya birkaçının olması beklenmektedir.

10. ÖY öğrencilerin akranlarına göre problem çözme becerileri daha gelişmiştir. Problem çözme becerilerinin gelişmesi için güncel öğrencilere çeşitli problemler verip çözüm üretmelerini istemek gerekmektedir (Conklin ve Frei, 2015). Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için de problemler üzerinde zihni meşguliyet sağlanması gerekmektedir (Kurnaz, 2019). Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan farklılaştırılmış etkinliklerde problem çözme süreçleri olan problemi fark etme ve anlama, problem çözümü için plan yapma, yapılan planı uygulama ve sonuçlarını değerlendirme (Serin, vd., 2010: 446) aşamalarının tamamını veya bir kısmının yer alması beklenmektedir.

11. Karar verme; bir ihtiyacı karşılamak için kişi tarafından ulaşılmak istenen amaçların tespit edilmesi, gerekli bilgilerin toplanması ile toplanan bilgilerin değerlendirilip muhtemel seçeneklerin oluşturulmasıdır. Karar verme ortaya konan seçeneklerden en uygun olanının belirlenip seçilme süreci olarak tanımlanabilir (Güçray, 2001). Karar verme becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan farklılaştırılmış etkinliklerde bu aşamalardan tamamı ya da bir kısmının yer alması beklenmektedir.

12. Yaratıcılık; insanların zihninde oluşan bir fikir veya düşünceden ziyade çok farklı kaynakların hep birlikte oluşturdukları sinerjidir. Yaratıcılık ile ilgili tüm dünyada kabul gören kesin bir tanım bulunmamakla birlikte bir ürün yeni ve uygun olduğunda yaratıcı kabul edilmektedir (Sak, 2014). Farklılaştırılmış etkinliklerde öğrencileri yaratıcılığın akıcılık, esneklik veya özgünlük boyutlarından bir veya birkaçını içeren yeni ve uygun bir ürün ortaya koymaya yönlendiren faaliyetler yaratıcılık sınıfında değerlendirilmiştir.

13. Öğrenme yöntemleri; öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirirken süreç içerisinde ya da bireysel hazırlıkları sırasında elde ettikleri bilgileri zihinlerinde tekrar düzenlemeleri ve kendilerine mal etmeleri için gerekli olan çabayı gösterme durumlarıdır. Farklılaştırılmış etkinliklerde öğrencilerin araştırma, inceleme, deney yapma, dramatize etme gibi çeşitli öğrenme yöntemleri ile öğrenmeye yönlendirilmesi beklenmektedir.

14. Bilimsel araştırmaya yöneltme; ÖY öğrencilerin pek çok şeye birden ilgisi olabilir. Bu çocukların bilime ve bilimsel olaylara yoğun ilgisi vardır (Cutts ve Moseley, 2004).

Farklılaştırılmış etkinliklerde öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönlendirilmesi beklenmektedir.

15. Ürün; öğrenmelerin sonucunda ortaya çıkan öğrenme çıktıları ve öğrencilerden beklenen davranışlardır. ÖY öğrencilerin yaptıkları ürünlerin gerçek yaşam problemleri ile ilişkili olması onların motivasyonlarını artıracığı düşünülmektedir. ÖY öğrencilerin yaptığı ürünlerde mümkün mertebede profesyonel ürünlere yaklaşılması ve gerçek yaşam problemleri ile ilgili olması amaçlanmalıdır. Gerçek yaşam problemleri ÖY öğrenciler için daha ilgi çekici ve motive edicidir (Sak, 2017: 182). Farklılaştırılmış etkinliklerde öğrencilerin ürün ortaya koyması ve bu ürünlerin gerçek yaşam problemleri ile ilgili olması beklenmektedir.

16. Değerlendirme; yapılan tüm çalışmalar değerlendirilmelidir. Ancak değerlendirme yapıldığı zaman gerçek anlamda yapılan çalışmanın işlevselliği tespiti edilebilir. Farklılaştırılmış etkinliklerde öğretmenlerin yapılan etkinliği değerlendirmesi beklenmektedir.

3.3.5. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X

Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. ÖY öğrenciler ile ilgili bilgi düzeylerini ve bu konuyla ilgili olarak uygulanan farklılaştırma öğretmen eğitimi sonrasında ortaya çıkan değişimi tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Robert Ennis ve Jason Millman tarafından geliştirilen test, temel eğitim 4. sınıftan üniversiteye kadar kullanılabilir. Herhangi bir kültüre özel olarak hazırlanmamıştır. Tüm kültürlerde kullanılabilir olması sebebiyle tercih edilmiştir. Bu testin Level Z versiyonu ise ortaöğretim düzeyinden itibaren kullanılmak için uygundur (Vural Akar ve Kutlu, 2004).

Testte akıcılığı sağlamak için uzay macerası şeklinde hazırlanan bir hikâye içeren testte öğrenciler kendilerine en doğru gelen seçeneği işaretlemektedir. Her sorunun bir doğru cevabı olmaktadır. Toplam 76 sorudan 5 tanesinin cevapları test içinde örnek olarak verilmiştir. Test yurt içinde 2007 yılında Türkçeye uyarlaması Kurnaz (2007) tarafından yapılmıştır. İlköğretim 5. ve 6. sınıflarında 313 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach α güvenilirlik test sonuçları alt bölümler için sırasıyla birinci bölüm 0,52, ikinci bölüm 0,55, üçüncü bölüm 0,59 ve dördüncü bölüm 0,68 ve toplamda 58,5 olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşleri de dikkate alındığında bu hesaplanan Cronbach α güvenilirlik katsayısı (58,5) testin güvenilirliği açısından yeterli görülmüştür. Ölçeğin KR-21 güvenilirlik katsayısı ise 0,67'dir (Ennis vd., 1985: 13).

Hali hazırda Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X Testi Türkiye kullanım hakları Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.'de olduğu için gerekli izinler bu şirketten alınmıştır. Şirketin yaptığı güvenirlik analizi Spearman-Brown, Kuder-Richardson ve testi yarılama teknikleri kullanılarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,90'lara çıkabilmektedir. Geçerlilik analizi ise Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'i yapılandıran araştırmacılar, içerik geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliğini sağlamak için 11 farklı delillendirme süreci oluşturmuşlardır: (1) Testin üzerine yapılandırıldığı rasyonelin açıkça belirlenmiş olması, (2) Önceden belirlenen rasyonele göre yapılandırılan test maddelerinin ne derecede test tarafından kapsandığı, (3) Cevapların kabul edilebilirliği hakkında makul yargıların oluşturulması, (4) Basit istatistiki analizler (madde analizi ve iç tutarlılık katsayısı), (5) Testi alan bireyler için puanlarda tutarlılık analizi (test-tekrar test tutarlılığı), (6) Bu test ile aynı/benzer içeriği ölçen testlerin karşılaştırılması ve testler arası korelasyonun hesaplanması, (7) Testin işaret ettiği türlü değişkenlerle test arasındaki korelasyonun hesaplanması, (8) Farklı gruplar ve bağlamlar arasındaki tutarlılık (genellenebilirlik), (9) Testin eleştirel düşünme becerisinin bir göstergesi olarak kabul edildiği süreçlerden elde edilen deneysel bulgular ve son olarak (11) Eleştirel düşünme becerilerine yönelik testin diğer ilişkili becerilere yönelik sağladığı bilgi. İlk üç delil 'içerik geçerliği' ile ilgilidir. Sonraki deliller (4. ve 5.) ise madde analizi ve tutarlılık ile ilişkilendirilmiştir. Delil 6 ise 'ölçüt geçerliği' ile ilgili delildir. 7-11 arası sunulan deliller ise 'yapı geçerliği' ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla testin; tüm geçerlik delillerinden en az bir ya da daha fazlasını sağladığı, yeterli derecede geçerli olarak delillerle desteklendiği söylenebilir (palindrom, 2021). Bu ölçekte alınan ön test ve son test puanları arasında ortaya çıkan pozitif ilerleme yapılan uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerini geliştirdiğini göstermektedir.

3.3.6. Öğrenme Stratejileri Anketi

Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin ÖY öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Bayram Tay (2007) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilmiştir. Anket 44 maddeden oluşup her zaman yapıyorum, ara sıra yapıyorum ve hiçbir zaman yapmıyorum şeklinde 3'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir ilinde eğitim gören 1683 öğrenci oluştururken örnekleme ise Kırşehir ilinde bulunan 14 ilköğretim okulunda öğrenci olan seksen öğrenciden oluşmaktadır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 4. sınıflarda 0,87 ve beşinci sınıflar içinse 0,84'tür. Ölçeğin altı alt boyutu vardır. Bu alt boyutlar: 1- dikkat stratejisi, 2- kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler,

3- anlamlandırma stratejisi, 4- geri getirmeyi artırıcı stratejiler, 5- güdüleme stratejileri ve 6- yürütücü biliş stratejileridir (Tay, 2002). Bu ölçekte alınan ön test ve son test puanları arasında ortaya çıkan pozitif ilerleme yapılan uygulamanın öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerini geliştirdiğini göstermektedir.

3.3.7. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin ÖY öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Serin ve diğerleri (2010) tarafından hazırlanan "Çocuklarda Problem Çözme Envanteri", ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisiyle ilgili olarak kendilerini algılama düzeylerini ölçmek maksadıyla geliştirilmiştir. Çalışmaya seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş sekiz ilköğretim okulunda öğrenim gören ve 4.5.6.7.ve 8. sınıfta eğitimlerine devam eden 285 kız ve 283 erkek öğrenci olmak üzere 568 öğrenci katılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda envanterin "Öz Denetim" (7 madde) Problem Çözme Becerisine Güven" (12 madde), ve "Kaçınma" (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluştuğu, envanterin tamamının cronbach alfa güvenilirlik katsayısının ise 0,80 olduğu görülmüştür. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği sonuçlarının ise 1. faktör 0,84, 2. faktör 0,79, 3. faktör 0,70 ve ölçeğin tamamı için ise 0,85 olduğu görülmektedir (Serin vd., 2010: 455). Bu ölçekte alınan ön test ve son test puanları arasında ortaya çıkan pozitif ilerleme yapılan uygulamanın öğrencilerin problem çözme becerini geliştirdiğini göstermektedir.

3.3.8. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Yapılan farklılaştırılmış öğretmen eğitimi ve hazırlanan etkinliklerin sınıflarda uygulanma süreçlerini daha iyi değerlendirebilmek için öğretmenlerle görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Bu görüşme için önce araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu önce uzman görüşü alınmış, daha sonra iki pilot uygulama yapılmıştır (Ek 2: yarı yapılandırılmış görüşme formu). Tekrar uzman görüşü alındıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğretmenlere uygulanmıştır.

Yapılan çalışma esnasında etik kurallara uygun olarak öncelikle katılımcılara çalışma hakkında gerekli bilgiler verilip izin istenmiştir. Öğrencilerin velilerine gerekli açıklamalar yapılmış, istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarını de belirten onam formu verilmiş ve izin veren velilerin öğrencileri çalışmaya dahil edilmiştir. Görüşme yapılan deney grubu öğretmenlerinden ses veya görüntü kaydı almak için de izin istenmiştir. Katılımcıların

verdikleri izne göre uygulama yapılmıştır. Tez içerisinde katılımcılardan Ö1, Ö2 gibi kod isimlerle bahsedilmiş ve gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Araştırma esnasında farklılaştırılmış etkinlikler sadece tanı almış özel yetenekli bireylere değil onların yanında tanı almamış ancak muhtemelen özel yetenekli olabilecek, bu etkinlikleri ÖY bireyler kadar yapabilecek diğer öğrencilere de uygulanmış ve onlar üzerindeki etkisi de incelenmiştir.

Farklılaştırılmış eğitim programı hazırlanmasında karma (blended) bir yaklaşım uygulanmıştır. Bu amaçla MEB (2018b) Sosyal Bilgiler Eğitim Programı kazanımları, ÜYEP modeli ve Maker Modeli temel kazanımlarında belirtilen becerilerden uygun görülenler ile eşleştirilmiştir.

3.4. Deneysel Süreç

Çalışmanın deneysel süreci aşağıda belirtilen basamaklarda yapılmıştır.

3.4.1. Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi

Bu bölümde öğretmen eğitim programının hazırlanma süreci hakkında bilgi verilmiştir.

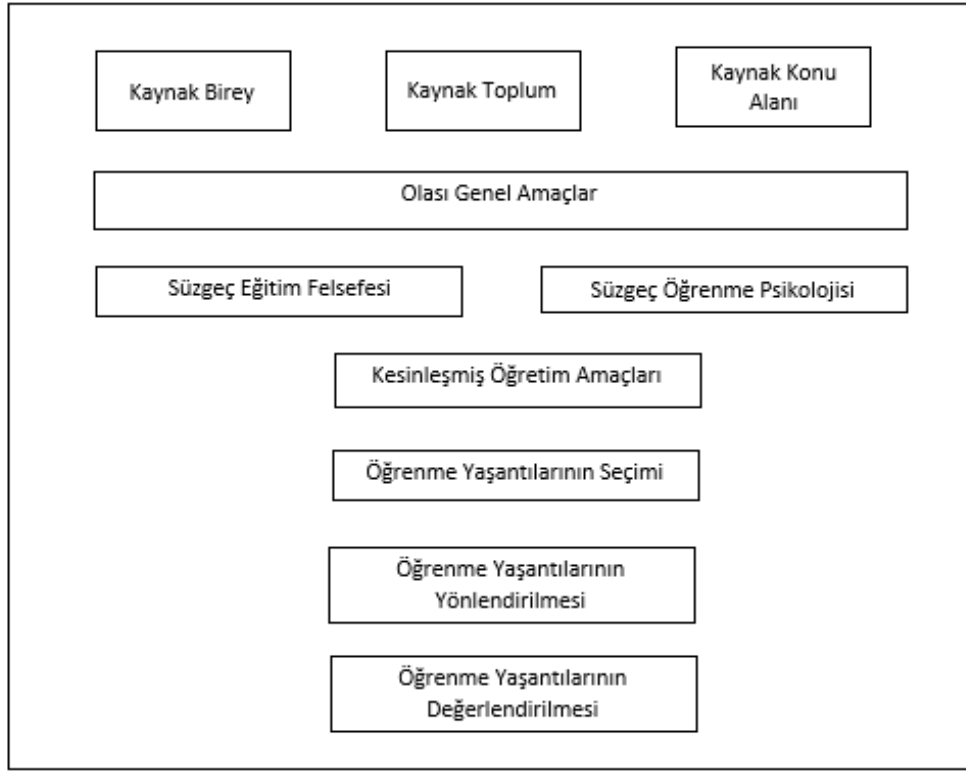
Yunanca kökenli bir kelime olan program genel olarak bir işin yapılması gereken bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren tasarıma denir (Büyükkaragöz, 1997:1). Zaman içerisinde programın (curriculum) izlenen yol anlamında eğitim biliminde de kullanılmaya başlamıştır (Demirel, 2017). Program geliştirme, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir (Erişen, 1998). Bu çalışmada öğretmen eğitim programı geliştirilirken önce mevcut program geliştirme modelleri incelenmiştir. Tyler model günümüzde en çok bilinen modellerden birisidir. Daha sonra bunlardan Tyler modeline uygun olarak eğitim programı hazırlanmıştır.

Tyler (1993) program geliştirmede cevaplandırılması gereken dört temel soruya yer vermiştir;

1. Okulun gerçekleştirmek istediği eğitimsel amaçlar nelerdir,
2. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için hangi eğitim tecrübeleri bireylere kazandırılmalıdır,

3. Eğitim tecrübeleri etkili olarak nasıl düzenlenmelidir,

4. Ulaşılmak istenen amaçlar ne ölçüde gerçekleştirilmiştir (aktaran Erişen, 1998)?



Şekil 3.2: Program Geliştirmede Tyler Modeli (Büyükkaragöz,1997:214).

Şekil 3.2.'de görüldüğü gibi bu modelde amaçların kaynağı birey, toplum ve konu alanıdır. Olası genel amaçlar belirlendikten sonra felsefe ve psikoloji süzgecinden süzülerek amaçlar kesinleştirilir. Daha sonra öğretim araçlar ve buna uygun öğrenme yaşantıları belirlenir. Öğrenme yaşantıları düzenlenir ve yönlendirilir. Son aşamada ise değerlendirilir (Büyükkaragöz, 1997; Demirel, 2017; Erişen, 1998). Bu çalışmada önce genel amaçların belirlenmesi için literatür taraması yapılmıştır. Var olan eğitim modelleri ve uygulamaları incelenmiş ve genel amaçlar belirlenmiştir. Ardından uzman görüşleri de alınarak amaçlar kesinleştirilmiştir. Daha sonra bu amaçlara uygun olarak öğretim araçları, öğrenme yaşantıları seçilmiş ve yapılacak yönlendirmeler planlanmıştır. Son olarak program sonunda yapılması planlanan değerlendirme süreçleri planlanmıştır.

Öğretmen eğitim programı hazırlandıktan sonra birisi BİLSEM'de görev yapan 4 sosyal bilgiler öğretmeni ile bir gün ve 6 saat süren ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya katılan öğretmenler eğitim uygulamalarının anlaşılır ve öğretici olduğunu belirtmiş; eğitim sırasında

kendilerine sunulan materyallerin yeterli olduğunu ifade etmiş, sunuların daha sade olabileceğini belirtmişlerdir. Ön uygulama sonrasında alınan dönütler dikkate alınarak son düzenlemeler yapılmış ve tekrar uzman görüşü alındıktan sonra programa son şekli verilmiştir.

3.4.2. Öğretmenlere Uygulanan Deneysel Süreç

1. Öğretmenlere ön testlerin yapılması: Çalışmaya katılacak tüm öğretmenlere çalışma öncesindeki durumlarını tespit etmek amacıyla Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi, Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği, Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra eğitim sonucunda özel yetenekli öğrencilere etkinlik hazırlama becerilerindeki değişimi tespit edebilmek için öğretmenlere beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı üretim, dağıtım ve tüketim ile etkin vatandaşlık öğrenme alanlarında yer alan birer kazanım verilmiş ve öğretmenlerden bu kazanımlara uygun olarak sınıfınızdaki özel yetenekli öğrenciler için bir etkinlik planlaması yapmaları istenmiştir.

2. Araştırmaya katılacak olan deney grubunda bulunan öğretmenlere 30 saat özel yetenekliler için farklılaştırılmış etkinlik planlama / hazırlama ve uygulama eğitimi verilmesi

Verilen eğitimin içeriği;

a) Eğitimin temel felsefesi: Bu bölümde ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili temel eğitim stratejileri (gruplama, hızlandırma, zenginleştirme, mentörlük) ile ilgili eğitim yapılmıştır.

b) Öğretim stratejileri: Özel yetenekli bireylerin özellikleri, eğitim ihtiyaçları, derslerde ÖY bireylere öğrenme stratejilerinin öğretimi, farklılaştırma yaparken eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenme stratejileri ve bilimsel araştırma becerileri ve karar verme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerinin entegrasyonunun nasıl yapılacağı ve ÖY öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim stratejileri ile ilgili eğitim yapılmıştır.

c) Farklılaştırma nedir? Bu bölümde farklılaştırmanın teorik temelleri örneklerle açıklanarak işlenmiştir.

d) Farklılaştırılmış program hazırlama eğitimi: Bu bölümde program farklılaştırılırken izlenecek aşamalar öğretmenlerle uygulamalı olarak yapılmıştır. Burada ÜYEP ve başarılı zekâ kuramı temel alınarak kazanımlar farklılaştırılmıştır. Bu nedenle önce ÜYEP ve başarılı zekâ kuramı üzerinde durulmuştur. Uygulama esnasında önce MEB kazanımları incelenmiştir. Bunlardan ÖY öğrencilerin zaten sahip olduğu düşünülen kazanımlar eksiltiştir. Daha sonra bu kazanımların yerine farklılaştırılmış kazanımlar ilave edilmiştir. Kazanım farklılaştırılması yapılırken ÖY öğrencinin düzeyine uygun olan kazanımlar aynen alınmıştır. Bazıları da

farklılaştırılmıştır. Eğer gerekli ise üstün kazanım ilavesi (hızlandırma) yapılmıştır. Kazanım farklılaştırılması yapılırken üst düzey düşünme becerilerinin içerik, süreç ve ürüne nasıl yansıtılacağına dair uygulamalar yapılmıştır. Öğretmenlere farklılaştırma yaparken üst düzey düşünme becerilerini etkinliklere ne düzeyde yansıttıklarını daha kolay izleyebilmeleri için “Kazanım zenginleştirme tablosu” çizelgesi (Ek 9) verilmiştir. Farklılaştırma esnasında Bloom Taksonomisinin nasıl kullanılacağı, bilgiyi öğrenmeye teşvik edici çalışmaların nasıl yapılacağı vurgulanmıştır.

e) Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama eğitimi: Bu bölümde farklılaştırılmış programa uygun olarak etkinliklerin nasıl hazırlanacağı uygulamalı olarak gösterilmiştir. Farklılaştırılmış programında yer alan farklılaştırılmış kazanımlara uygun olarak öğretmenlerle birlikte etkinlikler hazırlanmıştır. Öğretmenlere farklılaştırma yaparken üst düzey düşünme becerilerini etkinliklere ne düzeyde yansıttıklarını daha kolay izleyebilmeleri için “Kazanım zenginleştirme tablosu” çizelgesi (Ek 9) verilmiştir. Farklılaştırma esnasında Bloom Taksonomisinin nasıl kullanılacağı, bilgiyi öğrenmeye teşvik edici çalışmaların nasıl yapılacağı vurgulanmıştır.

Farklılaştırma yapılırken temel alınan Maker model daha detaylı şekilde tanıtılmıştır. İçerik boyutunda farklılaştırmalar yapılırken etkinliklerin soyutluğunu artırmak için; daha az veri içeren daha fazla soyut kavram ve genellemeler içermesine, karmaşıklığını artırmak için; disiplinler arası ilişkileri barındıran teori, genellemeler ve disiplinler arası ilişkileri içermesine, çeşitliliği artırmak için müfredat dışı disiplin, ders ve konulara yer vermesine, organizasyonu artırmak için disiplinler arası bağlantılarla organize edilen, kapsamlı tema ve kavramlara dayanan etkinliklere yer vermesine, seçkin kişilerin hayatları eklenirken sadece başarıları değil yaşadıkları güçlükler ve başarısızlıklarına da yer verilmesi gerektiğine, yöntemlerin öğretimi sırasında ilgili disipline ait çalışma yöntemlerinin yer almasına, ekonomiklik hususunda etkinliklerin zaman ve kaynak açısından ekonomik olması gerektiğine etkinlikler üzerinde çalışılarak vurgu yapılmıştır.

Süreç boyutunda üst düzey düşünme becerilerinin daha çok yer alması gerektiğine, anlama hatırlama gibi alt düzey beceriler yerine analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerine ve problem durumlarına yer verilmesi gerektiğine, açık uçluluk esas alınarak çoğul düşünmeyi temel alan problem durumları verilmesi gerektiğine, keşif yoluyla öğrenmelere yol açacak birincil ve ikincil zihinsel süreçlere yer verilmesi gerektiğine, akıl yürütmelerin teşvik edildiği, çıkarım ve genellemelerin yer aldığı, bu çıkarım ve genellemeleri yaparken kanıt gösterme, savunma alternatifleri sunma gibi akıl yürütme süreçlerinin etkili kullanımının sağlanması gerektiğine, öğrencilere seçme özgürlüğü verilmesi

gerektiğine, çeşitli öğrenme ve öğretme yöntemleri ile (saha çalışmaları, grup çalışmaları, mentör desteği, bireysel çalışmalar ve proje temelli öğretim gibi) sürecin çeşitlendirilmesi gerektiğine, disipline ait araştırma yöntemlerinin (gözlem yapma, bulguları yorumlama, analiz etme, değerlendirme gibi) süreç içinde kullanılması gerektiğine, öğretim hızının olabildiğince kısa tutulması gerektiğine ve tasarruf edilen zamanda farklılaştırılmış etkinlikler yapılmasına, etkinliklerin akran öğretimin destekleyecek şekilde yapılmasına, grup etkileşiminin desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Ürün boyutunda farklılaştırmalar yapılırken; gerçek yaşam problemleri içermesine, ürünlerin gerçek alıcı kitle için tasarlanması gerektiğine, ürün değerlendirmesi yapılırken profesyonel ölçütler kullanılması gerektiğine, öz değerlendirme yapılması gerektiğine, taklit ürünler yerine sentez ürünler elde etmeye çalışılmasına, ürünlerde çeşitliliğin artırılmasının önemine, profesyonel ürünlerin dönüşümlerinin kullanılabilmesine vurgu yapılmıştır.

Öğrenme ortamı boyutunda; öğrenme ortamının öğrenciler için nasıl ideal bir yer haline getirilebileceğine ilişkin çeşitli alternatifler, örnekler üzerinden değerlendirilmiştir.

ÜYEP ve başarılı zekâ modeli incelenirken; analitik yetenek becerilerinden problemi tanıma, planlama yapma, bilgiyi organize etme, strateji geliştirme, problem çözüm sürecini denetleme, sonuçları değerlendirme ve öngörü üretme kapsamlı becerileri ve bunların içerdiği alt beceriler üzerinde durulmuştur.

Yaratıcı yetenek becerilerinde; problemi yeniden tanımlama, problem kurma, varsayımları sorgulama, fikir üretme, çağrışımlar kurma, analogiler kurma, yaratıcı fikri pazarlama, yaratıcı hayal kurma, bilgiyi çok yönlü değerlendirme, engelleri tanılama ve üstesinden gelme, makul risk alma, belirsizliklere karşı tolerans gösterme, öz yeterlilik geliştirme, kendini tanıma, gerçek ilgilerini keşfetme, beklentileri erteleme, yaratıcı kişilik modeli oluşturma ve kendini motive etme kapsamlı becerileri ve bunların içerdiği alt beceriler üzerinde durulmuştur.

Pratik yetenek becerilerinde; dürtüsellliği kontrol etme, inat etmeden azmetme, amaçları ile yetenekleri arasında uyum oluşturma, düşünceyi uygulamaya aktarma, sonuç ve ürün üzerine odaklanma, çalışmalarını zamanında sonuçlandırma, amaca yönelme, ertelemenin üstesinden gelme, sorumluluk yüklenme, kendine acıma duygusunu yönetme, bağımsızlık geliştirme, kişisel sorunların üstesinden gelme, yoğunlaşma, iş yükünü planlayabilme, öncelikleri belirleme, öz güven geliştirme, düşünme biçimini yönetme ve deneyimini etkin kullanma kapsamlı becerileri ve bunların içerdiği alt beceriler üzerinde durulmuştur.

Bu becerilerin eğitim programı ve etkinliklere nasıl entegre edileceği üzerinde durulmuş ve uygulamalı örnekler yapılmıştır.

f) ÖY öğrencilerin değerlendirilmesi; ÖY öğrencilerin değerlendirmesinin sadece sınavlarla değil tüm eğitim süreci boyunca olması gerektiği, ölçmenin çeşitlendirilmesi gerektiği (yaşanan eğitim süreci içinde yapılan gözlemlerin, öğrenci tarafından yapılan ürünlerin, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. yöntemlerin) değerlendirme sürecinde de farklılaştırmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

3. İki ay boyunca etkinlik hazırlama süreci devam ederken araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin sınıflarda uygulanması:

Öğretmenlere verilen farklılaştırma eğitiminin deney grubunda yer alan öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılması için ilk iki ay beşinci sınıf Sosyal Ders Programında yer alan İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına ilişkin kazanımlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan farklılaştırılmış etkinlikler, sınıflarda deney grubu öğretmenleri tarafından sınıflarında yer alan özel yetenekli öğrenciler ile yine öğretmenler tarafından bu etkinlikleri ÖY öğrenciler kadar yapabileceklerini düşündükleri çalışmada potansiyel özel yetenekli öğrenciler olarak nitelenen diğer öğrencilere uygulanmıştır.

4. Araştırmaya katılacak olan deney grubuna 18 saatlik 2. farklılaştırılmış etkinlik hazırlama eğitiminin verilmesi

a) Yaşanan sorunlar: Öğretmenler tarafından farklılaştırılmış etkinliklerin uygulaması sırasında yaşanan sorunlar dile getirilmiştir. Bunlardan en başta gelen kısmı ÖY öğrencilerin hem farklılaştırılmış etkinlikleri hem de normal ödevleri yaparken zorlanmaları, diğer öğrencilerin arkadaşlarının neden farklı ödevler aldıklarını sorgulamaları olmuştur. Diğer bir husus ise öğretmenlerin sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeni ile ÖY öğrencilerin etkinlikleri ile yeterince ilgilenemiyor olmalarıdır.

b) Eksikliklerin giderilmesi: Farklılaştırma anlayışının temelinde yer alan her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre farklı görevler almasının hem ÖY öğrencilerin yükünü hafifleteceği hem de her öğrencinin kendisine uygun görevler alması ile diğer öğrencilerin de kendilerine özel ödevler alabilecekleri belirtilmiştir. Kalabalık sınıflarda etkinlik takibi için sınıf görevlisi seçimi yapılabileceği, ÖY bireylerin bu tip görevleri severek üstlenebileceği belirtilmiştir.

c) Etkinlik geliştirme aşamasında yapılan ikinci öğretmen eğitiminde araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin öğrencilere uygulanması esnasında yaşanan sorunlara değinilmiş ve bu sorunların diğer öğretmenlerin sınıflarında yaşanıp yaşanmadığı, yaşanıyorsa

nasıl çözüleceği konusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı rehberliğinde tekrar etkinlik geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Etkinlik geliştirme esnasında kazanımlar tekrar ele alınmıştır. Kazanımların bazıları eksiltilmiş bunların yerine üstten kazanımlar eklenmiştir. Kazanımların bazıları da ÜYEP ve başarılı zekâ kuramına göre farklılaştırılmıştır. Bu farklılaştırma esnasında üst düzey düşünme becerilerinin entegre edilmesine dikkate edilmiştir. Yıl içerisinde yapılan farklılaştırmalarda düşünme becerilerinin hepsine değinebilmek için kazanım zenginleştirme tablosu üzerinde kullanılan düşünme becerileri işaretlenmiştir. Daha sonra kazanımlar temel alınarak Maker modele göre etkinlikler farklılaştırılmıştır. Etkinliklerin içerisinde yapılan farklılaştırmaları daha iyi görebilmek için Maker program değerlendirme tablosu kullanılmıştır.

5. Deney grubu öğretmenlerinin etkinlik hazırlaması, araştırmacının etkinlik hazırlama sürecinde danışmanlık ve rehberlik etmesi: Öğretmenlere çalışma başlangıcında farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerinin tespiti için verilen kazanımlar tekrar verilmiş ve aynı kazanım ile ilgili tekrar farklılaştırılmış etkinlik hazırlamaları istenmiştir.

6. Deney grubu öğretmenleri tarafından hazırlanan etkinliklerin sınıflarda ve uzaktan eğitim sürecinde evlerde uygulanması: Öğretmenler tarafından hazırlanan etkinlik planları araştırmacı tarafından incelendikten sonra her kazanıma uygun olarak sınıflarda uygulanması için bu etkinlikler öğretmenlere verilmiştir. Bu esnada tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ülkemizi de etkisi altına aldığı için uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Uzaktan eğitim sürecinde deney grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri etkinlikleri uzaktan eğitim içerisinde de uygulamaya devam etmişlerdir. Bu süreçte öğretmenler ile her hafta online toplantı yapılmış ve işle

7. Öğrencilere ve öğretmenlere son testlerin yapılması

8. Deney grubunda yer alan öğretmenler ile görüşmelerin yapılması: Yapılan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ve özel yetenekli öğrencilerin becerileri üzerine etkilerini tespit ederken daha detaylı verilere ulaşmak için deney grubunda yer alan öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır.

3.4.3. Öğrencilere Uygulanan Deneysel Süreç

1. Öğrencilere ön testlerin yapılması,
2. İki ay boyunca deney gruplarında yer alan ÖY ve potansiyel ÖY öğrencilere sınıflarında araştırmacı tarafından hazırlanan farklılaştırılmış etkinliklerin uygulanması,

3. İki ay boyunca deney gruplarında yer alan ÖY ve potansiyel ÖY öğrencilere sınıflarında öğretmenler tarafından hazırlanan farklılaştırılmış etkinliklerin uygulanması, öğretmenler ile her hafta düzenli olarak yaşanan sıkıntılar ve uygulamalar hakkında bilgi almak için görüşmeler yapıldı.

4. Etkinliklerin uzaktan eğitim sürecinde uzaktan eğitim yolu ile uygulanması; öğretmenler tarafından hazırlanan etkinliklerin öğrencilere uygulanması sırasında COVİT- 19 pandemi sürecinin başlaması nedeniyle okullarda uzaktan eğitim dönemi başlamıştır. Katılımcı öğrencilerin velileri ve öğretmenleri ile telefon üzerinden veya mail yoluyla iletişim kurulmuştur. Daha sonra etkinlikler elektronik ortamda gönderilmiştir. Öğrencilerin bir kısmının evlerinde yazıcı olamaması nedeniyle aynı zamanda araştırmacı tarafından isteyen tüm öğrencilerin evlerine etkinlikler çıktı olarak dağıtılmıştır. Daha sonra yapılan etkinlikler ders öğretmenleri ve araştırmacı tarafından toplanmıştır. Etkinliklerin düzenli yapılması için öğrencilerden telefon üzerinden etkinlikleri haftalık göndermeleri istenmiştir. Her hafta ders öğretmenleri ile yapılan etkinlikler, varsa yaşanan sıkıntılar ve öğrenciler hakkında bireysel olarak düzenli online görüşmeler yapılmıştır.

5. Son testlerin deney ve kontrol gruplarına uygulanması.

3.5. Araştırma Sürecinin Geçerlilik ve Güvenilirliği

Ölçme aracının amaçlanan ölçmeyi gerçekleştirebilme derecesine geçerlik denir (Büyüköztürk vd., 2014: 116). Geçerliğe etki eden faktörler iç ve dış tehditler olmak üzere ikiye ayrılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 257).

DeneySEL yöntemlerde iç geçerliliğe yönelik tehditleri Creswell (2017) temel olarak on başlıkta toplamıştır. Bunlar katılımcıların seçimi, olgunlaşma, regresyon, seçim yöntemi, katılımcı kaybı, deneySEL işlemin yaygınlaşması, deneySEL işleme tepki (küşkünlük/demoralizasyon), rekabet, ölçme durumları, ölçme aracıdır. Bu araştırmada katılımcılar seçilirken ön test puanları birbirine denk gruplar arasından rastgele seçim yapılarak iç geçerliği sağlanmıştır.

Deneklerin olgunlaşması, çalışmanın uzun zaman alması halinde katılımcıların değişmesi ya da olgunlaşmasının sonuçlara etki etme durumudur (Creswell, 2017). Bu araştırma 4 ay süre ile gerçekleştirildiğinden uzun soluklu bir çalışma kapsamında değildir. Bunun dışında büyüme ve olgunlaşma faktörü bakımından öğrencilerin yaşları birbirlerine yakındır. Dolayısıyla deneklerin olgunlaşması faktörünün bu araştırmayı etkilemediği söylenebilir.

Katılımcı kaybı deney esnasında katılımcıların çeşitli nedenlerle çalışmayı bırakabilme durumları ile ilgilidir (Creswell, 2017). Bu çalışmada deneklerin ayrılma ihtimali göz önüne alınarak planlanandan %15 fazla katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma esnasında 25 öğrenci ve 4 öğretmen çalışmadan ayrılmıştır. Bu ayrılmalarda Covid-19 sürecinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Ölçme durumları (ölçme aracının tanıdık hale gelmesi) araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarının daha sonraki uygulamalarda daha tanıdık hale gelmesinin yaratacağı sakıncaları ifade eder (Creswell, 2017). Bu çalışmada ön test ve son testler arasında yaklaşık 4 ay süre geçmiştir. Bu yüzden öğrenci ve öğretmenlerin testlerde sorulan sorulara aşinalığının en aza indirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında ön test ve son test ölçme araçları aynı olduğundan iç geçerliğin adımlarından biri olan bu adım sağlanmıştır.

Creswell (2017) kontrol ve deney grubunda bulunan katılımcıların aralarında iletişim kurmalarının araştırma sonuçlarına etki edebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının farklı okullarda olması çalışmanın neredeyse yarısının uzaktan eğitime denk gelmesi sebebiyle deney ve kontrol gruplarının iletişim içerisinde olmadıkları kabul edilebilir.

Nitel araştırmalarda iç geçerliği desteklemek için yapılabilecek stratejilerden birisi üçgenlemedir. Dört şekilde gerçekleşebilir. Birincisi Ölçme Üçgenlemesi, aynı olayı görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile çok yönlü incelenmesi, ikincisi Araştırmacı Üçgenlemesi, araştırmada sınırlı sayıda gözlemci olması sebebiyle birden çok araştırmacının sürece dahil olması, üçüncüsü Teori Üçgenlemesi; çalışmada birden çok teorik bakış açısının kullanılması ve dördüncüsü Metot Üçgenlemesi; nitel ve nicel araştırma yaklaşımları ve verilerinin bir arada kullanılmasıdır (Merriam, 2013: 215). Çalışmada beceri testleri ile görüşme ve doküman incelemesinin kullanıldığı Metot Üçgenlemesi kullanılmıştır.

Araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için kullanılan yöntemlerden birisi çeşitlemedir (Triangulation). Veri kaynaklarının çeşitlenmesi, yöntem çeşitlemesi ve araştırmacı çeşitlemesi başlıklarına ayrılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 267). Böylece araştırmada birçok sebebi kontrol etme ve değerlendirme şansını arttırmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Çalışmada çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynaklarının çeşitlenmesi için nicel ölçeklerle toplanan verileri desteklemek için öğretmenlerden ders plan dokümanları toplanmış ve öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Yöntem çeşitlemesi için nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır.

Araştırmanın her safhasında gerekli görülen yerlerde uzman görüşü alınmıştır. Nitel analizler yapılırken, iki alan uzmanına verilerin bir kısmı yorumlatılıp tutarlılık sağlanmıştır. Bu çalışmada güvenilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından, görüşme ses kayıtlarının yazıya geçirilmesi iki kez teyit edilmiş ve bir kez de tüm görüşme kayıtları yapıldıktan sonra tekrar kayıtlar dinlenerek kontrol edilmiştir.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel verileri toplamak için öğretmenlere; araştırmacı tarafından ÖY öğrencilerin özellikleri konusundaki bilgilerini yoklayan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi, Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÜYETÖ), Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği, eğitimin ilk günü ve araştırma sonunda uygulanmıştır.

Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere; Öğrenme Stratejileri Testi, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, uygulama başlangıcında ve sonunda uygulanmıştır.

Son testler yapılırken uzaktan eğitim ve Covid-19 pandemi süreci devam ettiği için son test evrakları araştırmacı tarafından öğrenci ve öğretmenlere tek tek ulaştırılmış ve son testlerin uygulamaları evde tek başlarına yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilere online teknolojik uygulamalar ile gerekli destek araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

Nitel veriler toplanma sürecinde, öğretmenlerin ÖY bireyler için farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerindeki değişikliğin tespit edilmesi amacıyla öğretmenlere; öğretmen eğitiminin ilk gününde çalışmanın 3. veya 4. ayda işlenecek bir kazanım verilmiştir. Öğretmenlerden bu kazanım ile ilgili farklılaştırılmış etkinlik hazırlaması istenilmiş daha sonra 2. öğretmen eğitimi sonunda aynı kazanım ile ilgili tekrar farklılaştırılmış etkinlik hazırlamaları istenilmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan farklılaştırılmış etkinlik planları araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilmiştir.

Uygulamanın başlangıcından itibaren deney grubunda yer alan öğrencilere ilk iki ünite araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler uygulanmış ve öğretmenlere mentor desteği verilmiştir. Bu sayede deney grubu öğretmenlerinin farklılaştırılmış etkinlikleri görmesi ve uygulama süreçleri hakkında fikir sahibi olmaları sağlanmıştır. Daha sonra ikinci teorik eğitim yapılmıştır. İkinci teorik eğitim sonunda öğretmenler tarafından hazırlanan farklılaştırılmış etkinlikler öğrencilere uygulanmış ve daha sonra toplanmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin eğitim ve uygulama süreci ile ilgili düşüncelerini daha derinlemesine öğrenmek amacıyla öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri ile incelenmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Betimleyici istatistikçilerin temel amacı araştırmada olanlar hakkında bir resim ortaya koymaktır (Shavelson, 2016: 9). Verilerin toplanması bölümünde bahsedildiği üzere toplanan veriler öncelikle bilgisayar yardımı ile istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

Öğretmenlere uygulanan ön testlere ilişkin veriler incelendiğinde deney grubu Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği çarpıklık değerinin 1,779 ve basıklık ortalamasının 4,209 olduğu, Kontrol grubu Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği çarpıklık değerinin -0,103 ve basıklık ortalamasının -0,699 olduğu ve bu oranın (+,-) 0.25 aralığı dışında kaldığı tespit edilmiştir. Deney grubu Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği çarpıklık değeri 0,616, basıklık ortalamasının 1.191 olduğu, kontrol grubu Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği çarpıklık değerinin 1,321 ve basıklık ortalamasının -1,641 olduğu, bu oranın (+,-) 0.25 aralığı dışında kaldığı tespit edilmiştir. Deney grubu Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi Ölçeği çarpıklık değerinin -0,463, basıklık ortalamasının -0,193 olduğu, kontrol grubu Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi Ölçeği çarpıklık değerinin -1,772 ve basıklık ortalamasının 4,050 olduğu, bu oranın +,- 0.25 aralığı dışında kaldığı tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğü ve yapılan homojenlik testi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlere uygulanan Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği, Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine ilişkin Öğretmen tutumları Ölçeği ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi Ölçeği testlerinin non-parametrik bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu verilere dayanarak verilerin analizinde nonparametrik testlerden ilişkiyel istatistik testlerinden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Non parametrik testler olan Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi verilerinden elde edilen betimsel değerlerin etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Pearson'un korelasyon katsayısı olan r etki değeri hesaplanmıştır. R değeri 0 ile 1 arasında bir değer alır. 0 (sıfır) etkinin olmadığını 1 (bir) mükemmel etkiyi ifade eder. $r = 0,10-0,30$ küçük etki, $r = 0,30-0,50$ orta etki, $r = 0,5$ ve üzeri büyük etki olduğunu açıklar. Etki büyüklüğü $r = Z / \sqrt{n}$ formülü ile hesaplanmıştır (Cevahir, 2020: 42).

Öğrencilere; Öğrenme Stratejileri Testi, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, uygulanmıştır. Testte hangi ölçme aracının kullanılacağına karar vermek için önce homojenlik testleri yapılmıştır. Öğrenme Stratejileri Testi için yapılan homojenlik testi sonucu 0,656'dır. $p > 0,05$ olduğu için parametrik testler için uygun olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri için yapılan homojenlik testi sonucu 0,056'dır. $p > 0,05$ olduğu için parametrik testler için uygun olduğu tespit edilmiştir. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X için yapılan homojenlik testi sonucu 0,056'dır. $p > 0,05$ olduğu için parametrik testler için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Bu verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ANOVA ve grupların kendi içerisindeki değişimlerini tespit etmek için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ANOVA'da amaç iki ya da daha fazla grubun ortalamalarını karşılaştırıp gözlenen farkın tesadüfi mü olduğu, yoksa gerçek bir anlamlı farkı mı temsil ettiğini ortaya koymaktır (Büyüköztürk,2020; Shavelson, 2016: 402).

Araştırmanın nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler içerik ve betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan farklılaştırılmış etkinlik planlarının analizi doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan farklılaştırılmış etkinlik planları değerlendirilirken ÜYEP Müfredat Modeli ve Maker Modeli müfredat farklılaştırma boyutları açısından (Sak, 2017: 174) uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde kazanımların ÖY öğrenci özelliklerine uygun hale getirilmesi, Maker Müfredat Modeli ÜYEP Modelinde yer alan alt boyutlara yer verilme düzeyine göre kazanım farklılaştırılması yapılmaması, bilgi öğrenmeye yönelik çalışma, seçkin kişilerin hayatlarına yer verme, alan uzmanları ile görüşmelere yer verme, soyutluk, karmaşıklık içeren etkinlikler, gerçek yaşamla ilişki kurulması, üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme ve öğrenme yöntemlerini kullanmaya yönlendirme, bilimsel araştırmaya yöneltme, ürün üretme, gerçek yaşamla ilişkili ürün isteme ve değerlendirme, yöntem ve araçlarının kullanımı olmak üzere 16 temel kriter açısından değerlendirilmiştir. İçerik analizinde puanlayıcı / yorumlayıcı güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı dışında iki alan uzmanı tarafından verilerin bir kısmı yorumlanmış ve sonuçların % 90 tutarlı olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin, öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterlilikleri üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik bulgular ve Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin, ÖY öğrencilerin becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için öğrencilerin becerilerine ilişkin bulgular olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu bölümde öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterlilikleri üzerindeki etkisine ilişkin verilere dayalı olarak bulgulara yer verilmektedir. Önce öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin etkisini anlamak için nicel ölçekler uygulanmıştır. Daha sonra eğitimin başında öğretmenlere bir kazanım verilmiş ve bu kazanımı ÖY öğrenciler için farklılaştırmaları istenmiştir. Öğretmenlere ikinci farklılaştırma eğitiminden sonra aynı kazanım tekrar verilmiş kazanımı farklılaştırmaları istenmiştir. Elde edilen verileri daha iyi anlayabilmek için öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Böylece eğitimin etkililiği dokümanlar üzerinden de tespit edilmeye çalışılmıştır.

4.1.1. Öğretmenlere Uygulanan Nicel Ölçeklere İlişkin Veriler

Öğretmenlere yapılan öğretmen eğitimi sonucunda ÖY öğrencilerin özellikleri konusundaki bilgilerindeki değişimi tespit etmek için Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi (ÜYÖÖT), Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÜYETÖ) ve Üstün Yeteneklilerin Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği (ÜYEÖÖ) öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan bu ölçeklerden elde edilen nicel verilerin normal dağılım göstermediği ve örneklem sayısının parametrik testler için gerekli olan sayıdan az olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farkı tespit etmek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi, deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ön test ve son test puanları arasındaki değişimi tespit etmek için ise yine parametrik olmayan Wilcoxon-Z analizi kullanılmıştır. Veriler için $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Etki

büyüklüğü için Pearson'un korelasyon katsayısı olan r değeri baz alınmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlere uygulanan ölçeklere ilişkin veriler

Grupların ÖY Öğrencilerin Özellikleri Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması							
Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p	Etki
Deney	13	19,08	248,00				
Kontrol	13	7,92	103,00	12,000	-3,745	0,000	0,73
Toplam	26						
Grupların ÖY Öğrencilerin Özellikleri Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması							
Gruplar	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	Etki
Deney	Negatif Sıra	0	,00	,00			
	Pozitif Sıra	13	7,00	91,00	-3,188b	,001	0,88
	Eşit	0					
Kontrol	Negatif Sıra	2	5,50	11,00			
	Pozitif Sıra	6	4,17	25,00	-,987b	,323	
	Eşit	5					
Grupların ÖY Öğrencilerin Eğitiminde Farklılaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması							
Grup	N	Sıralar Ort	Sıralar Top	U	Z	p	Etki
Deney	13	17,88	232,50				
Kontrol	13	9,12	118,50	27,500	-2,925	0,003	0,57
Toplam	26						
Grupların ÖY Öğrencilerin Eğitiminde Farklılaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılması							
Gruplar	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	Etki
Deney	Negatif Sıra	1	1,00	1,00			
	Pozitif Sıra	12	7,50	90,00	-3,118b	,002	0,86
	Eşit	0					
Kontrol	Negatif Sıra	3	6,83	20,50			
	Pozitif Sıra	7	4,93	34,50	-,718b	,473	
	Eşit	3					
Grupların ÖY Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Son Test Puanlarının Karşılaştırılması							
Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p	Etki
Deney	13	19,04	247,50				
Kontrol	13	7,96	103,50	12,500	-3,705	0,000	0,72
Toplam	26						
Grupların ÖY Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılması							
Gruplar	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	Etki
Deney	Negatif Sıra	0	0,00	0,00			
	Pozitif Sıra	13	7,00	91,00	-3,182b	,001	0,88
	Eşit	0					
Kontrol	Negatif Sıra	2	6,50	13,00			
	Pozitif Sıra	8	5,25	42,00	-1,498b	,134	
	Eşit	3					

* $p < 0,05$

4.1.1.1. Öğretmenlerin ÖY Öğrencilerin Özellikleri Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı içinde yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin; öğretmenlerin ÖY öğrenciler hakkındaki bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmek için parametrik olmayan Mann Whitney U ve ön test ve son test puanları arasındaki değişimi tespit etmek için ise yine parametrik olmayan Wilcoxon-Z analizi kullanılmıştır.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama eğitimi alan deney grubundaki öğretmenlerle bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri (ÜYÖÖT) son testinden aldıkları puanların karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir. Buna göre farklılaştırılmış etkinlik hazırlama eğitimi alan deney grubu öğretmenleri ile almayan kontrol grubu öğretmenlerinin ÖY öğrencilerin özellikleri testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ($U=12,00$, $Z=-3,745$, $p=0,000$) olduğu görülmektedir. Tespit edilen farkın etki büyüklüğünün $r=0,73$ olduğu dolayısıyla farkın büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre farklılaştırılmış etkinlik hazırlama eğitimi alan deney grubu öğretmenlerinin ÖY öğrencilerin özellikleri hakkındaki bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Testi puanlarının ön test son test erişim düzeylerini ortaya koymak için uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmektedir. Analiz sonucunda araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri testinden aldıkları deney öncesi ve sonrasındaki puanları arasında anlamlı fark olduğu ($0,005$; $p<0,05$) bulunmuştur. Fark puanlarının sıralar ortalamaları ve toplamları incelendiğinde, ortaya çıkan farkın deney grubu son test puanı lehine olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen farkın etki büyüklüğünün $r=0,85$ olduğu, dolayısıyla farkın büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Deneysel süreç esnasında müdahale edilmeyen kontrol grubunda anlamlı bir değişimin olmadığı ($0,796$; $p>0,05$), görülmüştür. Bu sonuçlara göre uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. Öğretmenlerin ÖY bireylerin eğitiminde farklılaştırmaya yönelik tutumlarına ilişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı içinde yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik tutumlarına etkisini tespit

etmek için; Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine ilişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÜYETÖ) uygulanmış ve öğretmenler üzerindeki etkisini tespit etmek için parametrik olmayan Mann Whitney U ve ön test ve son test puanları arasındaki değişimi tespit etmek için ise yine parametrik olmayan Wilcoxon-Z analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÜYETÖ) son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney U test sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin son test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin son test puanları karşılaştırıldığında aralarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ($U=27,500$, $Z=-2,925$, $p=0,003$) olduğu görülmüştür. Tespit edilen farkın etki büyüklüğünün $r=0,57$ olduğu, dolayısıyla farkın büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının deney grubunda yer alan öğretmenlerin kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre üstün yeteneklilik ve üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarında olumlu yönde değişikliğe neden olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği testinden aldıkları deney öncesi ve sonrasındaki puanları arasında anlamlı fark olduğu ($0,002$; $p<0,05$) bulunmuştur. Fark puanlarının sıralar ortalamaları ve toplamları incelendiğinde, ortaya çıkan farkın deney grubu son test puanı lehine olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen farkın etki büyüklüğünün $r=0,86$ olduğu dolayısıyla farkın büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Deneysel süreç esnasında müdahale edilmeyen kontrol grubunda anlamlı bir değişimin olmadığı ($0,473$; $p>0,05$), görülmüştür. Bu sonuçlara göre uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.1.1.3. Öğretmenlerin ÖY Öğrencilerin Eğitimi ile ilgili Öz Yeterliklerine İlişkin Veriler

Araştırmanın birinci alt amacı içinde yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini tespit etmek için; Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği (ÜYEÖYÖ) uygulanmış ve öğretmenler üzerindeki etkisini tespit etmek için parametrik olmayan Mann Whitney U ve ön test ve son test puanları arasındaki değişimi tespit

etmek için ise yine parametrik olmayan Wilcoxon-Z analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğretmenlerin son test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin son test puanları karşılaştırıldığında aralarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ($U=12,500$, $Z=-3,705$, $p=0,000$) olduğu görülmüştür. Tespit edilen farkın etki büyüklüğünün $r=0,72$ olduğu dolayısıyla farkın büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının deney grubunda yer alan öğretmenlerin kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarında olumlu yönde değişikliğe neden olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının ön test son test erişim düzeylerini ortaya koymak için uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmektedir. Analiz sonucunda araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği testinden aldıkları deney öncesi ve sonrasındaki puanları arasında anlamlı fark olduğu ($0,001$; $p<0,05$) bulunmuştur. Fark puanlarının sıralar ortalamaları ve toplamları incelendiğinde, ortaya çıkan farkın deney grubu son test puanı lehine olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen farkın etki büyüklüğünün $r=0,88$ olduğu dolayısıyla farkın büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Deneysel süreç esnasında müdahale edilmeyen kontrol grubunda anlamlı bir değişimin olmadığı ($0,134$; $p>0,05$) görülmüştür. Bu sonuçlara göre uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarını geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerden Elde Edilen Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde öğretmenlerden elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir.

4.1.2.1. Doküman Analizi Bulguları

Yapılan çalışmada öğretmenlerin hazırladıkları ders planları, betimsel analiz ve içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın başlangıcında deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere birer sosyal bilgiler kazanımı verilmiş ve bu kazanımla ilgili sınıflarındaki ÖY öğrencileri için bir etkinlik hazırlamaları istenmiştir. İkinci öğretmen eğitiminin sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere aynı kazanım tekrar verilmiş ve sınıflarındaki ÖY öğrenciler için tekrar etkinlik hazırlamaları istenmiştir. Bu etkinlikler değerlendirilirken Maker modeli ve ÜYEP modeli içerisinde uzman görüşleri alınarak 16 kriter belirlenmiştir. Her kriter için yok=0, kısmen=1 ve tam olarak var= 2 puan verilmiştir. Öğretmenlerin hazırladığı

farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin değerlendirmeleri gösteren frekanslar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Hazırladığı Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

	Deney İlk (f)			Deney Son (f)			Kontrol ilk (f)			Kontrol Son (f)		
	Hiç	Kısmen	Tam	Hiç	Kısmen	Tam	Hiç	Kısmen	Tam	Hiç	Kısmen	Tam
Kazanım farklılaştırılması yapılmış	13	0	0	0	2	11	13	0	0	13	0	0
Bilgi öğrenmeye yönelik çalışma	1	2	10	6	2	5	4	3	6	4	1	8
Seçkin kişilerin hayatları	13	0	0	12	1	0	13	0	0	13	0	0
Alan uzmanları ile görüşme	12	0	1	13	0	0	9	0	4	10	0	3
Soyutluk	8	5	0	4	4	5	10	3	0	10	2	1
Karmaşıklık	9	1	3	1	3	9	8	4	1	10	2	1
Gerçek yaşamla ilişki kurulması	3	5	5	0	4	9	1	2	10	1	2	10
Eleştirel düşünme	9	3	1	0	1	12	12	0	1	13	0	0
Problem çözme	10	1	2	2	1	10	12	0	1	10	2	1
Karar verme	9	2	2	0	0	13	13	0	0	11	1	1
Yaratıcı düşünme	10	1	2	2	3	8	10	1	2	9	0	4
Öğrenme yöntemleri	11	2	0	7	6	0	9	0	4	9	0	4
Bilimsel araştırma	11	2	0	11	2	0	11	0	2	11	0	2
Ürün üretme	10	2	1	7	0	6	10	0	3	9	0	4
Gerçek yaşamla ilişki kurma	9	2	2	7	0	6	10	0	3	9	1	3
Değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımı	13	0	0	3	4	6	13	0	0	13	0	0
Toplam	151	28	29	75	30	100	158	13	37	155	10	43

0= Hiç farklılaştırma yapılmamış, 1=Kısmen farklılaştırma yapılmış, 2=Tam (doğru) olarak farklılaştırma yapılmış.

Öğretmen etkinliklerinin değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan puanlar toplanarak her kriterin toplam kullanım puanı ortaya çıkmıştır. Bu kriterlere dair ilk uygulama (İU) ve son uygulama (SU) bulguları Tablo 4.3’te gösterilmektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi kazanım üzerinde farklılaştırma yapılmasıdır. Yapılan analizlere göre ilk kriter olan kazanım farklılaştırılmasını katılımcılardan kaç tanesinin, ne düzeyde yaptığını gösteren frekanslar Tablo 4.2’de verilmiştir. Veriler incelendiğinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerden hiçbirinin ders planlarında kazanım farklılaştırması yapmadıkları (13; %100) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden hiçbirinin ders planlarında kazanım farklılaştırması yapmadıkları (13; %100)

tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerden bir kısmının kazanım farklılaştırmasını kısmen yaptığı (2; %15), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise kazanım farklılaştırmasını tamamen yaptığı (11; %85) tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının (13; %100) son uygulamada da ders planlarında kazanım farklılaştırmasına yer vermedikleri, kazanım farklılaştırması yapmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Etkinlikleri İlk-Son Uygulama Değerlendirme Bulguları

Farklılaştırma yapılan öğeler	İlk Uygulama		Son Uygulama	
	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney
Kazanım farklılaştırılması yapılmış (Süreç)	0	0	0	24
Bilgi öğrenmeye yönelik çalışma (İçerik)	15	22	17	12
Seçkin kişilerin hayatları (İçerik)	0	0	0	1
Alan uzmanları ile görüşme (İçerik)	8	2	6	0
Soyutluk (İçerik)	3	5	5	14
Karmaşıklık (İçerik)	6	7	4	21
Etkinliğin gerçek yaşamla ilişki kurulması (Süreç)	22	15	22	22
Eleştirel düşünme (Süreç)	2	5	0	25
Problem çözme (Süreç)	2	5	4	21
Karar verme (Süreç)	0	6	3	26
Yaratıcı düşünme (Süreç)	5	5	8	19
Öğrenme yöntemleri (Süreç)	8	2	8	6
Bilimsel araştırma (Süreç)	4	2	4	2
Ürün üretme (Ürün)	6	4	8	12
Gerçek yaşamla ilişki kurma (Ürün)	6	6	7	12
Değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımı	0	0	0	16
Toplam	87	86	96	233

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğretmen etkinlik planlarının analizinde ilk uygulama (İU) ders planları değerlendirildiğinde kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin hiçbirinin kazanım farklılaştırması yapmadığı görülmüştür. Son uygulama (SU) ders planları değerlendirildiğinde kontrol grubunda sonuç değişmemiş ve öğretmenlerin hiçbirisi son uygulamada da kazanım farklılaştırma yapmamıştır (İU=0; SU=0). Deney grubunda ise son test puanlarında büyük oranda değişme yaşanmış ve büyük bir artış ortaya çıkmıştır (İU=0; SU=24). Bu veriler, sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimini alan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim etkinliği hazırlarken kazanımları farklılaştırmayı öğrendiklerini göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi öğrencileri bilgi öğrenmeye yönelik çalışma yapmaya yöneltmektir. Yapılan analizlere göre ikinci kriter olan bilgi öğrenmeye yönelik çalışmaya katılımcılardan kaç tanesinin, ne düzeyde yer verdiğini gösteren frekanslar Tablo 4.2’de verilmiştir. Veriler incelendiğinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerden sadece 1 tanesi yaptığı farklılaştırmada bilgi öğrenmeye yönelik çalışmaya ders planlarında yer verirken (1; %8) katılımcıların bir kısmının (2; %15) ders planlarında kısmen yer verdiği, tamamen yapanların ise büyük çoğunluğu oluşturduğu (10; %77) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (4; %31) ders planlarında bilgi öğrenmeye yönelik çalışma yapmadıkları, birazının kısmen yaptığı (3; %23), yaklaşık yarısının ise tamamen yaptığı (6; %46) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin yaklaşık yarısının (6; %46) yaptığı ders planlarında bilgi öğrenmeye yönelik farklılaştırma yapmamış olduğu, öğretmenlerden çok azının kısmen yaptığı (2; %15), öğretmenlerin bir kısmının ise kazanım farklılaştırmasını tamamen yaptığı (5; %38) tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (4; %31) ders planlarında bilgi öğrenmeye yönelik çalışma yapmadıkları, çok azının kısmen yaptığı (1; %8), yaklaşık üçte ikisinin ise tamamen yaptığı (8; %62) tespit edilmiştir.

Öğretmen etkinlik planlarının analizinde ilk uygulama (İU) ders planları değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin yoğun şekilde bilgi öğrenmeye yönelik farklılaştırma yaptığı görülmüştür. Buna karşın son uygulamada bunun neredeyse yarıya yakın azaldığı görülmüştür (İU=22; SU=12). Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama düzeyde bilgi öğrenmeye yönelik farklılaştırma yaptığı görülmüştür. Son uygulamada bunun çok az da olsa arttığı görülmüştür (İU=15; SU=17). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimini alan öğretmenlerin bilgi öğrenmeye yönelik çalışma ile oluşan farklılaştırılmış etkinlik hazırlama eğilimlerinin azaldığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi seçkin kişilerin hayatlarının incelenmesidir. Tablo 4.3’te görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin hiçbirinin (13; %100) seçkin kişilerin hayatlarını incelemeyi etkinlik konusuna dahil etmediği görülmüştür. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çok azının (1; %8) ders planında farklılaştırma yaparken seçkin kişilerin hayatlarını incelemeyi ele aldığı

buna karşın kontrol grubundan hiçbirinin seçkin kişilerin hayatlarını incelemeyi etkinlik konusuna dahil etmediği (13; %100) tespit edilmiştir.

İlk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde kontrol grubu ilk uygulama durumu değişmemiş ve öğretmenlerin hiçbiri son uygulamada da seçkin kişilerin hayatlarını incelemeyi etkinlik konusuna dahil etmemiştir (İU=0; SU=0). Deney grubunda ise son uygulama durumlarında çok az değişme yaşanmıştır (İU=0; SU=1). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimini alan öğretmenlerin çok azının seçkin kişilerin hayatlarını incelemeye yönelik çalışmaları kullandıklarını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan bir diğeri alan uzmanları ile görüşmeye yönelik çalışma yapılmasıdır. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin neredeyse tamamının ders planlarında alan uzmanları ile görüşmeye yönelik farklılaştırması yapmadıkları (12; %92), tamamen yapan sadece bir kişi olduğu (1; %8) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden çoğunluğunun (9; %69) ders planlarında alan uzmanları ile görüşmeye yönelik farklılaştırma yapmadıkları, yaklaşık üçte birinin tamamen yaptığı (4; %31) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerden hiçbirinin ders planlarında alan uzmanları ile görüşmeye yönelik farklılaştırma yapmadıkları (13; %100) tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ders planlarında alan uzmanları ile görüşmeye yönelik farklılaştırma yapmayanların büyük çoğunluğu oluşturduğu (10; %77), bir kısmının ise tamamen yaptığı (3; % 23) tespit edilmiştir.

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre çok az gerilemiştir ve öğretmenler son uygulamada alan uzmanları ile görüşmeye yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik konusuna daha az dahil etmiştir (İU=8; SU=6). Deney grubunda ise son uygulamada biraz daha gerileme yaşanmıştır (İU=2; SU=0). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimini alan öğretmenlerin çok azının alan uzmanları ile görüşmeye yönelik farklılaştırma yapmayı kullandıklarını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi de yaptıkları farklılaştırmalarda soyutluğu kullanmaları diğeri bir ifadeyle öğrenciyi soyut düşünmeye yönlendirmeleridir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmen ders

planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin yarıdan fazlasının ders planlarında soyut düşünmeye yönelik farklılaştırma yapmadıkları (8; %62) geri kalanın ise kısmen yapabildikleri (5; %38) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında soyut düşünmeye yönelik farklılaştırma yapmadıkları (10; %77), geri kalanın ise kısmen yapabildikleri (3; %23) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin ders planlarında soyut düşünmeye yönelik farklılaştırma yapmayanların yarı yarıya azalıp yaklaşık üçte bire düştüğü (4; %31), yaklaşık üçte birinin kısmen yaptığı (4; % 31), bir kısmının ise tamamen yaptığı (5; % 38) tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ders planlarında soyut düşünmeye yönelik farklılaştırma yapmayanların büyük çoğunluğu oluşturduğu (10; %77) öğretmenlerin çok azının kısmen yaptığı (2; % 15), sadece bir öğretmenin ise tamamen yaptığı (1; % 8) tespit edilmiştir.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre çok az ilerlemiştir. Öğretmenler, son uygulamada soyut düşünmeye yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik konusuna çok az dahil etmeye devam etmiştir (İU=3; SU=5). Deney grubunda ise son uygulamada belirgin bir ilerleme yaşanmıştır (İU=5; SU=14). Bu veriler yapılan farklılaştırma eğitiminin deney grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırma yaparken soyutluk kriterini kullanma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi yaptıkları farklılaşmalarında karmaşıklığı kullanmalarıdır. Böylece öğrencinin öğrencilerin zihni meşguliyetini arttırmak ve düşünme becerilerini geliştirmektir. Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında karmaşık düşünmeye yönelik farklılaştırma yapmadıkları (9; %69) sadece birinin kısmen yapabildiği (1; %8), bir kısmının da tamamen yapabildiği (3; %23) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında karmaşık düşünmeye yönelik farklılaştırma yapmadıkları (8; %62), geri kalanın ise kısmen yapabildikleri (4; %31), sadece bir öğretmenin etkinliğinde karmaşıklığı tamamen kullanabildiği (1; %8) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerden sadece birinin ders planlarında karmaşıklığı kullanmadığı (1; %8), bir kısmının biraz kullandığı (3; %23), çoğunluğun ise tamamen kullandığı (9; %69) tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin

ders planlarında karmaşık düşünmeye yönelik farklılaştırma yapmayanların sayısında bir değişme (10; %77), çok azı kısmen kullanırken (2; %15) sadece bir öğretmenin tam olarak kullanabildiği (1; %8) tespit edilmiştir.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde karmaşık düşünme içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre çok az gerilemiştir. Öğretmenler son uygulamada karmaşık düşünmeye yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik konusuna çok az dahil etmeye devam etmiştir (İU=6; SU=4). Deney grubunda ise son uygulamada belirgin bir ilerleme yaşanmıştır (İU=7; SU=21). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken karmaşıklık kriterini kullanma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi de yaptıkları farklılaştırmalarda etkinlikte gerçek yaşamla ilişki kurulmasını sağlamaktır. Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin birazının ders planlarında gerçek yaşamla bağlantı kurmaya yönelik farklılaştırma yapmadığını (3; %23) üçte birinden biraz fazlasının kısmen gerçek yaşamla ilişkilendirdiği (5; %38), bir o kadarının da tamamen yapabildiği (5; %38) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden sadece birinin gerçek yaşamla bağlantı kurmaya yönelik farklılaştırma yapmadığı (1; %8), birazının ise kısmen yapabildikleri (2; %15), büyük çoğunluğunun tamamen kullanabildiği (10; %77) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin ders planlarında gerçek yaşamla ilişki kullanmayı bir kısmının biraz kullandığı (4; %31), çoğunluğun ise tamamen kullandığı (9; %69) tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda değişiklik olmadığı, öğretmenlerden sadece birinin gerçek yaşamla bağlantı kurmaya yönelik farklılaştırma yapmadığı (1; %8), birazının ise kısmen yaptığı (2; %15), büyük çoğunluğunun tamamen gerçek yaşamla ilişki kurabildiği (10; %77) tespit edilmiştir.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde gerçek yaşamla ilişki kurulmasını içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubunda ilk uygulama ve son uygulama arasında bir fark olmamıştır (İU=22; SU=22). Deney grubunda ise son uygulamada belirgin bir ilerleme yaşanmıştır (İU=15; SU=22). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma

yaparken gerçek yaşamla ilişki kurulması kriterini kullanma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi yaptıkları farklılaştırmalarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler eklemektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında eleştirel düşünme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (9; %69), birazının kısmen yapabildiği (3; %23), çok azının tamamen yapabildiği (1; %8) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin neredeyse tamamının ders planlarında eleştirel düşünme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (12; %92), sadece bir öğretmenin etkinliğinde tamamen kullanabildiği (1; %8) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini çok azının kısmen kullandığı (1; %8), neredeyse hepsinin tamamen kullandığı (12; %92) tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı (13; %100) ders planlarında eleştirel düşünme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları, etkinliğinde eleştirel düşünme becerilerine yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde eleştirel düşünme becerileri içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre çok az gerilemiştir. Öğretmenler son uygulamada eleştirel düşünme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmamıştır ($\bar{U}=2$; $SU=0$). Deney grubunda ise son uygulamada öğretmenler eleştirel düşünme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik planlarına belirgin şekilde yansıtmıştır. ($\bar{U}=5$; $SU=25$). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken eleştirel düşünme becerilerini işe koşma kriterini kullanma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi yaptıkları farklılaştırmalarda problem çözme becerilerini geliştirecek etkinlikler eklemektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında problem çözme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (10; %77), çok azının kısmen yapabildiği (1; %8), çok azının tamamen yapabildiği (2; %15) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin neredeyse tamamının ders planlarında problem çözme

becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (12; %92), sadece bir öğretmenin etkinliğinde tamamen kullanabildiği (1; %8) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çok azının problem çözme becerilerini kullanmaya yönelik farklılaştırma yapmadığı (2; %15), çok azının kısmen kullandığı (1; %8), büyük çoğunluğunu tamamen kullandığı (10; %77) tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders planlarında problem çözme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmamıştır (10; %77). Çok azı (2; %15) etkinliklerine kısmen yansıtabilirken, sadece 1 (1; %8) kişi tam olarak etkinliğinde kullanabilmiştir.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde problem çözme becerileri içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre çok az ilerlemiştir. Öğretmenler son uygulamada problem çözme becerilerine yönelik çok az farklılaştırma yapmıştır (İU=2; SU=4). Deney grubunda ise son uygulamada öğretmenler problem çözme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik planlarına belirgin şekilde yansıtmıştır. (İU=5; SU=21). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken problem çözme becerilerini etkinliğe yansıtma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi yaptıkları farklılaştırmalarda karar verme becerilerini geliştirecek etkinlikler eklemektir. Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında karar verme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (9; %69), birazının kısmen yapabildiği (2; %15), birazının tamamen yapabildiği (2; %15) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının ders planlarında karar verme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (13; %100) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerde karar verme becerilerini tüm öğretmenlerin (13; %100) tamamen kullandığı tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (11; %85) ders planlarında karar verme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları tespit edilmiştir. Çok azı (1; %8) etkinliklerine kısmen yansıtabilirken çok azı da (1; %8) tam olarak etkinliğinde kullanabilmiştir.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde karar verme becerileri içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre biraz ilerlemiştir (İU=0; SU=3). Deney grubunda ise son uygulamada

öğretmenler karar verme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik planlarına belirgin şekilde yansıtmıştır. ($\bar{U}=6$; $SU=26$). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken karar verme becerilerini etkinliklere yansıttıklarını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi yaptıkları farklılaştırmalarda yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler eklemektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında yaratıcı düşünme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (10; %77), çok azının kısmen yapabildiği (1; %8), birazının tamamen yapabildiği (2; %15) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders planlarında yaratıcı düşünme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (10; %92), çok azının kısmen yapabildiği (1; %8), bir kısmının etkinliğinde tamamen kullanabildiği (2; %15) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerde yaratıcı düşünme becerilerini kullanmayan çok az öğretmenin olduğu (2; %15), birazının kısmen kullandığı (3; %23), yaklaşık üçte ikisinin tamamen kullandığı (8; %62) tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında yaratıcı düşünme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadığı (9; %69), yaklaşık üçte birinin (4; %31) etkinliğinde yaratıcı düşünme içeren öğeleri tam olarak kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde yaratıcı düşünme becerileri içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre çok az ilerlemiştir ($\bar{U}=5$; $SU=8$). Deney grubunda ise son uygulamada öğretmenler yaratıcı düşünme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik planlarına belirgin şekilde yansıtmıştır. ($\bar{U}=5$; $SU=19$). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken yaratıcı düşünme becerilerinin işe koşma kriterini kullanma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi yaptıkları farklılaştırmalarda öğrenme yöntemlerini kullanma becerilerini geliştirecek etkinlikler eklemektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında öğrenme yöntemlerini kullanma becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları

(11; %85), çok azının kısmen yapabildiği (2; %15), tamamen yapan kimsenin olmadığı (2; %15) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun ders planlarında öğrenme yöntemlerini kullanma becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (9; %69), yaklaşık üçte birinin etkinliğinde tamamen kullanabildiği (4; %31) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerde öğrenme yöntemlerini kullanma becerilerini kullanmayan öğretmenlerin yarıdan biraz fazla olduğu (7; %54), geri kalanının kısmen kullandığı (6; %46), tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında öğrenme yöntemlerini kullanma becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadığı (9; %69), yaklaşık üçte birinin (4; %31) etkinliğinde öğrenme yöntemlerini kullanma içeren öğeleri tam olarak kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde öğrenme yöntemlerini kullanma becerileri içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre herhangi bir değişme göstermemiştir ($IU=8$; $SU=8$). Deney grubunda ise son uygulamada öğretmenler öğrenme yöntemlerini kullanma becerilerine yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik planlarına bir miktar yansıtmıştır. ($IU=2$; $SU=6$). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken öğrenme yöntemlerini kullanma becerilerinin işe koşma kriterini kullanma becerilerine az da olsa katkı sağladığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan biri, yaptıkları farklılaşımalarda bilimsel araştırma becerilerini geliştirecek etkinlikler eklemektir. Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında bilimsel araştırma becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (11; %85), çok azının kısmen yapabildiği (2; %15), tamamen yapan kimsenin olmadığı (2; %15) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders planlarında bilimsel araştırma becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (11; %85), birazının etkinliğinde tamamen kullanabildiği (2; %15) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerde bilimsel araştırma becerilerini kullanma durumlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde bilimsel araştırma becerileri içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu

ilk uygulama durumuna göre herhangi bir değişim göstermemiştir (İU=4; SU=4). Deney grubunda ise son uygulamada ilk uygulama durumuna göre herhangi bir değişim göstermemiştir (İU=2; SU=2). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken bilimsel araştırma becerilerini işe koşma kriterini kullanma becerilerine etki etmediğini göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi yaptıkları farklılaştırmalarda ürün ortaya koyma becerilerini geliştirecek etkinlikler eklemektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında ürün üretme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (10; %77), birazının kısmen yapabildiği (2; %15), birazının da tamamen yapabildiği (2; %15) tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun ders planlarında ürün üretme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (10; %77), bir kısmının etkinliğinde tamamen kullanabildiği (3; %23) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerde ürün üretme becerilerini kullanmayan öğretmenlerin yarıdan biraz fazla olduğu (7; %54), geri kalanının tamamen kullandığı (6; %46) tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında ürün üretme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadığı (9; %69), yaklaşık üçte birinin (4; %31) tam olarak etkinliğinde ürün üretme içeren öğeler kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde ürün üretme becerileri içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre çok az ilerleme göstermiştir (İU=6; SU=8). Deney grubunda ise son uygulamada öğretmenler ürün üretme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik planlarına belirgin şekilde yansıtmıştır. (İU=4; SU=12). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken ürün üretme becerilerinin işe koşma kriterini kullanma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi yaptıkları farklılaştırmalarda gerçek yaşamla ilgili ürün ortaya koyma becerilerini geliştirecek etkinlikler eklemektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında gerçek yaşamla ilgili ürün üretme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (9; %62), birazının kısmen yapabildiği (2; %15), birazının da tamamen yapabildiği (2; %15)

tespit edilmiştir. İlk uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun ders planlarında gerçek yaşamla ilgili ürün üretme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadıkları (10; %77), bir kısmının etkinliğinde tamamen kullanabildiği (3; %23) tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerde gerçek yaşamla ilgili ürün üretme becerilerini kullanmayan öğretmenlerin yarıdan biraz fazla olduğu (7; %54), geri kalanının tamamen kullandığı (6; %46) tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun ders planlarında gerçek yaşamla ilgili ürün üretme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmadığı (9; %69), etkinliğinde kısmen kullanan bir kişinin olduğu (1; %8), bir kısmının (3; %23) tam olarak etkinliğinde gerçek yaşamla ilgili ürün üretme içeren öğeler kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde gerçek yaşamla ilgili ürün üretme becerileri içeren farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu ilk uygulama durumuna göre çok az ilerleme göstermiştir (İU=6; SU=7). Deney grubunda ise son uygulamada öğretmenler gerçek yaşamla ilgili ürün üretme becerilerine yönelik farklılaştırma yapmayı etkinlik planlarına belirgin şekilde yansıtmıştır. (İU=6; SU=12). Bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken gerçek yaşamla ilgili ürün üretme becerilerinin işe koşma kriterini kullanma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Farklılaştırılmış etkinlik hazırlama sırasında öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamalardan birisi yaptıkları farklılaştırmaları değerlendirmektir. Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğretmen ders planlarının analizinde ilk uygulamada deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının ders planlarında değerlendirme bölümüne yer vermedikleri (13; %100), tespit edilmiştir. Son uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerden bir kısmının (3; %23) ders planlarında değerlendirme bölümüne yer vermediği, yaklaşık üçte birinin (4; %31) kısmen yer verdiği ve yarıya yakınının (6; %46) tamamen kullandığı tespit edilmiştir. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının ders planlarında değerlendirme konusunda herhangi bir şey yapmadıkları (13; %100) tespit edilmiştir.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama bulguları incelendiğinde ders planlarında değerlendirme bölümüne yer verilen farklılaştırılmış etkinlik hazırlama hususunda kontrol grubu ilk uygulamada ve son uygulamada bir değişiklik göstermemiştir (İU=0; SU=0). Deney grubunda ise son uygulamada öğretmenler ders planlarında değerlendirme bölümüne yer verilmesi hususunu etkinlik planlarına belirgin şekilde yansıtmıştır. (İU=0; SU=16). Bu

bulgular sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırma yaparken değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

İlk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenen 16 kriteri kullanmama frekansları toplamı 151 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin toplamı 158'dir. Son testler toplamına bakıldığında deney grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenen 16 kriteri kullanmama frekansları toplamı 75 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin toplamı 155'tir. İlk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenen 16 kriteri kısmen kullanma frekansları toplamı 28 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin toplamı 30'dur. Son testler toplamına bakıldığında deney grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenen 16 kriteri kısmen kullanma frekansları toplamı 30 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin toplamı 10'dur. İlk uygulamada deney grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenen 16 kriteri tam olarak kullanma frekansları toplamı 29 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin toplamı 37'dir. Son testler toplamına bakıldığında deney grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenen 16 kriteri kısmen kullanma frekansları toplamı 100 iken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin toplamı 43'tür.

Tablo 4.2'de Deney İlk Uygulama (DİU), Deney Son Uygulama (DSU), Kontrol İlk Uygulama (KİU), Kontrol Son Uygulama (KSU) verileri görülmektedir. Tablo 4.2'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alıp farklılaştırma eğitimi alan öğretmenlerin etkinlik frekanslarında farklılaştırma kriterlerinin etkinliklere hiç yansıtılmadığını gösteren “hiç yapılmama frekansı” (Hiç DİU=151; DSU=75; KİU=158; KSU=155) azalırken, “kısmen yaptı” frekansı (Kısmen DİU=28; DSU=30; KİU=13; KSU=10) bir miktar artmış ve “tam olarak” farklılaştırma yapıma frekansı (Tam DİU=29; DSU=100; KİU=37; KSU=43) belirgin bir artış göstermiştir. Deney ve kontrol grupları ilk ve son uygulama toplam etkinlik puanlarına bakıldığında (DİU=86; DSU=233; KİU=87; KSU=96) deney grubunda yer alan öğretmenlerin toplam puanının kontrol grubunda yer alanlara göre belirgin şekilde arttığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğretmenlere uygulanan özel yetenekliler için farklılaştırılmış öğretmen eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini tespit etmek için öğrencilere Cornell Eleştirel Düşünme Testi (X düzey), Öğrenme Stratejileri Anketi ve Çocuklar İçin Problem Çözme

Envanteri uygulanmıştır. Grupların son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), grupların erişim düzeylerini tespit etmek için parametrik testlerden İlişkili Örneklem t Testi, grupların erişim farklarını karşılaştırmak için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Elde edilen betimsel değerlerin etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen'in d değeri dikkate alınmıştır. Cohen'in d değeri karşılaştırılan grup veya olayın ortalamalarının kaç standart sapma birbirinden uzaklaştığını belirleme imkânı sağlar. Bu değer işaretine bakılmaksızın 0,2, 0,5, 0,8 ve 1,2 olmak üzere küçük, orta, büyük ve çok büyük etki olarak sınıflandırılır (Tak, 2021: 37).

4.2.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında yapılan uygulama ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere Cornell X Eleştirel Düşünme Testi uygulanmıştır. Puanlar, İlişkili Örneklem t Testi ile analiz edilmiştir. Programın etkililiğinin belirlenmesi için yapılan uygulamanın hangi grupta daha etkili olduğunu belirlemek için grupların son testleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin başlangıç noktaları eşit olmadığından deneysel süreç boyunca hangi grubun daha fazla ilerlediğini tespit etmek için tüm grupların erişim puanlarına bakılmıştır. Puanların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Yapılan farklılaştırma eğitiminin öğrencilerin erişim düzeyleri üzerindeki etkisini ve etki büyüklüklerini tespit etmek için ilişkili örneklem t testi yapılmış ve Cohen'in d değeri hesaplanmıştır.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğrencilere uygulanan Cornell X Eleştirel Düşünme Testi verileri incelendiğinde Deney1 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 38,077 ve son test puan ortalamalarının 43,282 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık (0,000, $p < 0,05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=0.929$) yapılan uygulamanın Deney1 grubundaki ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi arttırdığı ve büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney 2 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin Cornell X Eleştirel Düşünme Testi verileri incelendiğinde ön test puan ortalamalarının 37,973 ve son test puan ortalamalarının 41,676 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son

test lehine anlamlı farklılık (0,009, $p < 0,05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=0,544$) yapılan uygulamanın Deney2 grubundaki ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini artırdığı ve orta düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Puanlarına İlişkin Veriler

Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Test Ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması								
Gruplar	\bar{X}	N	Std. S.	t	sd	p	Etki	
Deney Tanılı ÖY (1) Ön test	38,077	39	5,218	-4,842	38	,000	0,929	
Deney Tanılı ÖY (1) Son test	43,282	39	5,960					
Deney Potansiyel ÖY (2) Ön test	37,973	37	6,116	-2,743	36	,009	0,544	
Deney Potansiyel ÖY (2) Son test	41,676	37	7,412					
Kontrol Tanılı ÖY (3) Ön test	42,207	29	5,790	2,673	28	,120		
Kontrol Tanılı ÖY (3) Son test	41,276	29	5,743					
Kontrol Potansiyel ÖY (4) ön test	39,892	37	6,185	-,447	36	,657		
Kontrol Potansiyel ÖY (4) son test	40,216	37	6,416					
Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması								
Gruplar	N	\bar{X}	Std. Sap.	SD	F	p	Fark	
Deney Tanılı ÖY (1)	39	43,282	5,9602	3	138	1,838	,143	
Deney Potansiyel ÖY (2)	37	41,676	7,4127					
Kontrol Tanılı ÖY (3)	29	41,276	5,7439	141				
Kontrol Potansiyel ÖY (4)	37	40,216	6,4167					
Total	142	41,451	6,5032					
Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Erişilerinin Karşılaştırılması								
Gruplar	N	\bar{X}	Std. Sap.	SD	F	p	Fark	Etki
Deney Tanılı ÖY (1)	39	5,21	6,713	3	7,722	,000	1>3(0,000),	0,832
Deney Potansiyel ÖY (2)	37	3,70	8,212					
Kontrol Tanılı ÖY (3)	29	-,93	2,789	138			1>4 (0,003),	0,860
Kontrol Potansiyel ÖY (4)	37	,32	4,410	141			2>3(0,013),	0,451
Total	142	2,29	6,473					

* $p < 0,05$

Kontrol 3 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 42,207 ve son test puan ortalamalarının 41,276 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık (0,12, $p > 0,05$) olmadığı ortaya çıkmıştır. Kontrol 4 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 39,892 ve son test puan ortalamalarının 40,216 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında

anlamli farklılık (0,657, $p < 0,05$) olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan ve herhangi bir müdahaleye tabi tutulmayan ÖY öğrencilere ve potansiyel ÖY öğrencilere göre deney gruplarındaki farklılaştırılmış etkinlik alan ÖY öğrenciler ve potansiyel ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Yapılan uygulama sonunda anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Puanların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Tablo 4.4'te görüldüğü gibi uygulama başlangıcında gruplar arasında eleştirel düşünme becerileri ön testinde var olan anlamlı farklılık son uygulamada ortadan kalkmıştır. Bu da uygulamanın Deney1 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin ve Deney2 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Deney gruplarına farklılaştırılmış etkinlikler uygulanması ile grupların başlangıç düzeylerinde var olan Kontrol3 grubunda yer alan ÖY öğrenciler ile Deney1 grubunda yer alan ÖY öğrenciler ve Deney2 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrenciler arasındaki anlamlı farklılık ortadan kalkmıştır. Son testlerin karşılaştırılması durumunda görülmeyen anlamlı farklılık başlangıç seviyeleri farklı olduğu için grupların erişim düzeyleri karşılaştırıldığında ortaya çıkmaktadır.

Yapılan farklılaştırma eğitiminin öğrencilerin erişim düzeyleri arasındaki farkı ve etki büyüklüklerini tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmış ve Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Tablo 4.4'te yer alan veriler incelendiğinde farklılaştırılmış eğitim etkinliklerinin Cornell X Eleştirel düşünme Testi erişim puanlarında deney grupları lehine test ve grup değişkeninin öğrencilerin puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür ($F=7,722= ,000$, $p < ,05$). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey Testi sonucunda Deney1 grubu ile Kontrol3 grubu arasında grup 1 lehine $1 > 3$ ($0,000$, $p < 0,05$), grup 1 ile grup 4 arasında grup 1 lehine $1 > 3$ ($0,003$, $p < 0,05$), Deney 2 ile Kontrol 3 grubu arasında Deney2 lehine $2 > 3$ ($0,013$, $p < 0,05$) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüklerini tespit etmek için Cohen'in d değerleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda yapılan uygulamanın Deney1 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini Deney3 Grubunda yer alan ÖY öğrencilere göre geliştirdiği ve yüksek etkiye ($d=0,832$) sahip olduğu, Deney1 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini Deney4 Grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilere göre geliştirdiği ve yüksek etkiye ($d=0,860$) sahip olduğu, Deney2 Grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini Deney3

Grubunda yer alan ÖY öğrencilere göre geliştirdiği ve orta düzeyde etkiye ($d=0,451$) sahip olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öğrenme Stratejilerini Kullanma Becerilerine İlişkin Bulgular

Yapılan eğitimin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla Öğrenme Stratejileri Anketi uygulanmıştır. Yapılan uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi tespit edilmek istenmiş; puanlar, İlişkili Örneklem t Testi ile analiz edilmiştir. Programın etkililiğinin belirlenmesi, yapılan uygulamanın hangi grupta daha etkili olduğunun tespit edilmesi için grupların son testleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin başlangıç noktaları eşit olmadığı için deneysel süreç boyunca hangi grubun daha fazla ilerlediğini tespit etmek için tüm grupların erişim puanları karşılaştırılmıştır. Puanların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.5'te gösterilmektedir.

Grupların ön test ve son test puanları Tablo 4.5'te gösterilmektedir. Veriler incelendiğinde Deney1 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 73,66 ve son test puan ortalamalarının 77,34 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık ($0,059$, $p>0,05$) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre yapılan uygulamanın Deney1 grubu üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Deney2 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 73,84 ve son test puan ortalamalarının 73,84 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık ($0,705$, $p>0,05$) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre yapılan uygulamanın Deney2 grubu üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Kontrol3 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 72,96 ve son test puan ortalamalarının 75,96 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık ($0,347$, $p>0,05$) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre yapılan uygulamanın Kontrol3 grubu üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Kontrol4 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 70,78 ve son test puan ortalamalarının 71,59 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık ($0,654$, $p>0,05$) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre yapılan uygulamanın Kontrol4 grubu üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre yapılan farklılaştırılmış etkinlik uygulamaları grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı derecede farklılığa sebep olmamıştır.

Grupların öğrenme stratejilerini kullanma becerileri son test puanları Tablo 4.5'te verilmiştir. Veriler incelendiğinde öğrenme Stratejileri Anketi son testi sonuçları puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($F=1,270$, $p=0,287$, $p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kontrol ve deney grubunda yer alma durumları son test puanları açısından anlamlı farklılığa sebep olmamıştır.

Tablo 4.5. Grupların Öğrenme Stratejilerini Kullanma Becerileri Testi Verileri

Grupların Öğrenme Stratejilerini Kullanma Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması								
Gruplar	\bar{X}	N	Std. S.	t	sd	p		
Deney Tanılı ÖY (1) Ön test	73,66	35	15,156	-1,958	34	,059		
Deney Tanılı ÖY (1) Son test	77,34	35	15,980					
Deney Potansiyel ÖY (2) Ön test	73,84	32	15,503	,382	31	,705		
Deney Potansiyel ÖY (2) Son test	72,97	32	12,395					
Kontrol Tanılı ÖY (3) Ön test	72,96	28	12,494	-,957	27	,347		
Kontrol Tanılı ÖY (3) Son test	75,96	28	12,802					
Kontrol Potansiyel ÖY (4) ön test	70,78	37	14,967	-,452	36	,654		
Kontrol Potansiyel ÖY (4) son test	71,59	37	13,533					
Grupların Öğrenme Stratejilerini Kullanma Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması								
Gruplar	N	\bar{X}	Std. Sap.	SD	F	p	Fark	
Deney Tanılı ÖY (1)	35	77,34	15,980	3	1,270	,287	-	
Deney Potansiyel ÖY (2)	32	72,97	12,395					
Kontrol Tanılı ÖY (3)	28	75,96	12,802					
Kontrol Potansiyel ÖY (4)	37	71,59	13,533					
Total	132	74,38	13,867	128	131			
Grupların Öğrenme Stratejilerini Kullanma Becerileri Erişilerinin Karşılaştırılması								
Gruplar	N	\bar{X}	Std. Sap.	SD	F	p	Fark	Etki
Deney Tanılı ÖY (1)	35	3,69	11,138	3	,860	,464	-	
Deney Potansiyel ÖY (2)	32	-,88	12,961					
Kontrol Tanılı ÖY (3)	28	3,00	16,586					
Kontrol Potansiyel ÖY (4)	37	,81	10,918					
Total	132	1,63	12,832	128	131			

* $p < 0,05$

Öğrenme Stratejileri Anketi erişim puanları arasındaki farkı tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.5'te gösterilmektedir. Tablo 4.5'te yer alan veriler incelendiğinde farklılaştırılmış eğitim etkinliklerinin Öğrenme Stratejileri Anketi erişim puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı ($F=0,860$, $p=0,464$, $p>0,05$) görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kontrol veya deney grubunda yer alma durumları erişim puanlarını açısından anlamlı farklılığa sebep olmamıştır.

4.2.3. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda yapılan eğitimin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi tespit edilmek istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4.6'da gösterilmiştir. Problem çözme becerilerinde ortaya çıkan değişimi tespit etmek amacıyla çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Yapılan uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi tespit edilmek istenmiş ve puanlar, İlişkili Örneklem t Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan uygulamanın hangi grupta daha etkili olduğunu belirlemek için grupların son testleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin başlangıç noktaları eşit olmadığı için deneysel süreç boyunca hangi grubun daha fazla ilerlediğini tespit etmek için tüm grupların erişim puanlarına bakılmıştır. Puanların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin tespit edilmesi için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır.

Grupların ön test ve son test puanları Tablo 4.6'da gösterilmektedir. Veriler incelendiğinde Deney1 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 95,06 ve son test puan ortalamalarının 109,50 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ($0,000$, $p<0,05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d= 1,732$) yapılan uygulamanın Deney1 grubundaki ÖY öğrencilerin problem çözme becerisini artırdığı ve çok büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney2 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin verileri incelendiğinde ön test puan ortalamalarının 94,16 ve son test puan ortalamalarının 106,03 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ($0,000$, $p<0,05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=1,200$) yapılan uygulamanın Deney2 grubundaki ÖY öğrencilerin problem çözme becerisini artırdığı ve çok yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6. Grupların Problem Çözme Becerileri Testi Verileri

Grupların Problem Çözme Becerileri Ön Test Ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması								
Gruplar	\bar{X}	N	Std. S.	t	sd	p	Etki	
Deney Tanılı ÖY (1) Ön test	95,06	36	9,757	-10,629	35	,000	1,732	
Deney Tanılı ÖY (1) Son test	109,50	36	6,610					
Deney Potansiyel ÖY (2) Ön test	94,16	32	10,662	-12,655	31	,000	1,200	
Deney Potansiyel ÖY (2) Son test	106,03	32	9,043					
Kontrol Tanılı ÖY (3) Ön test	95,89	27	15,141	-,803	26	,429		
Kontrol Tanılı ÖY (3) Son test	97,44	27	12,864					
Kontrol Potansiyel ÖY (4) ön test	97,92	37	14,977	,128	36	,899		
Kontrol Potansiyel ÖY (4) son test	97,59	37	13,700					
Grupların Problem Çözme Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması								
Gruplar	N	\bar{X}	Std. Sap.	SD	F	p	Fark	Etki
Deney Tanılı ÖY (1)	36	109,50	6,610	3 128 131	10,514	,00 0	1>3(0,000), 1>4 (0,000), 2>3(0,016), 2>4 (0,009),	1,179 1,107 0,772 0,727
Deney Potansiyel ÖY (2)	32	106,03	9,043					
Kontrol Tanılı ÖY (3)	27	97,44	12,864					
Kontrol Potansiyel ÖY (4)	37	97,59	13,700					
Total	132	102,86	11,996					
Grupların Problem Çözme Becerileri Erişilerinin Karşılaştırılması								
Gruplar	N	\bar{X}	Std. Sap.	SD	F	p	Fark	Etki
Deney Tanılı ÖY (1)	36	14,44	8,154	3 128 131	16,431	,000	1>3(0,000) 1>4 (0,000) 2>3(0002) 2>4 (0,000)	1,406 1,145 1,282 1,002
Deney Potansiyel ÖY (2)	32	11,88	5,308					
Kontrol Tanılı ÖY (3)	27	1,56	10,063					
Kontrol Potansiyel ÖY(4)	37	-,32	15,415					
Total	132	7,05	12,334					

* $p < 0,05$

Kontrol3 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 95,89 ve son test puan ortalamalarının 97,44 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık (0,429, $p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır. Kontrol4 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 97,92 ve son test puan ortalamalarının 97,59 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık (0,899, $p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlara göre yapılan uygulamanın deney gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme becerilerini kontrol gruplarında yer alan öğrencilere göre

anlamli derecede geliştirdiği söylenebilir. Tablo 4.6'da yer alan veriler incelendiğinde farklılaştırılmış eğitim etkinliklerinin ocuklar İçin Problem özme Envanteri son test puanlarında deney grupları lehine test ve grup değişkeninin öğrencilerin puanları üzerinde anlamli etkisi olduğu görülmüştür ($F=10,514=,000, p <,05$).

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda Deney1 ile Kontrol3 arasında Deney1 lehine $1>3$ ($0,000, p <0,05$) anlamli farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=1,179$) yapılan uygulamanın Deney1 grubunda yer alan Y öğrencilerin problem çözme becerilerini Kontrol3 grubunda yer alan Y öğrencilere göre geliştirdiğini ve çok yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir. Deney1 ile Kontrol4 arasında Deney1 lehine anlamli farklılık olduğu ($1>4, 0,000, p <0,05$) tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=1,107$) yapılan uygulamanın Deney1 grubunda yer alan Y öğrencilerin problem çözme becerilerini Kontrol4 grubunda yer alan potansiyel Y öğrencilere göre geliştirdiği ve çok yüksek etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Deney2 ile Kontrol3 grupları arasında Deney 2 lehine anlamli farklılık olduğu ($2>3, 0,016, p <0,05$) tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=0,772$) yapılan uygulamanın Deney2 grubunda yer alan potansiyel Y öğrencilerin problem çözme becerilerini Kontrol3 grubunda yer alan Y öğrencilere göre geliştirdiği ve orta düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Deney2 ile Kontrol4 grupları arasında Deney 2 lehine anlamli farklılık olduğu ($2>4, 0,009, p <0,05$) tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=0,727$) yapılan uygulamanın Deney2 grubunda yer alan potansiyel Y öğrencilerin problem çözme becerilerini Kontrol4 grubunda yer alan potansiyel Y öğrencilere göre geliştirdiği ve orta düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilecektir. Ortaya çıkan farkların daha iyi anlaşılabilmesi için grupların erişi puanları karşılaştırılmıştır.

Öğrencilerin başlangıç noktaları eşit olmadığından deneysel süreç boyunca hangi grubun daha fazla ilerlediğini tespit etmek için tüm grupların erişi puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan farklılaştırma eğitiminin öğrencilerin erişi düzeyleri arasındaki farkı ve etki byklğlerini tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmış ve Cohen'in d değeri hesaplanmıştır.

Tablo 4.6'da yer alan veriler incelendiğinde farklılaştırılmış eğitim etkinliklerinin Çocuklarda Problem Çözme Envanteri erişi puanlarında deney grubu lehine test ve grup değişkeninin öğrencilerin puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür ($F=16.431=$, $.000$, $p < 0.05$). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda Deney1 ile Kontrol3 grupları arasında Deney1 lehine $1 > 3$ ($0,000$, $p < 0,05$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d Değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=1,406$) yapılan uygulamanın Deney1 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin problem çözme becerilerini Kontrol3 grubunda yer alan ÖY öğrencilere göre geliştirdiği ve çok yüksek etkiye sahip olduğu görülmüştür. Deney1 ile Kontrol4 grupları arasında Deney1 lehine anlamlı farklılık olduğu ($1 > 4$, $0,000$, $p < 0,05$) tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=1,145$) yapılan uygulamanın Deney1 grubunda yer alan ÖY öğrencilerin problem çözme becerilerini Kontrol4 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilere göre geliştirdiğini ve çok yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney2 ile Kontrol3 grupları arasında Deney2 lehine anlamlı farklılık olduğu ($2 > 3$, $0,002$, $p < 0,05$) tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=1,282$) yapılan uygulamanın Deney2 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin problem çözme becerilerini Kontrol3 grubunda yer alan ÖY öğrencilere göre geliştirdiği ve çok yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilecektir. Deney 2 ile Kontrol4 grupları arasında Deney2 lehine anlamlı farklılık olduğu ($2 > 4$, $0,000$, $p < 0,05$) tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ($d=1,002$) yapılan uygulamanın Deney2 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilerin problem çözme becerilerini Kontrol4 grubunda yer alan potansiyel ÖY öğrencilere göre geliştirdiği ve çok yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilecektir. Bu sonuçlar yapılan uygulamanın deney gruplarında yer alan ÖY öğrenciler ve potansiyel ÖY öğrencilerin problem çözme becerilerinin kontrol gruplarında yer alan öğrencilere göre daha fazla geliştirdiğini göstermektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapılan eğitim sonucunda farklılaştırma eğitimi ile ilgili olarak derinlemesine bilgiler elde etmek ve nicel verilerin desteklenmesi amacıyla deney grubunda yer alan 13 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler ile çalışma bittikten sonraki hafta öğretmenlerin istekleri doğrultusunda yüz yüze veya Zoom programı

aracılığı ile online görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Bu görüşmeler yaklaşık 10 saat sürmüştür. Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgular şunlardır:

4.3.1. Farklılaştırma Eğitiminin Öğretmenlerin ÖY Bireyler ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Öğretim Düzenleyebilme Becerileri Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere yapılan eğitimin ÖY bireyler ile ilgili bilgi ve öğretim düzenleyebilme becerileri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “*Bu çalışma çerçevesinde size uygulanan eğitim programının sizin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili becerilerinize etkisine ilişkin ne düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Derinleştirme soruları olarak özelliklerini tanıma, sınıfta kendini daha yeterli hissetme, farklılaştırmanın nasıl yapılacağını öğrenme gibi noktalarda açılımlayıcı sorular sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Farklılaştırma Eğitiminin Öğretmenlerin ÖY Öğrenciler ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Mesleki Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. Kendini daha yeterli hissetme	13	100
1.2. ÖY bireylerin özelliklerini daha iyi tanıma	13	100
1.3. Farklılaştırılmış etkinlik hazırlayabilme	11	85
1.4. ÖY öğrencileri fark etmeye başlama	3	23
1.5. Öğretmenliğime katkısı oldu (diğer öğrencilere de genelleyebilme)	2	15
1.6. Farklılaştırılmış etkinlik tasarlamayı? öğrendim ama %100 değil	2	15
1.7. Kendini tanıma	1	8

Katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağladığını belirtmiştir. Diğer bir deyişle farklılaştırma eğitimi öğretmenlerin daha yetkin hale gelmesini sağlamıştır. Bu sonuç ile yapılan uygulamalı eğitim sürecinin öğretmenleri daha yeterli hale getirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin ÖY bireylerin özelliklerini daha iyi tanımaya katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu sonuca göre yapılan farklılaştırma eğitimi katılımcı öğretmenlere ÖY bireylerin özelliklerini öğrenme ve bu bilgileri eğitim ortamlarına aktarabilme noktasında katkıda bulunmuştur. Aşağıda bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

“Sonuçta biz etkinlikleri de zaten uygulamalı olarak yaptık. Sizler de gösterdiniz. Bu uygulamaların bize çok faydası oldu. Bir de neler yapılabilir, neler üretilebilir? Biz neler

üretebiliriz? Tam manası ile hizmet içi eğitim ortamında gösterdiğiniz için ister istemez sonrasında da bugün için de yarın için de daha yeterli hale geldik. Çocukların karşısına daha yeterli şekilde çıkmamızı sağladı.”(Ö.10).

“Tabii ki özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini, duygu gelişimlerini, sınıfta derse olan bakışlarını, sınıftaki duygularının değişimini, arkadaşlarıyla olan ilişkilerini, zekâ seviyelerini ve bu yaşta nasıl davranışlar sergileyecekleri gibi çeşitli durumlarla ilgili bilgi sahibi olmamızı sağladı.” (Ö.1).

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (11; %85) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimi sonunda farklılaştırılmış etkinlik hazırlayabildiklerini ifade etmiştir. Bu görüşler uygulanan eğitim programının katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (3; %23) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimi sonunda sınıfında bulunan ÖY öğrencileri fark etmeye başladıklarını belirtmiştir. Bu da yapılan eğitimin katılımcı öğretmenlerin sınıfta bulunan ÖY öğrencileri fark etmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Aşağıda bu durumu açıklayan öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

“Öğrendiğimiz aldığımız eğitimle beraber onlara farklılaştırılmış etkinlikler sunmayı onların da o boş kaldığı zamanda konuyu pekiştirmesine ya da daha ileri boyuta taşınmasını sağlamış olacağını düşünüyorum.... bu öğrendiğimiz aldığımız eğitimle beraber onlara farklılaştırılmış etkinlikler sunmayı onların da o boş kaldığı zamanda konuyu pekiştirmesine ya da daha ileri boyuta taşınmasını sağlamış olacağını düşünüyorum.” (Ö.6).

“Aynı özelliğe sahip olan o güne kadar hissetmediğim fark etmediğim çocukları da fark ettim.” (Ö.6).

Katılımcı öğretmenlerin birazı (2; %15) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminde edindiği becerilerin öğretmenlik mesleğine katkı sağladığını, bu becerileri diğer öğrencilerine de genelleyebileceğini belirtmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yapılan eğitimde kazandıkları ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerini diğer öğrencilere de genelleyebileceğini göstermektedir. Katılımcılardan birazı (2; %15) farklılaştırma eğitimi sonunda farklılaştırılmış etkinlik hazırlamayı öğrendiğini öte yandan bunun %100'lük bir öğrenme olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç belirgin bir ilerleme olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan çok azı (1; %8) farklılaştırma eğitiminin kendisini tanımaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özelliklerini tanıırken

kendilerini de tanımaya da katkısı olduğunu göstermektedir. Aşağıda bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

“O çocukların ilgi ve yeteneklerini nerelere gelebileceğini daha doğrusu üstün bir başarı elde ettiklerini görünce kendimin de bu işi çocuklar açısından güzel bir formatta yapabileceğimi, kendi alanımda çok rahatlıkla kullanılabileceğini, sadece özel yetenekliler için değil diğer öğrenciler için de kullanılabileceğini gördüm.” (Ö.2).

“Yani %100 diyemem ama kendimi bu konuda sayenizde geliştirmiş olduğumu söyleyebilirim” (Ö.1).

“Sizin hazırladığınız dokümanlara baktığımızda derse girerken daha farklı davranmaya başladık, biraz kendimi tanımaya bile fırsat buldum aslında.” (Ö.7).

4.3.2. Öğretmenlerin Uygulanan Farklılaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere, uygulanan farklılaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için *“Birlikte yapılan farklılaştırma eğitimini göz önüne alırsak (eğitim, mentör eşliğinde uygulama, tekrar eğitim ve uygulama) sizce diğer hizmet içi eğitimlere göre bir fark var mı?”* sorusu sorulmuştur. Derinleştirme soruları olarak *“Etkili oldu mu, sizce en önemli özellikleri neler, bu eğitim modeli uygulanabilir mi?”* gibi noktalarda açılımlayıcı sorular sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Yapılan Farklılaştırma Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. Model çok güzel ve uygulanabilir.	13	100
1.2. Mentör destekli olması çok güzel.	13	100
1.3. Uygulama olması çok faydalı / kalıcı oluyor.	13	100
1.4. Çok faydalı oldu yaygınlaştırılmalı.	13	100
1.5.1. Diğer hizmet içi eğitimler yetersiz çünkü uygulama yok.	13	100
1.5.2. Diğer hizmet içi eğitimler havada kalıyor / yetersiz çünkü kalabalık.	2	15
1.6. Uzun soluklu olması sürece yayılması iyi oldu.	2	15
1.7. Model gelişmeye açık.	1	8

Katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitim modelinin çok güzel ve uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Bu bulgudan katılımcı öğretmenlerin yapılan uygulamalı eğitim sürecinin tüm hizmet içi eğitimlerde uygulanabilir olduğunu düşündükleri ve bu sistemin uygulanmasını bir gereklilik olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) sosyal bilgiler

öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitim modelinde mentör desteği sunulmasını çok olumlu karşıladıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilerden katılımcı öğretmenlerin yapılan uygulamalı eğitim sürecinde mentöre danışabilmenin faydalarına değinerek mentör desteğini faydalı gördükleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları sunulmuştur.

“Evet uygulanabilir. Kesinlikle tavsiye ederim. Olması gereken de zaten bu diye düşünüyorum” (Ö.6).

“Bildiğiniz gibi hizmet içi eğitimler çok kalabalık oluyor ve uygulamalı eğitimler olmuyor. Genelde anlatıma dayalı olduğu için anlatım bittikten sonra öğretmenler o bilgileri genelde unutuyorlar tekrarlamadıkları için bir daha da akıllarına gelmiyor. Ama bu uygulamalı eğitimde bire bir uygulamalı olduğu için istediğimiz zaman rahatlıkla soru sorabilmemiz sizin de birebir ilgilenmeniz sebebiyle çok verimli oldu.” (Ö.4).

Katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitim modelinde uygulama aşamasının olmasını çok faydalı ve kalıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu verilere göre öğretmen görüşlerinden uygulamanın çok faydalı olduğu ve kalıcılığı artırdığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) normal farklılaştırma eğitimlerini uygulama olmadığı için yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu verilere göre katılımcı öğretmenler normal hizmet içi eğitimlerin yeterince uygulama aşaması içermemesinin kendilerini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Aşağıda bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları sunulmuştur.

“Farkı var ve faydalı oldu. Önce farklılaştırma eğitim aldık. Sonra onu uyguladık. Sonra tekrar eğitim aldık. Sonra tekrar etkinlik hazırladık. Tekrar uyguladık. İkinci aşamada ilk baştaki gibi olmadı. Ben kendimi daha gelişmiş hissettim. Bu şekilde farklılaştırma eğitimi, uygulama, tekrar eğitim, tekrar uygulama bizde kalıcı iz bıraktı Bunu fark ettim.” (Ö.5).

Bunun dışındaki hizmet içi eğitimlerde tamamen teoride kalıyordu. Orada konuştuğun orada kalıyor. Yapıldı edildi falan. Ben şimdi bunu bile bir çocukla yaşadığım için ya da en azından çocuklarla fikir alışverişinde bulunarak uygulama anlamında ortak hareket ettiğim için çocuk daha keyifli yaklaştı. Olayı bir angarya olarak görmedik. Bu anlamda bu tarz bir eğitim tabii ki çok farklı oldu.” (Ö.6).

Katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimi modelinin çok faydalı olduğunu ve yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu verilerden de anlaşılacağı gibi katılımcı öğretmenlerin çalışma esnasında uyguladıkları teorik eğitim (+) sınıflarda uygulama (+) tekrar teorik eğitim ve tekrar uygulama içeren farklılaştırma eğitim modelinin genele yayılması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin birazı (2; %100) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitim modelinin uzun soluklu olduğunu ve uygulama aşamasının uzun sürdüğünü belirtmiştir. Bu verilerden de anlaşılacağı gibi katılımcı öğretmenler eğitim sisteminden memnun olmakla beraber uzun zaman almasına dikkat çekmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

“Kesinlikle çok büyük fark var ve bütün hizmet içi eğitimlerin özellikle bu şekilde ilerlemesi çok daha güzel olurdu. Çünkü önce eğitim verip sonra uygulama yaptırmak gerekir. Bu uygulamadaki ne gibi güçlüklerle karşılaştığımı, benimle ilgili güçlükler, öğrenci ile ilgili güçlükler, sonra bir daha eğitim alıyoruz. Bu sıkıntıları karşılıklı konuşabiliyoruz. Ben size anlatabilirim. Öğrenciler ile ilgili şöyle bir problemle karşılaştım, uygularken şöyle bir problemle karşılaştım; sonra model yenilenebilir gelişebilir daha gelişmeye açık bir model kesinlikle güzel. Çünkü en büyük eksiklerimiz bu zaten sadece eğitim boyutunda bıraktığımız zaman uygulamada nasıl ilerlediğini eksiklerini düzeltmelerini göremiyoruz. Kesinlikle de uygulanmalı, yaygınlaştırılmalı diye düşünüyorum.” (Ö.1).

“Bir kere çok kalabalık değildik, herkes istekliydi. İstek çok önemli ve uygulama şansımız oldu. Bu uygulama sayesinde eksikleri ve güzel tarafları görme şansımız oldu. Bu yüzden daha etkili ve daha bilgi verici oldu bizim için. Daha iyi oldu aslında. Ama tabi daha uzun sürdü.” (Ö.12).

Katılımcı öğretmenlerin birazı (2; %15) normal hizmet içi eğitimleri kalabalık olduğu için yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Burada kalabalığın öğrenmeye olumsuz etkisine vurgu yapılmıştır. Bu verilerden de anlaşılacağı gibi katılımcı öğretmenler normal hizmet içi eğitimlerin kalabalık olmasının kendilerini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerin çok azı (1; %8) uygulanan hizmet içi eğitim modelinin gelişmeye açık olduğunu belirtmiştir. Bu verilerden de anlaşılacağı gibi katılımcı öğretmenlerden bir kısmı yapılan farklılaştırma eğitim modelini gelişmeye açık bulmaktadır. Aşağıda bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları sunulmuştur.

“Bildiğiniz gibi hizmet içi eğitimler çok kalabalık oluyor ve uygulamalı eğitimler olmuyor.” (Ö.4).

“Model yenilenebilir, gelişebilir, daha gelişmeye açık bir model kesinlikle güzel.” (Ö.1).

4.3.3. Farklılaştırma Eğitiminin Öğretmenlerin ÖY Öğrenciler ile İlgili Yeterlilikleri ve ÖY Öğrencilere Karşı Tutumları ile İlgili Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere yapılan eğitimin ÖY bireyler ile ilgili bilgi ve öğretim düzenleyebilme becerileri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “*Bu çalışma çerçevesinde size uygulanan eğitim programı ÖY öğrenciler ile ilgili olarak kendi yeterliliklerinizde ve ÖY öğrencilere ve eğitimlerine karşı tutumlarınızda ne tür etkiler bıraktı?*” sorusu yöneltilmiştir. Derinleştirme soruları olarak “*özelliklerini tanıma, sınıfta kendini daha yeterli hissetme, farklılaştırmanın nasıl yapılacağını öğrenme*” gibi noktalarda açılımlı sorular sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimi sonucunda ÖY öğrencilerin eğitimine ilişkin farkındalıklarının arttığını belirtmiştir. Bu verilerden katılımcı öğretmenlere uygulanan eğitim sürecinin kendi farkındalıklarını artırdığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.9. Farklılaştırma Eğitiminin ÖY Öğrenciler ile İlgili Yeterlilikleri ve ÖY Öğrencilere ve Eğitimlerine Karşı Tutumları İle İlgili Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. Farkındalığım arttı	13	100
1.2. Daha yeterli hale geldim (özgüven)	13	100
1.3. ÖY öğrencilere bakışım daha olumlu hale geldi	12	92
1.4. Ülke için önemini kavradım	2	15
1.5. Kendi eksikliği görmemi sağladı	2	15

Katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimi sonucunda kendilerinin daha yeterli hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu verilerden katılımcı öğretmenlerin yapılan eğitim sürecinin yeterliliklerini artırdığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu (12; %92) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimi sonucunda kendilerinin ÖY öğrencilere bakışımın daha olumlu hale geldiğini belirtmiştir. Bu verilerden katılımcı öğretmenlerin yapılan eğitim sürecinin sonunda ÖY öğrencilere karşı olan tutumlarının olumlu

yönde değiştiği anlaşılmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden kesitler verilmiştir.

“Tabii ki oldu. Onlar için sizin bize verdiğiniz eğitimler sayesinde diyeyim. Onları bir üst kazanım düzeyine eriştirme noktasında kendimde bir bilinç oldu diyebilirim.” (Ö.3).

“Biraz önce de söylemiştim o öğrenciler için acaba düzeni bozar mı? Nasıl öğrenciler? Bakışından ziyade onların çok daha farklı bir düşünce tarzlarının, hayat tarzlarının, beklentilerinin çok farklı şeyler olduğunu görüp onlara da ne gibi katkılar sağlayabilirim? Onları bir adım öteye kendi adıma nasıl götürebilirim veya gitmelerine nasıl katkısı sağlarımı bana sorgulattı.” (Ö.1).

“Üstün zekâlılara karşı bakışım daha olumlu hale geldi. Onlara karşı kendimi daha sorumlu hissediyorum.” (Ö.3).

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (2; %15) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimi sonucunda kendilerinin ÖY öğrencilerin ülke için önemini kavradıklarını belirtmişlerdir. Bu verilerden yapılan eğitim sürecinin sonunda katılımcı öğretmenlerin ÖY öğrencilerin ülke geleceğine olumlu etkisinin olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (2; %15) sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimi sonucunda kendi eksikliklerini de görmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere dayanarak yapılan eğitim sürecinin sonunda katılımcı öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi konusunda kendi eksiklerini fark etmeye başladıkları söylenebilir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Ben şunu öğrendim. Bu çocuklar ülkemiz için ne kadar önemli ne kadar gerekli, değerli, iyi bir eğitim almalarının geleceğimiz için ne kadar önemli olduğunun farkına vardım. Öğrencilere hem devlet olarak hem toplum olarak sahip çıkmamız gerektiğini, rehberlik yapmamız gerektiğini fark ettim.” (Ö.12).

“Bir kere kendi eksik olduğum yerleri gördüm. Belki bunca sene fark etmediğim şeylerin farkına vardım. Girdiğim sınıflar dışında acaba böyle farklı çocuklar var mı, diye düşünüp onları da tespit etmeye çalışıyorum.” (Ö.9).

4.3.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Farklılaştırılmış Etkinliklerin ÖY Öğrencilerin Eğitiminde Uygulanabilirliği ile İlgili Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin yapılan eğitimin uzaktan eğitim sürecinde uygulanması hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “*Hazırlanan farklılaştırılmış etkinliklerin uzaktan eğitim döneminde kullanılması ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Derinleştirme soruları olarak özelliklerini “*Uygulanabilir mi? Faydalı olur mu? Uzaktan eğitimde uygulamak yüz yüze göre kolay ya da zor olur mu?*” gibi noktalarda açılımlayıcı sorular sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Farklılaştırılmış Etkinliklerin ÖY Öğrencilerin Eğitiminde Uygulanabilirliği ile İlgili Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. Uygulanabilir	13	100
1.2. Daha kolay ve faydalı olur	8	62
1.3. Araştırmalar/ bilgiye ulaşma daha kolay	2	15
1.4. Sunumlar yaptırılırsa daha faydalı olur	2	15

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) ÖY bireyler için farklılaştırılmış etkinliklerin uzaktan eğitimde uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Bu verilere dayanarak katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinliklerin uzaktan eğitim sürecinde uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir. Tablo 4.10’da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlası (8; %62) ÖY bireyler için farklılaştırılmış etkinliklerin uzaktan eğitimde daha kolay ve faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu verilerden hareketle katılımcı öğretmenlerin bir kısmının farklılaştırılmış etkinliklerin uzaktan eğitim sürecinde uygulanmasının daha faydalı olacağını düşündükleri söylenebilir. Aşağıda bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Uzaktan eğitimde de kullanılabilir. Bence uygulanmalı.” (Ö.3).

“Üstün zekâlı çocukların bence şöyle bir özelliği var teknoloji olan ilgileri daha fazla çünkü bütün sordukları sorulara cevap veren internet ortamı olduğu için bence uzaktan eğitimde de çocuklar bu ilgilerini kullanarak farklılaştırılmış eğitim daha da verimli hale getirilebilir. Yani uzaktan eğitimde kullanılabilir.” (Ö.4).

Uzaktan eğitim sürecinde bence daha iyi olur.” (Ö.7).

Katılımcı öğretmenlerin birazı (2; %15) ÖY bireyler için farklılaştırılmış etkinlikler uygulanırken araştırma yapmanın ve bilgiye ulaşmanın uzaktan eğitim sürecinde daha kolay

olduğunu belirtmişlerdir. Bu veriden hareketle katılımcı öğretmenlerin bir kısmının farklılaştırılmış etkinliklerin uzaktan eğitim sürecinde uygulanması sırasında araştırma ve bilgiye ulaşmanın daha kolay olacağını düşündükleri söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin birazı (2; %15) ÖY bireyler için farklılaştırılmış etkinlikler uygulanırken sunumlar yaptırılmasının daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu veriden hareketle katılımcı öğretmenlerin bir kısmının farklılaştırılmış etkinliklerin uzaktan eğitim sürecinde uygulanması sırasında öğrencilere sunumlar yaptırmanın daha faydalı olacağını düşündükleri söylenebilir. Aşağıda bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Biz çocukla ders yaparken çocuk ekranda olmadığı için çocuğun beni ne kadar dinleyip dinlemediğini göremiyorum. Ama bu tip etkinliklerde bana cevap verebilmek adına inceleme araştırma yapmak zorunda. Çocuğu harekete geçirme anlamında aslında uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Özellikle bu sistemde uzaktan eğitimde canlı dersler de bence farklılaştırılmış etkinlikler daha da uygulanabilir.” (Ö.4).

“Tabii onlara geriye dönüş de yani sunum yapma şansı da verirsek kendini çok daha iyi ifade edebilirler.” (Ö.12).

4.3.5. Öğretmenlerin Sınıfta Uygulanan Farklılaştırılmış Etkinliklerin Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere yapılan farklılaştırma eğitiminin ÖY bireyler ile ilgili bilgi ve öğretim düzenleyebilme becerileri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “Öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Farklılaştırılmış Etkinliklerin ÖY Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri Üzerine Etkileri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. Düşünme becerileri	13	100
1.2. Eleştirel düşünme	9	69
1.3. Problem çözme	9	69
1.4. Karar verme	8	62
1.5. Yaratıcı Düşünme	3	23
1.6. Öğrenme yöntemleri	1	8

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin tamamı (13; %100) ÖY bireylere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini

belirtmiştir. Bu verilerden hareketle katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinliklerin düşünme becerilerini geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir. Önemli düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin çoğu (9; %69) ÖY bireylere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu verilerden hareketle katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir. Aşağıda bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Öğrencilere verdiğimiz normal etkinlikler daha bilgi temelli olduğu için etkinliklerde problem çözüme ve karar verme eleştirel düşünme gibi becerileri yeterince geliştiremiyorduk. Fakat bu farklılaştırılmış etkinliklerde özellikle bu düşünme becerilerini zorlayan etkinlikler olduğu için hem çocukların daha fazla hoşuna gittiğini hem de daha faydalı olduğu kanaatindeyim. Zaten bu çocuklar bu tip şeyleri kullanmaya daha meraklı oldular ve derslere daha fazla ilgi duymaya başladılar. Çok daha faydalı oldu.” (Ö.5).

“Tabii ki bu çocuklar zihinsel olarak daha sorgulayıcı bir yapıdadır. Bu sorgulama istekleri ve yapılan etkinliklerin eleştirel düşünmeye, problem çözüme ve diğer düşünme becerilerine katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö.2).

Düşünme becerilerinden birisi de problem çözüme becerisidir. Katılımcı öğretmenlerin çoğu (9; %69) ÖY bireylere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin problem çözüme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu veriler ışığında katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinliklerin problem çözüme becerilerini geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir. Düşünme becerilerinden birisi olan karar verme becerilerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlası (8; %62) ÖY bireylere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin karar verme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu veriden hareketle katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinliklerin karar verme becerilerini geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir. Aşağıda bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Bu öğrencilerin eleştirel düşünme problem çözüme ve karar verme gibi becerileri zaten diğer arkadaşlarına göre daha çok gelişmiş. Ama bunları geliştirmek, yerinde saydırmamak için tabii ki özel etkinliklerin verilmesinin daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler etkinlikleri yaptıkça yaptıkları etkinlikteki kalitede atmaya başladı. Bence problem çözüme becerilerinden eleştirel düşünme becerilerine ve karar verme becerilerin de etkili oldu. Tabii

bu ödevleri yaparken araştırma becerileri ve dolayısıyla öğrenme becerileri de artmış oldu.” (Ö.4).

ÖY öğrencilerin belirgin özelliklerinden birisi de yaratıcı düşünme becerilerindeki farklılıktır. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (3; %23) ÖY bireylere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu veriler ışığında katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin çok azı (1; %8) ÖY bireylere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu veriler ışığında katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinliklerin öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir. Aşağıda bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Tabii ki bu çocuklar zihinsel olarak daha fazla geliştiği için yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri üzerinde olumlu etkisi oldu. Hem çocukların ilgisi arttı hem de bu becerilerinin daha iyi geliştiğini düşünüyorum.” (Ö.11).

“Bence faydalı oldu. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirici etkinliklerdi ve faydalı olmuştur diye düşünüyorum. Yaptığımız eğitim sonunda çocuklar not almayı, soru sormayı öğrendiler, neden demeyi öğrendiler, sorgulamayı öğrendiler. Araştırma ve öğrenme becerileri gelişti. Daha sorgulayıcı oldular.” (Ö.7).

Elde edilen bulgular özetlendiğinde öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi sonrasında öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özellikleri ile ilgili bilgi düzeylerinde deney grubu öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu yani yapılan farklılaştırma eğitiminin deney grubu öğretmenlerinin ÖY öğrenciler ile ilgi bilgilerini artırdığı ortaya konmuştur. Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi sonrasında öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarında deney grubu öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu yani yapılan farklılaştırma eğitiminin deney grubu öğretmenlerinin ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarında olumlu yönde değişime neden olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi sonrasında öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlik algılarında deney grubu öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu yani yapılan farklılaştırma eğitiminin deney grubu öğretmenlerinin ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlik algılarında olumlu yönde değişime neden olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin hazırladığı etkinlik

planlarının analizi sonucunda deney grubu öğretmenlerinin ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik planları hazırlama becerilerinin kontrol grubunda göre belirgin şekilde geliştiği yani yapılan farklılaştırma eğitiminin deney grubu öğretmenlerinin ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin ÖY ve potansiyel ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur. Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin ÖY ve potansiyel ÖY öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı ortaya konmuştur. Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin ÖY ve potansiyel ÖY öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur. Öğretmen görüşlerine göre uygulanan farklılaştırma eğitimi öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili bilgi düzeylerini artırmış, öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Yapılan farklılaştırma eğitimi öğretmenlerin öz yeterliğini artırmış, etkinlik hazırlama becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca bu etkinliklerin diğer öğrencilere de genelleme becerileri de gelişmiştir. Öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimini önemini daha iyi fark etmelerine neden olmuş ve kendilerini bu alanda daha yeterli hissetmelerine katkıda bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre sınıfta uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri görülmüş eleştirel düşünme, problem çözme yaratıcı düşünme ve karar verme becerileri gibi üst düzey düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde ÖY öğrenciler ve potansiyel ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik uygulamalarının faydalı ve verimli bulunduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin okula derse ve öğretmene karşı olan tutumları üzerinde olumlu etkiye neden olduğu ortaya konmuştur. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genel hizmet içi eğitimlerde uygulamanın az olmasından anlatımın daha yoğun olmasından rahatsız oldukları, ihtiyaç duyduklarında ÖY öğrenciler ile ilgili uzman ulaşmakta zorluk yaşadıkları ortaya konmuştur. Yapılan farklılaştırma eğitiminin sürece yayılmış olmasının uygulama ağırlıklı olmasının mentör destekli olmasının ve sınıfta uygulama yapılıp tekrar durum değerlendirmesi yapılmasının çok faydalı bulunduğu bu sistemin hizmet içi eğitimlerde de uygulanması gerektiği ortaya konmuştur.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Bu bölümde her araştırma sorusuna ilişkin nicel sonuçlar nitel verilerle birleştirilmiş ve daha sonra bu sonuçlar birbirleriyle ve alanyazınında yer alan çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci ve ikinci sorusunda toplanan nicel verilerin daha iyi anlaşılabilmesi için nicel veriler araştırmanın birinci sorusunda yer alan öğretmen etkinlik örnekleri ve üçüncü sorusunda yer alan öğretmen görüşlerinin oluşturduğu nitel verilerle birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Bilgi, Öz Yeterlilik ve Tutumları

Bu bölümde öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterlikleri üzerindeki etkisini tespit etmek için öğretmenlere uygulanan nicel ölçeklerin sonuçları öğretmenlerden elde edilen nitel verilerin sonuçları ile birlikte alanyazını göz önüne alınarak tartışılmıştır.

Yapılan öğretmen eğitimi sonucunda elde edilen nicel verilere göre öğretmenlerin ÖY bireyler ile ilgili bilgi düzeylerinde artış meydana gelmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili bilgi düzeylerinde artış sağladığı, öğretmenlerin kendilerini ÖY öğrencilerin eğitimi konusunda daha yeterli hissettikleri, böylece öz yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Slavin ve Mares (2008) bir sınıfta ÖY öğrenciler varsa grubun geneline yönelik ortalama aktivitelerle eğitimde yaşanan sorunları çözenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Sınıfın ilerisinde olan çocuklar için özel tedbirler alınmalıdır (Baykoç, 2014; Levent vd., 2018; Renzulli ve Renzulli, 2010, Tomlinson, 1999; Tuzkan, 2019). Bu tedbirleri alabilmek için sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ÖY bireylerin genel özelliklerini ve sınıfındaki ÖY öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmesi gerekir (Alkan, 2013; Baykoç ve Özdemir, 2016; Eker, 2020; Gümüş Gürler, 2021; Uygun, 2021). Brigandi ve diğerleri (2019) ÖY öğrencilerin öğretmenlerine verilen eğitimin öğretmenlerin ÖY öğrenciler hakkındaki bilgi düzeyi ve uygulama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Eker (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlere ÖY öğrenciler ile ilgili verilen eğitimlerin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özellikleri ile ilgili bilgilerini artırdığını belirtmiştir. Bu araştırma ile de öğretmenlerin ÖY öğrenciler hakkındaki bilgilerinin artırıldığı görülmüştür. Yine alanyazınında yapılan öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırdığı yer almaktadır (Alkan, 2013; Aydın, 2020; Baykoç ve Özdemir, 2016; Gümüş Gürler, 2021).

Araştırma sonuçlarının ve araştırmacının alanda edindiği izlenimlerin alanyazını ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerine olumlu katkı yaptığı ve bu eğitim modelinin yaygın olarak kullanılabilmesi böylelikle alanda bulunan boşluğu doldurmaya katkı sağladığı değerlendirilmektedir. Öğretmen görüşmelerine ve araştırmacının deneyimlerine göre öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin daha önce ÖY öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri ile ilgili bir eğitime katılmamış olmalarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Hizmet içi ya da kurs vb. faaliyetlere katılmış olsalardı yaşadıkları eksiklerin daha az olabileceği böylece yapılan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin bilgi düzeylerini daha üst seviyelere çıkarabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar ışığında Türkiye gibi ÖY öğrenciler ile ilgili öğretmenlerin standart bir eğitim programından geçmediği ülkelerde bu tip öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesine ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Farklılaştırılmış öğretmen eğitimine katılan öğretmenlerin ÖY bireylerde farklılaştırma eğitime yönelik tutumlarında olumlu yönde değiştirdiği görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre öğretmenlerin eğitim sonunda kendilerini ÖY öğrencilerin eğitimi konusunda daha yeterli hissettikleri, eğitimi çok faydalı buldukları ve ÖY bireylere bakışlarının daha olumlu yönde değiştiğini ve ülke için önemini daha iyi fark ettiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2016)'in yaptığı çalışmada yaptığı farklılaştırma uygulaması ile öğretmenlerin ÖY bireylerin eğitimi ile ilgili tutumlarının daha olumlu hale geldiği görülmektedir. Aydoğan Yenmez ve Özpınar (2017) yaptıkları çalışmada farklılaştırılmış öğretimin etkili şekilde uygulanmasında öğretmenlerin bilgi, uygulama pratikleri ve tutumlarının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Gümüş Gürler (2021) ve Alkan (2013) yaptıkları çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin BİLSEM öğrenci seçimlerinde daha doğru seçimler yapması için tasarladıkları eğitim programları ile sınıf öğretmenlerinin bilgi ve tutumlarında olumlu yönde değişiklik oluştuğunu, öğretmenlerin ÖY bireyler ve özellikleri ile ilgili bilgi eksiklikleri olduğunu ve bu eğitimlere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Kronborg ve Plunkett (2012)'in öğretmenlere farklılaştırılmış eğitime ilişkin sağlanan profesyonel desteğin öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde desteklediğine ve farkındalıklarını artırdığına ilişkin bulgusu ile çalışma sonuçları örtüşmektedir. Brigandi ve diğerleri (2019) ÖY öğrencilerin öğretmenlerine verilen eğitimin öğretmenlerin ÖY öğrenciler hakkındaki bilgi düzeyi ve uygulama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar bahsedilen araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Brigandi ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada verilen eğitimlerin öğretmenlerin ÖY öğrencilere ve eğitimlerine karşı

olumlu yönde etki etmesine rağmen öğretmenlerin ÖY öğrencilere yaklaşımda değişiklik oluşturmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Buna göre öğretmenlerin ÖY öğrencilere yaklaşımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve yaklaşımlarını etkilemeye yönelik araştırmaların yapılmasında yarar görülmektedir. Çalışmada elde edilen nicel veriler ve öğretmen görüşleri ile araştırmacının alanda edindiği izlenimlere göre katılımcı öğretmenlerin daha önce bu tip bir eğitim almamış olmalarının öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili tutumlarının yeterince olumlu olmamasına neden olduğu, yapılan farklılaştırma eğitiminin eğitim öncesine göre ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili tutumlarının daha olumlu hale getirdiği, böylece öğrencilerin aldığı eğitimi de daha nitelikli hale getirdiği ortaya konmuştur. ÖY öğrencilerin eğitime yönelik tutumları olumlu yönde etkileyecek konuların öğretmenlere verilecek standart eğitim konuları içinde yer alması gerektiği ortaya konmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi sonucunda ÖY öğrencilere yönelik farklılaştırılmış eğitim uygulamaları yapabilme öz yeterlik algılarında olumlu yönde belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığı daha derinlemesine anlayabilmek için yapılan öğretmen görüşmelerinden, öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve etkinlik hazırlama becerileri arttıkça öz yeterlilik algılarının da geliştiği, yapılan eğitimin bu anlamda kendilerine çok faydalı olduğu ve kendilerinin de bundan sonra sınıflarında ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlikler hazırlayıp uygulayabilecekleri görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Suprayogi ve diğerlerinin (2017) Endonezya’da yaptığı çalışmada farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının etkililiği ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arasında bir ilişki olduğu, öz yeterlilik algıları arttıkça farklılaştırma uygulamalarının da arttığı ortaya konmuştur. Tuzkan (2019) yaptığı çalışmada destek eğitim odası ve BİLSEM’lerde eğitim veren öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitime ilişkin farklılaştırma yapma ve yaratıcılığı teşvik edebilmelerine ilişkin özyeterlilik algılarını incelemiş ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin iyi derecede olduğunu ortaya koymuştur. Eker (2020) yaptığı çalışmada öğretmen eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili özyeterliliğini arttırdığını ortaya koymuştur. Levent ve diğerleri (2018) ÖY öğrencilerin eğitime yönelik olarak hazırladıkları etkinlik hazırlama eğitiminin ÖY bireylerin eğitime yönelik öz yeterlilik algılarının anlamlı şekilde arttırdığını ortaya koymuştur. Bu araştırma ile de öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha ileriye taşınabileceği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmada elde edilen nicel veriler ve öğretmen görüşleri ile araştırmacının alanda edindiği izlenimler öğretmen öz yeterliğinin çok öğretmenlerin ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim uygulamaları yapmalarında çok önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de ve ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili standart ve düzenli eğitimlerin olmadığı diğer

ülkelerde ÖY öğrencilerin nitelikli eğitim alabilmeleri için ÖY öğrencilerin öğretmenlerine öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Yapılan çalışma sonucunda etkinlik planlarının değerlendirilmesinden ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinlik hazırlama ve uygulamada yetkinliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenler aldıkları eğitimden sonra daha yeterli hale geldikleri, öğretim uygulamalarını kendi başlarına farklılaştırıp uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Machu ve Malek'in (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin müfredat içeriğini değiştirmede başarılı olsalar dahi bu değişiklikleri sınıfta uygulamada yetersiz kaldıkları, ancak yapılan farklılaştırılmış öğretmen eğitimleri sonunda sınıfta uygulama becerilerini geliştirdikleri bulgularına ulaşılmıştır. VanTassel-Baska ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinlik uygulamalarını etkin şekilde kullanamadıkları, yapılan öğretmen eğitimleri ile bu hususta yetkinliklerinin arttığı belirtilmektedir. Brigandi ve diğerleri (2019) tarafından yapılan boylamsal vaka çalışmasında öğretmenlerin farklılaştırma uygulamalarında sıkıntı çektikleri, yapılan öğretmen eğitim uygulamalarının farklılaştırılmış eğitim uygulamalarını geliştirdiği bulguları yer almaktadır. Bu bulgu VanTassel-Baska ve diğerleri, (2021) tarafından yapılan, ABD'de öğretmenlerin farklılaştırma uygulamalarını etkin biçimde kullanmadıklarını, buna karşın uygulamalı eğitim alanlarının söz konusu pratikleri aktif biçimde kullanıp başarılı olduğunu tespit eden çalışma ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Levent ve diğerlerinin (2018) yaptıkları ÖY öğretmenleri için uygulamalı etkinlik hazırlama eğitiminde ve Kurnaz ve Aslantaş (2018) yaptıkları ÖY öğretmenleri için uygulamalı çalışmada öğretmenlerin uygulamalı etkinlik hazırlama sürecinden olumlu yönde etkilendiği, her iki çalışmanın da süre olarak uzun olmasının faydalı olduğu, daha kalıcı öğrenmeler sağladığı ve öğretmenlerin farkındalık ve öz yeterliliklerin arttırdıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar daha önce yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Buna göre öğretmenlere verilen farklılaştırılmış öğretim uygulamaları eğitimi öğretmenlerin öğretim etkinliği planlama becerilerini geliştirmektedir.

Bu araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin ÖY öğrenciler için sürece yayılan, ihtiyaç duyduklarında danışabilecekleri mentor destekli, sürece yayılan, kuramsal ve uygulamalı farklılaştırılmış eğitim eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Dreeszen (2009) yaptığı çalışmada ÖY öğrenciler için doğru farklılaştırma uygulamalarının yapılabilmesi için öğretmenlerin eğitime ihtiyaçları olduğunu, bu eğitimlerin en az üç ay sürmesi gerektiğini ve öğretmenlerin zorda kaldıklarında danışabilecekleri uzman desteğinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Demirkaya'nın (2018) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma ile

ilgili uygulamalı ve teorik eğitime ihtiyaçları duydukları belirtilmiş, benzer sonuç Eker (2020) tarafından da ortaya konmuştur. Mertol (2014) hem Türkiye’de hem de ABD’de öğretmenlerin farklılaştırma konusunda sıkıntılar yaşadığını, Türkiye’de yaşanan sıkıntılardan en önemlisinin bu konuda resmî kurumların örnek olmaması ve eğitim eksikliği olduğunu belirtmiştir. VanTassel-Baska ve diğerleri (2021) farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmek için uygulamaları eğitim alan öğretmenlerin daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Benzer sonuçlar Suprayogi ve diğerleri (2017) ve Brigandi ve diğerlerinin (2019) çalışmalarında da ortaya konmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin uygulamalı eğitim ile ilgili öğretmen görüşlerini desteklemektedir.

Yapılan çalışmada öğretmen etkinliklerinin analizinde deney ve kontrol grubundan hiçbir öğretmenin ilk uygulamada farklılaştırılmış etkinlik planlarında ölçme değerlendirmeye yer vermediği, son uygulamada ise deney grubu öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye kısmen yer verirken kontrol grubunda bir değişiklik olmadığı ve ölçme değerlendirmeye hiç yer vermedikleri görülmüştür. Bu sonuç ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış öğretmen eğitimi almayan öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinlik planlarında ölçme değerlendirmeye yer vermediklerini, uygulanan farklılaştırılmış öğretmen eğitiminin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında ölçme değerlendirme hususunda orta düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Çakan (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini ölçme değerlendirme alanında yetersiz algıladıklarını göstermiştir. Bu sonuç çalışmadaki sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmacının alanda edindiği izlenimler ve öğretmen görüşleri ışığında öğretmenlerin daha önce ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili bu tip bir eğitim almış olmaları halinde farklılaştırma eğitiminden alınan sonuçların daha verimli olabileceğini söylenebilir.

Araştırma sonucunda etkinlik planlarının analizi ve öğretmen görüşlerine göre ÖY öğrenciler için sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerini geliştirmiştir. Öğretmen görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinin içerdiği konular ÖY öğrencilerin dünyayı algılamalarına katkı sağlamakta onların sosyal gelişimleri için önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle ÖY öğrencilere uygun farklılaştırılmış etkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sonuç alayazınında yer alan araştırmalar ile uyumludur (Atalay, 2014; Doğanay, 2007; Eşsizoğlu, 2013). Yapılan çalışmada öğretmen görüşleri, öğrencilerin yaptığı etkinliklerde hem keyif aldıklarını hem de üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur. İlgili alanyazınında sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış etkinliklerin ÖY bireyler üzerinde olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Atalay (2014) ve Eşsizoğlu (2013) yaptıkları tez çalışmalarında, sosyal bilgiler dersinde yapılan farklılaştırmanın öğrencilerin derse karşı olan

tutumları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu katkı yaptığını göstermiştir. Öztürk ve Mutlu (2017) sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algıları ve uygulamalarını tespit etmek için yaptıkları çalışma sonucunda, farklılaştırma konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi eksikliği bulunduğunu ve uygulamaya nadiren geçtiklerini, yapılan farklılaştırma uygulamalarında ise sınıfın ilerisinde olarak nitelenen çocuklara yönelik farklılaştırma yapan öğretmenin bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Araştırmada elde edilen nicel veriler ve öğretmen görüşmelerinde eğitim almadan önce ÖY öğrencilere yönelik farklılaştırma hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, dolayısıyla bu konuda farklılaştırma yapmadıklarını, buna karşın yapılan eğitim sonucunda durumun değiştiğini, artık farklılaştırma yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç ile alanyazını paralellik göstermektedir. Bu da öğretmenlerin farklılaştırma eğitimine olan ihtiyacını ve eğitimin faydalı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında uygulanan farklılaştırma eğitiminin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim hazırlama ve uygulama becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenciler yetiştirebilmek için bu becerilere sahip olan ve bu becerileri etkili bir şekilde öğrencilerine aktarabilecek öğretmenlere ihtiyaç vardır (Cemaloğlu ve diğerleri, 2018; Conklin ve Frei, 2015; Cutts ve Moseley, 2004; Yurtkulu, 2018). Türkiye’de öğretmenlerin ÖY öğrenciler için bireysel farklılıklarını dikkate alan uyarlamalar yapmaları istenmektedir. Bununla birlikte eğitimcilerin ÖY öğrencilere uygun öğretimsel uygulamalar konusunda eksiklik yaşadığı belirtilmektedir (Akar, 2012; Eker, 2020; Ekinci, 2002; Yurtkulu, 2018). Burada yaşanan eksiklikler hizmet içi eğitimlerle giderilmeye çalışılmaktadır. Buna karşın yapılan hizmet içi eğitimlerin genellikle teorik düzeyde kalması ve uygulamaya dönük olmaması (Bayram ve Şentürk, 2021; Eker, 2020; Ekinci ve Yıldırım, 2009; Kurnaz ve Aslantaş, 2018; Şahin ve Kargın, 2013) ve mentör desteğinin bulunmaması (Eker, 2020; Kurnaz ve Aslantaş, 2018; Kronborg ve Plunkett, 2012) istenen verimin alınmasını engellemektedir. Little ve diğerleri yaptıkları çalışmada tüm öğrencilere ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlikler uygulamış ve düşünme becerilerindeki etkiyi incelemişlerdir. Yapılan uygulama sonucunda ÖY öğrencilerde anlamlı ilerleme görülmezken okul genelinde anlamlı ilerleme görülmüştür. Bu sonuçta yapılan öğretmen eğitimi esnasında farklılaştırma ile ilgili eğitimler verilirken ÖY öğrencilerin özellikleri konusunda değinilmemiş olmasının etkisinin de olabileceği düşünülmektedir. Çalışma esnasında araştırmacının alanda edindiği tecrübe ve çalışma sonucunda öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilere göre katılımcı öğretmenlerin daha önce bu tip bir eğitim almamış olmalarının öğretmenlerin şimdiye kadar ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili farklılaştırılmış uygulamalara yeterince yer vermemelerine neden

olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç alanyazını ile de paralellik göstermektedir. Yapılan farklılaştırılmış öğretmen eğitimi modelinin hizmet içi eğitim modeli olarak da uygulanması önerilmektedir.

5.2. Öğretmenlere Uygulanan Farklılaştırma Eğitiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Yapılan çalışma sonucunda veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler ışığında öğretmenlerin uyguladığı farklılaştırılmış etkinlik uygulamalarının ÖY ve potansiyel ÖY öğrencilerin eleştirel düşünme, ve problem çözme becerilerini anlamlı derecede geliştirdiği buna karşın öğrenme stratejilerini kullanma becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı gözlenmiştir.

Çalışma sonucunda öğretmen görüşlerine göre farklılaştırılmış eğitim uygulamaları ÖY ve potansiyel ÖY öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakmıştır. Öğrencilerin derse olan ilgileri artmış, düşünme becerileri gelişmiştir. Söz konusu sonuç, farklılaştırılmış eğitimin ortaokula devam eden ÖY ve potansiyel ÖY öğrencilerinin başarısı üzerinde etkili olduğunu gösteren Renzulli ve Renzulli (2010) ile uyumludur. Üst düzey düşünme becerilerini içeren etkinlikler, öğrencilerin okula ve derse ilişkin tutumlarını geliştirdiği gibi, kalıcı öğrenmeleri de desteklemektedir. Öğretmen görüşleri de bu fikri desteklemektedir.

Atalay (2014) yaptığı çalışmada sosyal Bilgiler dersinde ÖY öğrenciler için yaptığı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Özdemir (2016) yaptığı çalışmada öğrencilere, eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik farklılaştırmalar yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarında artış sağlamıştır. ÖY öğrenciler için farklılaştırma uygulamalarında bezer sonuçları içeren başka çalışmalar da mevcuttur (Bebek; 2012; Dreeszen, 2009; Walker ve Kettler, 2020; Yurtkulu, 2018). Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular da bu sonuçları desteklemektedir. Öğretmenler tarafından öğrencilerin derse daha çok katıldığı eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Kaplan Sayı (2013)'nın yaptığı çalışmada elde edilen farklılaştırılmış etkinliklerin ÖY bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bulgusunun da benzer sonuçları göstermesi çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Çalışma sonucunda farklılaştırılmış eğitimin ÖY bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda farklılaştırılmış eğitimin ÖY bireylerin problem çözme becerilerini anlamlı derecede geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç Kuo ve diğerlerinin (2010) öğrencilerin problem çözme becerilerinin desteklenebileceğine ilişkin bulgusu ile örtüşmektedir. Okul

görevlerinde yeterli zorluk seviyesinde problemlerle karşılaşmayan öğrencilerin okuldan sıkıldıkları ve yeterli zorluk seviyesindeki görevlerde daha çok keyif aldıkları alanyazında belirtilmektedir (Altıntaş, 2014; Özdemir, 2018; Tomlinson, 1999). Özdemir (2016) yaptığı çalışmada ÖY öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış matematik dersinin öğrencilerin problem çözme becerilerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Altıntaş (2014) yaptığı çalışmada ÖY ve normal öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin sosyal yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm getirme gibi becerileri arttırdığını ortaya koymuştur. Korkut (2017) yaptığı çalışmada ÖY öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi uygulamalarının problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. İpekoğlu Yetkin, (2021) yaptığı çalışmada ÖY ve normal öğrencilere yapılan farklılaştırılmış hayat bilgisi uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini bu gelişimin ÖY öğrencilerde daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar ile alanyazınının uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilere bilişsel becerilerin kazandırılması onların bu becerileri hayatlarında kullanmaları için yeterli olmayabilir. Bu yüzden öğrencilerin öğrendikleri bilişsel becerilerin tüm eğitim programlarında aktif olarak kullanılması, tüm eğitim programlarının temelinde düşünme becerilerini temel alan çalışmaların yapılması gerekmektedir (Atalay, 2014). Araştırmacının alanda edindiği tecrübe ve izlenimleri ile öğretmen görüşlerine göre ÖY bireyler için uygun farklılaştırma uygulamalarının yapılması çok önemli olmasına karşın yapılan çalışmalar yeterli düzeyde olmadığı bu yüzden alanda yapılan çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen farklılaştırılmış eğitim uygulamaları sonucunda elde edilen nicel verilerde deney ve kontrol grupları arasında öğrenme stratejilerini kullanma açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Alanyazınında öğrenme stratejileri eğitiminin öğrencilerin bu stratejileri kullanma becerilerinde belirgin ilerleme sağladığına yönelik bulgular bulunmaktadır (Çelikkaya ve Kuş, 2010; Tay, 2007). Buna karşın yapılan çalışma esnasında ortaya çıkan COVİT 19 pandemi sürecinde okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu nedenle uygulanan eğitim tamamen değişmiştir. Bu değişim nedeniyle yaşanan online eğitim sürecinde öğrenme stratejileri yeni bir boyuta geçmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin normal eğitim sürecinde kullandığı öğrenme stratejileri öğretiminin sekteye uğramış olabileceği ve farkın oluşmamasına neden olabileceği düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuç

Sonuçlar araştırma problemlerini takip eden sıra ile üç bölümde verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterlikleri üzerindeki etkisi tespit edilmiştir.

1a. Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi öğretmenlerin ÖY öğrencilerin özellikleri hakkındaki bilgi düzeylerini artırmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY bireyler ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkin puanlarını artırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY bireyler ile ilgili bilgi düzeylerini artırdığını göstermektedir.

1b. Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi, öğretmenlerin ÖY öğrencilere farklılaştırma eğitimi uygulamaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Bu sonuç, sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ÖY bireylerin eğitimi ile ilgili tutumlarının olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

1c. Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi öğretmenlerin ÖY öğrencilere farklılaştırma eğitimi uygulamaya yönelik öz yeterliliklerini arttırmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin, öğretmenlerin ÖY bireylerin eğitimi ile ilgili öz yeterliliklerini olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

1d. Öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi öğretmenlerin ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim etkinlikleri hazırlama becerilerini geliştirmiştir.

1. Yapılan etkinliklerin içerik boyutunda farklılaştırmalar içeren bilgi öğrenmeye yönelik çalışma, seçkin kişilerin hayatları, alan uzmanları ile görüşme, soyutluk ve karmaşıklık kriterlerinden, bilgi öğrenmeye yönelik çalışma ve alan uzmanları ile görüşme haricindeki tüm kriterlere öğretmenler tarafından etkinlik planlarında daha fazla yer verildiği, özellikle soyutluk ve karmaşıklık kriterlerinin öğretmenler tarafından yoğun olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Yapılan etkinliklerin süreç boyutunda farklılaştırmalar içeren; kazanım farklılaştırması yapılma durumu, gerçek yaşamla ilişki kurma durumu, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, öğrenme yöntemleri ve

bilimsel araştırmaya yönlendirme kriterleri göz önüne alındığında öğretmenlerin bilimsel araştırmaya yönlendirme kriteri haricindeki tüm kriterlere etkinlik planlarında daha fazla yer verdiği, özellikle düşünme becerileri ve kazanım farklılaştırmaya etkinlik planlarında yoğun biçimde yer verdikleri görülmüştür. Bu veriler ışığında öğretmenlerin farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. Yapılan etkinliklerin ürün boyutunda farklılaştırmalar içeren; ürün üretme ve gerçek yaşamla ilişki kurma kriterleri incelendiğinde öğretmenlerin eğitim sonucunda yaptıkları etkinlik planlarında bu kriterlere daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
4. Yapılan etkinliklerin değerlendirme boyutunda farklılaştırmalar içeren; değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımı kriteri incelendiğinde, araştırma sonucunda uygulanan eğitimin öğretmenlerin Y öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik hazırlama becerilerini olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğrencilerin düşünme becerileri üzerindeki etkisi tespit edilmiştir.

2a. Yapılan farklılaştırma eğitimi sonucunda Y öğrencilerin ve potansiyel Y öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde belirgin bir ilerleme ortaya çıkmıştır. Yapılan eğitimin Y öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde yüksek etkiye, potansiyel Y öğrenciler üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin Y öğrencilerin ve potansiyel Y öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2b. Yapılan farklılaştırma eğitimi sonucunda Y öğrencilerin ve potansiyel Y öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinde belirgin bir ilerleme ortaya çıkmadığı gözlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitiminin Y öğrencilerin ve potansiyel Y öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinin gelişmesinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2c. Yapılan farklılaştırma eğitimi sonucunda Y öğrencilerin ve potansiyel Y öğrencilerin problem çözme becerilerinde belirgin bir ilerleme ortaya çıktığı, yapılan eğitimin deney gruplarında yer alan öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde çok yüksek etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere uygulanan farklılaştırma

eğitiminin ÖY öğrencilerin ve potansiyel ÖY öğrencilerin problem çözme becerilerin geliştirdiğini sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada farklılaştırılmış etkinlikler ÖY öğrencilere ve potansiyel ÖY öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre potansiyel ÖY öğrenciler de tanımlı ÖY öğrenciler kadar etkinliklerde başarı sağlamışlar ve ilerleme kaydetmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin potansiyel ÖY öğrencileri tespit etme konusunda başarılı olduklarını göstermektedir. Bu yapılan farklılaştırma eğitiminin başarılı şekilde genel eğitimde uygulanabildiğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda deney grubunda yer alan öğretmenlerin farklılaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir.

3a. Yapılan çalışmada farklılaştırma eğitiminin katılımcı öğretmenlerin ÖY öğrenciler ile ilgili bilgi düzeylerinde artış sağladığı, öğretmenlerin kendilerini ÖY öğrencilerin eğitimi konusunda daha yeterli hissettikleri, böylece öz yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun derslerinde farklılaştırılmış etkinlik hazırlayabileceğini düşündüğü ve bir kısmının ÖY öğrencileri daha fazla fark etmeye başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

3b. Katılımcı öğretmenlerin tamamının yapılan farklılaştırma eğitimi çok faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan eğitimin bir model olarak hizmet içi eğitimlerde uygulanabilir olduğunu düşündükleri, özellikle sürece yayılan, uygulamalı ve mentör destekli olmasının çok faydalı ve kalıcı olduğu, bu eğitimin yaygınlaştırılması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların MEB tarafından uygulanan hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları, bunda en büyük sebebin eğitimlerin kısa süreli ve teorik anlatım ağırlıklı olması, yeterince uygulama aşamasının olmaması olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile yapılan farklılaştırma eğitimi ile öğretmenlerin ÖY bireyler ile ilgili farkındalıklarının ve öğretmenlik yeterliliklerinin arttığını, ÖY bireylere bakışlarının daha olumlu yönde değiştiğini ve ülke için önemini daha iyi fark ettiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan eğitimin öğretmenlerin ÖY bireylerin eğitimine karşı olan tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği, öz yeterlilik algılarının güçlendiği ve mesleki yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

3c. Katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış eğitim etkinliklerinin kullanılmasını doğru buldukları, ÖY öğrencilerin özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve teknolojiye kolay ulaşılması sebebiyle farklılaştırılmış etkinliklerin uzaktan eğitimde uygulanmasının daha kolay ve faydalı olacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

3d. Katılımcı görüşlerine göre uygulanan deneysel süreç öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini ve öğrenme stratejilerini geliştirici niteliktedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde uygulamaya dönük ve ileri dönemlerde yapılacak araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Öğretmenlere ÖY bireylerin özellikleri ve farklılaştırma ile ilgili konularda hizmet içi eğitimle veya hizmet öncesi dönemde öğretmen adayları için eğitim verilebilir.
2. Yapılacak öğretmen eğitimlerinde, öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarının gelişimine katkıda bulunacak öğretim etkinliklerine yer verilmelidir.
3. Yapılacak öğretmen eğitimlerinde, öğretmenlerin ÖY öğrencilerin eğitiminde öz yeterliliklerinin gelişimine katkıda bulunacak etkinliklere yer verilmelidir.
4. Tüm branş ve kademelerdeki öğretmenlere yönelik ÖY bireyler için uygulamalı ve mentör destekli farklılaştırma eğitimleri düzenlenmelidir.
5. Örneklere dayalı uygulamalarla farklılaştırılmış etkinlik hazırlama eğitimi bir model olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kullanılabilir.
6. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde ÖY öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin daha fazla geliştirilebilmesi için eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini içeren eğitimler verilmelidir.
7. Öğretmen adaylarına hizmet öncesinde ÖY öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin daha fazla geliştirilebilmesi için eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini içeren dersler verilmelidir.
8. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinden sonra öğretmenlerin ÖY öğrenciler için farklılaştırma etkinliklerini destekleyici nitelikte mentörlük hizmeti sunulmalıdır.
9. Hizmet öncesi lisans eğitimi esnasında ÖY bireylerin eğitiminde farklılaştırma ile ilgili dersler konulabilir.
10. Hizmet içi eğitime yönelik var olan bakış açısının değişerek, eğitim öğretim süresince mentör desteği eşliğinde yapılmalıdır.

6.2.2. İleri Araştırmalara Dönük Öneriler

1. Özel yeteneklilerde destek eğitim programı uygulayan BİLSEM'ler ve destek eğitim odalarında çalışan öğretmenlere verilen farklılaştırma eğitiminin etkililiğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan bu çalışma farklı kademelerde (ilkokul-lise) de diğer branş öğretmenleri ile yapılabilir.
3. Tüm derslerin farklılaştırmasını sağlayan bir öğretmen eğitim modeline dayalı olarak bir okulun tüm öğretim programlarının farklılaştırılması durumunda modelin etkililiği araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Akar, İ., & Akar, Ş. Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı Doktora Programı
- Alkan, A. (2013). *Öğretmenler için “üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin belirlenmesi eğitim yazılımı'nın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekalı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımını geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*. Doktora tezi (Yayımlanmamış), İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). İstanbul: T. C. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Eğitim Programı
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2016). *Farklılaştırılmış Öğretim Teori ve Uygulama* (2.Basım b.). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Ayas, M. B. (2018). Üstün Yeteneklileri Tanılamaya Giriş. Sak U. (ed.) *Üstün Yeteneklilerin Tanınması* içinde, (s. 1-15). Ankara: Vize Yayıncılık

- Aydın, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel yetenekli çocuklarla ilgili hizmet içi eğitim programı etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi(Yayımlanmamış). T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aydoğan Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363. doi:10.24315/trkefd.290805
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The exercise of control*. New York: NY: Freeman.
- Batdal Karaduman, G. (2012). *İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişime etkisi*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Baykoç, N. & Özdemir, D. (2016). Sınıftaki üstün yetenekli çocuk eğitimci eğitiminin öğretmen görüşlerindeki değişikliklere katkısı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi HAYEF Journal of Education*, 13 (1) Özel sayı 1-9
- Baykoç Dönmez N, (2014). Üstün yeteneklilerin eğitimleri. Baykoç Dönmez N. (Ed.) içinde, Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri (s. 60-160). Ankara: Vize yayıncılık
- Bayram, S., & Şentürk, Ş. (2021). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel yetenekli çocuklarla ilgili hizmet içi eğitim programı etkililiği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 396-416.
- Bebek, G. (2021). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik tasarlanan STEM etkinliğinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilişsel başarı ve eleştirel düşünme becerisine etkisi: yenilenebilir enerji kaynakları konusu örneği*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.

- Bolat, H. (2020). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezindeki ve okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4), 1135–1144.
- Bowell, T., & Kemp, G. (2018). *Eleştirel Düşünme Klavuzu*. (B. Tanrıseven, Çev.) Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları 893 (Orijinal eserin basım tarihi 2015).
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme "Kaynak Metinler"* (2 b.). Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camcı Erdoğan, S. (2017). Koşut (Paralel) öğretim modeli (Parallel Curriculum model). Emir S. (ed). *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* içinde (s. 95-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevahir, E. (2020). SPSS ile nicel veri analizi rehberi. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Conklin, W., & Frei, S. (2016). *Üstün zekalı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması başarılı sınıflar için profesyonel gelişim*. İstanbul: Özgür Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 2015).
- Creswell, W. J. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2004). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir? Tüm eğitimcilere çağrı, çevre kaynaklarını kullanmak. Az başarılıları motive etme. Karakter gelişimi. Ebeveynlerle işbirliği*. İstanbul: Özgür Yayınları.

- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çalikoğlu, B. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*, Doktora Tezi (Yayımlanmamış). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Eğitimi. İstanbul.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış) T.C. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 321-336.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). T.C. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Çokluk Ö, Y. K. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (186), 72-84.

- Danış, S. (2021, June). An assessment in the light of 21st century skills: The importance of visual literacy education in visual arts class. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 2(1), 45-54.
- Demir, S. (2013). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Doğanay, A. (2007). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.) içinde, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Yapılandırmacı bir yaklaşım* (s. 255-286). İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, M. (2013). Üstün zekalı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış) T.C. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İşletme Anabilim Dalı Türkçe İşletme Programı.
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı.

- Ekinci, Ö., ve Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-21
- Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Ekiz, D., & Yiğit, N. (2007, Yaz). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543-557.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü: Gelişim ve Eğitimleri* (2 b.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ennis, R., Jason, H., & Thomas, M. (1985). *Cornell Critical Thinking Test Level X*. (Third Ed.). USA.: Midwest Publications.
- Erdoğan, M. N. (2017). Program farklılaşım odaklı mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin öğretmen rolüne ilişkin anlayışlarının incelenmesi. *INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, (10), 144-168.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Eşsizsoğlu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin üstün zihin düzeyindeki öğrencilerin erişilerine, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Üstün Zekalılar Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı* (1 b.). (E. Kılıç, Çev.) İstanbul: Alfa Yayınları.

- Genç, M. A. (2016, Aralık). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019, Temmuz). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 143-166. DOI: 10.29250/sead.545357
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma Bilim Sanat Merkezi Örnekleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14. 5 22, 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6759/90911> adresinden alındı
- Göksoy, S. (2014). Hizmet-İçi eğitim faaliyetlerinin süreç ve sonuçlarının niteliğine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 387-402.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhadlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
- Gümüş Gürler, B. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi hakkında öğretmenlere verilen eğitimin etkililiğinin incelenmesi: karma yöntem araştırması. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). Kırşehir: T.C. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık dergisi ÜZEYAD*, 2(1), 12-16.

- Hasanova, V. (2019). *Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), T.C. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Hazar, Z., & Demir, G. T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 15(2), 1206-1215. doi:10.14687/jhs.v15i2.5284
- İnan, E. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Matematik Programı Etkinlik Örneği. *Bilim Armonisi*, 2(2), 15-23.
- İnce, M., Karataş, S., & Çiftçi, A. (2019). Branş Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2140-2164. doi:10.26466/opus.563913
- İpekoğlu Yetgin, H. N. (2021). *Tasarım temelli öğrenme uygulamalarının ilkökul 3. sınıftaki normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Kanlı, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişime, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. (Yayımlanmamış). T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üstün Zekâlıların Eğitimi Bilim Dalı.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (11 b.). Ankara: Bilim Kitap Kirtasiye.

- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kaya, Z., & Bayra, E. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 49-76. doi:10.30561/sinopUSD.644745
- Kontaş, H. (2009). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 902-923.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). T.C İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.
- Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2018). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. Dalı Doktora Tezi (Yayımlanmamış). T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Köken, N. (1995). *İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Yüksek lisans tezi (Yayımlanmamış). Selçuk Üniversitesi
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya. Selçuk Üniversitesi.
- Kurnaz, A. (2014, Temmuz-Ağustos). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır? *Yeni Türkiye* (59), 1425-1437.

- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama uygulama ve değerlendirme* (3 b.). Konya. Eğitim yayınevi.
- Kurnaz, A., & Aslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi* (Özel sayı 1), 309-332.
- Levent, F., Cengizhan, S., & Avcu, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi* ,(1 Özel Sayı), 385-412.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel yayıncılık.
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD’de üstün zekalı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Hope projesi ve BİLSEM örneği)*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Nar, B. (2017). *Üstün / özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim Odası uygulaması: sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı.
- Özdemir, D. (2016). *Design and development of differentiated tasks for 5th and 6th grade mathematically gifted students*. Doctoral dissertation Middle East Technical University In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy In The Department Of Elementary Education.
- Özdemir, D. (2018). Matematikte Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Okullarındaki Matematik Derslerine İlişkin Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 153-160. doi:10.24106/kefdergi.375695

- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. doi:10.24315/trkefd.301189
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Üstün zekalılar eğitiminde en iyi uygulamalar kanıt temelli bir kılavuz*. Ankara: Nobel.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-228.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekalılar özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (7. b.). Ankara: Vize yayıncılık.
- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2008a). Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanabilecek modeller. A. M. Sünbül (Ed.) içinde, *Eğitime Yeni Bakışlar-2*, (s. 75-96). Konya: Eğitim Akademi.
- Sarı, H. (2008b). Üstün Zekalılık ve Üstün Yeteneklilik (Kavram ve Tanım Açısından). A. M. Sünbül (Ed.) içinde, *Eğitime Yeni Bakışlar-2* (s. 45-64).
- Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 253-270.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya [Development, learning and teaching from theory to practice]*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Shavelson, R. J. (2016). *Sosyal bilimlerde istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Şahin, H., Çelen, G., & Çaylı, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (30), s. 38-57.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tay, B. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (173), 89-104.
- Tekkurşun Demir, G., & Mutlu Bozkurt, T. (2019). Dijital Oyun Oynama Tutumu ölçeği (DOOTÖ) geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-18. doi:doi: 10.33468/sbsebd.79
- Thomson, M. (2006). *Supporting gifted and talented pupils in the secondary school*. Paul Chapman Publishing.
- Tomlinson, C. A. (1999). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklaştırılmış Eğitim (The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners)*. İstanbul: Redhouse Yayınları.
- Tomlinson, C. A. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim*. (S. Emir, & A. Aksu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tortop, H. S. (2012). Öğretmenler için üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ölçeği adaptasyon çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 89-106.

- Tuzkan, E. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme özyeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulutaş, B. (2015). Doküman analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 279-297). Anı Yayıncılık.
- Uygun, A. (2021). *Öğretmenlerin özel yeteneklilik kavramı ve özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi ve algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı
- Uzun A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülger, B. B. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). T.C. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Vural A. R., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Yaman, Y. (2014). *Beyin Temelli Fen Öğretiminin Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Yaratıcılıklarına, Eleştirel Düşüncelerine Ve Tutumlarına*

Etkisi Doktora Tezi (Yayımlanmamış). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekâlılar eğitimi. İstanbul.

Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası Raporlarda Öğretmen Yeterlikleri ve
Öğretmen Eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. b.). Ankara:
Seçkin.

Yolcu, H., & Kartal, S. (2017). Evaluating of In-service Training Activities for Teachers in
Turkey: A Critical Analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 5(6),
918-926. doi:DOI: 10.13189/ujer.2017.050602

Yurtkulu, T. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel
düşünme eğilimi: karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). T.
C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

İnternette Yararlanılan Kaynaklar

- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
https://www.researchgate.net/profile/Ayla-Arseven/publication/311690180_Oz_Yeterlilik_Bir_Kavram_Analizi/links/58636eb308aebf17d396c277/Oez-Yeterlilik-Bir-Kavram-Analizi.pdf adresinden 25.03.2020 tarihinde alınmıştır.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721> adresinden 04.05.2020 tarihinde alınmıştır.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faculty conception for perceived self-efficacy grounded. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658.
<https://guilfordjournals.com/doi/pdf/10.1521/jscp.2007.26.6.641> adresinden 12.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching?., 43(1),. *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0091732X18821130> adresinden 22.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- Brigandi, C. B., Gilson, C. M., & Miller, M. (2019). Professional development and differentiated instruction in an elementary school pullout program: A gifted education case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362-395.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0162353219874418> adresinden 17.02.2020 tarihinde alınmıştır.
- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M., Güneş, E., & Arslangilay, A. S. (2018, Spring). Eğitimcilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Bilecik İli Örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 399-420.

- <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=13186> adresinden 27.03.2020 tarihinde alınmıştır.
- Çengel, M., & Alkan, A. (2018). Problems Faced by Teachers of Gifted/Talented Students. Online Submission. *INTE - ITICAM - IDEC* 2018, , Volume 2, 400-406. 11 12, 2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590988.pdf> adresinden 04.05.2020 tarihinde alındı.
- Dreeszen, J. L. (2009). *The impact of differentiation on the critical thinking of gifted readers and the evolving perspective of the fifth grade classroom teacher*. Manhattan, Kansas: Unpublished doctorate dissertation, College of Education Kansas State University. <https://krex.kstate.edu/dspace/bitstream/handle/2097/2063/JudyDreeszen2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 25.02.2020 tarihinde alınmıştır.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8609/107239> adresinden 22.04.2020 tarihinde alınmıştır.
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*,, 23(4), 235-239. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190109554111?journalCode=uro> r20 adresinden 15.04.2020 tarihinde alınmıştır.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2 b., s. 147-170). <https://www.cambridge.org/core/books/abs/conceptions-of-giftedness/munich-model-of-giftedness-designed-to-identify-and-promote-gifted-students/9EFDD3296A392C4AEF8E443A9AAD3F44> adresinden 07.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- İssaka, C. A. (2018). Effect and Snags of Provision of In-Service Education and Training for Teachers in Basic Schools for the Deaf. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(10), 128-134. doi:0.5897/IJEAPS2018.0568
- Koç, G., & Demirel , M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa; Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (27), 174-180. 06 10,

2018 tarihinde

dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/download/5000048736/5000046056

adresinden 12.07.2021 tarihinde alındı.

Kronborg, L., & Plunkett, M. (2012). Examining teacher attitudes and perceptions of teacher competencies required in a new selective high school. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 33-46. <https://core.ac.uk/download/pdf/213013981.pdf> adresinden 07.06.2020 tarihinde alınmıştır.

Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608010000658> adresinden 08.04.2021 tarihinde alınmıştır.

Little, C. A., Feng, A. X., VanTassel-Baska, J., Rogers, K. B., & Avery, L. D. (2007). A study of curriculum effectiveness in social studies. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 272-284 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986207302722> sitesinden 25.05.2022 tarihinde alınmıştır.

Machu, E., & Malek, M. (2015). Pedagogical activities with gifted children on primary schools in the Czech Republic. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(174), 2004-2011. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815009209> adresinden 08.08.2020 tarihinde alınmıştır.

MacLeod, B. (2005). Module 5: Curriculum Differentiation for Gifted Students. S. Bailey (Ed.) içinde, *Gifted and talented education: Professional development package for teachers*. Sydney, Australia: University of New South Wales. 4 12, 2021 tarihinde https://www.arts.unsw.edu.au/sites/default/files/documents/ExtModule5_PACKAGE.pdf adresinden 18.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Maker, C. J., Nielson, A. B., & Rogers, J. A. (1994). Giftedness, Diversity, and Problem-Solving. *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 4-19.

doi:10.1177/004005999402700101

<https://www.proquest.com/openview/b50fcd630709120361341b2d9ddef954/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030482> adresinden 09.06.2020 tarihinde alınmıştır.

- Marker, C. J. (1986). Developing Scope and Sequence in Curriculum. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 151-158. doi:Marker, C. J. (1986). Developing Scope and Sequence in Curriculum. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 151-158. doi:10.1177/001698628603000402 <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698628603000402> adresinden 09.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 10 02, 2020 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden tarihinde alındı.
- MEB (2017b). *Beni anlayın Özel Yetenekli Çocuğum Var*. Ankara. 20 06, 2018 Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/19122200_07143702_Aile_EYitim_Klavuzu.pdf adresinden 26.08.2020 tarihinde alındı.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 07.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. sınıflar*. Milli Eğitim Bakanlığı <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 15.12.2019 tarihinde alındı.
- MEB. (2021). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020-2021. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. 04 02, 2022 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden alındı.
- MEB. (2022). 2001-2020 yıllarında planlanan faaliyet bilgileri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. 07 07, 2022 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28> adresinden alındı.

National Association for Gifted Children, & Council for Exceptional Children The Association for the Gifted. (2013). *NAGC-CEC teacher preparation standards in gifted and talented education*.

<http://www.nagc.org/sites/default/files/standards/NAGC-%20CEC%20CAEP%20standards%20%282013%20final%29.pdf> adresinden 18.09.2020 tarihinde alınmıştır.

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (OYGM) (2019) T.C. *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*.

https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Planı.pdf adresinden 19.2.2021 tarihinde alınmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (ÖEHY) (2018, Temmuz 7). 02 06, 2019 tarihinde https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf adresinden alındı.

palindrom.com.tr. (2021). Cornell Eleştirel Düşünme Testi, 08 15, 2021 tarihinde <https://palindrom.com.tr/cornell-elestirel-dusunme-testi/> adresinden 20.07.2020 tarihinde alındı

Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/0016986208326553> <https://doi.org/10.1177/0016986208326553> adresinden 26.08.2020 tarihinde alındı.

Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented . *Gifted Child Quarterly*, 303-306. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698627702100216?journalCode=gcbq> <https://doi.org/10.1177/0016986208326553> adresinden 16.12.2019 tarihinde alındı.

Renzulli, J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 298-309. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698628803200302> adresinden 16.12.2019 tarihinde alındı.

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150-159.

- <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986212444901> adresinden
16.12.2019 tarihinde alındı.
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156. doi: <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026142941002600303> adresinden
04.03.2021
- Ronksley-Pavia, M. (2010). Curriculum differentiation: A Practical approach. *Mindscape*. (30), 4-11. 5 May 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Michelle-RonksleyPavia/publication/260338858_Curriculum_differentiation_A_Practical_approach-/links/00463530d30cae1bb3000000/Curriculum-differentiation-A-Practical-approach.pdf adresinden 27.08.2020 adresinden alındı.
- Sak, U. (2016). El Modelo de curriculum EPTS para la Educación de los Alumnos Superdotados. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(3), 683-698. doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259441>
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.3.259441> adresinden
08.06.2022 tarihinde alındı.
- Sak, U., & Ayas , B. (2020). EPTS Curriculum Model: Optimum curriculum differentiator for the education of gifted students. *Gifted Education International*, 36(2), 154-169. doi:<https://doi.org/10.1177/0261429420917879>
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0261429420917879> adresinden
08.06.2022 tarihinde alındı
- Serin, O., Bulut Serin, N., & Saygılı , G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2). 02.02.2020 tarihinde <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cocuklar-icin-problem-cozme-envanteri-toad.pdf> adresinden 15.01.2020 tarihinde alındı.
- Slavin, C., & Mares, C. (2008). *Chapter fourteen: honors curriculum development in a real world. Inspiring Exemplary Teaching and Learning: Perspectives on Teaching Academically Talented College Students*, 195.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566730.pdf#page=195> adresinden 20.08.2020 tarihinde alındı.

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 1-23. doi:10.3389/fpsyg.2019.02366 retrived from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02366/full> adresinden 20.08.2020 tarihinde alındı.

Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*(67), 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020> adresinden 21.08.2020 tarihinde alındı.

Thomas B. Fordham İnstitute. (2008). *High-Achieving Students in the Era of NCLB*. Thomas B. Fordham İnstitute. 12 18, 2021 tarihinde http://www.nagc.org/sites/default/files/key%20reports/High_Achieving_Students_in_the_Era_of_NCLB_Fordham.pdf adresinden alındı.

Tortop, H. S. (2014). Examining the Effectiveness of the In-service Training Program for the Education of the Academically Gifted students in Turkey: A Case Study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 67-86. 21 2020, 25 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/487702> adresinden 23.04.2020 tarihinde alındı

VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2021). Differentiation of Instruction for Gifted Learners: Collated Evaluative Studies of Teacher Classroom Practices. S. R. Smith içinde, *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore. doi:https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_45 fromhttps://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-13-3041-4_45?noAccess=true adresinden 23.03.2020.tarihinde alındı.

Walker, A., & Kettler, T. (2020). Developing Critical Thinking Skills in High Ability Adolescents: Effects of a Debate and Argument Analysis Curriculum. *Talent*, 21-39. doi: 10.46893/talent.758473 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1170808> adresinden 24.03.2020.tarihinde alındı.

EKLER

Ekler listesi

Ek 1: Öğretmen Etkinlik Planları Değerlendirme Tablosu

Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Ek 3: ÖY Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Öğretmen Eğitimi Program Kazanımları

Ek 4: 1. Öğretmen Eğitim Program Konuları Çizelgesi

Ek 5: 2. Öğretmen Eğitim Program Konuları Çizelgesi

Ek 6: Öğretmen Eğitimi Ders Planı

Ek 7: Araştırmacı Tarafından Hazırlanıp Öğretmenler Tarafından Sınıflarda Uygulanan Farklılaştırılmış Etkinlik Planı Örneği

Ek 8: Katılımcı Öğretmenler Tarafından Hazırlanan Etkinlik Planı Örneği

Ek 9: Öğretmenler İçin Kazanım Zenginleştirme Tablosu

Ek 10: Araştırma İçin MEB İzin Belgesi

Ek 11: Katılımcı Veli İzin Belgesi

Ek 12: Katılımcı İzin Belgesi

EK 1: Öğretmen Etkinlik Planları Değerlendirme Tablosu

KRİTERLER	VAR (2)	KISMEN (1)	YOK (0)
Kazanım farklılaştırılması yapılmış			
Bilgi öğrenmeye yönelik çalışma (İçerik)			
Seçkin kişilerin hayatları (içerik)			
Alan uzmanları ile görüşme (içerik)			
Soyutluk (içerik)			
Karmaşıklık (içerik)			
Etkinliğin gerçek yaşamla ilişki kurulması (süreç)			
Eleştirel düşünme (süreç)			
Problem çözme (süreç)			
Karar verme (süreç)			
Yaratıcı düşünme (süreç)			
Öğrenme yöntemleri (süreç)			
Bilimsel araştırma (süreç)			
Ürün üretme (ürün)			
Gerçek yaşamla ilişki kurma (ürün)			
Değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımı			

Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Sayın katılımcı bu görüşmede sizinle birlikte yaptığımız farklılaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Siz izin verdiğiniz takdirde görüşme sırasında ses ve görüntü kaydı almak istiyorum. Hiçbir soruya cevap vermek zorunda değilsiniz. İstedığınız zaman görüşmeyi sonlandırabiliriz. Elde edilen veriler bilimsel amaçla kullanılmayacak ve kişisel bilgileriniz başkalarıyla sizin izniniz olmadan paylaşılmayacaktır.

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Sorular

1. *“Bu çalışma çerçevesinde size uygulanan eğitim programının sizin ÖY öğrencilerin eğitimi ile ilgili becerilerinize etkisine ilişkin ne düşünüyorsunuz?”*
2. *“Birlikte yapılan hizmet içi eğitimin sistemini göz önüne alırsak (eğitim, mentör eşliğinde uygulama, tekrar eğitim ve uygulama) sizce diğer hizmet içi eğitimlere göre bir fark var mı?”* Derinleştirme soruları olarak *“Etkili oldu mu, sizce en önemli özellikleri neler, bu eğitim modeli uygulanabilir mi?”* gibi noktalarda açılımlayıcı sorular sorulmuştur
3. *Bu çalışma çerçevesinde size uygulanan eğitim programının ÖY öğrenciler ile ilgili olarak kendi yeterliliklerinizi ve ÖY öğrencilere ve eğitimlerine karşı tutumlarınızda ne tür etkiler bıraktı? Derinleştirme soruları olarak “özelliklerini tanıma, sınıfta kendini daha yeterli hissetme, farklılaştırmanın nasıl yapılacağını öğrenme gibi “noktalarda açılımlayıcı sorular sorulmuştur*
4. *“Hazırlanan farklılaştırılmış etkinliklerin uzaktan eğitim döneminde kullanılması ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”* Sorusu yöneltilmiştir. Derinleştirme soruları olarak özelliklerini *“Uygulanabilir mi?, faydalı olur mu?, uzaktan eğitimde uygulamak yüz yüze göre kolay yada zor olur mu?”* gibi noktalarda açılımlayıcı sorular sorulmuştur.
5. *“Öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”* sorusu sorulmuştur.

Ek 3: ÖY Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Öğretmen Eğitimi Program Kazanımları

Konu: Üstün zekâlı öğrencilerin özellikleri

Kazanımlar:

- 1- Özel yetenekli öğrencilerin zihinsel özelliklerini açıklar.
- 2- Özel yetenekli öğrencilerin kişisel özelliklerini açıklar.
- 3- Özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal özelliklerini açıklar.
- 4- Özel yetenekli öğrencileri diğer öğrencilerden ayırır.
- 5- Öğretimsel düzenlemeler yaparken ÜZ öğrencilerin özelliklerini (zihinsel, duyuşsal, sosyal) nasıl dikkate alacağını açıklar.
- 6- Ailelere bilgi verirken ÜZ öğrencilerin özelliklerini (zihinsel, duyuşsal, sosyal) nasıl dikkate alacağını açıklar.
- 7- Öğrencilere rehberlik yaparken ÜZ öğrencilerin özelliklerini (zihinsel, duyuşsal, sosyal) nasıl dikkate alacağını açıklar.

Konu: ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış ders programı hazırlama

Kazanımlar:

- 1- ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış program hazırlamanın gerekliliğini açıklar.
- 2- ÖY öğrenciler için hazırlanacak programın genel eğitim ders programından farkını açıklar.
- 3- ÖY öğrenciler için hazırlanacak farklılaştırılmış ders programının temel özelliklerini açıklar.
- 4- ÖY öğrenciler için var olan eğitim programlarını açıklar.
- 5- ÖY öğrenciler için var olan eğitim modellerini açıklar.
- 6- Ülkemizde ÖY öğrencileri için yapılan uygulamaları açıklar.
- 7- ÖY öğrencilere yönelik farklılaştırılmış eğitim programının amaçlarını belirler.
- 8- ÖY öğrenciler için program geliştirirken hızlandırma stratejilerini etkin şekilde kullanır.
- 9- ÖY öğrenciler için program geliştirirken zenginleştirme stratejilerini etkin şekilde kullanır.
- 10- ÖY öğrenciler için program geliştirirken farklılaştırma stratejilerini etkin şekilde kullanır.
- 11- ÖY öğrenciler için hazırladığı farklılaştırılmış program için değerlendirme ölçeği hazırlar.
- 12- ÖY öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına uygun olarak içerikte farklılaştırma yapar.
- 13- ÖY öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına uygun olarak süreçte farklılaştırma yapar.
- 14- ÖY öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına uygun olarak üründe farklılaştırma yapar.
- 15- ÖY öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme ortamında farklılaştırma yapar.
- 16- Program farklılaştırırken ÖY öğrencilerin sahip olduğunu düşündüğü kazanımları çıkarır.
- 17- Program farklılaştırırken programda ÖY öğrencinin düzeyine uygun olan kazanımları aynen alır.
- 18- Programa ÖY öğrenciler için üstten kazanım ekler.

- 19- Sosyal Bilgiler ders programını ÖY öğrenciler için nasıl uyarlanacağını açıklar.
- 20- Sosyal Bilgiler ders programında ÖY öğrenciler için kazanım farklılaştırırken eleştirel düşünme becerilerini doğru şekilde entegre eder.
- 21- Sosyal Bilgiler ders programında ÖY öğrenciler için kazanım farklılaştırırken öğrenme stratejilerini doğru şekilde entegre eder.
- 22- Sosyal Bilgiler ders programında ÖY öğrenciler için kazanım farklılaştırırken karar verme becerilerini doğru şekilde entegre eder.
- 23- Sosyal Bilgiler ders programında ÖY öğrenciler için kazanım farklılaştırırken problem çözme becerilerini doğru şekilde entegre eder.
- 24- ÖY öğrenciler için bir farklılaştırılmış program hazırlar.

Konu: ÖY öğrenciler için içeriği farklılaştırması

Kazanımlar:

- 1- İçeriği farklılaştırırken soyutluğa yer verir.
- 2- İçeriği farklılaştırırken yer karmaşıklığına yer verir.
- 3- İçeriği farklılaştırırken çeşitliliğe yer verir.
- 4- İçeriği farklılaştırırken organizasyonlar içermesini sağlar.
- 5- İçeriği farklılaştırırken seçkin kişilerin hayatlarına yer verir.
- 6- İçeriği farklılaştırırken yer alana özgü yöntemlere yer verir.
- 7- İçeriği farklılaştırırken ekonomiklik ilkesine bağlı kalır.

Konu: ÖY öğrenciler için sürecin farklılaştırması

Kazanımlar:

- 1- Süreci farklılaştırırken üst düzey düşünme becerilerine yer verir.
- 2- Süreci farklılaştırırken açık uçlu etkinliklere yer verir.
- 3- Süreci farklılaştırırken keşifçi öğrenme etkinliklerine yer verir.
- 4- Süreci farklılaştırırken akıl yürütme gerektiren etkinliklere yer verir.
- 5- Süreci farklılaştırırken öğrencilerin seçme özgürlüğüne izin verir.
- 6- Süreci farklılaştırırken öğrenme sürecini çeşitlendirir (Bireysel ya da grupta çalışma, film gösterimi, yapılandırılmış tartışmalar gibi farklı öğrenme ve öğretme etkinliklerine yer verilmelidir.).
- 7- Süreci farklılaştırırken öğretim hızını ÖY öğrencilere göre düzenler.
- 8- Süreci farklılaştırırken grup etkileşimini kuvvetlendirecek etkinliklere yer verir.

Konu: ÖY öğrenciler için ürünün farklılaştırması

Kazanımlar:

- 1- Ürünü farklılaştırırken gerçek yaşam problemlerine yer verir.
- 2- Ürünü farklılaştırırken gerçek alıcı kitleye göre ürünlere yer verir.
- 3- Ürünü farklılaştırırken ürün değerlendirmesinde profesyonel kriterlere yer verir.
- 4- Ürünü farklılaştırırken ürün değerlendirmesinde öz değerlendirmeye yer verir.
- 5- Ürünü farklılaştırırken sentez ürünlere yer verir.
- 6- Ürünü farklılaştırırken öğrencilerin çeşitli ürünler tasarlamalarına izin verir.
- 7- Ürünü farklılaştırırken öğrencilerin ürünleri dönüştürmesine izin verir.

Konu: ÖY öğrenciler için öğrenme ortamının farklılaştırması

Kazanımlar:

- 1- Öğrenme ortamını farklılaştırırken sınıfta gerekli düzenlemeleri yapar.
- 2- Öğrenme ortamını farklılaştırırken ÖY öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alır.
- 3- Öğrenme ortamını farklılaştırırken bağımsız öğrenmelere fırsat tanır.
- 4- Öğrenme ortamını farklılaştırırken bağımsız grupla öğrenmelere fırsat tanır.
- 5- Öğrenme ortamını farklılaştırırken hak ve sorumluluklar verir.
- 6- Öğrenme ortamını farklılaştırırken açıklık ilkesine bağlı kalır.

Konu: ÖY öğrenciler için öğretim etkinlikleri düzenleme becerilerinin geliştirilmesi

Kazanımlar:

- 1- ÖY öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik hazırlamanın gerekliliğini açıklar.
- 2- ÖY öğrenciler için hazırlanacak farklılaştırılmış ders etkinliklerinin temel özelliklerini ifade eder.
- 3- ÖY öğrenciler için hazırlanacak farklılaştırılmış ders etkinliklerinin diğer normal ders etkinliklerinden farkını açıklar.
- 4- ÖY öğrencilere yönelik farklılaştırılmış eğitim programının amaçlarına uygun içerik hazırlar.
- 5- ÖY öğrencilere yönelik farklılaştırılmış eğitim programının amaçlarına uygun etkinlik belirler.
- 6- Farklılaştırılmış etkinliklerde içeriği farklılaştırır.
- 7- Farklılaştırılmış etkinliklerde süreci farklılaştırır.
- 8- Farklılaştırılmış etkinliklerde ürünü farklılaştırır.
- 9- Farklılaştırılmış etkinliklerde öğrenme ortamını farklılaştırır.
- 10- ÖY öğrencilere yönelik farklılaştırılmış eğitim programının amaçlarına uygun etkinlik uygular.
- 11- Sosyal Bilgiler ders etkinliklerini ÖY öğrenciler için nasıl uyarlanacağını açıklar.
- 12- ÖY öğrenciler için bir farklılaştırılmış etkinlik hazırlar.

Konu: Öğretim etkinliklerini uygulama becerilerinin geliştirilmesi

Kazanımlar

- 1- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlan etkinliklerin uygulanabilmesi için gerekli koşulları açıklar
- 2- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlan etkinliklerin uygulanabilmesi için gerekli koşulları sağlar.

- 3- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan etkinlikleri sınıfındaki ÖY öğrencilere uygulayabilir.
- 4- ÖY öğrencilere uygun ajanda görevleri uygular.
- 5- ÖY öğrencilere uygun bireyselleştirilmiş öğrenme sözleşmesi hazırlar
- 6- ÖY öğrenciler için bireyselleştirme stratejileri oluşturur.

Konu: Öğretim etkinliklerini değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi

Kazanımlar:

- 1- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlan etkinlikleri değerlendirme kriterlerini açıklar.
- 2- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlan etkinlikleri değerlendirirken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alır.
- 3- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlan etkinlikleri değerlendirirken öğrenme stratejileri ve düşünme becerilerini göz önüne alır.
(*Bu kazanımda öğrenme stratejileri ve problem çözme teknikleri / eleştirel düşünme / yaratıcı düşünme/ karar verme becerilerini göz önüne alır.*)
- 4- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlan etkinlikleri değerlendirme kriterlerine uygun olarak değerlendirir.
- 5- Yaptığı değerlendirme sonuçlarını yeni etkinlikler geliştirmede kullanır.

Ek 4: 1. Öğretmen Eğitim Program Konuları Çizelgesi

Ders	1.Gün	2.Gün	3.Gün	4.Gün	5.Gün
1. Ders 08:30- 9:20	Tanışma ve buz kırma etkinlikleri Genel olarak programın tanıtımı	Öğrenme stratejileri nasıl kullanılır?	Problem çözme becerilerinin etkinliklerde kullanımı	Etkinlik hazırlama İçeriği farklılaştırma	Sosyal bilgiler kazanım ve konularının incelenerek farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanması.
2. Ders 09:30- 10:20	Veri toplama Nicel ölçekler	Öğrenme stratejileri kullanımı. Üst düzey düşünme becerileri nedir?	Eleştirel düşünme nedir?	Etkinlik hazırlama Süreci farklılaştırma	Sosyal bilgiler kazanım ve konularının incelenerek farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanması.
3. Ders 10:30- 11:20	Veri toplama Farklılaştırılmış müfredat ve ders etkinliği hazırlamanın temel ilkeleri	Üst düzey düşünme becerileri	Eleştirel düşünme öğeleri	Etkinlik hazırlama Zenginleştirme Ürünü farklılaştırma	Sosyal bilgiler kazanım ve konularının incelenerek farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanması.
4. Ders 11:30- 12:20	Üstün yetenekli bireylerin özellikleri ve eğitimleri, ÖY bireylerin eğitiminin temel felsefesi, ÖY bireyler nasıl öğrenir.	Karar verme becerileri nedir? Beceri öğretiminde soru sorma teknikleri nasıl kullanılır?	Etkinlikte eleştirel düşünme nasıl uygulanır?	Etkinlik hazırlama 6 şapka, istasyon, merkezler	Sosyal bilgiler kazanım ve konularının incelenerek farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanması.
Öğlen arası 12:20- 13:30					
5. Ders 13:30- 14:20	Günümüzde ÖY öğrencilerin eğitim modelleri Farklılaştırma İçerik ürün ve sürecin farklılaştırılması	Karar verme ve sosyal bilgiler dersi için önemi ÖY öğrencilerde önemi	Farklılaştırma stratejileri Bloom taksonomisi	Sosyal bilgiler kazanım ve konularının incelenerek farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanması.	Etkinlik değerlendirme çalışmaları
6. Ders 14:30- 15:20	Maker ve ÜYEP modeli	Problem çözme nedir?	Kazanım zenginleştirme	Sosyal bilgiler kazanım ve konularının incelenerek farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanması.	Etkinlik değerlendirme çalışmaları

Ek 5: 2. Öğretmen Eğitim Program Konuları Çizelgesi

Ders	1.Gün	2.Gün	3.Gün
1. Ders 08:30-9:20	Genel olarak yaşanan sürecin değerlendirilmesi.	Farklılaştırılmış eğitim ve ÖY bireyler için farklılaştırma teknikleri	Eleştirel düşünme ve ÖY bireylerin eğitiminde kullanımı
2. Ders 09:30- 10:20	Karşılaşılan eksiklik ve aksaklıkların tespiti.	Farklılaştırma stratejileri Bloom taksonomisi	Eleştirel düşünme ve ÖY bireylerin eğitiminde kullanımı
3. Ders 10:30-11:20	Karşılaşılan eksiklik ve aksaklıkların tespiti.	İçeriği farklılaştırma	Problem çözme becerileri ve ÖY bireylerin eğitiminde kullanımı
4. Ders 11:30- 12:20	Uygulanabilecek muhtemel çözümlerin tartışılması.	Süreci farklılaştırma	Karar verme Becerileri ve ÖY bireylerin eğitiminde kullanımı
Öğlen arası 12:20- 13:30			
5. Ders 13:30- 14:20	ÖY bireylerin özellikleri ve eğitimleri	Ürünü farklılaştırma	Sosyal bilgiler kazanım ve konularının incelenerek farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanması.
6. Ders 14:30- 15:20	ÖY bireylerin özellikleri ve eğitimleri	Öğrenme stratejileri ve ÖY bireylerin eğitiminde kullanımı	Sosyal bilgiler kazanım ve konularının incelenerek farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanması.

Ek 6: Öğretmen Eğitimi Ders Planı

Konu: Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimini sağlayıcı öğretim etkinliği geliştirme

Kazanımlar:

1. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerini özel yetenekli öğrenciler için eleştirel düşünme becerilerine uygun olarak düzenler

İçerik: Eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren farklılaştırılmış etkinlik hazırlanması

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, soru cevap, örnek olay, tartışma, uygulama

Materyaller: Dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı, slâytlar, yazı tahtası, tahta kalem, kağıt.

Süre: 50+50+50 dk.

İşleniş:

Giriş etkinliği

Öğretmenlere bir adaya düşmeleri halinde kurtulmak için yanlarına almak istedikleri 3 becerileri ve nedenleri sorularak minik bir beyin fırtınası oluşturulur. Eğitimden tarafından ada özellikleri değiştirilerek ellerindeki becerilerin daha az işe yaraması sağlanır. Böylece eleştirel düşünme becerilerinin temel prensiplerine giriş yapılır.

Ana etkinlik

1. Eleştirel düşünme becerilerinin neleri içerdiğine anlatım yapılarak bir şema oluşturulur.
2. Eleştirel düşünme becerilerinin neler içerdiği ve etkinliklerde neden, nasıl kullanılacağına dair sunu eğitimden tarafından yapılır.
3. Örnek eleştirel düşünme etkinlikleri incelenerek tartışılır.
4. Kazanımlardan bazıları örnek olarak eğitimden ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini kapsayacak şekilde farklılaştırılır.
5. Farklılaştırılan kazanım ile ilgili eğitimden eşliğinde örnek etkinlikler hazırlanır.
6. Farklılaştırma yapılırken içerik, süreç veya üründe nasıl farklılaştırmalar yapılabileceği örneklerle gösterilir.
7. Sınıf gruplara ayrılır ve bir kazanım için yeni uygulama yapmaları istenir.

8. Geliştirilen etkinliklerin kaynakların güvenilirliğini sorgulamaya, neden sonuç ilişkilerine, varsayım kurmaya, tümevarım yapmaya, tündengelim yapmaya, gözlem yapmaya, sahip olunan bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmaya yönelik uygulamaların en az birisine yer verilmesi gerektiği vurgulanır.
9. Eğitim liderliğinde uygulama sürecinde gruplara geri dönütler verilerek oluşturulan etkinliklerin ayrıntılandırılması sağlanır.
10. Yapılan uygulamalar değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilir.

Değerlendirme: Etkinlik değerlendirme dereceli puanlama ölçeği

Ölçek	0	1	2	3
Hazırlanan etkinlikte kaynakların güvenilirliğini sorgulamaya yönelik uygulamalara yer verildi.				
Hazırlanan etkinlikte neden sonuç ilişkilerine yönelik uygulamalara yer verildi.				
Hazırlanan etkinlikte varsayım kurmaya yönelik uygulamalara yer verildi.				
Hazırlanan etkinlikte tümevarım yapmaya yönelik uygulamalara yer verildi.				
Hazırlanan etkinlikte tündengelim yapmaya yönelik uygulamalara yer verildi.				
Hazırlanan etkinlikte gözlem yapmaya yönelik uygulamalara yer verildi				
Hazırlanan etkinlikte sahip olunan bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmaya yönelik uygulamalara yer verildi.				

Ek 7: Araştırmacı Tarafından Hazırlanıp Öğretmenler Tarafından Sınıflarda

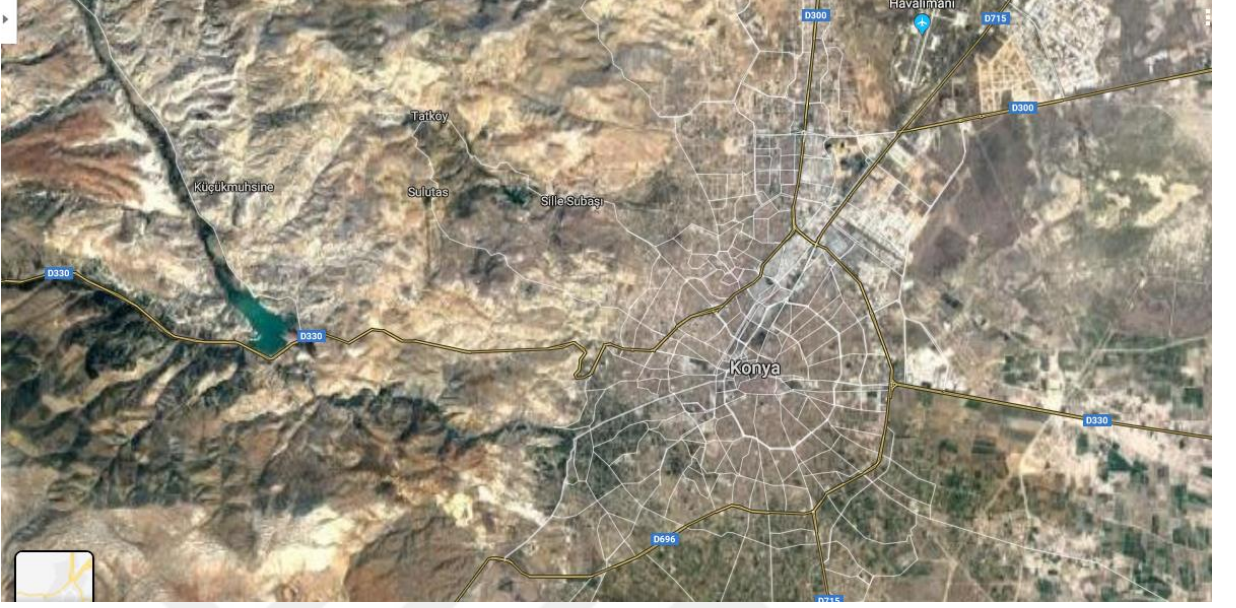
Uygulanan Farklılaştırılmış Etkinlikler

Etkinlik planı örneği

Ders / Sınıf Düzeyi	Sosyal Bilgiler / 5
Konu / Ünite	3. İnsanlar, yerler ve çevreler
Kazanım ve göstergeleri [Öğretim programında yer alan kazanım ve açıklamaları aynen belirtiniz]	<p>SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar. <i>Harita çizilirken belirli oranlarda küçültme yapıldığına değinilir. Ölçek türlerine ve hesaplamalarına girilmez. Fiziki haritada yer alan temel unsurlar ve bu unsurların anlamları üzerinde durulur.</i></p> <p><i>Farklılaştırma:</i></p> <p>1-Yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini inşa edilmiş ve doğal alanlar olarak haritalar üzerinde sınıflandırır. 2-İnşa edilmiş ve doğal alanlar olarak sınıflandırılan yer yüzü şekillerini benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırır. <i>(Başarılı Zekâ Kuramı Analitik Yetenek Becerileri 3. Bilgiyi organize eder. Bilgiyi belirli özelliklerine göre ilişkilendirerek düzenler. 6. İki veya daha fazla olgu, bilgi veya nesne arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırır.)</i></p> <p><i>Hızlandırma:</i></p> <p><i>Disiplinler Arası:</i></p> <p><i>Görsel Sanatlar</i> G.5.3.1. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır. <i>Doğal oluşmuş peribacaları, Damlataş Mağarası gibi yapılar ile kentler arasındaki farklar üzerinde durulur.</i></p>
Materyal-araç-gereç	Kağıt, boya kalemleri, cetvel
Süre	40 dakika
Etkinliğin hedefleri	Haritalarda lejant hazırlayabilme, harita okuma becerisinin geliştirilmesi.
Etkinliğin ilişkili olduğu dersler	Sosyal bilgiler, görsel sanatlar, coğrafya,
Öğrenme Süreci [Bu kısımda etkinliği detaylı açıklayınız]	

Adı Soyadı:

Okulu sınıfı:



Harita Anahtarı:

Yukarıdaki harita Konya ili ve çevresini göstermektedir. Senden isteğimiz

1- Bu harita üzerindeki öğeleri (dağ, göl, ırmak, Şehir, yol vb.) kendi isteğın doğrultusunda boyaman

2-Ayrıca bu haritada insanlar tarafından şekillendirilip değiştirilen alanlar ile doğal özelliklerini koruyan alanları da işaretlemeni

3-Bu işaret ve renklerin hangisinin ne anlama geldiğini de haritanın altında ki harita anahtarına (Lejant) göstermeni istiyorum.

4-Bu haritayı arkadaşlarınla paylaşmak ister misin?

	Benzerlikleri			Farklılıkları		
Apa Barajı						
Beyşehir Gölü						



EK 8. Katılımcı öğretmenler tarafından hazırlanan etkinlik planı örneği

Ders / Sınıf Düzeyi	:	Sosyal Bilgiler / 5
Konu / Ünite	:	3. ÜRETİM DAĞITIM VE TÜKETİM
Kazanım ve Göstergeleri [Öğretim programında yer alan kazanım ve açıklamaları aynen belirtiniz]	:	SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder. <i>Ekonomik faaliyetlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.</i>
		<i>Farklılaştırma:</i>
		1- Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini ile ilgili yaratıcı fikir ortaya koyar. 2- Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini ile ilgili ortaya koyduğu yaratıcı fikri pazarlar. <i>Yaratıcı yetenek becerileri 7: yaratıcı fikri pazarlar</i> <i>Analitik yetenek Becerileri 7/21 Ölçütler kullanarak kararları değerlendirir.</i>
		<i>Hızlandırma:</i>
		<i>Disiplinler Arası:</i>
		<i>Görsel Sanatlar</i> G.5.1.5. Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır. <i>Mevcut imkânlara göre, bu teknolojilerden biri veya birkaçından yararlanarak çalışma yapmaları sağlanabilir.</i>
Materyal-araç-gereç	:	Kağıt, boya kalemleri, cetvel
Süre	:	40 dakika
Etkinliğin hedefleri	:	Yaşadığı yerin ekonomik etkinliğini analiz etmek ve yeni fikirler ortaya koymak.
Etkinliğin ilişkili olduğu dersler		Sosyal bilgiler, görsel sanatlar, coğrafya,
Öğrenme Süreci [Bu kısımda etkinliği detaylı açıklayınız] :		

Adı Soyadı:

Okulu sınıfı:

Yeni bir iş kurmak isteyen girişimci olduğunu düşün. Bu iş fikrini gerçekleştirmek için paraya ihtiyacın var. Bu yüzden finansal destek için bazı yerlere (TUBİTAK, Devlet desteği, iş adamları, Finans kuruluşu gibi) başvuru yapacaksın. İş fikrini desteklemeleri için bu insanları ikna etmek zorundasın.

Bu yüzden faaliyet göstermek istediğin alanı ve çevremizdeki ekonomik faaliyetlerden nasıl faydalanacağını aşağıdaki iki tabloda belirtmeni itiyorum. Önce fikir vermesi linkteki videoları da izleyebilirsiniz.

<https://www.youtube.com/watch?v=m3SB2gFxcJE> Sivas'a deniz gelecek

<https://www.youtube.com/watch?v=otrlvd8jaDw> Çimento al

İş fikrinin temelleri çok önemli.

Sektörlerde iş fikri için bazı önemli noktalara dikkat etmek gerekir.

Talep (Pazar müşteri isteği), ihtiyaç var mı?

İş gücü, hammadde, teknoloji (bilgi, makineler), yeterli mi? bulabilir miyiz?

Ulaşım var mı? ucuz mu?

Hammadde: Ürettiğin ürünü ortaya çıkarabilmen için gerekli ön ürün veya madde. Örneğin sanayi sektörü için kumaş için ip, ip için pamuk veya yün gibi),

Tarım sektörü: Arazi, iklim şartları, toprak türü, talep, işgücü, teknoloji, maliyet,

Turizm: Tesis (otel binası gibi, havuzlar gibi), görülecek alan, nitelikli personel ulaşım.

Faaliyet alanı ve iş (Sektör örneğin; sanayi, iş ayakkabı üretimi gibi)	Neden önemli	Neden tercih ettin	Gelecekte olacak	nasıl

Ne yapacak: (üretilecek olan ne)

Faaliyet alanı ve iş:

Nasıl yapacak:

Neden yapacak:

Nerede yapacak (ev, fabrika, arazi, medya).

Ne zaman (Bir çalışma saati var mı, çalışma süresi ne kadar. Gün boyu, belli mevsim vb)

1. Bu iş fikriyle ilgili bilgilerini güvenilir kaynaktan mı öğrendin?
2. Neden önemli:
3. Neden tercih ettin: (çok sevdiğin için, çok karlı olduğu için, çok kolay olduğu için gibi)
4. Çevrendeki imkanlardan nasıl faydalanacaksın?
5. Çalışacak kişinin hangi özellikleri olmalı?

Aşağıdaki tabloya iş alanını değerlendirmeni istiyorum. Kutucuklara çarpı (X) işareti koyabilirsin.

1. İş fikri:

	Var		Yok		Var ama pahalı	
Hammadde						
Teknoloji						
Tesis						
İş gücü						
Pazar (müşteri)					Var ama az ya da uzak	
İklim şartları	Uygun		Uygun değil		Önemli değil	
Maliyet,	Ucuz		Pahalı		Pahalı ama önemli değil	

Ek 9: Öğretmenler İçin Kazanım Zenginleştirme Tablosu

Becerileri adı	Etkinlik numarası														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Eleştirel düşünme becerisi															
E1. Görüşünü belirtirken gerekçesini söyler.															
E2. Görüşünü belirtirken bir uzman görüşü ya da kaynak ile destekler.															
E3. Bir olayın sebepleri ile sonuçları arasında ilişki kurar.															
E4. Bir olay ya da duruma ilişkin kural, ilke ya da formül üretir.															
E5. Bir kuralı başka durumlara doğru şekilde geneller.															
E6. Bir konuda birden fazla görüş belirtir.															
E7. Bir konuda farklı bir görüş belirtir.															
E8. Bir konuda ortaya çıkan kararların sebeplerini belirtir.															
E9. Kararların ortaya çıkaracağı sonuçları değerlendirir.															
E10. Varlıkları bir özelliklerine göre ayırır.															
E11. Bir durum belirtirken bunu neye göre olduğunu (neye göre güzel, çirkin, iyi, kötü vb.) belirtir.															
E12. Varlık, kural, özellik, olay vb. durumları karşılaştırır.															
E13. Bir öğrenme metinde ya da durumunda önemsiz/gereksiz bilgiyi çıkarır.															
E14. Bir öğrenme metinde ya da durumunda önemli/gerekli noktaları belirtir.															
E15. Toplum içinde oturmuş kalıp yargıları (Örn. Evde yemekleri bayanlar yapar.) belirler.															
E16. Kalıp yargıların dışında fikirler oluşturur.															
E17. Bir uyaran, fikir, durum ve olaydan sonuçlar çıkarır.															
E18. Bir olaydaki olması mümkün (muhtemel) sebepler nelerdir?															
E19. Muhtemel sebepleri destekleyen ya da onlara zıt olan neler bulabildin?															
E20. Olaya neyin sebep olduğunu denemek için hangi delillere sahipsin, hangi delilleri toplaman gerekir?															
E21. Delillere dayalı olarak, gerçekleşme ihtimali en güçlü olanı hangisidir?															
E22. Ne olabilir?															
E23. Bu tahminin gerçekleşeceğini gösteren hangi delili elde edebiliriz?															
E24. Bu tahminin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği ile ilgili ulaşılabilir deliller nelerdir?															
E25. Elde ettiğimiz delile dayalı olarak tahmin yapabilir miyiz? Yoksa durum belirsiz mi?															
Araştırma becerisi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A1. Öğrendiği ve merak ettiği bir konuda günlük yaşamda karşılaşılan bir sorunu belirleme															
A2. Sorunun ilgili olduğu diğer hususları belirleme															
A3. Sorunu genel bir cümle ile yazma															
A4. Sorunun altında yer alan alt soruları yazma															
A5. Bunu nasıl deneyebileceğini ya da araştırabileceğini belirleme															
A6. Araştırmada verileri nasıl toplayabileceğine karar verme															
A7. Verileri toplama															
A8. Verileri analiz etme ve yorumlama															
A9. Verilerden sonuçlar elde etme															
A10. Araştırma raporu oluşturma															
A11. Araştırma sunusu oluşturma ve sunma															
Problem çözme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
P1. Sorunun farkına varma															
P2. Sorunu tespit edebilme ve tanıma															
P3. Sorunun çözümü için hipotez ileri sürme															

P4. Sorunun çözümü için veri toplama, düzenleme ve değerlendirme																			
P5. Hipotezi test etme																			
P6. Çözüm yollarını öğrenme																			
P7. Çözüm yollarından uygun olanına karar verip, uygulamaya koyma																			
P8. Çözümü değerlendirme																			
P9. Sorunun farkına varma																			
P10. Sorunu tespit edebilme ve tanıma																			
Öğrenme stratejileri	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
ÖğS1. Metinde anahtar sözcüklerin ve temel düşüncelerin altını çizmek,																			
ÖğS2. Metnin kenarına not almak,																			
ÖğS3. Akıllı işaretler kullanmak (! Önemli, ? Bilmediğim yer, > araştır, *Bana göre. vb.)																			
ÖğS4. Bilinmeyen sözcükleri yuvarlak içine alma,																			
ÖğS5. Anlaşılmayan yerlere soru işareti gibi işaretler koyma,																			
ÖğS6. Önemli düşünceleri gösteren işaretler ve açıklamalar.																			
ÖğS7. "Bana göre" gibi işaretler ve yorum bölümleri ekler																			
ÖğS8. Yazının önemli kısımlarının altını çizmeyi kapsamaktadır																			
ÖğS9. Materyali okuyup genel olarak gözden geçiriniz.																			
ÖğS10. Konularla ilgili şu soruları kendinize sorunuz;																			
ÖğS11. Metin, başlık ve paragraflar ne hakkında?																			
ÖğS12. Metin ve alt konuların konu cümleleri nelerdir?																			
ÖğS13. Metindeki kritik cümle ve noktalar nelerdir?																			
ÖğS14. Paragrafların kritik cümle ve noktaları nelerdir?																			
ÖğS15. Bu kritik noktalar arasında ne tür bir ilişki var?																			
ÖğS16. Yukarıdaki sorular ışığında metnin önemli noktalarını belirleyiniz.																			
ÖğS17. Paragraf bazında önemli noktaları belirleyiniz.																			
ÖğS18. Aşamalı bir şekilde önemli ve kritik noktaları listeleyiniz ve sıralayınız.																			
ÖğS19. Mevcut soruları dikkate alarak listenizi gözden geçiriniz																			
ÖğS20. Her bir paragrafa ilişkin kendi kendine soru sorma,																			
ÖğS21. Ekleme, Benzetimler, Örgütlenme, Not alma, Özetleme, Uzamsal Temsilciler Oluşturma), Ana hatlar oluşturma, Şemalaştırma (haritalama)																			
Yaratıcı düşünme becerisi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
Y1. Konu ile ilgili önemli bir kavramdan hareketle en çok kavramı hatırlama																			
Y2. Konu ile ilgili önemli bir kavramdan hareketle en çok kavramı hatırlarken başkalarının düşünemeyeceği kavramları hatırlamaya çalışma																			
Y3. Bir problemten hareketle bir ürün tasarlama																			
Y4. Mevcut bir ürün/durum/fikri daha iyi hale getirmek için neler yapılabileceğini belirtme																			
Y5. Bir durumdan hareketle bir ürün tasarlama																			
Y6. Bir biri ile ilişkili (Çağırışım yapılabilecek, örn. Saat-Şelale) iki kavramdan hareketle ürün/fikir tasarlama																			
Y7. Görsellerden hareketle bir ürün tasarla																			
Y8. Sıra dışı bağlantılar kurma																			

Karar verme becerisi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
K1. Sorunun farkına varma															
K2. Sorunu tespit edebilme ve tanıma															
K3. Seçeneklerim nelerdir?															
K4. Her seçeneğin olası sonuçları nelerdir?															
K5. Bu sonuçlar ne kadar önemlidir?															
K6. Sonuçlar ışığında hangi seçenek en iyidir?															
K7. Sorunun çözümü için hipotez ileri sürme															
K8. Sorunun çözümü için veri toplama, düzenleme ve değerlendirme															
K9. Hipotezi test etme															
K10.Çözüm yollarını öğrenme															
K11.Çözüm yollarından uygun olanına karar verip, uygulamaya koyma															
K12.Çözümü değerlendirme															



Ek 10: Araştırma İçin MEB İzin Belgesi



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.22456118
Konu: Araştırma İznî (Barış DOĞRUKÖK)

13.11.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi,
b) 08/11/2019 tarihli ve 48178250-300-E.20699 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Barış DOĞRUKÖK'ün "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Uygulanan Farklılaştırma Eğitiminin Öğretmenlerin ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Becerileri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaokullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenleri ile eğitim gören öğrencilere eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılında tamamlanamaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğimi arz ederim.

Servet ALTUNTAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek:

- 1-Genelge (2 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
- 4-Çocuklar İçin Problem Çözme Ervanteri (1 Sayfa)
- 5-Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (2 Sayfa)
- 6-Öğrenme Stratejileri Testi (9 Sayfa)
- 7-Cornell Eleştirel Düşünme Testi (14 Sayfa)
- 8-Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (1 Sayfa)
- 9-Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği (1 Sayfa)
- 10-Ders İçi Görev Farklılaştırılmış Etkinlikler (38 Sayfa)
- 11-Okul Listesi (2 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No:4 Karatay/KONYA
Elektronik Ad: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: irtisat@42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ-1210
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Her türlü görüş ve eleştiriler için lütfen iletişime geçiniz. <https://www.konya.meb.gov.tr> adresinden 25c6-d7d3-3485-a0b6-15b6 koda ile teyit edilebilir.

Ek 11: Katılımcı Veli İzin Belgesi

Sayın veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Uygulanan Farklılaştırma Eğitiminin Öğretmenlerin Ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Becerileri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi” adıyla, 23.11.2019-30.07.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenlere verilecek olan farklılaştırılmış etkinlik hazırlama eğitiminin öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, kara verme ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Konya ilinde bulunan ortaokullar

Araştırma Uygulaması: O Anket O Görüşme

O Gözlem O Etkinlik uygulama

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla

Araştırmacı : Barış DOĞRUKÖK

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 12: Katılımcı İzin Belgesi

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Uygulanan Farklılaştırma Eğitiminin Öğretmenlerin ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Becerileri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi” adıyla, 23.11.2019-30.07.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenlere verilecek olan farklılaştırılmış etkinlik hazırlama eğitiminin öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, kara verme ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Konya ilinde bulunan ortaokullar

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem Etkinlik uygulama

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Barış DOĞRUKÖK

İletişim bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

Adı-Soyadı İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :