



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ**

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN UYGULANAN
EĞİTİM ATÖLYESİ PROGRAMLARININ STUFFLEBEAM'İN
BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜZDEV ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Fatih AKSOY

Danışman
Doç. Dr. Bayram ÖZER

SAMSUN
2021

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ



ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN UYGULANAN EĞİTİM
ATÖLYESİ PROGRAMLARININ STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-
SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ:
TÜZDEV ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Fatih AKSOY

Danışman

Doç. Dr. Bayram ÖZER

SAMSUN
2021

TEZ KABUL VE ONAYI

Fatih AKSOY tarafından, Doç. Dr. Bayram ÖZER danışmanlığında hazırlanan “Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Eğitim Atölyesi Programlarının Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi: TÜZDEV Örneği” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 19.2.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU		<input checked="" type="checkbox"/>
	Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü		Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye (Danışman)	Doç. Dr. Bayram ÖZER		<input checked="" type="checkbox"/>
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK		<input checked="" type="checkbox"/>
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY
... / ... / ...
Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans/doktora/sanatta yeterlik tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

13 / 01 / 2021
Fatih AKSOY

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Eğitim Atölyesi Programlarının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi: TÜZDEV Örneği

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 13.01.2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 5

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

13 / 01 / 2021
Doç. Dr. Bayram Özer

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN UYGULANAN EĞİTİM ATÖLYESİ PROGRAMLARININ STUFFLEBEAM'IN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜZDEV ÖRNEĞİ

Fatih AKSOY

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans, Ocak/2021

Danışman: Doç. Dr. Bayram ÖZER

Araştırmanın amacı özel yetenekli çocuklar için uygulanan eğitim atölyesi programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesidir. Bu amaçla 2019-2020 eğitim öğretim yılı 1. döneminde Türkiye Üstün Yetenekli ve Dahî Çocuklar Eğitim Vakfı'nda uygulanan özel yetenekliler için atölye eğitim programlarında araştırma yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle, uygulamacı olarak görev yapan beş atölye öğretmeni, bir psikolog, bir eğitim koordinatörü ve iki idareciden oluşmuştur. Araştırmada Stufflebeam'in değerlendirme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. 20 haftalık eğitim sürecinde 2 haftada bir öğretmenler ile bire bir görüşülerek veriler toplanmıştır. Verilerin analizi, sırası ile; kod, kategori ve tema listeleri oluşturularak içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Özel yetenekli çocuklara yönelik verilen eğitimlerin niteliğinin artırılması açısından çalışma önem arz etmektedir. Araştırma sonucunda belirtilen görüşler katılımcıların daha verimli bir eğitim sistemi oluşturmalarına olanak sağlayacaktır. Atölye eğitimi programlarının değerlendirilmesi sonucunda; fiziki ortamın yeterliliğinin artırılması, yaratıcı düşünme becerilerine yönelik çalışmaların yaygınlaştırılması, tüm gelişim alanlarına yönelik atölye programlarının açılması ve çocukların istedikleri atölyelere katılımlarının sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenek, Üstün yetenek, Atölye eğitimi, Stufflebeam, Program değerlendirme.

ABSTRACT

EVALUATION OF WORKSHOP PROGRAMS APPLIED FOR SPECIALLY TALENTED STUDENTS ACCORDING TO STUFFLEBEAM'S CONTEXT- INPUT-PROCESS-PRODUCT (CIPP) MODEL: EXAMPLE TUZDEV

Fatih AKSOY

Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Education
Master, January/2021

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bayram ÖZER

This study aims to evaluate the workshop education program for gifted and talented children by the CIPP model. For this purpose, research was carried in the workshop training programs for gifted children in Turkey Gifted and Genius Children Education Foundation, during the first semester of 2019-2020 academic year. In the study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was preferred. The study group was formed by the criterion sampling method, with five workshop teachers, one psychologist, one education coordinator and two administrators working as practitioners. In the research, semi-structured interview form prepared in accordance with Stufflebeam's evaluation approach was applied. During the 20-week education process, the data were collected by interviewing the teachers once every 2 weeks. Code, category and theme lists were created in order of the data analysis, and the content analysis method was used. The work is important in increasing the quality of the education given to specially gifted children. The opinions expressed as a result of the research will enable the participants to create a more efficient education system. Evaluation of workshop training programs; Increasing the sufficiency of the physical environment, spreading the activities for creative thinking skills, opening workshop programs for all development areas and ensuring that children can participate in the workshops they want have been achieved.

Keywords: Gifted and talented, High ability, Workshop education, Stufflebeam, Program evaluation.

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans eğitimime başladığım andan tez yazım sürecinin sonuna kadar aklımdaki sorulara kendisinde yanıt bulduğım ve desteğini hiçbir zaman geri çekmeyen Sayın Doç. Dr. Bayram ÖZER'e destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Özel eğitim alanındaki bilgi ve becerilerimin gelişmesinde en büyük katkısı olan, öğretmenlik sürecimde kararlı olmanın ve doğrunun peşinde koşmanın gerekliliğini bana öğreten Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN'e teşekkür ederim.

Araştırmamın daha başında ölçek ile ilgili tüm desteğini sunan ve kullanım iznini veren Sayın Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER'e araştırmama yaptığı katkı için teşekkür ederim.

Özel yetenekli çocuklar için en iyi atölye programının arayışında olan ve araştırma sürecinde desteklerini veren başta Kemal TEKDEN, Nuri ÖZKAN, Önder AVCI ve Yusuf İslam AKAY olmak üzere yönetim kuruluna, atölye öğretmenlerine, program uzmanlarına ve tüm TÜZDEV çalışanlarına teşekkür ederim.

Eğitim öğretim hayatıma başladığım ilk yıldan itibaren bugüne kadar bana rehber olan sesini her zaman işittiğim ilkokul öğretmenim şinasi DEMİRAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Kendimi yorgun hissettiğimde, hangi şartlarda olursa olsun beni dinleyen, bana yol gösteren ve gerektiğinde o yola girmemi sağlayan anne ve babama, gülümsemesinin hayatıma kattığı neşe için ablama, eşine ve biricik yeğenime minnetlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde hep yanımda olan, desteklerini esirgemeyen, kararlılığı sayesinde zorluklara beraber göğüs gerdiğim en iyi arkadaşım, eşim Özge ERşAN AKSOY'a minnetlerimi sunarım.

Fatih AKSOY

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Alt Amaçlar	4
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Sayıtlılar.....	6
1.6 Sınırlılıklar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Tanım Olarak: Zekâ	7
2.2 Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi	9
2.2.1 Enderun Mektebi	9
2.2.2 Bilim Sanat Merkezleri.....	16
2.2.3 Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi.....	20
2.2.4 2023 Eğitim Vizyonu ve Özel Yetenek	22
2.2.5 Yasal Düzenlemeler.....	23
2.2.6 Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimlerinde Karşılaşılan Güçlükler.....	24
2.3 Dünyada Özel Yeteneklilerin Eğitimi.....	26
2.4 Özel Yeteneklilik Kavramı ve Eğitim Uygulamaları.....	33
2.4.1 Bireysel Farklılıklar ve Özel Yeteneklilik.....	35
2.5 Program Değerlendirme ve Eğitim	36
2.5.1 Stufflebeam’in CIPP P.D. Modeli.....	38
2.5.2 Özel Eğitim Programlarında Program Değerlendirme	42
2.5.3 Özel Yetenekliler İçin Uygulanan Atölye Programlarının Amaçları	44
2.6 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	45
2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	45
2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	47
3. YÖNTEM.....	51
3.1 Araştırma Modeli	51
3.2 Çalışma Grubu	52
3.3 Veri Toplama Aracı	52
3.3.1 Öğretmen Görüşme Formu.....	52
3.4 Veri Toplama Süreci	53
3.5 Verilerin Analizi	54

3.6 Geçerlik.....	55
3.7 Güvenirlik	56
4. BULGULAR VE YORUM	57
4.1 Değerlendirme Boyutları Tema Listesi.....	57
4.2 Bağlam Boyutu ile İlgili Katılımcı Görüşleri	58
4.2.1 Programın Amacı	58
4.2.2 Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	60
4.2.3 Öğrenci İhtiyaçları.....	64
4.3 Girdi Boyutu ile İlgili Katılımcı Görüşleri	67
4.3.1 Öğrenci Giriş Özellikleri	67
4.3.2 Öğretmen Hazırbulunuşluk Düzeyi.....	70
4.3.3 Materyal Özelliği ve Yeterliliği	72
4.4 Süreç Boyutu ile İlgili Katılımcı Görüşleri.....	74
4.4.1 Uygulama Sürecinin İşleyişi	74
4.4.2 Kullanılan Yöntem ve Teknikler	78
4.4.3 Yaşanılan Güçlükler	82
4.5 Ürün Boyutu ile İlgili Katılımcı Görüşleri.....	87
4.5.1 Programın Beklentileri Karşılama Durumu	87
4.5.2 Öğrencilerin Değerlendirilmesi	90
4.5.3 İdeal Atölye Programı	93
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	96
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	96
5.1.1 Bağlam Boyutu ile İlgili Tartışma ve Sonuç	96
5.1.2 Girdi Boyutu ile İlgili Görüşlere Yönelik Tartışma ve Sonuç	101
5.1.3 Süreç Boyutu ile İlgili Tartışma ve Sonuç	103
5.1.4 Ürün Boyutu ile İlgili Tartışma ve Sonuç	107
5.2 Öneriler	110
5.2.1 Araştırmaya Yönelik Öneriler	110
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	111
KAYNAKÇA.....	112
EKLER	121
ETİK KURUL KARARI.....	125
ÖZ GEÇMİŞ	126

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
CIPP	Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖRGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
STEM	Bilim-Teknoloji-Mühendislik-Matematik
TEVİTÖL	Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi
TÜZDEV	Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 1856'da Topkapı Sarayının Planından Çıkarılan III. Avlu Planı.....	12
Şekil 2.3: Dört Kümeli Özel Yeteneklilik Diyagramı	28
Şekil 2.4: Stufflebeam'in CIPP Model Diyagramı	39

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1: Özel Yetenekli Bireyler İçin Eğitim Düzeylerine Göre Yeni Uygulama Modelleri.....	19
Tablo 3.1: Veri Kontrol Listesi.....	53
Tablo 3.2: Nitel Verilerin Toplanması Uygulama Takvimi	54
Tablo 3.3: Örnek Görüşme Formu Kodlaması	54
Tablo 4.1: Değerlendirme Boyutlarına Göre Ortaya Çıkan Temalar	57
Tablo 4.2: Bağlam Boyutu 1. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	58
Tablo 4.3: Bağlam Boyutu 2. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	61
Tablo 4.4: Bağlam Boyutu 3. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	65
Tablo 4.5: Girdi Boyutu 1. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	68
Tablo 4.6: Girdi Boyutu 2. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	70
Tablo 4.7: Girdi Boyutu 3. ve 4. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	72
Tablo 4.8: Süreç Boyutu 1. Soruya ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi.....	75
Tablo 4.9: Süreç Boyutu 2. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	79
Tablo 4.10: Süreç Boyutu 3. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	82
Tablo 4.11: Ürün Boyutu 1. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	87
Tablo 4.12: Ürün Boyutu 2. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	90
Tablo 4.13: Ürün Boyutu 3. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi	93

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi büyük değişimlerin olduğu birçok kırılma noktasını içerisinde barındırmaktadır. Bu kırılma noktaları genellikle çeşitli buluşları içermektedir. Tüm bu buluşların ortaya çıkmasındaki en temel sebep bir bireyin “neden?” sorusunu sormasıdır. Bu soru bir olguya, zorluğa, geleneğe ve benzer durumlara sorulduğunda insan farklılıklar yaratmak zorundadır. Bu zorunluluk nedeni ile çağımız eğitim felsefesinde özel yeteneklilerin eğitimi alanı, kendine düşen önemi ortaya çıkartmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin ileri düzey öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesinde genel eğitim faaliyetlerinde yeterli altyapının oluşturulması, genel eğitim faaliyetlerinde uygulanan programların da özel yetenekli çocuklar için farklılaştırılması, zenginleştirilmesi, hızlandırılması ve bu çerçevelerde geliştirilmesi önem arz etmektedir (Lo, et al., 2019).

Programların hazırlanması konusuna sistematik olarak yaklaşılması, programın gelişim ve değişime açık olması açısından çok önemlidir. Her geçen gün insanoğlu yeni buluşlara imza atmakta, birçok araştırma yapmakta ve insan yapısı hem sosyal hem teknolojik birçok alanda gelişmektedir. Bu nedenle programların da bu gelişmelere uygun olarak sürekli gözden geçirilmesi ve bu gözden geçirmeler sonucunda programın uygulama sürecinde gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle geçmişten günümüze tüm programlar incelenmeli gelişim ve değişimin ana hatları belirlenmeli ve gelecek ile ilgili planlamalar bunlara uygun olarak yapılmalıdır.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda ana hattın en önemli ve ilk noktası olarak Enderun mektepleri örnek verilebilir. Enderun mektepleri burada verilen eğitim ve kabul edilen öğrenciler açısından özel yeteneklilerin eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Enderun mekteplerinde öğrenciler bilişsel ve sanatsal yeteneklerine göre seçilmekte, çocuğun gelişimini her açıdan destekleyecek dengeli bir müfredat bulunmakta, öğrencilerin konu seçimlerinde kendi tercihlerine de önem verilmekte, eğitime yön veren bir liyakat sistemi bulunmaktadır (Akarsu, 2004). Enderun mekteplerinden yola çıkarak Türk eğitim tarihinin derinlemesine incelemesi yapılarak

özel yeteneklilerin eğitim programlarının hazırlanması, programların verimliliğini artıracak ve eğitim faaliyetlerinin öğrencilere en iyi şekilde ulaşmasını sağlayacaktır.

Özel yeteneklilik ilk bakışta bir avantaj olarak görülse de bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların gözden kaçırılması ya da çevre tarafından bu farklılıklara yönelik tutumların yanlış olması sebebiyle özel yetenekli öğrencilerde içe kapanıklık ya da çeşitli problem davranışlar gözlemlenebilmektedir. Bu davranışların sebebi onları iyi tanımamak ve çevrenin çocuğa yaklaşım konusunda yapılması gereken şeyler konusundaki bilgi düzeyinin yeterli olmamasıdır (Heiss, 1995). Özel yeteneklilerin, bireysel özelliklerinin ve yeteneklerinin iyi anlaşılması, iyi bir programın geliştirilmesi için ön gereksinimlerden birisidir. Hem duygusal hem de bilişsel gelişimlerinin iyi tanınması, bu bilgilerin çevre ile paylaşılması ve çevresel faktörlerin bu konudaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı'nda gerçekleştirilen özel yetenekli çocukların eğitiminde atölye programlarının incelenmesi, özel yetenekli çocukların bireysel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması açısından önem arz etmektedir. Türkiye'de özel yeteneklilere yönelik atölye eğitimi faaliyetleri sınırlılık göstermektedir. Özel yetenekli bireylere yönelik yenilikçi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. TÜZDEV'in atölye programları, özel yetenekli öğrencilerin okul dışı faaliyetlere katılma fırsatı vermektedir. TÜZDEV'de uygulanan atölye programlarının değerlendirilmesi amacı ile, bu eğitim faaliyetlerinin en temel faktörü olan atölye öğretmenleri, program uzmanları ve idareciler ile çalışma yürütülmüştür.

Çalışmada kullanılacak değerlendirme sistemi, eğitim faaliyetinin tamamını detaylıca inceleyerek, incelemenden çıkan sonuçların sistematik bir şekilde sunulabileceği Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modelidir. Modelin yapısına uygun olarak sürecin tamamında uygulamacılarla düzenli görüşmeler yaparak, ilişkili olduğu atölye ile ilgili verilerin anında kaydedilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı ve uygulamacılar arasındaki etkileşim ve paylaşımın güçlü olmasından ve araştırmacının uygulama ortamında bulunmasından dolayı verilerin yanlış toplanması riski azaltılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

1.1 Problem Durumu

Türkiye’de özel yetenekli çocuklara yönelik faaliyetler; Bilim ve Sanat Merkezleri, özel öğretim kurumları, vakıf ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Özel yetenekli çocuklara yönelik eğitim faaliyetleri atölye çalışmaları olarak sürdürülmektedir. Bu sebeple atölye eğitimi programlarına, çocukların erişimlerinin artırılmasının yanında, eğitim kalitesinin gelişmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Atölye eğitimi programlarının kalitesinin artırılması ve kaliteyi düşüren etkenlerin değiştirilmesi ya da ortadan kaldırılması amacı ile özel yetenekli bireylere eğitim veren tüm kuruluşlar, eğitim programlarını sistematik olarak değerlendirmelidir (Çitil, 2018). Faaliyetlerde görev alan öğretmen, program uzmanı ve idarecilerin görüşleri inceleme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesinde kritik rol oynamaktadır. Bu noktada uygulayıcılara likert testler uygulayıp sonuçların analizlerini çıkartmak önemli bir veri kaynağı olsa da uygulayıcılar ile eğitim sürecini temel alan bir nitel araştırma yapılması uygulanan programların tüm boyutlarının gözden geçirilmesi açısından çok önemlidir (Rutberg ve Bouikidis, 2018). Eğitim programının oluşturulmasından başlanarak girdilerine, uygulama sürecine ve değerlendirme basamağına ayrıntılı olarak değinilmesi ve sonuçta genel bir bakış açısının oluşturulması, CIPP modeli ile mümkün olmaktadır (Yıldırım, 2018).

Eğitim programlarındaki kalitenin artırılması amacı ile yapılan eğitim programı değerlendirme çalışmalarının, ebeveyn ve çocukları açısından yararları olduğu kadar kurumların yürüttükleri faaliyetlerin kalitesini arttırmaları açısından da yararları göz ardı edilemez. Atölye eğitimi programlarının zenginleştirilmesi, öğrencilerin faaliyetlerden daha çok keyif almasını sağlayacaktır. Sistematik değerlendirme faaliyetleri yürütülerek toplanan verilerin analizi sonucunda, sonuçların uygulayıcılara sunulması, faaliyetin kalitesinin artırılmasına olanak sağlayacaktır.

Öte yandan, Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitiminde atölyeler oldukça yaygın olmasına rağmen yapılan araştırmalara göre alanyazında herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bunun dışında özel yetenekli çocukların eğitim programlarının değerlendirmesini merkeze alan araştırmalarda da nitel araştırma yönteminin kullanıldığı sınırlı sayıda araştırmalara rastlanılmıştır. Tüm bu sebepler ele alındığında

özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim atölyesi programlarının Stufflebeam CIPP modeline göre değerlendirildiği araştırmamızdaki bulguların literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmada özel yetenekli çocuklara yönelik uygulanan atölye eğitimi programlarının Stufflebeam'in CIPP modeline göre, faaliyette aktif görev yürüten katılımcıların görüşleri alınarak değerlendirmesi amaçlanmaktadır.

1.3 Alt Amaçlar

1. Özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim programının bağlam boyutu ile ilgili katılımcıların görüşleri nedir?
 - 1.1. Bağlam ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nedir?
 - 1.2. Bağlam ile ilgili idarecilerin görüşleri nedir?
 - 1.3. Bağlam ile ilgili program uzmanlarının görüşleri nedir?
2. Özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim programının girdi boyutu ile ilgili katılımcıların görüşleri nedir?
 - 1.1. Girdi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nedir?
 - 1.2. Girdi ile ilgili idarecilerin görüşleri nedir?
 - 1.3. Girdi ile ilgili program uzmanlarının görüşleri nedir?
3. Özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim programının süreç boyutu ile ilgili katılımcıların görüşleri nedir?
 - 1.1. Süreç ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nedir?
 - 1.2. Süreç ile ilgili idarecilerin görüşleri nedir?
 - 1.3. Süreç ile ilgili program uzmanlarının görüşleri nedir?
4. Özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim programının ürün boyutu ile ilgili katılımcıların görüşleri nedir?
 - 1.1. Ürün ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nedir?
 - 1.2. Ürün ile ilgili idarecilerin görüşleri nedir?
 - 1.3. Ürün ile ilgili program uzmanlarının görüşleri nedir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli çocukların eğitiminde, farklı eğitim modelleri kullanılmaktadır. Bu modellerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve değerlendirmenin sonucundan çıkarılacak verilerin, programın ortaklarına sunulması eğitim faaliyetlerinin verimliliğinin artırılması özel yetenekli çocukların eğitimi ve Türkiye’de yürütülen faaliyetlerin gelişimi açısından çok önemlidir. Levent (2011), özel yeteneklilerin eğitim politikalarının sınırlı alanlarda incelendiğini diğer kurum ve kuruluşlar ile de iş birliği yapılarak özel yetenekli çocukların eğitimlerinin yürütülmesinde nitel ve nicel çalışmalar yürütülerek uygulayıcı görüşlerinin alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın hedefi TÜZDEV’de yürütülen eğitim faaliyetlerinde görev alan katılımcıların görüşlerinin alınması olduğundan, ortaya konulacak sonuçlar programa katkı sağlayacaktır. Bu görüşlerin sistematik bir yaklaşım ile ele alınarak belirlenmiş bir program değerlendirme türüne göre analizlerinin yapılması, çalışmanın sonuçlarının açık ve anlaşılır olması açısından çok önemlidir.

Araştırmanın temel aldığı CIPP değerlendirme modeli faaliyetin hedeflerini, girdileri oluşturan faktörleri (öğretmen, öğrenci, materyal), faaliyetin uygulama sürecini ve faaliyet sonunda hedeflere ulaşma düzeyini değerlendirmektedir. Faaliyetin tüm boyutlarını ele alarak değerlendirme çalışması yürütüldüğünden CIPP modelinin etkili olduğu düşünülmektedir. Stufflebeam’in CIPP modeli öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda nitel verilerin analizi açısından güçlü bir program değerlendirme yöntemidir. Değerlendirme modeli araştırmada, uygulanmakta olan programın geliştirilmesi amacı ile yapıldığından biçimlendirici bir yapıya sahiptir (Kara ve Akdağ, 2017).

Literatürde özel yetenekli çocuklar için yapılan atölye programları hakkındaki çalışmaların sınırlılığı görülmektedir. Özel yetenekli bireyler için eğitim faaliyeti düzenleyen kurum, vakıf ve diğer kuruluşlar programların içeriği, uygulama teknikleri, eğitim modelleri, öğrenci potansiyelleri ve buna benzer içerikleri içinde barındıran araştırma, faaliyetin kalitesinin ve verimliliğinin artırılmasına destek olacaktır. Araştırma sonucunda ortaya konulan sonuçlar, özel yetenekli çocuklara yönelik atölye çalışmalarının planlama, uygulama ve sonlandırma süreçleri hakkında dikkat edilmesi gereken hususları ortaya koyacaktır. Verilen öneriler neticesinde

geliştirilecek ve uygulanacak atölye programlarının verimi arttırılacak, bununla birlikte sonuçlar, literatürde uygulamaya yönelik araştırmaların sınırlılığının oluşturduğu boşluğu dolduracak nitelikte olacaktır.

1.5 Sayıtlar

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorulara herhangi bir etki altında kalmadan cevap verdikleri ve kullanılan veri toplama aracının araştırmanın amacına hizmet ettiği varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında TÜZDEV'in uyguladığı atölye programlarında görev yapan öğretmenler, program uzmanları ve idarecilerin görüşleri ile sınırlıdır.

Çalışma gözlem ve görüşme olarak iki aşama planlanmıştır. Ancak salgın hastalık nedeni ile gözlem boyutu yapılacağı dönemde kurslar askıya alınmıştır. Bu nedenle gözlemlerin yapılamaması sınırlılıklardan bir diğeridir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmada kullanılan temel kavramlara yer verilmiştir. Bu kavramların derinlemesine araştırılması, araştırmacının araştırmanın tüm süreçlerinde en yüksek düzeyde verimi sağlayabilmesi adına çok önemlidir. Kavramların temellerinin sağlam oturması ile birlikte araştırma sonucunda yapılacak yorumların isabetliliğinin artırılması ve verilecek önerilerin sadece kişinin kendi bakış açısından değil geçmişteki araştırmaların da birlikte düşünülmesi üzerine verilmesi gelecek araştırmaların planlanması açısından çok önemlidir.

2.1 Tanım Olarak: Zekâ

Zekanın tanımını yapabilmek için insanlığın dünya üzerindeki tüm yaşamını ele almak gerekir. Zekâ, insanların bulunduğu her ortamda, etkileşimde buldukları her Őeyde değiştirici bir güç olarak devreye girmektedir. Bu değiştirici gücü yönlendirmek, geliştirmek ve çeşitlendirmek, insanın zekayı anlaması ile mümkün olabilmektedir. İnsan, yaşamında karşılaştığı engelleri, zorlukları ve farklılıkları zekâ ile aşmaktadır. İlk çağ insanların doğada hayatta kalma mücadelesi, ateşin bulunması, piramitlerin yapılmasından, yapay zekâ teknolojileri ve sürdürülebilir kentlere kadar insanlığın ilerlemesi akla dayanmıştır.

Yaklaşık olarak 2300 yıl önce ünlü Yunan filozofu Aristoteles zekâ fikrine en yakın ilk tanımını “reason” olarak yapmıştır. Aristoteles’e göre neden, insanların tutkularına hükmetme yeteneği ile ilgiliydi. Bir başka deyişle içgüdülerine karşı koyabilme kabiliyeti anlamına gelmekteydi. Bu, insanları hayvanlardan ayıran temel Őeydi: insanların davranışlarının sebepleri vardı, hayvanların yoktu (Danzinger, 1997).

1850 yılına geldiğimizde “zekâ” (intelligence) terimi eski Yunancadan alınarak bilimsel bir terim olarak kullanılmaya başlandı. Zekanın ilk tanımında Galton, yapısalcı bir yaklaşımla zekanın doğumdan geldiğinden ve zekanın duyum, algı ve hareketten oluştuğundan bahsetmiştir (Özgüler, 2009).

1921 yılında yayınlanan Eğitim Psikolojisi Dergisi'nde zekâ araştırmalarının öncüleri olarak düşünölen araştırmacıların kısaca zekaya bakışları şöyledir:

- *Terman, soyut düşünme becerisi olduğunu,*
- *Colvin, çevresel faktörlere adapte olabilme becerisi olduğunu,*
- *Dearborn, tecrübelerden deneyim çıkartabilme becerisi olduğunu,*
- *Henmon, bilgiyi öğrenme kabiliyeti ve bunun saklanabilme becerisi olduğunu,*
- *Haggerty, duyu, hafıza, idrak, çağrışım, hayal gücü, değerlendirme ve yargılama kapasitesinin güçlülüğü olduğunu,*
- *Freeman ise duyum ve algı ile ayırt edebilme, bu ayırt etme durumunun hızlılığı, çağrışım ve ilişki kurabilme becerisi, hayal gücü, dikkatin süresi ve eylemdeki hızlılığı olarak belirtmektedir (Intelligence and its Measurement, 1921; akt. Sak, 2016, s. 104)*

Zekâ ve yetenek kavramına bakış, 1980 ve 1990'lı yıllarda, Gardner ve Sternberg'in araştırma ve kuramsallaştırma çalışmalarından güçlü bir şekilde etkilendi (Davidson ve Sternberg, 2005). Gardner, (1999) zekanın 9 farklı potansiyel gücünün olduğunu ileri sürmüştür; mantıksal, matematiksel, görsel-mekânsal, sözel-dilsel, içsel, kişilerarası, bedensel-kinestetik, doğalcı ve varoluşsal. Sternberg'in (1997) triarşik zekâ kuramında ise zekâ ya da zekanın alt bileşenleri ile ilgili bilgi işleme becerilerinin üç temel sistemi ileri sürölmektedir. İlki; planlama, izleme, ölçme ve problem çözmeye gibi yüksek seviye yönetme süreçleridir. İkincisi, işlemleri yürüten ve değerlendiren performans bileşenleridir. Üçüncüsü ise problemlerin nasıl çözüleceğini öğrenmeyi ifade eden bilgi edinimidir. Triarşik zekâ kuramının ikinci yönü, bireyin deneyimsel hareket ve eylemlerinde, bileşensel fonksiyonlarının düzgün ve otomatik işlemeye geçmesinin gerçekleşmesidir. Üçüncü yönü ise içeriksel olarak bileşenlerin yeni ortamlarda ve farklı durumlarda ortaya koyulmasını ifade eder.

Yukarıda ifade edilen görüşlerin ortak yönleri bireyin karşılaştığı olay ve durumlara verdiği tepkileri ve bu konuda yaptığı çalışmalarını içermektedir. Zekanın gelişmesi ve eyleme geçmesi ile birlikte bir birey bilgi ve becerilerini en üst düzeyde kullanarak karşılaştığı problemleri çözebilir duruma gelmektedir. Zekâ kuramları hakkında günümüzde devam eden birçok çalışma vardır. Bu çalışmaların bitmesi ile yukarıda bahsedilen tanımlar değiştirilecek, geliştirilecek ve belki de geçersiz hale gelecektir. Zekâ kuramları, tıpkı zekâ gibi kendi içerisinde sürekli gelişen ve ilerleyen bir yapıya sahiptir.

2.2 Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Türk eğitim tarihi incelenirken sadece cumhuriyet sonrası döneme bakılması bu konuda eksik bir bakış açısı oluşturabilir. Bu noktada cumhuriyet öncesi dönemin tamamı incelenerek Türk eğitim sistemi değerlendirilmelidir. Özel yetenekli bireylerin eğitiminde de 2. Murat’ın Osmanlı Devleti’ni yönettiği döneme dikkat edilmelidir. Bu dönemde özel yeteneğin farkına varan Osmanlı Devleti kendi sınırlarında bulunan bölgelerdeki belirli kriterlerde ön plana çıkan çocukları kendi bünyesine alarak Enderun mekteplerinde eğitmiştir (Şahin, 2013). Enderun mekteplerinin kapatılmasını takiben çeşitli yönetmeliklerde maddeler özel yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili ilerlemeleri sağlamıştır.

Bu süreçte özel yetenekli bireyler destek eğitim odalarında eğitim almaya başlamıştır. 1995 yılına gelindiğinde ise MEB tarafından Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmuştur. 2007 yılında ise “Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi” yayınlanarak Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi alanı kendine ait bir yasal yönerge ile günümüzde eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir (Aydoğan ve Gültekin Akduman, 2017).

2.2.1 Enderun Mektebi

Türkiye’de özel yetenekli çocukların eğitiminde geçmişe yönelik bir araştırma yapıldığında, ulaşılabilecek en belirgin kaynağın Enderun mektepleri ve bu mekteplerin kullandığı sistemler olduğu düşünülmektedir. Enderun mektepleri ile Osmanlı Devleti özel yetenekli çocukların eğitimlerine odaklanmıştır. Enderun sürecinde çocukların eğitim programlarına katılımlarının Osmanlı Devletince planlanıp uygulanmasının en temel sebeplerinden biri özel yetenekli çocukların çoğunlukla üst düzey yöneticiler, siyasi ve ekonomik alanda kararlar verip uygulayanlar, yeni icatların fikirlerini ortaya atıp bunları gerçekleştirenler ve araştırma ve geliştirme departmanlarının uygulayıcıları olmalarının farkında olunmasıdır (Orbay, vd., 2010). Bu nedenle özel yetenekli çocuklar ile ilgili yapılacak çalışmalarda ilk olarak Enderun mekteplerinin incelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Ulusların en büyük değerleri olan çocuklara verilecek eğitimlerin programlanarak planlanması ve uygulamalarının verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Enderun Mektebi, Abbasiler, Kölemenler ve Selçuklular döneminde

gerçekleştirilen “kulluk” sistemine çok benzemektedir. Enderun Mektebinde yapılan özel yeteneklilere yönelik eğitimlere; Türk tarihindeki ilk örnek denilemese de sistematikliği, sürekliliği ve sonuçları bakımından bu modele en uygun ilk örnek olduğu söylenebilir. Enderun Mektebi’nde uygulanan eğitim programları bu planlamaların Osmanlı Devleti bünyesinde devşirmenin ilk yasalaştığı 1421-51 döneminden 1908 yılının son dönemlerine kadar Osmanlı Devleti’ne özel yetenekli çocukların yetiştirilmesi amacı ile hizmet etmiştir. 2. meşrutiyetin ilanı ile gözden düşen Enderun Mektebi 1 Temmuz 1909 tarihinde kapatılmıştır (Enç, 2004). Geçen 450 yıllık süre içerisinde Osmanlı Devleti’nin geçirdiği birçok değişime rağmen Enderun Mektebinin varlığı devam etmiştir. Eğitim faaliyetlerine devam ettiği bu süre boyunca Enderun Mektebinde yetiştirilen özel yetenekli bireyler devlet kademelerinde görev almışlardır.

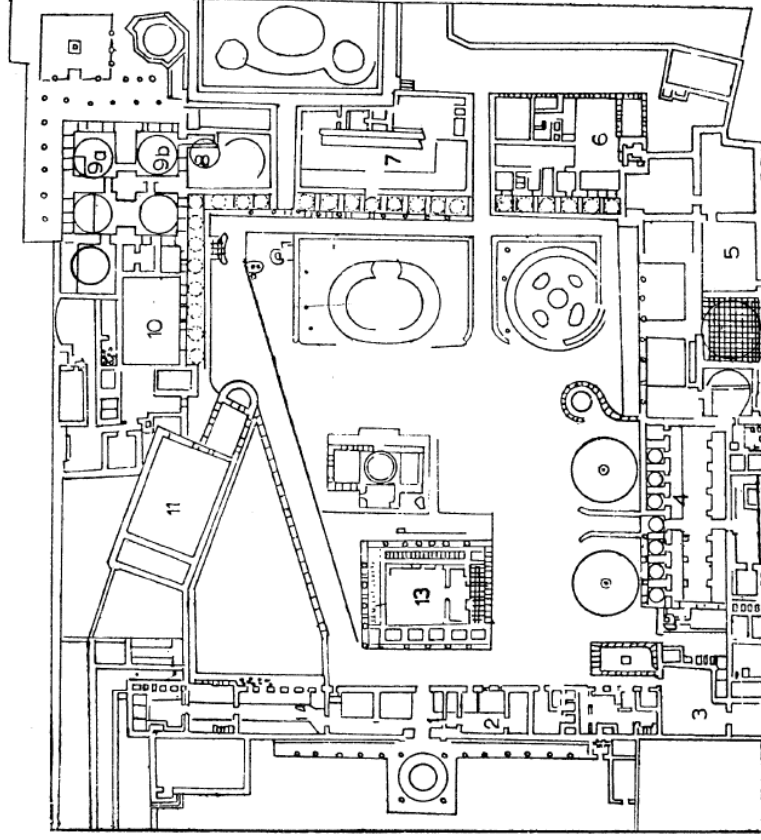
Osmanlı İmparatorluğu Enderun Mekteplerinde yetiştirilecek çocukların bulunması amacı ile Avrupa bölgesine, özel olarak bu işi yapmaları için yetiştirilmiş izciler göndermiştir. İziciler, çocukları; kişilik, karakter ve fiziksel özelliklerine göre değerlendiriliyordu. Bunların yanında çocukları, devam ettikleri okullarda gösterdikleri başarıya göre, yetenekli oldukları alanları gözlemleyerek seçiliyordu. Bu sayede çocukların özel yetenekli olma ihtimali yükseliyordu. Çocukların güçlü aile değerlerine sahip olmasını sağlamak için adaylar yetim ya da ailesinde tek çocuk olanlar arasından seçiliyordu. Çocukların çok uzun ya da kısa boylu olmamasına ve 40 evden sadece birinden bir çocuk alınmasına dikkat ediliyordu. Bunun yanında çocukların daha önce Türkçe dilini öğrenmemiş ve herhangi bir alanda zanaat ya da ticaret yapmamış olmaları gerekiyordu. Arnavut, Sırp, Boşnak, Bulgar, Hırvat çocukların içoğlanı olarak alınmasına dikkat ediliyordu. Bunun yanında Türk Yahudi, Kürt, Pers, Rus, Gürcü ve Çingene çocukları tercih edilmiyordu (Sabancı, Sarıcı Bulut, ve Dağlıoğlu, 2017). Çocukların seçimindeki bu kriterlerden yola çıkılarak bazı alanlarda ön öğrenmelerin olmamasına dikkat edildiği görülmektedir. Ayrıca çocuklar 10 ila 20 yaş arasındaki bireylerden seçilmiştir (Taşkın, 2008).

Devşirmelerin mekteplere alınması konusunda çeşitli kurallar vardır. Bu kurallara örnek olarak sadece yeniçeri ağasının içoğlanı ihtiyacı olduğunu belirmesi üzerine padişahın ferman çıkartması ile devşirme alınması, fermanla bu devşirmenin kaç kişi olacağı ve nereden alınacağını yazılması, içoğlanlarını bulacak olan turnacıbaşı ağasının fermanla yazılan bölgeye gitmesi, devşirme için çocukların

görülmesi ile seçmeler yapılırken gidilen bölgenin kadısı, papazı ve tımarlı sipahisinin hazır olması, seçilen çocukların Edirne'ye getirilmesi ve tüm bu eylemler yapılırken tüm iş ve işlemlerin ayrıntılı olarak seyir defterine yazılması şeklinde gerçekleştiriliyordu. Ancak Osmanlı Devleti'nde gerçekleşen çözümler devşirmelerin alınmasına da yansımıştır. 17. yüzyıl başlarında medreseler önemini yitirmiştir. Bunları sosyal bilimlerin, felsefenin, matematiğin ve bazı uygulamalı bilimlerin medresedeki öneminin azalmasının takip etmesi ile birlikte Enderun mektepleri kapatılmıştır (Zaim, 1987).

Enderun mekteplerinde eğitim sisteminin 2 ana yapıya dayandığı söylenebilir. Birincisi hazırlık saraylarında verilen eğitimler, ikincisi ise Enderun-i Hümayundur. Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethinden sonra Osmanlı Devleti hem sınırları hem de barındırdığı dil, din, ırk olarak farklı milletlerin çokluğu nedeniyle yönetim teşkilatını da geliştirmek zorundaydı. Bunun yanında fethettiği ülkeleri kendi otoritesi altında tutulması için kabiliyetli idareciler yetiştirmek zorundaydı. Hazırlık saraylarında verilen eğitimler 6-7 yıl sürecek şekilde, Topkapı Sarayının iç bölümündeki Enderun-i Hümayun, devşirmeleri hazırlamak amacı ile düzenlenmiştir. Osmanlı Devleti'nde 4 adet hazırlık sarayı kurulmuştur. Bunlar Edirne Sarayı, İskender Çelebi Sarayı, Galata Sarayı ve İbrahim Paşa Sarayıdır (Akkutay, 1984).

Hazırlık okullarında devşirmelere her alanda eğitimler verilebilmekteydi. Hazırlık okullarında Türkçe okuma yazma, İlmihal, Tecvit, Edep gibi derslerin yanında el becerilerini, askeri yeteneklerini, spor ve sanat dallarında da kendilerini geliştirecekleri eğitimler verilmekteydi. Bu eğitimlerin ışığında hazırlık okullarında yetişmiş kişilerin sadece askeri ya da el becerileri alanlarında değil, müzik, şiir gibi alanlarda da başarılı oldukları bilinmektedir. Bu okullarda verilen eğitimlerin günümüzde verilen özel yetenekli çocukların eğitimlerinden temel farkı önceliğin matematik, fen gibi genel gelişim ders konularına değil çocuğun özel yeteneği olan konuya göre verilmesidir. Hazırlık okullarından mezun olan öğrencilerin en başarılıları Topkapı Sarayında verilecek ileri düzey eğitim için Enderun-i Hümayuna gönderilir geri kalan devşirmeler ise yeniçeri ocağı, devlet hizmet kademeleri ve sipahi ocaklarına çırak olarak hizmet vermeleri için atanırlardı (Enç, 1979). Hazırlık okullarının bu sistemi bir sonraki kademe olan Enderun-i Hümayunda verilecek eğitimin daha sistematik ve işlevsel olmasını sağlamıştır.



1. Babı saade,
2. Babı saade ağası içöğlanlarının odası,
3. Enderim,
4. Hazine odası içöğlanlarının üçüncü koğuşu,
5. Sultan hazinesi,
6. Hazine ağasının dairesi,
7. Hazine ağasının içöğlanlarının koğuşu,
8. Hırka-i saadet,
9. Hırka-i saadet içöğlanlarının özel koğuşu,
10. Hırka-i saadet ağasının odası,
11. Baş ağa içöğlanlarının özel camii,
12. Saray kitaplığı,
13. Taht odası,
14. Babı saade ağası içöğlanlarının özel koğuşu.

Şekil 2.1 1856'da Topkapı Sarayının Planından Çıkarılan III. Avlu Planı (Miller, 1941; akt. Enç, 2004)

Enderun mekteplerinde yürütülen faaliyetler bölümlere ayrılarak, odalara özgü eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. İpşirli (2020), çalışmasında odalarda yapılan faaliyetleri genel olarak ele almıştır. Faaliyetler ile ilgili genel bilgiler aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Hazırlık okullarında üstün başarılar gösteren öğrenciler Topkapı Sarayının iç bölümlerinden biri olan Enderun-i Hümayuna gönderiliyordu. Enderun-i Hümayun, temel olarak büyük ve küçük oda, doğancı koğuşu, seferli koğuşu, kiler koğuşu, hazine odası ve has odadan oluşuyordu. Büyük ve küçük odalarda eğitimler meslek edinme üzerine yoğunlaşıyordu. Bu odalarda eğitim gören kişilere verilen eğitimler sonunda başarılı olup kabiliyetlerini sergileyebilenler diğer bölümlerde yüksek kademelere yükselebilmek fırsatını yakalamış olurlardı.

Büyük ve küçük odada eğitimler ilk olarak Türkçe, Farsça ve Arapça üzerine yoğunlaşarak sonrasında çeşitli geleneksel spor hareketleri (meç, ok çekme, atlama, güreş, koşu vb.) çalıştırılarak eğitim faaliyetleri sürdürülüyordu. Bu odalarda eğitimlerine devam eden iç oğlanlarının padişaha karşı herhangi bir hizmetleri bulunmuyordu. Sadece padişah öldüğü takdirde Kur'an okutulması hakkında görev ve sorumlulukları oluyordu. Bu eğitimlerde başarılı olanlar üst kademedeki seferli koğuşlarına terfi ettirilirdi.

Doğancı Koğuşu tüm Türk boylarında olduğu gibi Osmanlı Devleti'nde de bulunan av teşkilatının saraydaki görevlilerinin bulunduğu koğuşlardır. Padişaha ait şahin ve doğan gibi hayvanları besleyip, onları uçurmayı öğrenmek ile sorumluydular.

Seferli Koğuşu büyük ve küçük odada bulunan iç oğlanlarından seçmeler yapılarak getirilenleri barındırmaktadır. Padişahın çamaşırlarının yıkanması ve katlanması bu koğuştakilerin sorumluluğundadır. Sonradan bu koğuş sanat mektebi haline getirilmiştir. Bu koğuştan alimler, şairler ve müzik konusunda başarılı olan bireyler yetiştirilmiştir.

Kiler Koşuğunda bulunan devşirmeler sarayın yazma ve okuma ile ilgili görevlerini yerine getirerek diğer bilim dallarıyla alakalı bilgileri teorik olarak edinme görevlerini yapmaktaydılar. Bunların haricinde, padişaha çeşitli yemekler pişirme,

masa kurma ve padişahın çeşitli besin ihtiyaçlarını giderecek görev ve sorumlulukları yerine getirecek şekilde eğitilerek bu sorumlulukları almaktaydılar.

Hazine odasındaki görevlilerin temel görevi, padişahın değerli varlıklarının defterlerini tutup, giriş çıkışları denetlemektir. Ancak görevleri sadece bununla sınırlı kalmıyordu. Buradaki görevliler değerli eşyaları sağlam şekilde muhafaza etmekle, bakım ve tamirlerini yaparak gerekirse yenilerini yapmakla sorumluydular. Bu nedenle bu iş ve işlemleri yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olmaları için bu odada görevli olanlara bu konularda eğitimler verilmekteydi.

Son olarak Has Oda, Enderun Mektebinin en önemli ve yüksek kademesi olarak görülmekteydi. Diğer odalardaki öğrenimlerini en yüksek seviyede bitirenler; Has Odaya geçirilirdi. Zülüflü denilen 40 adet ağa bu odalarda bulunurdu. Has Odada verilen eğitimlerin ana hedefi devletin idarecilik kademelerinde görevlendirilecek bireyler yetiştirmektir. Kanuni Sultan Süleyman'ın Has Odabaşı İbrahim'i veziriazamlık makamına getirmesi Enderun Mektebinde verilen eğitimlerin ne kadar önemli olduğunu ve Has Odada yetişen bir ağanın önemli bir kademeye gelebilme durumunun mümkün olabildiğini göstermektedir.

Has odadaki eğitimler teorik eğitimlere nazaran daha çok uygulamaya dayalı yapılmaktaydı. Bu odadakilerin görevleri Hırka-i Şerif odasının temizlik işleri, önemli günlerde öd ağacı yakılması, gül suyu serpilmesi ve buradaki parmaklık, şamdan ve diğer eşyaları parlatmak olarak sıralanabilir (Akkutay, 1984).

Enderun Mektebinde uygulanan müfredat teorik bilgilerin gelişmesini temel alsa da bunların yanında da el becerilerini de dengeli şekilde geliştirecek programları içermekteydi. Teorik bilginin verilmesini temel alan eğitim anlayışının sert bir şekilde eleştirildiği bu dönemden geriye doğru baktığımızda Osmanlı Devleti'nin bu programları dengeli bir şekilde yürüttüğü görülmektedir.

Enderun Mektebinin müfredatındaki öğretim alanlarını gruplara ayırdığımızda şu şekilde maddelere ayırabiliriz:

1. İslam Bilimi ile ilgili alanlar; Kur'an, Arapça, din dersleri, tefsir, fıkıh gibi dersler.
2. Beşerî bilimler ile ilgili alanlar; Türk, Fars edebiyatı; tarih, matematik gibi dersler.
3. Güzel sanatlar ile ilgili alanlar; müzik, tezhib sanatı, hüsnühat gibi sanatlar ile ilgili dersler. Ancak bu noktada sadece sanat olarak düşünmek değil güzel yazı da tüm devlet yazışmalarının el ile yazılarak yapıldığı dönemde önemli bir alandı.
4. Beden eğitimi ve askerlik becerileri ile ilgili alanlar; çelik-çomak, cirit, güreş gibi çalışmaların yanında binicilik, gürz kullanma, mızrak gibi savaş eşyalarının kullanılması ile ilgili dersler. Devşirmelerin fiziksel özelliklerinin korunması ve geliştirilmesine önem gösterilirdi.
5. Meslek öğrenimi ile ilgili alanlar; inşaat, giyim, bakım ve hazırlığı, eczacılık, kuyumculuk gibi dersler. Bu alanlar genel olarak Seferli koğuşunda gösterilirdi (Enç, 2004).

Mektepte geçirilen bir günü özetlemek gerekirse güneş doğmadan önce kalkan Enderunlular sabah namazına kadar Kur'an okurlardı. Namazdan sonra ise Kur'an ile ilgili almaları gereken dersleri alırlardı. Bu derslerden sonra hünkara ait görev ve sorumluluklarını yapmak ve sorumlu oldukları alanlarla ilgili görevlerini yapmak üzere yerlerine geçerlerdi. Akşam namazından bir saat önce abdestlerini alarak güneş batıncaya kadar Kur'an okurlardı. Namazdan sonra yatsıya kadar dinlenirlerdi. Yatsı namazını kıldıktan sonra hünkara dua edip odalarına çekilirlerdi (Ergin, 1977). Bu düzenin şimdiki askeri düzen gibi olduğu ve değişmediği çeşitli kaynaklardan anlaşılmaktadır. Bazı özel günlerde bu rutinler değişse de genel olarak bu süreç aksamadan devam ettirilmeye çalışılmıştır.

Enderun Mektebinin bu sistemi Osmanlı Devleti açısından her açıdan verimli olmuştur. Özel yetenekleri olan çocuklar kaliteli eğitimler alarak yeteneklerini geliştirebilmişlerdir. Diğer yandan Osmanlı Devleti devlete hizmet edecek üst düzey memurlarını en baştan kendi istediği şekilde yetiştirmiş, kurumların verimli bir şekilde

iş ve işlemlerini yürütebilmesini sağlamıştır. Bunların dışında da çocukları Osmanlı Devleti'nin üst kademelerinde görev alan ecnebilerin, devlete olan bağlılığını kuvvetlendirmiştir.

Enderun Mektebi sistemi farklı etnik kökenlerden öğrencileri bir araya getirip ortak bir idealde hizmetlerini gerçekleştirmeleri ve birlikte yaşamalarını sağlamaları nedeniyle çok kültürlülük anlayışının erken örneklerinden biri olmuştur. İmparatorluğun çöküşüne kadar olan sürenin içerisinde Osmanlı Devleti bünyesindeki ülkelerin barış ve uyum içerisinde hareket etmesini sağlayan önemli bir etmen Enderun kurumunun çok kültürlü sistemidir. Başarıyı getiren bir diğer etmen ise Enderun kolejlerinde uygulanan meritokrat sistemdir (Çorlu, et al., 2010).

2.2.2 Bilim Sanat Merkezleri

Türkiye'de özel yetenekli çocuklara yönelik eğitim programları günümüzde MEB'e bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri aracılığıyla yürütülmektedir. MEB'in Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak hizmet veren Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı özel yetenekli çocuklar ile ilgili eğitim çalışmalarını organize ederek, eğitim faaliyetlerini yürütmektedir.

Başlıca görevleri;

- a. Özel yetenekli bireyleri tanılama, yönlendirme ve yerleştirmeleri ile ilgili politikalar geliştirip iş ve işlemlerin yapılmasını sağlamak,
- b. Özel yeteneklilerin eğitim faaliyetlerini yaygınlaştırıp, çocukların eğitime erişimlerini artıracak çalışmalar yapmak,
- c. Çeşitli modeller geliştirerek eğitim faaliyetlerinde bu modelleri kullanışlı hale getirmek,
- d. Özel yeteneklilere eğitim veren personel ve onlarla ilgili çalışmalarını yürüten personelin ihtiyacına yönelik eğitimler planlayarak bu eğitimleri uygulamak,
- e. Özel yeteneklilerin eğitimleri ile ilgili araştırma, geliştirme ve planlama çalışmaları yapmak,
- f. Görev alanı ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerini planlamak, davalara yönelik görüş sunmak, projelere destek vermek, resmi yazışmaları yapmak ve bu yazışmaları arşivlemektir (Kılıç, 2020).

Bilim ve Sanat Merkezleri günümüzde devlet bünyesinde özel yetenekliler eğitim faaliyetleri düzenlemekte ve okullarda yapılacak olan eğitim faaliyetlerine rehberlik etmektedir. Eğitim faaliyetleri öğrencilerin yetenekli olduğu alanlara yönelik proje tabanlı, disiplinlerarası ve zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programları ve etkinlikleri ile yapılır. BİLSEM'lerin açılması ile ilgili çalışmalar Bakanlık tarafından, açılacağı ilin valiliği tarafından yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım imkanları, bölgesel nüfusun 100.000'den az olmaması ve en önemlisi hizmet verilecek öğrenci sayısının dikkate alınması ile istekte bulunulması üzerine yürütülür. Türkiye genelinde 160 BİLSEM halihazırda faaliyetlerine devam etmektedir. Bu kurumlarda 2019 Ağustos'ta yapılan sınav sonrasında 63 bin 95 öğrencinin eğitim faaliyetlerine katılımı sağlanmıştır. 2019 yılında yapılan sınavda Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) ilk kez uygulanmıştır (MEB, 2019). BİLSEM'lerin amaçları;

- a. Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmesi,
- b. Ülkesinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi,
- c. Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları,
- d. Öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları,
- e. Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri olarak belirtilmektedir (MEB, 2007, s. 3).

Bilim ve Sanat Merkezleri ile birlikte yürütülen eğitim faaliyetleri örgün eğitim faaliyetlerine devam eden genel zihinsel, görsel ve müzik yeteneği alanlarında özel yeteneği olduğu tespit edilen öğrenciler için, bu yeteneklerini geliştirmeleri ve bunu en yüksek performansla kullanabilmeleri için yürütülmektedir. 2019-2020 BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu'nda bu yetenek alanları; sorulara hızlı yanıtlar verme, yeni öğrenmelerde konu ile ilgili sorular soran, alışılmadık bağlantılar kuran, verilen görevleri tamamlamada ısrarcı olan çocukları zihinsel yetenek alanı;

aktif, akıcı, geniş bir hayal gücüne ve resim konusunda iyi bir planlama becerisine sahip olan, çeşitli malzemelerden değişik tasarımlar yapabilen, özgün tasarımlar ortaya çıkarabilen ve bunları ayrıntıları ile yapabilenleri görsel sanatlar yetenek alanı; üst düzey işitsel ve ritmik becerileri olan, karmaşık müzik cümlelerini hatırlayıp seslendirebilen ve müzik ile ilgili fark yaratan çalışmaları yapabileceği düşünülenleri ise müzik yetenek alanı olarak belirtilmektedir. Bu yetenek kapsamlarında BİLSEM’lerde eğitim göreceğ öğrencilerin seçilmesi yine aynı eğitim öğretim yılında şu şekilde planlanmıştır: öğretmenlerin eğitilmesi, gözlem formlarının doldurulması, grup tarama uygulaması, bireysel değerlendirmelerin yapılması.

BİLSEM’lerde yürütülen eğitim faaliyetleri tüm öğretim düzeylerinde (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise) planlanarak yürütülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik zekâ testlerine nazaran gelişim testleri yapılması ve ailelerin eğitilmesi ve ortaklaşa çalışmalar yürütebilmeleri hedeflenmektedir. Bu süreçte buldukları kurumda özel yetenekli çocuklara yönelik program zenginleştirme çalışmaları düzenlenebilir. İlkokul döneminde özel yetenekli öğrencilerin belirlenen yetenek alanlarına yönelik eğitim almaları çok önemlidir. Bu nedenle eğitim programları çocuğ akranlarından ayırıştırmadan okulda verilen eğitimlere ek olarak destek eğitimler ile yeteneklerine yönelik planlanmaktadır. Bu öğrencilere yönelik “Ürün Seçki Dosyası” (ÜSD) hazırlanarak e-okul sistemine girilir.

Müzik ve psikomotor alanlarında yetenekli çocuklar için ilgili devlet kurumları ile ve zihinsel, sosyal, duygusal gelişimleri bakımından okul ortamına hazır özel yetenekli öğrencilerin okula erken başlamaları, uygun seçmeli dersleri almaları ve sınıf atlatma çalışmaları düzenlenmelidir. Ortaokul döneminde özel yetenekli öğrenciler için alternatif yaklaşımlar planlanmalıdır. Yetenek alanlarına yönelik olarak yetenek atölyelerinin kurulması ve bu atölyelerde özel yetenekli çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Lise döneminde ise erken yaşta liseyi bitirebilme fırsatı verilmesi, üniversitelerden ders alabilmeleri ve özel yetenek hakkında eğitim almış öğretmenler tarafından mentörlük desteğ verilmesi uygulamaları temel alınmaktadır (MEB, 2013).

Tablo 2.1: Özel Yetenekli Bireyler İçin Eğitim Düzeylerine Göre Yeni Uygulama Modelleri (MEB, 2013)

Planlanan Uygulamalar	Eğitim Düzeyleri			
	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Zekâ Testleri	-	-	+	+
Gelişim Testleri	+	+	-	-
Ürün Seçki Dosyaları	+	+	+	+
Hızlandırma (Erken Başlatma, Sınıf Yükseltme)	-	+	+	+
Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi	+	+	+	+
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları	+	+	+	+
Okul İçi Zenginleştirilmiş Destek Programları	+	+	+	+
Okul Dışı Zenginleştirilmiş Destek Programları	+	+	+	+
Yetenek Atölyeleri	-	+	+	+
Destek Eğitim Odaları	+	+	+	+
Eğitim Bölgeleri Yetenek Grupları	-	-	+	+
BİLSEM	-	+	+	+
İleri Düzey Eğitim	-	-	-	+
Uzaktan Eğitim	+	+	+	+
Mentörlük Desteği	-	-	-	+
Aile Eğitim Programları	+	+	+	+
Öğretmenlerin Özel Yetenekler Konusunda Hizmet Öncesi/İçerisi Eğitimi	+	+	+	+

Uygulanan eğitim programlarının sürekliliği çocuğun gelişim yaşına göre genişleyerek daha derinlemesine ilerlediği görülmektedir. Bunların yanında BİLSEM’lerde psikomotor becerilerde özel yeteneği olan öğrencilere yönelik spor dalında daha çok eğitim faaliyeti konularak bu yetenek alanında da çocukların geliştirilmesi sağlanmalıdır (Şenol, 2011). Bu alanlarda eğitim verilmesi amacı ile yine ilgili kademelerle iletişime geçilerek yapılacak çalışmaların planlanması gerekir.

BİLSEM’lerde görevlendirilecek öğretmenlerin seçiminde kullanılmak üzere seçim şartlarını içeren kılavuzlar hazırlanarak öğretmenlere bilgi verilir. Bunların haricinde eğer bir BİLSEM öğretmen ihtiyacı duyar ise bu ihtiyacın hızlıca giderilmesi sağlanarak eğitim öğretim faaliyetlerinde aksamalara yer verilmemeye çalışılmaktadır. BİLSEM’lerde görev almak üzere başvuru yapacak öğretmenlerde ön şartlar olarak; 3 yıl öğretmenlik yapmış olması, görev yaptığı ilde bulunan BİLSEM’de alanında öğretmen açığının bulunması, aktif olarak görev yapıyor olması ve eğer zorunlu çalışma yükümlülüğü varsa bu yükümlülüğün bulunmadığı illere gitmek için, zorunlu çalışma yükümlülüğünün bitmiş olması, ertelenmiş olması ya da muaf tutulmuş olması gerekmektedir. Başvuru yapan öğretmenlerin değerlendirilmesinde ilk etapta

değerlendirme kriterleri formuna göre puanlamalar yapıp sonrasında sözlü mülakata çağrılarak başvurular sonuçlandırılmaktadır. Değerlendirme kriterleri arasında yüksek lisans, doktora gibi eğitim durumlarına göre, MEB tarafından verilen ödüllerden herhangi birini kazanmış olma durumuna göre, katıldığı projelere göre, akademik yayınlarına göre, danışmanlık görevlerine göre, sanatsal faaliyetlerine göre, çalıştay ve kongrelere katılma durumuna göre ve yabancı dil bilgisine göre puanlama yapılarak puan sıralaması yapılmaktadır. Sözlü sınava geçildiğinde ise iletişim becerileri ve özgüven, kendini ifade edebilme ve muhakeme gücü, bilimsel ve teknolojik gelişmelere olan ilgisi, liyakat ve temsil yeteneği ve güncel bilgi, yaratıcılık ve istekliliğe bağlı olarak puanlama yapılarak öğretmenler seçilmektedir. Bu sınavlarda kriterler %60'lık oranda, sözlü mülakat ise %40'lık oranda baz alınmaktadır (ÖRGM, 2019).

BİLSEM kurulduğu fiziksel ortam açısından çok önemlidir. Özel yeteneği olan çocukların eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde buldukları ortamın işlevselliği onların yetenek ve kabiliyetlerinin rahatça gelişmesini sağlayacaktır. Bu nedenle BİLSEM'lerin kendi işlevine uygun bina ve eğitim ortamına sahip olması önemlidir. Bunun yanında ders etkinlik ve materyallerinin yetenek atölyelerine uygun olacak şekilde planlanıp, eğitim ortamının buna göre hazırlanması gerekmektedir (Atlı ve Balay, 2016).

2.2.3 Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi

İnanç Türkeş Özel Lisesi 1993 yılında Sezai Türkeş tarafından kurularak özel yetenekli bireylerin eğitimi konusundaki faaliyetlerini başlatmıştır. 2000 yılında ilk mezunlarını veren okul 2001 yılında Türk Eğitim Vakfı'na devredilerek bu günkü adı olan Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi ismini almıştır. Özel yetenekli öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırıp, akademik ve kültürel alanlarda kendilerini geliştirerek toplumu yönlendirecek önderler yetiştirirken aynı zamanda maddi imkânı olmayan öğrenciler ile diğerleri arasında fırsat eşitliği yaratmak amaçlanmaktadır (TEVİTÖL, 2020).

TEVİTÖL'e kayıt olacak öğrencilerin seçilmesinde bazı kriterler aranmaktadır. Bu kriterlerde zekâ düzeyinin ölçülmesi ile ilgili olarak WISC-R testi kullanılmaktadır. Bu testin yanı sıra benzetişim kurma, soyutlama potansiyeli ve algıyı

ölçen Raven'in Progresif Matrisler testi yapılmaktadır. Bu testlerin yanında uzman değerlendirmesi yapılarak çocuğun potansiyeli belirlenmektedir (Bildiren ve Uzun, 2007). Raven'in progresif matrisler testi ile analitik zekanın ölçülmesinde uygun bir test ortamı sağlanmasındaki güvenilirliğin üç temel sebebi vardır. Test sadece belirli yaş aralığında değil üniversite öğrencilerinde bile ortaya çıkardığı bireysel farklılıkların boyutu ve bu boyutların istikrarı bilişsel süreçlerdeki temel farklılıkların bu analize duyarlı olduğunu gösterir. İkinci olarak 36 maddeden oluşan test, bu maddeler ile problem çözme davranışlarının teorik ve deneysel olarak incelenmesinde kullanılacak verileri toplayarak bunların değerlendirilmesine olanak sağlar. Üçüncü olarak problemlerin görsel formatları ile süreç izleme metodolojisinden yararlanma fırsatı oluşur (Carpenter, Just ve Shell, 1990).

Okula girmeye aday öğrenciler grup ve bireysel zekâ testleri ile birlikte yetenek ve becerilerini ölçen eğitim kamplarına katılarak çok yönlü bir değerlendirme sisteminden geçmektedir. Bu süreçte çocukların değerlendirmeleri sadece standart testlere göre değil gözlemcilerin görüşlerine. Bağlı olarak da yapılmaktadır. Bu süreç çocukların değerlendirilmesinde çoklu değerlendirme sistemlerinden güzel bir örnek oluşturmaktadır. TEVİTÖL'ün uyguladığı grup testleri ve özellikle gözlem kampı tanılama süreci değerlendirme kriterlerinin başarılı bir şekilde uygulanmasını mümkün kılmaktadır. (Tarhan ve Kılıç, 2014).

Okulun hedefleri ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- a) *Toplumsal olaylara, çevresine karşı duyarlı, farkındalığı, sosyal zekâsı ve potansiyeli yüksek hümanist,*
- b) *Araştırma yapan, sorgulayan, analiz, sentez ve değerlendirme yapan, kendini iyi ifade edebilen yaratıcı düşünebilen,*
- c) *Teknolojiyi doğru ve amacına uygun kullanan, 21. Yüzyıl becerilerini edinmiş, özümsemiş,*
- d) *İleri teknoloji ve endüstrileşmenin gerektirdiği bilim alanlarının yanı sıra diğer toplumsal konularda iyi yetişmiş, yüksek kabiliyette, sosyal ve çok yönlü olarak topluma hizmet edecek bireyler yetiştirmek.*
- e) *Akademik potansiyeli yüksek ve yetenek sahibi gençleri yaratıcı ve üretken bireyler olarak geleceğe hazırlamak, kendilerine güveni tam lider adayları olarak,*
- f) *Bireysel yetilerinin ve etkinliğinin farkına varıp, hedeflerini doğru belirleyerek istediği üniversite ve bölüme girebilecek donanımda bir öğrenci olarak,*

- g) *Modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Atatürk'ün öngördüğü şekilde, laik, demokrat, milli ve çağdaş değerleri bütünüyle özümsemiş bireyleri ülkeye ve insanlığa hizmet eden insanlar olarak yetiştirmek.*

TEVİTÖL bünyesinde öğrencilere ileri düzey İngilizce ve Almanca öğretilmektedir. Bunların yanında ders sonrasında düzenlenen etkinlik saatlerinde Fransızca da öğrenme fırsatları bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik ilerlemelerinin yanı sıra okulun işleyişine katkıda bulunmaları da sağlanmaktadır. Öğrenciler, bahçe tanziminde bahçivana yardımcı olmakta, kütüphanenin iş ve işleyişini sağlamak gibi alanlarda desteklerde bulunmaktadır. Okulda problem olduğu düşünülen alanlar ile ilgili öğrenci komiteleri kurulmakta, komitelerde bu sorunlar tartışılıp çözümler üretilmektedir. Törenlerde ve misafirlerin karşılanmasında ve ağırlanmasında yine öğrenciler sorumluluk almaktadır. Öğrenciler, dersleri için o ders ile ilgili mekâna kendileri gitmektedirler. Okulda zil çalmamaktadır ve öğrencilerin hem yatakhane hem de okul ortamında öz disiplinlerini sağlamaları gerekmektedir.

Öğrenciler planlanan ders saatlerinin %70'lik bölümüne katılmaktadır. 15.00' da söz konusu dersler bitmekte ve geriye kalan %30'luk ders saatlerinde bağımsız olarak karar verdikleri konular üzerine çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmaların bir kısmı öğretmenlerin istekleri bir kısmı ise öğrencilerin bireysel istekleri doğrusunda şekillenmektedir. Bu etkinliklere spor, gazetecilik, edebiyat müzesi, astronomi, heykel-seramik gibi alanlar örnek gösterilebilir (Doğan, Tekcan ve Cürebal, 2004).

2.2.4 2023 Eğitim Vizyonu ve Özel Yetenek

Özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik faaliyetlerin geliştirilmesi amacı ile yeni bir mevzuat hazırlığı yapılmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu ile bu hazırlıkların içerikleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Eğitim, Bilim ve Değerlendirme kurulunun oluşturulması, özel yeteneklilerin eğitimleri ile ilgili lisansüstü düzeyde öğretmen eğitim programları planlanması, kurumsal yapı ve süreçlerin geliştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Özgün tanılama araçlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmesi ve bunun yanında yurt dışında geliştirilmiş ölçeklerin, kültürel uyum çalışmalarının da yapılması planlanmaktadır. Tanılanan çocukların eğitimlerine devam ettikleri süreçte takiplerinin yapılması ile öğrencilerin hem bireysel gelişimlerine hem de Türkiye'nin büyümesine katma değerler sağlamaları, özel yetenekli çocukların eğitiminde belirlenen amaçlar arasındadır (MEB, 2019).

Eğitim ortamının geliştirilmesi ile ilgili hedeflerde ise ileri öğrenme ortamları oluşturulması hedeflenmektedir. Bu hedefte örgün ve yaygın eğitimi kapsayan müfredat çalışmaları yürütülerek okullar ile BİLSEM'lerin yetenek-tasarım atölyelerinin ortaklaşa çalışmalar yürütebilecek şekilde getirilmeleri amaçlanmaktadır. Kademe ilerlemeleri hakkında özel yetenekli çocuklarda uygulanmakta olan sınıf atlama, programın zenginleştirilmesi, ayrı eğitim almaları ve hızlandırma çalışmalarına bir bütünlük kazandırılarak bu tür çalışmaların uygulama süreçlerinin geliştirilmesi planlanmaktadır (MEB, 2019).

2.2.5 Yasal Düzenlemeler

Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitim faaliyetleri konusunda ilk adım olarak Enderun mekteplerini ele alabiliriz. Ancak Enderun mekteplerinin geçerliliğini yitirmeye başlaması ile birlikte cumhuriyet öncesi dönemde Türk eğitim sisteminde eski eğitim yöntemlerini savunanlar ile çağdaş eğitim sistemlerinin geliştirilmesine inanan kesimler ortaya çıkmıştır. Ziya Paşa'nın (1825-1880) Rousseau'dan farklı kavram ve sistem örneklerini derleyerek İslam anlayışı ile harmanlayıp bir eğitim sistemi oluşturması, Ali Suavi'nin (1839-1878) okullarda Türkçe kullanılmasını savunması, Namık Kemal'in (1840-1888) kadınların eğitimini savunan bir makaleyi kaleme alması bunların örneklerindedir (Stone, 1973).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile birlikte eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir. Ziya Gökalp ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu bu konuda çağdaş eğitim kuramlarını geliştiren kişilerdendir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in desteği ile İsmail Hakkı Tonguç nispeten; özel yetenekli çocukların öğretmen olarak yetiştirilip ülkenin kırsal kesimlerindeki çocuklara eğitim vermeleri için köy enstitülerini kurarak özel yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili ilk adımı atmıştır. Köy enstitülerinin 1936 yılından kapatıldığı 1947 yılına kadar toplam 10.806 eğitimci, yoğunlaştırılmış eğitimler almışlardır (Stone 1973).

Cumhuriyet döneminde, özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili olarak bilinen en eski kanun 5245 numaralı İdil Biret Suna Kan Yasası olarak adlandırılan kanundur. Adını aldığı kişilerin ülke sınırları dışında eğitim görebilmeleri için hazırlanan bu

kanun sonrasında genişletilerek 6660 sayılı “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” olarak yayınlanmıştır. Bu kapsamda 1978 yılına kadar yurt dışında 20 sanatçı eğitim almış ve yetiştirilmiştir (Özmen ve Kömürlü, 2013). 1929 yılında 1416 numaralı kanun olan “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler” kanunu ile her yıl olacak şekilde lisans ve yüksek lisans eğitimlerini bitiren özel yetenekli çocukların seçilmesi ile bu çocukların ülke dışında ihtisaslarına devam edebilmeleri sağlanmıştır (Davaslıgil, Uzun, Çeki, Köse, Çapkan, Şirin, 2004).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda yapılacak çalışmaların düzenlenmesi amacı ile 573 Numaralı Kanun Hükmünde Kararname 6 Haziran 1997 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kararname ile birlikte özel yetenekli bireylerin alacağı eğitimlerin esasları da belirlenmiştir. Kararnamede özel gereksinimli çocuklara verilecek olan doğrudan ya da dolaylı eğitim faaliyetleri hakkında kararlar bulunur. Özel yeteneği olan çocuklar için özel sınıflar açılması faaliyeti 1960 yılından 1971 yılına kadar sürmüştür. Türdeş yetenek kümeleri oluşturularak sürdürülen eğitim faaliyetlerinde benzer bilişim özellikleri gösteren çocukların aynı çalışma gruplarında olmaları sağlanmıştır. Bu gruplara farklı eğitim müfredatları uygulanmıştır. Bu denemeler 1960 yılından itibaren 5 yıl sürmüştür. 1964 yılında fen bilimleri ve matematik alanında üstün başarı gösteren öğrencilere yönelik Ankara Fen Lisesi açılarak fen liselerinin eğitim faaliyetleri başlatılmıştır. Süper liseler ve anadolu liseleri 1980 yılı sonrasında özel yetenekli çocuklara eğitim vermek amacı ile faaliyetlerine başlamıştır (Özmen ve Kömürlü, 2013). 1998 yılında Bayburt ilinde açılan ilk Bilim ve Sanat Merkezi ile birlikte Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü özel yetenekli bireylerin eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi amacı ile günümüzde etkin olarak çalışmakta olan kurumun ilk adımını atmıştır. Günümüzde 160 adet BİLSEM hizmet vermektedir (MEB, 2019).

2.2.6 Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimlerinde Karşılaşılan Güçlükler

İnsan her bir parçacıkta birbirinden farklılaşan bir canlı türüdür. Tek yumurta ikizi çocuklarda, aynı aile ortamında yetişmelerine rağmen büyük farklılıklar gözlemlenmektedir. Hazırlanan bir eğitim programının zaman içerisinde etkililiğini kaybetmesi de insanın bu farklılığına bağlıdır. Bu nedenle eğitim programları, uygulama sürecinde sürekli değerlendirilmeli ve gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır.

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda hazırlanan programlar tüm eğitim programları gibi değerlendirilerek geliştirilmelidir. Bu nedenle başlamamız gereken nokta nerede güçlükler yaşandığı ve bu güçlüklerin nedenlerinin bulunmasıdır.

Özel yeteneklilerin eğitiminde karşılaşılan güçlükleri aile, öğretmen ve kurum boyutlarında inceleyebiliriz. Özel yeteneklilerin eğitimi, tüm eğitim alanlarında olduğu gibi sadece öğrenci ve öğretmen ilişkisi boyutunda kalmamaktadır. Tüm paydaşların bu faaliyete aktif ve etkin katılması gerekmektedir. Veli beklentilerinin BİLSEM'lerin görev tanımı ile örtüşmemesi, eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumların fiziki ortamlarının eğitim ihtiyaçlarını karşılayamadığı, kurumlarda görevlendirilen öğretmenlerin kısmen yetersiz kaldığı, öğrencileri ilk yönlendiren sınıf öğretmenlerinin gözlem formlarını iyi tanımamaları ve kuruma devam eden öğrencilerin devamsızlık problemleri en temel problemler olarak göze çarpmaktadır (Özer Keskin, Keskin Samancı ve Aydın, 2013).

Ebeveynlerin eğitim faaliyetleri ile ilişkileri konusunda Akbüber, Erdik, Güney, Çimşitoğlu ve Akbüber (2019), ebeveynlerin, çocuklarının yeteneklerine göre bir alanda uzmanlaşmasını değil ekonomik hırslara ve beklentilerine göre bir alanda gelişmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Çocukların yetenek alanlarına göre yönlendirmelerin yapılması ve bu yönlendirmelerin sağlıklı bir şekilde devam etmesi açısından ailelere özel yetenekli çocukları ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aynı çalışmada derslerde uygulanan yöntem ve tekniklerin bu çocuklara uymadığı belirtilmiştir.

Özel yetenekli çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılacak eğitim yöntem ve teknikleri hakkında Çelikdelen (2010), derslerde uygulanan bilimsel çalışmalarda öğrencilerin etkin bir şekilde rol almamasının onların aktif öğrenmelerini sekteye uğrattığını söylemektedir. Toplumda sadece %2'lik kısmı oluşturan özel yetenekli çocuklara uygulanan eğitim yöntem ve teknikleri, onları aktif öğrenmeye katacak şekilde düzenlenmelidir. Çalışmada öğrenciler laboratuvar çalışmalarında daha aktif bir rol almak istediklerini belirtmişlerdir.

Özel yetenekli çocukların tanınması konusundaki çalışmasında Şahin (2013), özel yeteneklilerin tanınmasının halihazırda kullanılan sistemlerden olumsuz

etkilendiğini söylemektedir. Türkiye nüfusunun fazlalığı, merkezi eğitim sisteminin kullanılması, özel yetenekli çocuklara ve onların öğretmenlerine yönelik fırsatların azlığı ve zorluğu yüksek sınavlara tabi tutulmaları bu konudaki etkinin olumsuz nedenleri olarak göze çarpmaktadır.

Kendilerinden beklenen başarının daha altında kalan özel yetenekli azınlık çocukların başarısızlıkları ile ilgili çalışmasında Ford ve Thomas (1997), problemin nedenlerini 3 aşamada ele almışlardır. Öğrencilerin toplum içerisinde farklılaşmasının hem bilişsel hem de etnik köken farklılıklarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu farklılıkların sosyo-psikolojik yapılarını etkilediğini söylemektedirler. Ailenin sosyo-ekonomik durumunun topluma göre düşük olması ailenin çocuk ile ilgili beklentilerini sınırlayarak çocukların başarısını düşürmektedir. Okulda özel yetenekli azınlık çocukların öğretmenleri ve arkadaşları tarafından az destek gördüğünü, bu anlamda öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumsuz olduğunu, bu yüzden öğrencinin okula karşı ilgisinin azaldığını ve motivasyonunun azaldığını söylemektedirler. Günümüzde Türkiye’de bulunan azınlık çocuklarının arasında da özel yetenekli öğrencilerin olabileceğini düşündüğümüzde bu çalışma bizlere yakın zamanda hangi problemler ile karşılaşabileceğimizi gösterebilir. Her ne kadar kapsayıcı eğitim programları geliştirilmeye başlanılmışsa da bu programların kapsamlarının özel yetenekli çocuklara yönelik olacak şekilde geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

2.3 Dünyada Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Özel yetenekli çocukların eğitimi dünyada en eski tarihlerden bu yana önemsenmiştir. İnsanlık tarihinin gelişiminde katkısı olan en önemli buluşlar özel yetenekli bireyler tarafından gerçekleştirilmiştir. Antik Doğu Uygarlığı, Antik Yunan ve Roma dönemlerine ait tarihi kayıtlarda özel yetenekli çocukların eğitimlerine olan eğilim açıkça görülmektedir. Sokrates, Eflatun, Aristo, Demokritus ve diğerleri, insanlık tarihinde önemli yerleri olan düşünceleri ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar esnasında okullarında çoğunlukla özel yetenekli çocuklara yer vermişlerdir. Roma döneminin önemli eğitimci ve hatiplerinden biri olan Marcus Fabius Quintilian da özel yetenekli bireylerin önemini vurgulamıştır. Antik Çin’de ise özel yetenekli çocukların ulusal refah için en önemli unsur olduğu söylenmiştir. Konfüçyus’un özel yetenekli bireyler hakkındaki fikirleri Çin Uygarlığının gelişiminde büyük rol oynamıştır (Vainer, Gali ve Shakhnina, 2016). Dünyada özel yeteneklilerin eğitimi faaliyetleri

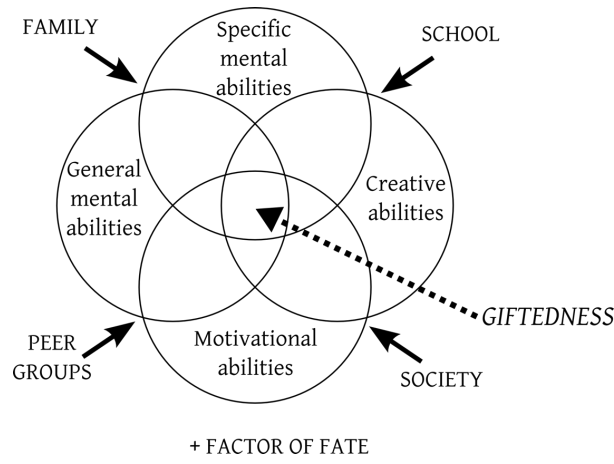
ülkeden ülkeye çeşitlilik göstermektedir. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, özel yeteneğe bakış açısı, özel yetenekli bireylere verilen hizmetler gibi birçok alanda farklı uygulamalar görülmektedir. Sürdürülen faaliyetler açısından önde gelen, geliştirmekte olan ve farklı uygulamalara yönelen ülkeleri örnek olarak alabiliriz.

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili ilk çalışma New York'ta 1922 yılında Hollingworth tarafından başlatılmıştır. 7-9 yaş aralığında 50 çocuk ile yapılan bu çalışmaya katılacak çocuklar 155 IQ seviyesinden yukarıda olacak şekilde belirlenmiştir. 1926 yılına gelindiğinde Hollingworth "Gifted Children: Their Nature and Nurture" (Özel Çocuklar: Doğası ve Yetiştirilmesi) adlı kitabı çıkarılmıştır. Bu kitap özel yetenekli çocuklar ile ilgili basılan ilk kitap olarak anılmaktadır (Klein, 2002).

Günümüzde ABD'de özel yetenekli çocukların tanımlanmasında ve özel gereksinimlerinin giderilmesine yönelik çalışmalarda herhangi bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Bu nedenle her eyalet özel yetenekli bireylere yönelik çalışmalarını kendisi düzenleyip uygulamaktadır. Ulusal Özel Yetenekliler Derneği eğitim faaliyetleri ile ilgili kurallar, politikalar ve prosedürler sunarak sistematik olarak bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesini hedeflemektedir (Reid, 2015). Ancak Gubbins, Callahan ve Renzulli'nin (2014) yaptığı çalışmada bölgelerin yarısından azının belirlenen standartları uyguladığı kanıtlanmıştır. Özel yeteneklilerin eğitimleri normal sınıflarında sürdürülmekte olup, öğretmenlerine bu alan ile ilgili özel bir eğitim çoğunlukla verilmemektedir. Pomortseva (2014), Amerika'da özel yetenekli çocukların standart sınıflarda eğitim görmeleri ile ilgili çalışmasında diğer çocuklar için belirlenen aktiviteler, bu çocukların kazanımlarının özel yetenekli çocuklardan çok farklı olduğundan bahsetmiştir. Çocukların kişisel hedeflerine uygun aktivite planlamalarının yapılmasının bu noktada çözüm sağlayacağına değinilmiştir. Sınıf içerisinde eğitim faaliyetlerinin özel yetenekli çocuk bazında etkililiğinin artırılması amacı ile bu çalışmada da öğretmenlere özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Hollanda dünya üzerinde çocukların refahının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. UNICEF'in (2020) çocukların fiziksel ve sosyal özelliklerini, aktivitelerini ve ilişkilerini temel alarak mevzuatlar, kaynaklar, içerikler gibi tüm alanlar incelenerek yaptığı araştırmada Hollanda'nın, çocukların mental refahının değerlendirilmesinde

birinci, yeteneklerinin değerlendirilmesinde ise üçüncü olduğu gözlemlenmektedir. Hollanda’da özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili en çok tercih edilen yöntem müfredat zenginleştirilmesidir. Sınıf atlama, üst seviye sınıflar ile birlikte ders alma sıklıkla görülen uygulamalardandır (Reid ve Boettger, 2015). Hollanda’da özel yetenekli çocukların belirlenmesinde genetik faktörlerin -özel ve genel mental yetenekler, yaratıcı yetenekler, motivasyonel yetenekler- ve çevresel faktörlerin -aile, okul, akran grupları, toplum- etkisi (Şekil 2) gibi tüm alanların bir araya gelmesi ile oluşan ortak kümenin özel yeteneklilik olduğu kabul edilmektedir (Gyarmathy, 2013).



Şekil 2.2: Dört Kümeli Özel Yeteneklilik Diyagramı (Czeizel, 1997; akt Gyarmathy, 2013)

İngiltere’de özel yetenekli çocukların eğitimi tarihi 1944 yılına dayanmaktadır. Çıkarılan yeni okul kanunları ile birlikte mezun olan öğrencilerin sınavlardaki başarıları ile kaydedildikleri Grammar Schools’larda özel yetenekli öğrencilere çeşitli fırsatlar verilmiştir. Sonrasında alınan kararlar ile bu okullar genel öğretim okullarına çevrilerek faaliyetlerine devam etmiştir. Günümüzde İngiliz eğitim sistemi tüm çocukların iyi bir eğitim almalarına yönelik çalışmalar yürütmektedir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin de akranları ile aynı eğitim faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir (Reid ve Boettger, 2015). Özel yeteneği olduğu belirlenen çocuklar akademik alanda özel yeteneği olanlar ve pratik alanlarda üstün gelişim gösterenler şeklinde değerlendirilmektedir. Belirli bir alanda özel yeteneği olan çocukların akademik gelişimlerinin bir veya birden fazla alanda akranlarına göre farklı olması gerekirken pratik alanlarda akranlarından farklılaşan çocukların; liderlik, spor, sanat gibi alanlarda özel yeteneklerinin bulunması gerekmektedir. Okullarda özel yetenek

gruplarının oluşturulması için çeşitli belirleme sınavları yapılarak, belirlenen yüzdelerlik dilimler oluşturulmaktadır. Özel yetenekli çocukların sınıf dışındaki faaliyetlerinin zenginleştirilmesi okulların özel yeteneklilerin eğitiminde kullandığı en yaygın yöntemdir (Heuser, Wang ve Shahid, 2017).

Dünyada eğitim faaliyetleri ve çocukların refahı konusunda nitelikli olduğu düşünülen ülkelerden birisi de Finlandiya'dır. Okulların mevzuatlarında özel yetenekli ya da fiziksel ve/veya zihinsel gelişimleri akranlarına göre geride olan çocukların eğitim faaliyetlerine katılmalarında herhangi bir gruplama yoktur. Ancak bu mevzuatlarda çocukların gelişim düzeylerinin farklılıklarına uygun şekilde, okulların yaş ve yeteneklere göre eğitim faaliyetlerini düzenlemelerine izin vermektedir. Finlandiya eğitim sisteminin en güçlü yönü hem okulların eğitim faaliyetlerini kurumsallaştırmasına hem de öğrencilerin kendi yeteneklerine özgü eğitim faaliyetlerine katılıp bireysel olarak kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlamasıdır (Reid, 2015). Eğitim sistemi özel yetenekli ya da gereksinimli çocukları ayırmasa da özel bir yapıya sahiptir. Bu yapıda tüm sınıf düzeyindeki öğretmenler, anaokulundan daha üst seviye sınıflara kadar farklılıklara yönelik eğitim programları konusunda akademik eğitime katılmaktadırlar. Öğretmenler, özel yetenekliler ile ilgili eğitimlerini farklılıklara yönelik eğitimler sırasında almaktadırlar (Tirri ve Kuusisto, 2013).

Singapur'da özel yeteneklilerin eğitimi konusundaki süreçler Singapur Eğitim Bakanlığı'nın özel yetenekliler birimi tarafından yürütülmektedir. Eğitim faaliyetleri öğrencilerin özel yetenekli olduğu alanlarda, onlara daha üst sınıflarla ders aldırarak şekilde ve sınıf içerisinde müfredatı zenginleştirerek bu öğrencileri üniversite sınavlarına en iyi şekilde hazırlamaktadırlar (Heuser, Wang ve Shahid, 2017). Öğrenciler için düzenlenen hedefe dayalı sınavlarda %10'luk beceri kotasına giren öğrenciler özel yetenekli çocuklara verilen eğitim faaliyetlerine katılabilmeleri için özel yetenek belirleme sınavlarına da katılmaktadırlar. Özel yeteneği olduğu düşünülen öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin psikolojik raporları, genel performansları ve ileri düzey testlerde gösterilen başarıları, öğrenci portfolyoları ve öğretmenlerinin görüşleri bir araya getirilmektedir (Ibata-Arens, 2012). Bakanlık bünyesindeki özel yetenekliler birimi müfredat kapsamındaki kazanımlara destek olabilecek programları, kampları sınıf dışı aktiviteleri organize etmektedir. Özel yetenekli bireylerin öz yönelimli, yaşam boyu ve bağımsız öğrenenler olması

amaçlanmaktadır. İleri sınıf düzeyinde verilecek olan konuların içeriğe eklenmesi, disiplinler arası ilişkinin kurulması, gerçek hayatta karşılaşılan sorunların araştırılmasına yönlendirmesi içerik zenginleştirme modelinin temelleri arasındadır. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, keşif ve deneyimsel öğrenme fırsatları sunması, küçük grup aktiviteleri sağlaması ve farklı öğrenme stratejilerini kullanması ise süreç becerilerinin kazandırılması ve güçlendirilmesi ile ilgili zenginleştirme hedefleridir. Ürün zenginleştirilmesinde ise gerçek öğrenmeler sağlanarak geleneksek ödevlerden ziyade sunum ve ürüne dayalı ödevlerin hazırlanması temeli kullanılmaktadır. Risk alma becerilerinin kazandırılması, okul dışı etkinliklerin düzenlenmesi, öğrenen temelli çevrelerin kullanılması özel yetenekli birey için çevresel faktörlerin daha etkin bir şekilde düzenlenmesiyle gerçekleştirilmektedir (MoE, 2020).

Özel yeteneklilik ülkeye ya da kültüre göre değildir. Bu nedenle özel yetenekli çocuklara dünya üzerinde her noktada kendilerini gösterebilecekleri fırsatlar verilmesi çok önemlidir. Buna rağmen Lübnan’da özel yetenekliliğin tanımı henüz tam olarak yapılmamış durumdadır. Yasal düzenlemelerde özel yetenekliliğe yönelik herhangi bir çalışma bulunmamakta, bu durum da özel yetenekli çocuklara yönelik herhangi bir eğitim faaliyeti düzenlenmemesine sebep olmaktadır. Ülke genelinde bazı özel okullarda özel yetenekliler için programlar geliştirilmiştir (Heuser, Wang ve Shahid, 2017). Lübnan Amerikan Üniversitesi’nde yapılan bir çalışmada (Sarouphim, 2015) 75 okulda özel yetenekli çocuklar için yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmada okulların sadece %1’lik kısmında özel yetenekli çocuklar için tanılama ve uygun eğitim programı uygulandığı ortaya koyulmuştur. Buna rağmen bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin %98’inin özel yeteneğin tanınması ve eğitim programları ile ilgili gerekli mesleki eğitimleri almak istedikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin özel yetenekliler hakkında alacakları eğitimleri desteklemek istemeleri, özel yetenekli çocukların eğitim faaliyetlerinin gelecek yıllarda daha iyiye gideceğini göstermektedir.

Özel yetenekli çocukların tanımlanması ve eğitim faaliyetleri konusunda Rusya Federasyonu, eğitim faaliyetlerini; Rusya İmparatorluğu’nun ve Sovyetler Birliği’nin devrim sonrası geleneklerini harmanlayarak, geliştirmekte ve uygulamaktadır. Geçmişteki bu eğitim gelenekleri özel yetenekli çocuklar konusunda uzmanlaşmış, eğitimler düzenlemiş ve özel yetenekli çocukları tanımlamıştır. Günümüzde özel

yetenekli olduğu düşünölen bireylere yönelik, çoklu alan testleri veya performansa dayalı testler yapılmaktadır. Tanılama bittikten sonra özel yetenekli bireyler, diğer okullar ile aynı düzeyde olan ancak faaliyetlerini özel yetenekli çocuklar ile yürüten okullara yerleştirilmektedirler (Grigorenko, 2017).

Rusya'da yapılan matematik ve fizik olimpiyatları ile okullar genelinde en başarılı öğrenciler belirlenmektedir. Özel yeteneklilerin eğitim aldığı okullara başvuru yapan adaylar bu yarışmalarda başarı gösterdikten sonra yaz okullarına alınarak burada uygunluk faaliyetlerine tabi tutulmaktadırlar. Özel yetenekli olduğu düşünölen çocuklar üniversiteler ile birlikte planlanarak, üniversitedeki derslere girmekte, matematik kulübü ve problem çözme yarışmalarına katılmakta ve aktif olarak bölgesel ve ulusal olimpiyatlara katılmaktadır (Heuser, Wang ve Shahid, 2017). Rusya'da özel yetenekli çocuklara hizmet veren okullardan biri olan Letovo Okulu, 2018 yılında Moskova'da açılmıştır. 1000 öğrenci kapasitesi olan Letovo Okulu kâr amacı gütmeyen yatılı bir okul olarak özel yetenekli çocuklara yatılı hizmet vermektedir. Letovo okulunda yapılan eğitim faaliyetlerinin ana odağı çocukların tercihleri ve bireysel yetenekleridir. Her çocuk kendi eğitim eğrisini, hızını, seviyesini ve mantık sırasını, rehberler eşliğinde kendisi belirleyerek eğitim faaliyetlerini sınıf içinde ya da bireysel olarak sürdürmektedir (Letovo, 2020).

İsrail'de özel yetenekli çocukların eğitimi faaliyetleri, eğitim bakanlığı bünyesinde özel yeteneklilerin eğitimi departmanı tarafından yürütölmektedir. Tanılama faaliyetleri grup zekâ testleri ile yürütölse de motivasyon ve yaratıcılık düzeyini ölçecek testlerin kullanımı da planlanmaktadır. Zenginleştirme faaliyetleri; özel sınıflar (genel eğitim veren okullar bünyesinde), zenginleştirilmiş günlük program (haftada bir), zenginleştirilmiş akşam kursları ve e-öğrenme faaliyetleri olarak düzenlenmektedir. Faaliyetler, özel yetenek alanında uzmanlaşmış öğretmenler tarafından yürütölmektedir (Nevo ve Rachmel, 2021). Özel yetenekli Yahudi ve Arap öğrencilere yönelik okul dışı programlar düzenlenmektedir. Programlarda öğrenme hızlarına uygun öğretim materyallerinin olması ve bilişsel olarak kendilerine yakın akranlarıyla bir arada çalışmalar yapmaları nedeniyle öğrencilerin beklentilerini karşılamaktadır (Vidergor, 2010).

Japonya'da özel yeteneğin bir tanımı yapılmamıştır. Özel yeteneğin eğitim ve yetiştirilme şekline göre kazanıldığı düşünölmektedir. Bunun yanında özel

yeteneklilik genel olarak mükemmeliyetçilik ile ilişkilendirilmektedir (Sumida, 2013). Özel yetenekli çocuklar tanım olarak ayrılmasalar da bireysel başarıları değerlendirmek amacı ile seviye tespit sınavları yapılmaktadır. Bu sınavlar sonucunda başarılı olan çocuklar bilim okullarına devam etmektedir. Bilim okullarında eğitim faaliyetlerine devam eden çocuklara yönelik herhangi bir takip sistemi yürütülmemektedir. Özel öğrenme yönelimleri olan, sanat ve spor gibi alanlarda yetenekleri bulunan öğrencilere yönelik okul dışı zenginleştirme faaliyetleri yürütülmektedir (Heuser, Wang ve Shahid, 2017). Süper Bilim Okulları'nda; bilim ve teknoloji alanında akademik becerilerin geliştirilmesi, global iletişim becerilerinin kazandırılması, bilimin ve teknolojinin dünyaya katkısı olacak şekilde kullanılması fikrinin oluşturulması hedefleri bulunmaktadır (Ritsumeikan, 2021).

Dünya'da uygulanan eğitim faaliyetleri değerlendirildiğinde, doğu ve batı yaklaşımları ile göze çarpmaktadır. Doğu ve batı eğitim yaklaşımının özel yeteneklilere yönelik faaliyetlerde de çeşitli farklılıkları bulunmaktadır. Buna rağmen özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler benzerlik göstermektedir. Özel yetenekli çocuklara yönelik zenginleştirme faaliyetleri ülke ya da bölge fark etmeksizin uygulanan temel yöntemlerden biridir. Özel yetenekli çocukların ihtiyaç duyduğu öğrenme faaliyetleri zenginleştirme yöntemi ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Bir diğer benzerlik ise özel yetenekli öğrencilere yönelik belirleme çalışmalarının yürütülmesidir. Finlandiya'da öğrencilerin başarılarına yönelik faaliyetler planlandığından özel yetenekli çocukları belirleme ihtiyacı olmasa da diğer ülkelerde genel olarak belirli oranda başarı gösteren öğrenciler zenginleştirme programlarına katılmaya hak kazanmaktadır.

Singapur, İsrail ve Japonya eğitime bakış açıları ile farklılık yaratan doğu ülkeleri arasında kabul edilebilir. Özel yetenekli çocukların tanımlanma yaklaşımı Japonya'da farklılık gösterse de üç ülkede özel yetenekli öğrencilere yönelik belirleme faaliyetleri yürütülmektedir. Özel yeteneği olduğu düşünülen öğrenciler zenginleştirme programlarına bireysel ya da grup olarak katılarak eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

Batı ülkelerinde özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda yaklaşım genelde bireysel başarı gösteren öğrenciler için tedbirler alınması yönünde gerçekleşmektedir. İngiltere'de uygulama bu konuda diğer batı ülkelerine göre

farklılık göstermektedir. Zenginleştirme programları öğrencilere yönelik olarak hazırlanmakta ve İngiltere ve Rusya’da lise kademesinde özel yetenekli öğrencilere yönelik faaliyet yürüten okullara öğrencilerin yönlendirilmesi sağlanmaktadır.

2.4 Özel Yeteneklilik Kavramı ve Eğitim Uygulamaları

Basitçe tanımlayacak olursak Özel yeteneklilik bireyin genel ve kişisel özellikleri açısından akranlarına göre belirgin seviyede farklılıklar göstermesidir. Bu farklılıklar uzmanlar tarafından ölçülür ve eğitim programlarının yetersiz kaldığı noktalarda farklılaştırılmış eğitim programları yardımıyla uygulanır (MEB, 1991). Bu tanım her ne kadar özel yetenekli bireyleri tanımlasa da yeteneğin derinlemesine incelenmesi ve bahsi geçen farklılaştırılmış eğitim programlarının ne şekilde düzenleneceği konusunda çocuğu tanımamızı sağlayacak bilgilere de ihtiyaç vardır.

Özel yeteneklilik konusunda antik çağlardaki toplumlara baktığımızda bu toplumların özel yetenekli bireyleri kendi içerisinde keşfettiğini görebiliriz. Olağandışı bir yetenek sergileyen avcılar, mağarada yaptıkları çizimlerde farklılık gösterenler, ayinlerde büyük yetenek gösteren şamanlar bu keşiflere örnek olarak verilebilir. Bu bireyler çoğunlukla gruptaki diğer sorumluluklarından feragat ettirilerek özel eğitim almışlardır (Stanley, 1976). Özel yeteneklilik kavramı ve özel yeteneklilere yönelik eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalar 20. yüzyılın başlarında sistematik olarak akademik alanlara giriş yapmıştır. 19. yüzyılda sanayileşmenin gelişmesi ile birlikte kalifiye elemanlara ihtiyaç duyulmuştur ve bununla birlikte eğitim faaliyetleri büyüme göstermiştir (Lo ve diğerleri, 2019). Büyüyen eğitim faaliyetleri ile birlikte öğrenci başarılarını daha iyi gözlemleyen eğitimciler başarılı öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini fark etmeye başlamıştır (Davis, Sumara ve Rebecca, 2015). Bu öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik özel yetenekli öğrenciler için kurulan okullar, hızlandırılmış programlar gibi çalışmalar 19. yüzyıl sonlarında artmaya başlamıştır (Freeman, 2002) Bununla birlikte psikometrik ölçümlerin ortaya çıkması özel yeteneklilerin eğitiminin gelişmesini sağlayan faktörlerden biridir. Stanford-Binet Zekâ Ölçeği (Terman, 1916) gibi ölçeklerin geliştirilmesi ile özel yetenekli çocukların bu testlerde gösterdikleri başarı ve öğrenme potansiyelleri eğitim disiplinlerini şekillendirmiştir (Jolly, 2018).

Renzulli (1999), özel yeteneği iki türe ayırmıştır. Bunlar öğrenme temelli yeteneklilik ve yaratıcı-üretken yetenekliliktir. Öğrenme temelli yeteneklilik standart yetenek testlerinde kolayca ölçülebilen özel yetenek grubudur. Bu testlerde özel yetenek gösteren bireyler, geleneksel eğitim programlarında analitik becerilerde başarı gösteren bireylerdir. Yaratıcı üretken yeteneklilik ise orijinal fikirlerin, ürünlerin, sanatsal ifadelerin ve bilişsel alanların bir veya birkaçında hedef belirlenerek bu hedefe ulaşılmasının kolayca sağlanabilmesidir. Bu hedefe ulaşma konusunda özel yetenekli birey bilgi ve düşünme süreçlerini bütünleşik, tümevarımcı ve problem odaklı olacak şekilde kullanır ve uygular. Özel yetenekli çocukların eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunda yapılacak çalışmaların en önemli noktası özel yeteneği anlamaktan geçmektedir. Bu konuda bütünleşik bir yaklaşım sergileyerek, sadece geçmişte ya da günümüzde yapılan tanım ve uyarlamalara sıkışıp kalmadan, program ile ilgili ilerleme yöntemimizi şekillendirmeliyiz.

Dünyada özel yetenekli çocukların eğitimi için uygulanan birçok farklı yöntem geliştirilmiş ve halihazırda geliştirilmektedir. Bu eğitim modelleri her yeni özel yetenekli öğrenci ile değişime uğramaktadır. Bunun sebebi aslında her insanın özünde farklılaşması ve bu farklılıklara uygun farklı eğitim modellerinin geliştirilmesi ve bireysel farklılıklara yönelik olarak bu modellerin adapte edilmesidir. Hızlandırma, küme grupları oluşturma, ÜYEP öğretim programı modeli, probleme dayalı öğrenme veya kendi hızında eğitim (self-pacing) gibi birçok model özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılmaktadır. Eğitim modelleri çeşitli olsa da temel stratejileri birbirine benzemektedir. Bu stratejiler farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplama olarak 4 ana başlıkta incelenebilir. Okulda verilen eğitim müfredatının çocuk açısından uygun olmaması sonucu müfredatta değişiklikler yapılarak, konular daha derinlemesine incelenir, detaylar artırılır ve zorlaştırılır. Bu planlamalar yapılırken müfredatın sadece bir alanda değil tüm disiplinler ile ilişkide olmasına dikkat edilir. Müfredatın zenginleştirilmesi, genel konu alanlarının dışına çıkılarak farklı konuların ders içeriğine eklenmesidir. Zenginleştirme ile çocuk üst düzey bilişsel işlevlerini kullandığı ve daha pozitif tutumlar takındığı için okula ve derslere yönelik pozitif tutumlar geliştirir. Hızlandırma faaliyetlerinde ise konu ya da sınıf seviyesinde hızlandırma yapılmaktadır. Öğrencinin belirli süre içerisinde daha fazla konu içeriğini görmesi sağlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini zorlayacak günlük aktivitelere katılmaları açısından gruplama faaliyetleri çok önemlidir. Gruplama

faaliyetleri ile birlikte öğrenciler kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilirler. Gruplama teknikleri tam zamanlı yetenek grupları, başarı grupları, sınıf içi gruplamalar, kümeleme ve sınıf dışı gruplamalar olarak sıralanabilir (Türkman, 2017).

2.4.1 Bireysel Farklılıklar ve Özel Yeteneklilik

Tüm bireyler farklıdır. Bu cümle ile aslında tüm bireylerin aynı olduğunu da söyleyebiliriz. Farklılıkların yaşamımıza girmesi ile yaşamdan alınan keyif de artmaktadır. Farklı spor dalları, farklı sanat eserleri, farklı kitaplar, farklı buluşlar... Tüm bu farklılıklar toplumdaki yaşamın sürekliliğini mümkün kılmaktadır.

Bireysel farklılıkların, hayatımızın her anında bulunmasına rağmen, bu farklılıklar belirgin ölçüde artmış ya da artıyorsa toplumun dikkatini çekmektedir. Bireydeki farklılıkların, ortalama zekâ düzeyinin altında olduğu durumlarda; zihin yetersizliği, fiziksel olarak diğer bireylere göre yetersiz olduğu durumlarda bedensel yetersizliği öne çıkarılırken ortalama zekâ düzeyinin yüksek olduğu durumlarda ise özel yetenekli olduğu kabul edilmektedir. Çevrenin bu ayrıştırmaya yönelmesi ile çocuk toplumdan ayrıştırılmaktadır. Her ne kadar zihin yetersizliği en çok ön plana çıkan farklılık olsa da özel yetenekliler de bu duruma maruz kalmaktadır. Belirgin ölçüde özel yeteneği bulunan bireylerin bireysel eğitim alma gerekliliği, eğitim programlarının genel gelişim gösteren bireylere yönelik hazırlanması, öncelikle öğretmenlerin ve diğer bireylerin bu farklılığı yanlış değerlendirmeleri sonucunda özel yetenekli bireylerin başarısız olmalarına neden oldukları gerçeğini ortaya koymaktadır (Enç, 1979).

Özel yetenekli çocukların, normal zekâ düzeyindeki çocuklar ile belirgin farklılıkları, yeni bilgi ve becerilere açıklık ve dışa dönük olmaları, dürüstlük açısından önemli görülmektedir. Özel yetenekli çocuklar bu açılardan normal gelişim gösteren çocuklara karşı farklılaşmaktadırlar. Zihinsel becerilerinin yüksek olması ile birlikte, normal gelişim gösteren çocuklara nazaran, özel yetenekli çocukların daha az depresyon, düşmanlık ve utangaçlık gösterdikleri anlaşılmaktadır (Kim ve Ahn, 2004). Buna rağmen özel yetenekli çocuklarda genel olarak öğrenme güçlükleri görülebilmektedir. Bunun nedeni gerekli planlamaların iyi yapılamaması, çocuğu iyi tanıyamama ve çocuğun anlaşılmadığını hissetmesidir. Bireysel farklılığa sadece çocuğun normal gelişim gösteren akranlarından düşük gelişim göstermesi açısından

bakılmadığında özel yetenek ile öğrenme güçlüğü'nün ortak bir küme oluşturduğu ve özel yeteneğin de bireysel farklılık olduğu görülmektedir. Bireysel farklılıkları bu yönde olan iki kere özel çocuklar, toplum ve okul yaşamlarında çeşitli sıkıntılar ile karşılaşmaktadırlar. Yükselen beklentileri tüm öğrenme alanlarında karşılayamamalarından kaynaklanan hayal kırıklıkları, kendilerine güvenlerinin düşmesine neden olmakta, bu da başta sosyal iletişimlerinde olmak üzere çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir (King, 2005).

2.5 Program Değerlendirme ve Eğitim

Eğitim bir yandan kendi içerisinde ilerleyen bir yandan da yeni uygulamaların planlanıp uygulandığı sürekli olarak gelişen ve değişen bir yapıya sahiptir. Hazırlanan eğitim programları çeşitli faktörlere dayanarak biçimsel olarak planlanır ve hedef kitleye uygulanır. Bu uygulamaların çıktılarının değerlendirilmesi de bir eğitim programının hazırlanması kadar önemlidir. Çünkü; eğitim programı uygulamaları sadece bir bireyi değil tüm toplumu etkiler. Programın verimsiz olması sonucu bu verimsizlik topluma da yansır ve bunun sonucunda bu verimsizlik kalıcı bir yapıya dönüşebilir. Bu nedenle program değerlendirme uygulamaları, program geliştirme çalışmaları kadar önemlidir. Çıktıların incelenmesi; okulların, öğrencilerin, yöneticilerin, eğitim politikalarının (okul ve öğrenci ile ilgili tüm yapıların) incelenmesine olanak sağlar.

Eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi okul çalışmalarının etkililiği ve verilen eğitimin kalitesinin artırılması açısından çok önemlidir. Bu iyileştirme çalışmaları öğrenci ve öğretmenlere yoğunlaşmış olsa da okulun idari, pedagojik ve yönetsel açıdan hazırlanması, değerlendirme ve iyileştirme çalışmaları açısından çok önemlidir (De Grauwe ve Naidoo, 2004).

Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Birçok alanda kullanılan programların, değerlendirilmesi amacı ile çeşitli program değerlendirme modelleri kullanılmaktadır. Hedefleri belirlenen bir programı, sadece uygulama sonunda değil tüm süreçte hedeflenen amaçlara uygulamak, ne oranda hizmet ettiğini ölçmek amacı ile program değerlendirmeleri yapılır. Bu değerlendirmeler; biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler olmak üzere ikiye ayrılır. Biçimlendirici değerlendirmeler uygulama yönergelerini, projeyi ve süreci

iyileştirmek amacı ile yapılır ve bu değerlendirmeler uygulanan programın başarılı olması için tüm bilgiyi sağlar (Ebel ve Frisbie, 1991). Toplanan bu bilgiler ile yapılacak olan düzeltme ve geliştirmelerin sistematik olması sağlanarak kişilerin öznel yargılarına göre değil elde edilen verilerin ışığında değişiklikler yapılabilir. Özetleyici değerlendirmeler ise hedeflenen amaçlara eğitim programının ulaşip ulaşmadığını ve bu süreçte gerekli uygulamaların yapılıp yapılmadığı hakkında bilgi sağlar (Gronlund ve Linn, 1965). Programlarının değerlendirilmesini isteyen kurum ve kuruluşlar özetleyici değerlendirmeler ile varolan programlarının geliştirilmesi veya değiştirilmesi amacı ile elde edilen verileri kullanır. Elde edilen veriler sadece program hakkında değil katılımcılar hakkında da bilgi toplar. Bu bilgiler sayesinde program değerlendirme açısından iyi sonuçlar verse de bunlara eklenebilecek farklı program türleri olup olmadığına bakılabilir. Program değerlendirmesi söz konusu olduğunda hem özetleyici hem de biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sistematik bir şekilde kullanılmalıdır (Aziz, Mahmood ve Rehman, 2018). Bu değerlendirmelerin hazırlanması ve uygulanması sürecinde değerlendirme uzmanları ile çalışılarak program değerlendirilmesinin düzenli ve standartlara uygun yapılması sağlanır. Toplanan veriler uzmanlar tarafından analiz edilir ve uygun bir şekilde hazırlanarak sonuçlar yayınlanır.

Program değerlendirme yaklaşımlarının amaçları genel olarak aynı görünse de farklı yöntemler ve odak noktaları içeren birçok program değerlendirme yaklaşımı geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir. Bunlardan biri olan Cronbach'ın (1982) geliştirdiği program değerlendirme yaklaşımı insancıl ve bilimsel olmak üzere program değerlendirmeyi ikiye ayırmaktadır. Bilimsel değerlendirmede veriler nicel olarak toplanarak ortaya çıkarılan sonuçlar istatistiksel şekilde incelenerek yorumlanır ve sonuçlar karşılaştırılır (aktaran Demirtaş, 2017). İnsancıl yaklaşımda ise değerlendirmeye katılan katılımcılar sadece nicel veri kaynağı olarak görülmez. Programın uygulandığı ortam, çevre ve kültürel etkiler de dikkate alınarak nitel veriler toplanır. Gözlem etkinlikleri ve gerçek olaylar ile ilgili bilgilerin tutulması insancıl yaklaşıma veri sağlamaktadır. Değerlendirmelere katılan katılımcılar ile yapılan görüşme ve tartışmalarda toplanan değerlendirme verileri ile yapılacak olan analiz için veriler kuvvetlendirilir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Programların değerlendirilmesi yaklaşımları hem nitel hem de nicel yöntemlerle yapılabilmektedir. Programın hangi biriminin değerlendirileceğine göre değerlendirme yaklaşımı belirlenerek program

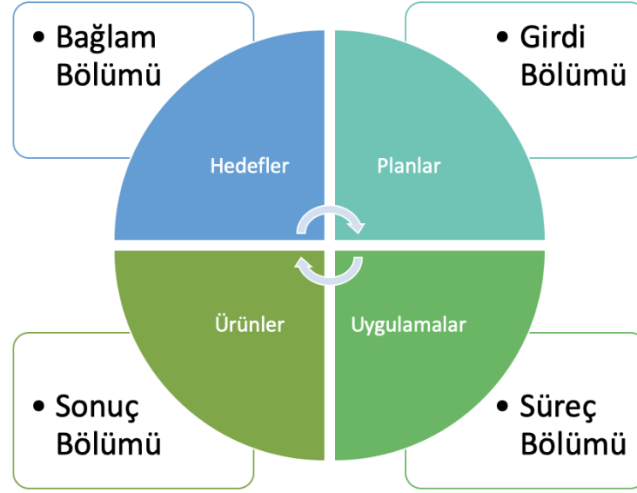
değerlendirmeleri yapıldığında, alınan sonuçların en iyi şekilde yorumlanması sağlanır.

Stake (1967), formal değerlendirme yaklaşımlarında kullanılan kontrol listesi, yapılandırılmış akran denetimleri, deney ve kontrol gruplu karşılaştırmalar ve standartlaştırılmış testlerin, program değerlendirmesinde büyük bir geçmişi olsa da eğitimcilerin, program değerlendirmesi planladığında bu yöntemleri tercih etmediğini söylemektedir. Program değerlendirmesi yapılırken eğiticinin görüşlerini almak, programın mantığı üzerine derinlemesine düşünmek ya da paydaşların yetkinliğini incelemek, değerlendirmenin en iyi şekilde yapılmasını ve programın davranışsal olarak da incelenmesini sağlar. Stake'in 1967 yılında öne sürdüğü program değerlendirme modelinde öncüller, uygulamalar ve çıktılar olarak program 3 aşamada değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler; verileri açıklama ve çıkarımlar olarak iki ana bölümde incelenir. Amaçlar ve gözlemler incelenerek açıklamalar yapılır, ölçümler ve kanılar ile de çıkarımlar ortaya dökülerek değerlendirme için toplanan veriler standartlaştırılarak bir dizi veri haline getirilir.

2.5.1 Stufflebeam'in CIPP P.D. Modeli

Eğitim programlarının değerlendirmesi amacı ile yapılan program değerlendirme modellerinden en popüler olanlarından biri Stufflebeam tarafından 1971 yılında geliştirilen CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) modelidir (Darma, 2019). Bu değerlendirme yaklaşımının sistemine bakıldığında programın kalitesini arttırmak için yeterli stratejiye sahip olduğu görülmektedir. Uygulanan programların değerlendirilmesi ile yöneticilerin programın geliştirilmesi ile ilgili alacağı kararların altyapısının iyi oluşturulması ve doğru kararların alınması için tasarlanan değerlendirme programlarını ifade eden karar odaklı değerlendirme yaklaşımının en önemli savunucularından biri Stufflebeam'dir (Worthen ve Sanders, 1987). CIPP kısaltmasındaki her bir harf değerlendirme sürecinin 4 ayrı bölümünün ilk harflerini temsil etmektedir. Birinci bölüm bağlam (context), ikinci bölüm girdi (input), üçüncü bölüm süreç (process), dördüncü bölüm ise sonuç (product) anlamına gelmektedir. Bir amaca yönelik hazırlanan programların, değerlendirme süreçlerini kademelere ayırarak süreç temelli bir yaklaşım ile değerlendirilmesi programın hazırlanmasından yola çıkarak ürünlerin çıkarıldığı noktaya kadar politika yapıcılara, uygulayıcılara ve programın uygulandığı kişilere sürekli bir geri dönüş sağlayabilir. Bu süreçte verilen

geri dönüşler neticesinde anında değişiklikler yapılarak programın sürekli gelişmesi sağlanabilir.



Şekil 2.3: Stufflebeam'in CIPP Model Diyagramı (Arora, 2014)

Bağlam değerlendirmesi, programın ihtiyaçlarının ve avantajlarının bir ortam ya da bağlam dahilinde değerlendirilmesini sağlar (Shinkfield ve Stufflebeam, 2007). Khawaja (2011), bu değerlendirme aşamasının, programın hedef aldığı kişilerin ihtiyaçlarını tanımlamak, yaşanan problemler hakkında bilgi edinmek ve belirlenen hedeflerin ihtiyaç duyulan konulara yanıt verip vermediğini öğrenmek için yapıldığını söylemiştir (aktaran Aziz, Mahmood ve Rehman, 2018). Bağlam değerlendirmesi için şu sorular kullanılabilir:

1. Programın amaçları uygulanan kitle için uygun mu?
2. Program hedefleri amaçlardan mı ortaya çıkıyor?
3. Programın uygulamaları amaçlara göre mi yapılıyor?
4. Program hedef kitlenin sosyal ihtiyaçlarını karşılıyor mu?

Girdi değerlendirmesi programda belirtilen hedeflere ulaşmak için seçilebilecek ve yapılandırılacak alternatif stratejilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sağlar (Stufflebeam, 1972). Programın uygulama sürecinde, belirlenen amaçlara ulaşılması için, bu amaçların net olarak belirlenmesi, programın hedefleri ile genel hedeflerin ne kadar uyduğu, belirlenen uygulama stratejilerinin doğru seçilip

seçilmediği ve bu stratejilerin programın hedeflerine ulaşmaya hizmet edip etmeyeceği hakkında programı değerlendirenlere bilgi sağlar (Caner, 2018). Girdi değerlendirmesi için şu sorular kullanılabilir:

1. Programın hedef kitlesine uygulama ile ilgili farklı beceriler kazandırılacak mı?
2. Uygulamanın pratik ve teorik bölümleri arasında bir denge var mı?
3. Program uygulaması sırasında, programın etkililiği için hangi kaynaklar kullanılmalıdır?
4. Katılımcılar, hedeflenen kazanımlar için yeterli bilgi ve beceriye sahip mi?
5. Katılımcılar bilgi ve becerilerini, hedeflenen amaçlara yönelik olarak etkili kullanabiliyorlar mı?

Süreç değerlendirmesi programın uygulama sürecindeki tüm faaliyetlerini izleyip bu süreçteki tüm verileri kayıt altına alarak veriler sunma amacı ile yapılır. Programda karşılaşılan sorunlar, maliyet unsurları, süreç hakkında bilgilerin güncel tutulması, faaliyetlerin kalitesinin artırılması için çalışma konuları belirleme ve değerlendirme faaliyetlerini düzenleyen paydaşlara bilgi sunma amacı ile süreç değerlendirmeleri yapılır (Stufflebeam, 2007). Süreç değerlendirmesinde ilk olarak değerlendirilen programın tasarımından veya uygulamasından kaynaklanan durumları gözlemleyerek bu durumlar konusunda paydaşlara bilgi aktarmak, sonrasında alınan kararlar ile ilgili bilgi sağlamak, en sonunda ise bu veriler ile ilgili tutulan kayıtların paydaşlar ile paylaşılması planlanmaktadır (aktaran Ayan, 2018). Süreç değerlendirmesi için şu sorular kullanılabilir:

1. Programın uygulayıcıları, uygulamalarını programın hedeflerine yönelik mi yapmaktadır?
2. Programın hedefleri anlaşılması kolay ve betimlemeleri yeterli düzeyde mi hazırlanmıştır?
3. Katılımcılar karşılaştıkları problemlerde, programı hazırlayan birimlerden yeterli desteği alabilmekte midir?
4. Katılımcılar hedeflere yönelik tavsiye edilen strateji, materyal ve yöntemleri uygun ve yeterli şekilde kullanabiliyor mu?
5. Program hedefleri, hedef kitleye yönelik olarak farklılaştırılabilir mi?

Ürün-Sonuç değerlendirmesinde, programın bağlamında belirtilen amaçlara ne kadar ulaşıldığı ile ilgili değerlendirme faaliyetleri yürütülür. Uygulama sürecinin tamamlanmasından sonra ortaya çıkarılan ürünler analiz edilir ya da programın kazandırması beklenen amaçlara ne ölçüde ulaşıp ulaşılamadığına bakılır (Asfaroh, Rosana ve Supahar, 2017). Elde edilen sonuçlara bakılarak Stufflebeam'in (1982) deyişi ile "ürün değerlendirmesi, fikirlerin geri dönüştürülmesi içindir" sonucuna ulaşılmaktadır. Program hakkındaki fikirlerin, programın amaçlarının, uygulama ölçütlerinin ne ölçüde gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulayarak, uygulanan programın sonraki zamanlarda nasıl uygulanacağı konusunda iyileştirmelere gidilmektedir. Ürün değerlendirmesi için şu sorular kullanılabilir:

1. Programın uygulama süreci sonunda hedef kitlenin, hedeflenen amaçlara göre ya da dolaylı yoldan hedeflenen amaçlara uygun olan başarıları nelerdir?
2. Kullanılan özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme faaliyetleri nelerdir?
3. Hedef kitle programda hedeflenen amaçları pratikte nasıl kullanacaklardır?
4. Hedef kitlenin program uygulaması sırasında yaptıkları uygulamalara dair kayıtlarında gelişimleri gözlemlenebiliyor mu?
5. Katılımcıların kalitesi ve program uygulanan kurumun itibarını geliştirici çalışmalar ortaya çıkıyor mu?

Eğitim programları hazırlanırken temel amaç; programın ana ve ara hedeflerine program için belirlenen süre içerisinde ulaşabilmektir. Bu süreç içerisinde bulunan tüm aşamalarda program değerlendirilmesi yapılarak, sürecin tamamında hedefe uygunluk konusunda eleştirel bir bakış açısı edinilir ve bununla birlikte programın tam olarak istenilen verimlilikte olup olmadığı belirlenir. CIPP modelinde bulunan 4 ana değerlendirme sürecinde hedefe uygunluk konusundaki elde edilmesi gereken veriler, değerlendirme yaklaşımı tüm süreçleri baz aldığından söz konusu veriler tam olarak ortaya çıkarılmaktadır. Bağlam değerlendirmesi hedeflerin uygunluğunu tanımlamakta, seçilen hedeflerin neden seçildiğini ortaya koymakta ve program tasarımının ana hedeflerinin neler olduğunu belirtmektedir. Girdi değerlendirmesi programın birincil ve ikincil paydaşlarının, program tasarımı ile ilişkilendirilmesini ve diğer alternatiflerin neler olduğunu belirtmektedir. Süreç değerlendirmesi programa

dahil edilen hedeflerin uygulama süreçlerinin nasıl ilerlediğini ve hedefe uygunluk konusunda süreç bazlı değerlendirmeyi ele almaktadır. Ürün değerlendirmesi ise programın hedeflerinde olan veya hedeflerde belirtilmemiş olan kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini açıklayarak uygulama süresince hangi konularda değişiklikler yapılması gerektiğinin verisini vermektedir (Stufflebeam, 1972). Bu nedenle bir programın tüm aşamalarının değerlendirilmesi gerektiğinde, elde edilen verilerin sistematik olarak düzenlenmesi ve analiz edilmesi, söz konusu analiz sonrasında hızlı bir bakışla müdahale edilecek acil konuların görülmesi, derinlemesine bir bakışla da programın tüm açılardan iyileştirilmesi için CIPP modeli iyi bir seçenek olarak düşünülebilir.

2.5.2 Özel Eğitim Programlarında Program Değerlendirme

Özel yeteneklilik, özel gereksinimlilik, görme ve işitme kaybı, yaygın gelişimsel bozukluk ya da benzeri farklılıklar gösteren öğrencilerin eğitim planları düzenlenirken; ilk olarak MEB kılavuz programları akla gelmektedir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen bu programlar ile öğrencilerin bireysel gereksinimleri de dikkate alınarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları, özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitiminde kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle özel eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde hem bireysel hem de genel amaçlara uygun olarak düzenlenmeli, değerlendirilmesi sürecinde ise sistematik olarak tüm alt alanları da içerecek şekilde değerlendirilmelidir. Bu nedenle özel eğitim programlarında program değerlendirme çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Özel eğitim hizmetleri erken çocukluk döneminden, lise son sınıfa kadar örgün, sonrasında ise yaygın eğitim faaliyetleri ile ömür boyu sürmektedir. Eğitim kademelerinin farklı olması ve her eğitim kademesi için farklı eğitim modellerinin geliştirilmesi gerekliliğinin yanında bireylerin özel gereksinimleri de bu modellerin kendi içerisinde farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle yaptığı değerlendirme çalışmasında Idol (2006), ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinden 8 okulda yaptığı çalışmada genel eğitim faaliyetlerine katılan özel gereksinimli bireylerin aldığı hizmetlerdeki benzerlik ve farklılıkları incelemiştir. Okullarda sürdürülmekte olan eğitim süreci konusunda, program ortaklarına okuldaki özel eğitim gereksinimi olan

öğrencilerin ne tip gereksinimleri olduğunu, genel eğitim programına katılımlarının hangi oranda gerçekleştiğini, destek hizmetlerin neler olduğunu, tutumların öğrenciler, öğretmenler ve tüm paydaşlar açısından nasıl görüldüğünü, çalışanların özel eğitim konusundaki yetkinliğini ve diğer çocuklarla yapılan eğitim süreçlerinde, çalışanların görüşlerini almıştır.

Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan farklılaştırılmış eğitim tasarımları, eğitim politikaları açısından uzun yıllardır karar ve uygulama sürecinde sıkıntı yaşanan bir alandır. Christo (2019), yaptığı çalışmasında özel yeteneklilerin eğitim tasarımlarının, ulusal program değerlendirme kriterlerine göre sistematik olarak değerlendirilmediğini, yapılan program tasarımlarının hem müfredat hem yöntemler hem de materyaller açısından değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Belirlenen eğitim politikaları ile bu politikaların uygulamalarındaki farklılıklar; öğretmen, öğrenci ve ebeveynlere göre hazırlanan programların öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamıyor olması, müfredatta yer alması gereken önemli noktaların eksikliği ve tanılama programlarının uygulamadaki eksiklikleri gibi çeşitli nedenlerden dolayı özel yeteneklilerin eğitimi sekteye uğramaktadır. Bu nedenle özel yetenekliler için hazırlanan programların, dikkatlice gözden geçirilmesi ve tüm alt alanlar açısından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Program geliştirme ve değerlendirmeleri, eğitim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması için birçok farklı model, izlem ve tasarım kullanılarak, hedefe uygun, zaman kazandıran ve kullanışlı veriler sunan faaliyetler şeklinde yapılmaktadır. Bu faaliyetlerin tüm eğitim alanlarında uygulanması bahsi edilen sebeplerden dolayı çok önemlidir. Hunsaker ve Callahan (1993), yaptığı çalışmada özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan ve kullanılabilecek çeşitli değerlendirme modellerini inceleyerek, tartışmaları, değerlendirme ortaklarını, raporları, sistemleri ve alanlar arası ilişkileri değerlendirilmiştir. İncelemelerinde özel yeteneklilerin eğitiminde program değerlendirmenin çok az sayıda yapılması veya yapılan değerlendirme sonuçlarının tatmin edici olmaması program değerlendirmenin temel problemi olarak görülmüştür. Eğitim politikaları geliştirmekte olan birimlerin ise program değerlendirme çalışmaları sonucunda ortaya çıkan verilerin izlemsel olarak sunulmaması nedeniyle ilerleyen süreçte nasıl çalışmalar yapılabileceği konusunda yeterli bilgiye erişemedikleri gözlemlenmiştir.

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde, izlemsel olarak bir program değerlendirmesi tasarımı oluşturulmalı ve uygulama sũresince bu tasarđ planlı bir Şekilde ilerletilmelidir. Bu sũreci sadece genel eğitim programđ ve bu programđn oğrencileri ile sınırlđ tutmak 6zel gereksinimli oğrencilerin programlarının geliştirilmesini sekteye uğratmaktadır. Bireysel farklılaştırma, 6đrenme hızına g6re hızlandırma veya yavaşlatma, iğeriği zenginleştirme ya da kũçük paręalara b6lme vb. y6ntem ve teknikler kullanılarak, genel eğitim programđnđn yũrũtũlmesi faaliyetlerinden daha zorlu bir sũreę olan 6zel gereksinimlilerin eğitimi programlarının değerlendirme ihtiyağı, her yeni 6đrenci ile artmaktadır.

2.5.3 6zel Yetenekliler için Uygulanan At6lye Programlarının Amaçları

6zel yeteneklilerin genel eğitim programlarına katılmalarında en ęok sıkıntı ęektikleri nokta, ęocuęun 6retmeye olan ihtiyağıdır. Sınıf ortamında 6đretici tarafından anlatılan dersler, ęocukların 6retmeye olan ihtiyağını karşılayamadığından 6zellikle 6zel yetenekli ęocuklarda ders içi problemlere yol ağmaktadır (Hanushek, 1996). Bu nedenle genel eğitim faaliyetlerine katılmakta olan 6zel yetenekli bireylere 6retim ihtiyağını giderebileği farklı ortamlar sunularak bu ihtiyaçlarının giderilmesi için uygun at6lye programları dũzenlenmektedir. At6lye programđ uygulamalarında ęocuklarda yapılan g6zlemler, ęıkarılan 6rũnlerin veya davranışların 6lęũlebilirlięi bu y6ntemin en 6nemli avantajlarından biridir. ęocukların kendi yeterlilikleri 6lęũsũnde belirli 6rũnlerin, istenilen ya da istenilene yakın olması ile birlikte ęocukların 6retkenlik ihtiyaçlarının giderilmesi onların 6z yeterlilikleri ile ilişkilerini kuvvetlendirmektedir (Shack, 1989).

Frey (2000), 6zel yetenekli ęocuklar ile yaptığı yazarlar at6lyesi ęalıřmasında genel eğitim sũreęlerinde 6zel yetenekli ęocukların yeteri kadar merak uyandıran içerikler ya da konular ile karşılaşmadığını s6ylemiştir. Bu nedenle genel eğitim sũrecinde 6zel yetenekli oğrencilerin sıkılması kağınılmazdır. Bu nedenle ortaokul oğrencileriyle yaptığı yazarlar at6lyesi ęalıřmasında ęocuklar genel eğitim sũrecinden ęıkarılmıř, bu ęocuklar daha ęok mũcadele edecekleri hedeflere y6nlendirilmişlerdir. ęalıřmada oğrencilerin, araştırmacının tahmininin 6tesinde, derinlik, bakış açısı, motivasyon ve bağlantıları kurabilecek yetenekleri olduğu g6zlemlenmiştir. G6zlemlenen bu fakt6rler genel eğitim sũrecinde 6zellikle 6zel yetenekli ęocukların karma sınıf içerisinde kendilerini g6sterememeleri ile kaybolmaktadır.

2.6 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan alışmalar

Özel yeteneklilik her ne kadar özel eğitim alanının bir yan dalı olarak görülse de kendi içinde çok büyük çeşitliliklere ve derinliklere sahiptir. Bu nedenle yurt içinde ve yurt dışında bu konuda yapılan çalışmaların tümü doğrudan ya da dolaylı bir Şekilde konumuzla ilgilidir. Bu nedenle, erişilebilen en önemli kaynaklar ve sonuçları aşağıdaki bölümde verilmiştir.

2.6.1 Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Kırkan (2018), özel yetenekli ortaokul ğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçleri ile ilgili araştırmasında; yaratıcı ve yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile ilgili görüşlerinin ve davranışlarının incelenmesini amaçlamıştır. 12-13 yaşlarında 7 ğrenci ile karma yöntem kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre proje tabanlı temel robotik eğitimi, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerine ve problem çözme becerilerine katkı sağlamaktadır. 8 aylık süreç sonunda öğrencilerin ürün geliştirme süreçlerine devam ettikleri ve olumlu tutum geliştirdikleri sonuçlarına varılmıştır.

Orbay ve diğerleri (2010), bilim ve sanat merkezleri ile ilgili çalışmalarında öğrencilerin cinsiyetlerine, eğitim alanlarına, ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ve sınıf düzeylerine göre tutumlarını incelemişlerdir. Amasya BİLSEM’de 2007-2008 eğitim ğretim yılında eğitim görmekte olan 70 ğrenci üzerinde tutum leği kullanılmıştır. Bu incelemenin sonrasında, BİLSEM modelinin ülkenin özelliklerine göre uygun olduğu gözlemlenmiştir ve ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yükselmesiyle orantılı olarak daha olumlu tutumlar gösterdiği belirlenmiştir.

Melekoğlu, akıroğlu ve Malmgren (2009), Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmada, Türk eğitim tarihindeki özel yetenekliler ile ilgili çalışmaların yapısını ortaya koymak ve bu çalışmaları yeni gelişmelerle birlikte değerlendirerek eğitim faaliyetlerinin kalitesinin artırılmasına katkı sağlamışlardır. Literatür taraması yapılarak hazırlanan çalışmada Türkiye’de özel yetenekliler hakkındaki araştırmaların yetersiz olduğu, öğretmenlerin, okulların ve öğrencilerin özel yeteneklilerin eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi için ortaklaşa çalışmalar yürütmesi gerekliliği saptanmıştır. Aynı zamanda MEB’in özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yürüttüğü çalışmalar sonucu farkındalığın artmakta olduğu belirlenmiştir.

Çelikkelen (2010), yaptığı çalışmada BİLSEM'lerden destek alan özel yetenekli öğrencilerin kendi okullarında fen ve teknoloji derslerinde karşılaştıkları güçlükleri değerlendirmiştir. 6. 7. ve 8. sınıfların her birinden 10 öğrenci ile yürütülen çalışmada, öğrenciler ile görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin ışığında öğrencilerin fen ve teknoloji derslerinde öğrendikleri kavramları genel eğitim sürecinde ezberledikleri ve öğrenilen bilgiyi aktarma, gerçek yaşamda kullanma becerilerini geliştiremediklerini ortaya koymuştur. Kavram öğretimlerinde geleneksel eğitim yaklaşımının benimsenmesi öğrencilerin derslerde güçlükler yaşamalarına sebep olduğu belirtilmiştir.

Demirtaş (2017), eğitimde program değerlendirme yaklaşımları üzerine genel bir bakış adlı çalışmasında 10 farklı program değerlendirme yaklaşımının temel özelliklerini derlemiştir. Program değerlendirme yaklaşımlarının bu şekilde temel özelliklerinin belirtilerek ortaya konmasının öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, veliler gibi eğitim faaliyetlerinin tüm paydaşlarına destek olacağı düşünülmektedir. Değerlendirme programlarının hümanistik ve bilimsel olarak sınıflandırılması ile bu değerlendirme yaklaşımlarının, uygulama alanlarıyla ilgili çalışmaların yaygınlaştırılmasında önemli olduğunu vurgulanmaktadır.

Karaduman (2009), özel yetenekli çocukların çeşitli nedenlerden kaynaklanan başarı düşüklüğünün engellenmesi amacı ile bir örnek model geliştirmiştir. Başarısız olan özel yetenekli öğrencilerin başarısızlık düzeyleri belirlenerek bir bunu önlemek için eylem planı hazırlanmalıdır. Eylem planı ile öğrenci, ebeveyn ve öğretmen arasında bir anlaşma yapılmaktadır. İlk olarak problemler tanımlanarak hangi alanlarda sorunlar yaşandığı, öğrenciler de dinlenerek belirlenir. Çözümler üzerine düşünülerek iş birliği içerisinde hangi konulara önem verileceğine karar verilir. Bu konular ile ilgili çalışmalar yapılarak hedeflenen amacın süresi belirlenir. Yapılan çalışma modelinin yararları ve engelleri belirlenerek, öğrenciye açık bir şekilde problemlerin ifade edilmesi öğrencilerin bu problemleri anlayabilmeleri sağlanır. Teşvik ve ödüller belirlenerek gerekli motivasyon kazandırılır. Zaman çizelgesi çocukla birlikte hazırlanarak planlı bir şekilde ilerlenir. Velilerin bu program ile ilgili sorumlulukları belirlenir. Belirlenen bu aşamalar ile ilgili hem öğrencinin hem de velinin onayı alınarak anlaşma yapılır. Plan uygulamaya konulur ve gerekli noktalarda değişikliklere gidilerek çalışma sağlanır.

Alevli (2019), BİLSEM’lerde özel yetenekli çocuklara uygulanan Türkçe eğitimi programı hakkında yaptığı durum çalışmasında, ölçüt örnekleme ile seçilen 19 BİLSEM öğretmeni, 29 öğrenci ve 19 veliden nitel veriler toplayarak, eğitim faaliyetinin uygulanması ile ilgili bilgiler toplamak, paydaşların görüşlerini ortaya koymak ve eğitim faaliyetinin geliştirilmesi adına öneriler ortaya koymaya çalışmıştır. Donanım eksikliklerinin derslerin işleyişinde problem yarattığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Politikalar ve eğitim planlarının geliştirilmesi veliler tarafından en belirgin istek olmuştur. Öğrenciler ise sosyal etkinliklerin daha fazla olmasını istemişlerdir. Bunun yanında yetişmiş öğretim elemanı sayısının daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bayraktar Keleş (2020), özel yetenekli çocukların problem davranışları ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin problem davranışlar konusunda ne gibi yöntemler kullandıklarını belirlemek amacı ile 10 öğretmen ve 30 öğrenciyle görüşmeler yapmıştır. Bunları desteklemek amacı ile araştırmacı günlüğü tutmuştur. Öğretmenlerin problem davranışlar karşısında genel olarak rehberlik hizmetlerine başvurdukları ve aileler ile görüşmeler yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler problem davranışı çözme tekniği olarak iş birliğini tercih etseler de gözlemlerden elde edilen bulgularda cezaya dayalı uygulamaları da kullandıkları saptanmıştır.

Karataş ve Fer (2011), Yıldız Teknik Üniversitesi’nin İngilizce öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi çalışmasında geliştirilen değerlendirme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında, bu dersleri alan 415 üniversite öğrencisi ile çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Stufflebeam’in (1988) program değerlendirme çerçevesine uygun olarak hazırlanan likert ölçek ile toplanan verilerin analizi yapılarak verilere ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda CIPP modelinin 4 ana başlığı ile ortaya konulan 46 sorunun, İngilizce eğitimi programının değerlendirilmesi konusunda geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Winebrenner ve Brulles (2008), özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik yaptıkları çalışmada genel eğitim programına katılmakta olan özel yetenekli öğrencilerin kendi gelişim standartlarına göre geride kaldıklarından bahsetmektedir. Bu nedenle okullarda uygulanabilecek olan küme grubu modeli ile öğretmenlerin,

öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına göre etkinlikler yapabilecekleri benzer öğrencilerle aynı eğitim ortamında bulunmalarının sağlanmasıyla, özel yetenekli öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde öz başarılarına erişebileceklerini saptamışlardır. Bunların yanında küme grubu modelinin başarılı olması için yönetsel yönlendirme, doğrudan destek ve uygun öğretmen eğitimlerinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Kim (2016), yaptığı çalışmada 1985 ile 2014 yılları arasında özel gereksinimli çocuklar için uygulanan 26 farklı zenginleştirme programının meta analizini yapmıştır. Çocukların akademik gelişimlerini ve sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirmiştir. Söz konusu analizde 4 aşama bulunmaktadır. Araştırılan çalışmaların tek tek etkisi incelenmiş, araştırmaların tek tek diğer araştırmalar ile kıyaslaması yapılmış, genel etkileri ortaya konmuş ve yönetici analizi yapılmıştır. Programlar arasında en büyük etkiyi hem akademik açıdan hem de sosyal-duygusal gelişimler açısından yaz programları göstermiştir.

Aziz, Mahmood ve Rehman (2018), Rawalpindi şehrinde uygulanmakta olan Refah Okulu Sistemi üzerinde Stufflebeam'in CIPP modelini kullanarak öğretmen ve yöneticiler ile program değerlendirme faaliyeti yürütmüşlerdir. Çalışmada 8 farklı branşın yöneticilerinden ve bu branşların ayrı ayrı 4 öğretmeninden araştırma verileri toplanmıştır. Toplanan veriler Stufflebeam'in (2007) kontrol listesine uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda iyi eğitilmiş öğretmenlerin görevlendirilmesi, 21. yüzyılın getirdiği yenilik ve gelişmelerin müfredata dahil edilmesi gerektiği ve ebeveynlerle okul yönetimi arasında iletişimlerin kuvvetlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Reid ve Boettger (2015), Avrupa'daki çeşitli ülkelerin özel yeteneklilerin eğitimleri ile ilgili faaliyetlerini yürüttükleri çalışmalarında; İngiltere, Avusturya, Almanya, İsviçre, İspanya, Danimarka, Finlandiya, Çek Cumhuriyeti, Hollanda ve Slovakya'nın özel yetenekli çocuklar ile birlikte yürüttükleri eğitim faaliyetlerini ve politikalarını inceleyerek, bu faaliyetler hakkında çeşitli sonuçlar ortaya koymuşlardır. Çalışmalarında çoğu özel yetenekli çocukların eğitimi politikalarının, hırslı ve yüksek başarı göstermeye çalışan çocuklara yönelik olduğunu, bu özellikleri barındırmayan çocukların atıl bırakıldığını belirtmişlerdir. Özel yeteneğin belirlenmesinde uzman kişilerin okullarda görev alması gerektiğini ve bu kişilerin özel yeteneğin belirtilerini,

davranışlarını, hassasiyetlerini bilerek iletişim ihtiyaçlarına yanıt vermeleri gerektiğini açıklamışlardır.

Weyns, Preckel ve Verschueren (2020), özel yetenekli öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmen-öğrenci ilişkileri hakkında, üniversitede eğitim alan öğretmen adaylarının bakış açılarını araştırmışlardır. Çalışmada 522 öğretmen adayına gruplar arası tasarım modeli uygulanarak veriler toplanmıştır. Katılımcılara 3 farklı grupta üstün/normal, kadın/erkek, çok arkadaşlı/belirsiz olmak üzere öğrenci kişilik tipleri sunulmuştur. Bu araştırma sonucunda öğrencinin özel yetenekli ya da normal zekâ düzeyinde olmasının öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından bir sorun yaratmayacağı ortaya konmuştur. Böylece sınıfında özel yetenekli öğrenciler bulunan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin kişiliklerinin ve iletişimlerinin farkındalığı açısından öğrenmeye açık hale getirdikleri belirlenmiştir.

Tiantong ve Tongchin (2013), internet temelli işbirlikçi öğrenme yaklaşımının çoklu zekâ kuramı ile sentezlenerek CIPP modelinin yapısına uygun şekilde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecini temel alan bir model geliştirme çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmada 10 uzman sentezleme çalışmasında, 5 uzman ise hazırlanan modelin değerlendirilmesi aşamasında görev alarak araştırma verilerini sağlamışlardır. Model, 5 aşamada oluşturulmuştur. CIPP, işbirlikçi öğrenme, çoklu zeka, web temelli işbirlikçi öğrenme konuları ile ilgili literatürün ayrıntılı incelenmesi, 5 uzman ile yapılandırılmamış görüşme soruları ön çalışması, odak grup çalışması ile 10 uzmanın web temelli işbirlikçi öğrenme ile çoklu zeka kuramının sentezini yapması, 5 uzman ile hazırlanan modelin değerlendirilmesi ve modelin revizesinin yapılması, sonucunun yazılması süreçleri takip edilmiştir. Öğrencilerin pozitif öğrenme yaşamlarının olması, öğrenmeye yaklaşımlarının kuvvetlenmesi ve hem başarılı hem başarısız öğrencilere yönelik dönütleri sağlıklı bir şekilde verebilmesi açısından söz konusu modelin verimli olduğu kanıtlanmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde atölye eğitimi faaliyetleri ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlılığı görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar konusunda araştırmayla direk ilgili çalışmalara rastlanılmadığından, alt bağlamlar hakkında araştırma örneklerine yer verilmiştir. Araştırmada öğrenci ve öğretmen tutumları, karşılaşılan güçlükler, program değerlendirme ve uygulanacak yöntem ve teknikler gibi alt bağlamlar bulunmaktadır.

Eğitim faaliyetinin değerlendirilmesi noktasında, uygulamada aktif rolleri olan öğretmen, öğrenci, idareci, program uzmanı ve diğer görevli çalışanlar ile ilgili çalışmalar yürütülmelidir. Değerlendirme alışmaları sürece dayandırılarak yapılmalı ve ortaya konulan sonuçların faaliyete direk katkıda bulunması gereklidir. Program değerlendirme çalışmaları genel eğitim faaliyetleri ve genel gelişim gösteren öğrenciler hakkında yapılsa da özel yetenekli öğrencilerle ilgili değerlendirme çalışmaları yetersiz kalmaktadır.

Literatürde zel yetenekli çocuklar için uygulanan çeşitli faaliyetler ile ilgili öğretmen, yönetici, öğrenci ve ebeveyn görüşleri alınarak çalışmalar yürütülmüştür. Bu alışmalar görüşlerin ortaya konulması konusunda çok değerli olmalarına rağmen programın bağlam, girdi, süreç ve ürün faktörleri hakkında değerlendirmeler konusunda yetersiz kalmaktadır. Programın alt basamaklara bölünerek detaylı değerlendirmelerinin yapılması hem özel yetenekli hem genel gelişim gösteren çocuklara yönelik faaliyetlerin kalitesinin artırılması açısından çok önemlidir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizinin yapılması ve verilerin toplanma takvimi hakkında bilgiler verilmektedir.

3.1 Araştırma Modeli

İnsan davranışlarının karmaşık ve çok boyutlu olması ile birlikte nitel araştırmalar, önceden belirlenmiş sınırlayıcı yöntemlerden farklı şekilde, insan davranışını temel alan nitel yöntemleri kullanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Nitel araştırmalarda katılımcılar, yaşamlarıyla ilgili öz deneyimlerini, kendi ifadelerini kullanarak araştırmacıya aktarmaktadır. (Cropley, 2019). Nitel araştırma tasarımlarında en önemli nokta; insanlar, varlıklar ve olayları yapay ortamlar oluşturmadan kendi doğal ortamında incelemesidir. Nitel araştırma yöntemi birçok yöntemi ve araştırma uygulamalarını içinde barındıran, karmaşık, tartışmalar içeren, değişken bir yapıya sahiptir. Bu araştırma türü tek bir yöne odaklanmayıp araştırma içerisindeki tüm kavramları bir şemsiye altında toplar (Punch, 2005). Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim araştırmalarında, katılımcıların araştırılan olgu ile ilgili bireysel görüşlerine, deneyimlerine ve algılarına yer verilir (Onat Kocabıyık, 2016).

Özel yetenekli çocuklara yönelik atölye faaliyetleri planlama, faaliyet ve sonuçlandırma aşamaları açısından çeşitli değişkenleri içerisinde barındırmaktadır. Söz konusu değişkenlerin ayrıntılı olarak incelenmesi, faaliyetin kalitesinin artırılması ve özel yetenekli çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlamak açısından önemlidir. Atölye eğitimi faaliyetlerinin sistemli bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla, uygulamada aktif rol alan katılımcıların görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan verilerin olgu bilim deseni ile incelenmesi atölye eğitimi kavramına derinlik katacaktır. Uygulama ortamında verilerin toplanması; araştırmacı ile katılımcılar arasındaki bağın kuvvetlenmesi, elde edilen verilerin geçerliğinin yüksek olması ve araştırmanın amacına yönelik verilerin ortaya konması açısından önemli bir katkı sağlayacaktır.

Nitel araştırmalara duyulan ilginin son yıllarda artmasının sebeplerinden en önemlisi, toplumsal yaşamın çeşitliliğinin artması ile sosyal araştırmaların ilişkisidir.

Sosyal araştırmalardaki yorumlama modellerinin farklılaşması, modern ve post modern toplumdaki yaşam tarzlarının çeşitliliğine dayanmaktadır (Flick, 2009).

3.2 Çalışma Grubu

Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt, 2019-2020 yılı 1. döneminde atölye eğitiminde aktif olarak faaliyette bulunulması olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun bu ölçüt ile belirlenmesi, araştırma amacına uygun verilerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Çalışma grubunda atölye eğitimi faaliyeti yürüten, 5 atölye öğretmeni, bu eğitim programlarının düzenlenmesinden ve işleyişten sorumlu bir psikolog, bir eğitim koordinatörü ve 2 idareci bulunmaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Öğretmen görüşmelerinde, araştırılan olguyu ifade edebilecek görüşme soruları bulunan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda CIPP modelinin basamaklarına yönelik olarak; bağlam değerlendirmesinde 3, girdi değerlendirmesinde 4, süreç değerlendirmesinde 3, ürün değerlendirmesinde 4, toplamda 14 soru sorulmuştur. Bağlam değerlendirmesiyle ilgili sorularda programın amacı, katılımcıların program ile ilgili genel görüşleri ve programın öğrenci ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verebileceği hakkında sorular yöneltilmiştir. Girdi değerlendirmesiyle ilgili sorularda öğrenci ve araştırma katılımcılarının giriş özellikleri ve materyallerin yeterliliği ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Süreç değerlendirme bölümünde program uygulama sürecinin nasıl işlediği, kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yorumlar ve katılımcıların genel memnuniyet ve güçlükleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Ürün değerlendirme bölümünde ise programın beklenti ve ihtiyaçları karşılama durumu, değerlendirme unsurları hakkındaki görüşler ve ideal atölye programı ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

3.3.1 Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan nitel veri aracı, Beste Dinçer tarafından 2013 yılında ilköğretim 7. sınıfların İngilizce dersi programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin, program ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ölçeğidir. Ölçek eğitim bilimleri ve nitel araştırma alanlarında çalışan 3 öğretim üyesinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Ölçekte kullanılan sorular CIPP (Bağlam-

Girdi-Süreç-Ürün) değerlendirme yöntemine göre mantıklı bir sıralama ile hazırlanarak öğretmenlere doğrudan sorulmuştur. Her bir soru değerlendirme programının belirteçlerinden birini ölçecek şekilde hazırlanmıştır (Dinçer, 2013).

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yapıldığı süreçte; tutarlı bir şekilde ilerlemek, araştırma sonucunda toplanan verilerin analizinin yapılması ve bu analizlerin yorumlanması sürecinde yardımcı olması amacı ile kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesi 2 farklı şekilde hazırlanmıştır. Veri kontrol listesi Tablo 3.1’de, uygulama takvimi olarak hazırlanan kontrol listesi Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Veri Kontrol Listesi

Katılımcı Numarası Atölye/Aşama	Gönüll ülük Formu	Bağ lam	Gir di	Sür eç	Süreç	Süreç	Süreç	Ürün
1. Taş Boyama	+	+	+	+	+	Atölye sonu		+
2. Drama	+	+	+	+	+	+	+	+
3. STEM	+	+	+	+	Görüşme istenmedi	+	+	+
4. Robotik Kodlama	+	+	+	+	+	+	+	+
5. Eğlenceli Matematik	+	+	+	+	+	Öğretmen yok	+	+
6. Vakıf Y.K Üyesi	+	+	+	+		Tek seferlik görüşme		+
7. Vakıf Psikoloğu	+	+	+	+		Tek seferlik görüşme		+
8. Eğitim Koordinatörü	+	+	+	+		Tek seferlik görüşme		+
9. Vakıf Genel Müdürü	+	+	+	+		Tek seferlik görüşme		+

28 Eylül’de yapılacak görüşmeler, vakıf tarafından 34Orman Park’a yapılan gezi nedeni ile yapılamamıştır. Vakıfta atölye öğretmenlerinin haricinde yine atölye faaliyetleri ile ilgili olarak yönetsel görevleri üstlenen kişiler olan yönetim kurulu üyesi, genel müdür, eğitim koordinatörü ve psikoloğuyla yapılan görüşmeler atölye faaliyetlerinin bittiği gün yapılmıştır. Bu görüşmelerde süreç bölümü hakkında bilgi bir kereye mahsus olacak şekilde alınmıştır. Sürecin genel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 3.2: Nitel Verilerin Toplanması Uygulama Takvimi

Uygulama Takvimi	Taş Boyama	Drama	Eğlenceli Matematik	Robotik Kodlama	STEM
14 Eylül 2019	+	+	+	+	+
28 Eylül 2019			Gezi düzenlendi		
12 Ekim 2019	+	+	+	+	+
26 Ekim 2019	+	+	+	+	+
2 Kasım 2019	+	+	+	+	+
16 Kasım 2019			Ara tatil		
30 Kasım 2019	Atölye bitışı	+	Öğretmen yok	+	+
7 Aralık 2019		+	+	+	+
21 Aralık 2019			Orman Park atölyeleri		
4 Ocak 2020		+	+	+	+

3.5 Verilerin Analizi

Öğretmenlerle bire bir görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmacı tarafından görüşme verileri birkaç kez okunmuştur. Bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirmelerine yönelik katılımcılara yöneltilen sorulara verilen yanıtlar tek tek ele alınıp, çıkarımlar altı çizilerek yapılmıştır. Sonrasında metin tekrar ele alınıp yapılan çıkarımlar ile ilgili anahtar kavramlar belirlenmiştir. Anahtar kavramların listelenmesi sonucunda, onları açıklayacak kategoriler oluşturulup, kod ve kategorileri genel anlamda açıklayabilecek temalar ifade edilmiştir.

Tablo 3.3: Örnek Görüşme Formu Kodlaması

Bağlam	Yorum ve Çıkarım	Kod
Değerlendirmesi		
1. Sizce, atölye programlarının amacı nedir?	Bilimsel süreç becerilerini kazandırmak, gözlem yapabilmelerini sağlamak, varsayımlar üretebilmesi ve deney yapabilmesine olanak sağlamak.	Amacın belirtilmesi Yaşamı bilim ile anlayabilme Bilimsel düşünme becerileri geliştirme
	Sosyal problemleri olan çocukların farklı eğitim modelleri ile eğitim alabilmelerini sağlamak.	Sosyal becerilere yönelme Özgüvenlerinin artırılması
	<u>Çocuğun tüm beceri alanlarında gelişmesini sağlayacak amaçlar belirtilmiş.</u>	Kendilerini ifade edebildikleri ortamın oluşturulması

3.6 Geçerlik

Nitel araştırmalarda geçerlik çalışmaları i ve dış geçerlik olarak yapılmaktadır. İ geçerlikte sonuçların inandırıcılığı konusuna, dış geçerlikte ise sonuçların diğer kişi ve durumlara aktarılabilmesi konusunda çalışmalar yürütülür (Başkale, 2016).

Araştırmanın i geçerlik düzeyinin belirtilmesi amacı ile aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır:

- Araştırmada toplanan veriler, katılımcılar ile 20 haftalık bir etkileşim kurularak toplanmıştır. Araştırmacı ile katılımcılar arasında oluşan sosyal etkileşim verilerin geçerliğine katkı sağlamıştır.
- Araştırmacı konu ile ilgili önyargılarını azaltarak verilerin toplanma sürecinde katılımcılara sadece sorularını yönelmiş ve görüşmelerde yorum yapmaktan kaçınmıştır.
- Araştırma verilerinin dökümlerinin yapılması sonucunda katılımcılara veriler teyit etmeleri amacı ile gönderilmiştir. Katılımcılar, eklemek ya da çıkarmak istedikleri bir konu olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın dış geçerlik düzeyinin belirtilmesi amacı ile aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır:

- Araştırma öncesinde lin araştırma hedeflerini ölçmede uygun olup olmadığının belirlenmesi amacı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada görüşmelere verilen yanıtların hedeflere uygun olduğu grlmştir.
- Örneklem araştırmada hedeflenen amacı temsil etmekte olan katılımcılar olarak belirlenmiştir. Katılımcılar atölye eğitimi faaliyetlerinde aktif görev alan kişilerdir.
- Verilerin toplanması atölye eğitimlerinin uygulama ortamında yapılmıştır. Ders aralarında öğretmenler ile kendi atölyelerinde görüşmeler yapıldığından öğretmenlerin görüşlerini atölye ortamından örnekler vererek desteklemeleri de mümkün olmuştur.

3.7 Güvenirlik

Güvenirlik çalışması, bağlam değerlendirmesi bölümü 3. soruya verilen yanıtların farklı araştırmacılar tarafından analizinin yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Yeniden analizi yapmaları amacı ile bir özel eğitim uzmanı ve bir eğitim bilimleri uzmanından yardım alınmıştır. Tutarlılık (anlaşma/anlaşma+anlaşmama)x100 formülü ile incelenmiştir. Özel eğitim uzmanının analizi ile benzeşme oranı .86, eğitim bilimleri uzmanı analizi ile benzeşme oranı ise .83 olarak ortaya çıkmıştır. Benzeşme oranlarının yüksekliği belirtilen kod, kategori ve temaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ayrıca güvenirliliğin yüksek olması amacıyla katılımcı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde verilmiştir. Alıntıların doğrudan sunulması betimsel yaklaşıma katkı sağlamaktadır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin dökümünün yapılması, tema listesinin hazırlanması, kod listelerinin hazırlanması, önemli görüşlerin alıntılanması ve bu verilerin yorumlanması yer almaktadır.

4.1 Değerlendirme Boyutları Tema Listesi

Öğretmen görüşme formlarına verilen yanıtların içerik analizinin yapılması sonucu 14 tema oluşmuştur. Bu temalar Tablo 4.1’de verilmiştir. Öğretmenlerin bazı sorulara verdikleri yanıtların diğer sorularla ilişkilendirilmesi sonucu yapılan değişikliklere alt başlıklarda ayrıntılı şekilde değinilmiştir. Temaların belirlenmesinde bu yanıtların her türlü etkisi dikkate alınmıştır.

Tablo 4.1: Değerlendirme Boyutlarına Göre Ortaya Çıkan Temalar

TEMALAR	
Bağlam Değerlendirme	Programın amacı Programın güçlü yönleri Programın zayıf yönleri Öğrenci ihtiyaçları
Girdi Değerlendirme	Öğrenci giriş özellikleri Öğretmen hazırbulunuşluk düzeyi Materyal özelliği ve yeterliliği
Süreç Değerlendirme	Uygulama sürecinin işleyişi Kullanılan yöntem ve teknikler Yaşanılan güçlükler Programın beklentileri karşılama durumu
Ürün Değerlendirme	Öğrencilerin değerlendirilmesi Ölçme araçlarının yeterliliği İdeal atölye eğitimi programı

4.2 Bağlam Boyutu ile İlgili Katılımcı Görüşleri

Öğretmenlere ve yöneticilere bağlam boyutuna ilişkin 3 soru yönlendirilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlara yönelik olarak belirlenen temalar *programın amacı*, *programın güçlü yönleri*, *programın zayıf yönleri*, *öğrenci ihtiyaçları* şeklinde ifade edilmiştir.

4.2.1 Programın Amacı

Öğretmen ve yöneticilere bağlam boyutuna ilişkin sorulan ilk soru “Sizce, atölye programlarının amacı nedir?” şeklindedir. Soruya ilişkin yanıtlar programın amacı teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.2’de ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.2: Bağlam Boyutu 1. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Programın Amacı	Yeteneklerin ortaya çıkarılması	İfade becerileri Fikir geliştirme Bilimsel düşünme
	Uyum becerilerinin geliştirilmesi	Karakter özellikleri Başarısızlık korkusu Akranlar ile iletişim
	Hayata ilişkin becerilerin öğrenilmesi	Özgüven İletişim becerileri Yaşam-Bilim Teknolojik gelişimler
	Eğitim faaliyetinden alınan keyfin artırılması	Oyun kökenli eğitim Bilimin sevilmesi Katılımcılık

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın amacı yeteneklerin ortaya çıkarılmasıdır. Yeteneklerin ortaya çıkarılması hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 4, 7, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): “*Özel yetenekli çocukların yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde atölye programlarının düzenlenmesi.*”

2 (Drama): “*Kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmek.*”

3 (STEM): *“Bilimsel süreç becerilerini kazandırmak, gözlem yapabilmelerini sağlamak, varsayımlar üretebilmesi ve deney yapabilmesine olanak sağlamak.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“Çocukların yeteneklerini geliştirmek ve eksik olduğu yönler varsa bu konular hakkında geliştirici ve pekiştirici olmak.”*

9 (Vakıf Genel Müdürü) *“Özel yetenekli çocukların eğitimlerine farklı bir bakış açısı kazandırıp becerilerini geliştirip, yeteneklerinin farkına vardırabilmek.”*

Katılımcılar bir diğer görüşlerinde programın amacını, uyum becerilerinin geliştirilmesi olarak belirtmişlerdir. Uyum becerilerinin geliştirilmesi olarak görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 6) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Programın amaçlarının arasında sanat ve rehabilite de var.”*

2 (Drama): *“Çocukların buldukları ortamda baskın veya çekinik olmalarını engelleyip buldukları ortama en iyi şekilde ayak uydurmalarını sağlamak.”*

3 (STEM): *“Sonuçların beklenmedik olması durumunda başarısızlık hissetmelerini azaltmak amacı ile olumsuz durumlarla başa çıkabilme becerileri de kazandırılmaya çalışılır.”*

6 (Vakıf Yönetim Kurulu Üyesi): *“Sosyal problemleri olan çocukların farklı eğitim modelleri ile eğitim alabilmelerini sağlamak.”*

Katılımcıların görüşlerinde ortaklık gözlemlenen bir diğer program amacı ise hayata ilişkin becerilerin öğretilmesidir. Hayat becerilerinin geliştirilmesi olarak görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (2, 3, 4, 5) konu ile ilgili bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

2 (Drama): *“Özgüven, saygı, yönerge takibi yapabilme becerilerini geliştirmek.”*

3 (STEM): *“Deneyimler ile birlikte yaşamı bilimle anlamalarını sağlamak ve yaratıcılıklarını geliştirmek.”*

4 (Robotik Kodlama): *“Çocukların, robot ve elektronik sistemlerin yaşamımızda önemli rol aldığı bu çağa ayak uydurmalarını sağlamak.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Çocuklara hayatlarında faydalı olabilecek bilgi, beceri ve donanımları kazandırabilmek.”*

Katılımcıların programın amacı ile ilgili görüşlerinde son olarak eğitim faaliyetlerinden alınan keyfin artırılması ortaya çıkmıştır. Eğitim faaliyetlerinden alınan keyfin artırılması ile ilgili olarak bazı katılımcı görüşleri (2, 5, 6) aşağıda verilmiştir:

2 (Drama): *“Oyun kökenli eğitim faaliyetleri ile bilgi ve beceri kazandırmak.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Çocuklara kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlar oluşturmak ve okul gibi öğrenme ortamından uzaklaştırarak okul dışında da öğrenmeler olabileceğini çocuklara öğretmek.”*

6 (Yönetim Kurulu Üyesi): *“Çocukların mutluluklarının en üst düzeye çıkması ve eğitimlerinden keyif alabilmelerini sağlamak.”*

Özetle, katılımcıların programın amacı hakkındaki görüşleri çocukların eğitim faaliyetlerinden keyif alarak, atölye eğitimi uygulanan saatler içerisinde en iyi verimi almaları sağlanarak, atölyenin amacına uygun hem bireysel gelişimleri hem de grup etkileşimlerini kuvvetlendirerek ile çeşitli sosyal becerileri kazanmalarının sağlanmasıdır. Atölyelerde yapılan çalışmaların çocukların hayatlarında kullanacakları becerilerin geliştirilmesine yönelik olması katılımcıların programın amaçları arasında belirttiği faktörlerden biridir.

4.2.2 Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Bağlam değerlendirmesi bölümü 2. soruda katılımcılara “Program ile ilgili genel görüşleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin yanıtlar programın güçlü yönleri ve programın zayıf yönleri teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.3’te ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.3: Bağlam Boyutu 2. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Programın Güçlü Yönleri	Uygulamaya yönelik çalışmalar yapılması	Materyal dönüşümü Teknoloji üretimi Hayat-Matematik ilişkisi
	Atölye etkinliklerinde sosyal ve bilişsel olarak aktif olmaları	Grup çalışması Anlaşılma duygusu
Programın Zayıf Yönleri	Fiziki ortamın yetersizliği	Materyal belirlenmesi Fiziki ortam Atölye süresi
	İstedikleri atölyeyi seçememeleri	Yeteneğe yönelme Zorlayıcılık
	Uyuumsuzluk yaşanan alanlar	Atölye-Okul uyumsuzluğu Katılım eksikliği

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın güçlü yönlerinden biri uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmasıdır. Uygulamaya yönelik çalışmalar yapılması hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 4, 5) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Doğadan materyaller kullanılması, ürün ortaya çıkarması ve el becerileri ile ürüne katkı sağlaması.”*

4 (Robotik Kodlama): *“Sürekli telefonda ve bilgisayarda yaşamları olduğundan çocuklara, bunları kendilerinin yapabileceğini söylediğimde heyecanlanıyorlar.”*

5 (Eğlenceli Matematik Atölyesi): *“Matematiği hayal etmelerini sağlayarak hayatları ile olan ilişkisini fark ettirebilmek ve matematiği sıkıcı olmaktan çıkarıp hoş giden hale getirmek.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın güçlü yönlerinden bir diğeri yapılan etkinliklerde sosyal ve bilişsel olarak aktif olmalarıdır. Etkinliklerde sosyal ve bilişsel olarak aktif olmaları hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (6, 8, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

6 (Vakıf Yönetim Kurulu Üyesi): “Çocuklar atölyelerde keyifli oluyorlar, yaptıkları işi seviyorlar.”

8 (Eğitim Koordinatörü): “Çocukları kendilerinin anlaşıldığını hissediyorlar, akademik ve bilişsel açıdan daha zor etkinliklerle karşılaşmaları ve eksikliklerine göre dönütler verilmesi güçlü yönlerinden.”

9 (Vakıf Genel Müdürü): “Çocuklar sosyal kabul sorunlarını burada geçirebiliyorlar. Benzer ilgilere sahip akranları ile karşılaşmaları buna yardımcı oluyor.”

Bunlara ek olarak atölyelere katılan çocukların sayı olarak fazla olmamalarının bir avantaj olduğunu ifade eden katılımcı 7 bu durumu (Vakıf Psikoloğu) “Sınıfların kalabalık olmaması nedeni ile her çocuğa dokunulabilmesi programın güçlü yönlerinden bir tanesi.” olarak ifade etmiştir. Bunun yanında 1 (Taş Boyama) numaralı katılımcı “Çocukla farklı beceriler çalışırken öğretmen de çocukla ilgili yeni şeyler keşfediyor.” olarak programların öğretmenlere de katkılarının olduğundan bahsetmiştir.

Özetle, atölye programlarının çocukları, öğrenme etkinliklerinden daha çok uygulama etkinliklerine yönlendirdiği belirtilmiştir. Farklı materyallerden yeni ürünler oluşturma, teknolojiyi ortaya çıkaracak ürünlerin hazırlanması, matematiğin hayatta kullanıldığı alanlar gibi örnekler bu görüşü desteklemektedir. Çocukların atölye etkinliklerine katılımları ayrıca sosyal ve bilişsel gelişimlerini de desteklediği ortaya konmuştur. Ortak çalışmalar yürütmeleri, atölyelerde akranları ile birlikte etkinliklere katılmalarının bu noktada kazanımları desteklediği belirtilmiştir.

Programın Zayıf Yönleri

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın zayıf yönlerinden biri fiziki ortamın yetersizliğidir. Fiziki ortamın yetersizliği hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (2,4,8) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

2 (Drama): “Okul sınıfı olması fiziksel açıdan bana zorluk yaratıyor, drama alanına ihtiyacım var.”

4 (Robotik Kodlama): *“Program için verilen sürenin yetersiz kalması. Çünkü bu atölyede ürün çıkartılması için 1 ders saati yetmiyor.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“Atölye çalışmalarının yürütüleceği fiziki ortamların sabit olmaması ile birlikte öğretmenler ile sürekli çalışmalar yürütemememiz zayıf yönlerinden biri.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın zayıf yönlerinden bir diğeri çocukların istedikleri atölyeyi seçememeleridir. İstenilen atölyenin seçilememesi hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 3, 6, 8) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Atölyeler arası geçiş olması yetenek ve ilgilerinin dışında kalabiliyor. Sanatsal ürünler oluşturmaya ilgi duymayan, boyaya dokunmak istemeyen çocukların atölyeye zorunlu katılması zayıf yönlerinden biri.”*

3 (STEM): *“Atölyede verilen ürünler ile ilgili çocukların merakının artırılması gerekiyor.”*

6 (Vakıf Yönetim Kurulu Üyesi): *“Çocuklar tüm atölyelere katıldıklarından bazı atölyeler ve bazı konular çocuklar açısından basit kalabiliyor.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“Çocukların katılacağı atölyeyi seçme hakkı olmaması ve atölye programlarının çocukların katılımı açısından esnek olmaması.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın zayıf yönlerinden bir diğeri ise karşılaşılan çeşitli uyumsuzluklardır. Yaşanan uyumsuzluklar hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (2, 3, 5, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

2 (Drama): *“Çocukların atölyeye katılımının artırılması açısından rehberlik hizmetleri verilmeli.”*

3 (STEM): *“Uyum problemi yaşayan çocuklar oluyor. Uyum haftası düzenlenebilir.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Okul müfredatı ile atölyenin programının farklı olması çocukları olumsuz etkiliyor. Okullar matematiğin mantıkla olan ilişkisini çocuklara kazandıramıyor.”*

9 (Vakıf Genel Müdürü): *“Atölye katılımı 7. ve 8. sınıflarda azalıyor. Sınav hazırlığı yapıyorlar ve sınav sonrasında katılım devam etmiyor.”*

Bunlara ek olarak katılımcı 9 atölye çalışmalarının, daha fazla kitleye ulaşabilmesi adına, sayılarının artırılması gerektiğinden bahsetmektedir. Üst yaş gruplarında da atölye çalışmalarına devam edilmesinin önemli olduğu katılımcı tarafından vurgulanmıştır.

Özetle, atölye çalışmalarının düzenlenmekte olduğu fiziksel ortamın standart donanımlarla oluşturulmuş olması faaliyetin verimliliği açısından önemlidir. Her atölyenin ihtiyacı olan ortam, süre, içeriğe özel düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Atölye programlarının çeşitliliğinin artırılması ve bu çeşitlilik ile birlikte çocuğun katılmak istediği atölye programını kendisinin seçebilmesi yine katılımcılar tarafından dikkat çekilen durumlardan bir tanesidir. Çocukların katıldıkları atölyelerde beceri ve yetenekleri ile ilgili çeşitli destekler almalarının gerekliliği ve atölye katılımlarının sürekliliği de katılımcılar tarafından programın zayıf kaldığı yönler arasında belirtilmiştir.

4.2.3 Öğrenci İhtiyaçları

Bağlam değerlendirmesi bölümü 3. soruda katılımcılara “Programın öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin yanıtlar öğrenci ihtiyaçları teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.4’te ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.4: Bağlam Boyutu 3. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Öğrenci İhtiyaçları	Atölyeye duyulan ilginin durumu	Atölye ilgisi Uygulamalı eğitim Olumsuz öğrenme alışkanlığı Biliş akranları
	İhtiyaçların kategorilendirilmesi	İfade becerileri Beceriye uygun amaç Üretim faaliyeti
	Atölye etkinliklerinin gündelik hayat ile ilişkisi	Her yerde eğitim Sosyal etkileşim İşlevsel beceriler

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere öğrenci ihtiyaçlarından ile ilgili olan ilk konu atölyeye duyulan ilginin durumudur. Atölyeye duyulan ilginin durumu hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1,2, 3, 5, 7, 8) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“İlgileri ile alakalı bir atölye. Çocuk ilgi duyuyorsa faydalı olacaktır. Tamamen dikkatini çekmiyorsa zorla yapılmış bir etkinlik gibi gelecektir.”*

2 (Drama): *“Çocuklar istemedikleri atölyelere girdiklerinde problemler ortaya çıkabiliyor. Çocukların neye ihtiyacı olduğu belirlenmeli.”*

3 (STEM): *“Atölyelerde yaparak ve yaşayarak öğrenme var. Soruyu sorarken düşünmek zorunda olduğundan çocuk aktif hale geçiyor.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Çocukların hepsinde olumlu dönüt alamıyoruz. Çocukların ön yargısından kaynaklanan nedenlerden dolayı bu durum ortaya çıkıyor.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“Bilişsel olarak aynı düzeyde olan çocuklar bir araya geldiklerinde kendilerinin daha iyi anlaşıldığını hissedebiliyorlar.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“Velilerin devamlılık konusunda gösterdiği titizlikten atölyelerin çocuklar açısından verimli olduğunu görebiliyoruz.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere öğrenci ihtiyaçlarından ile ilgili olan ikinci konu öğrenci ihtiyaçlarının kategorilendirilmesidir. Bu kategorilendirme ile ilgili olarak görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 6, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Çocuk sanat ile tanışıp onunla ilgili önyargılarını atarsa öğrenir. Grup içerisinde iletişim kurabilme becerilerini de geliştirmek amaç. İfade becerilerini geliştirmek amaç. Elleri kirlendiğinde bir çözüm üretebiliyor olması da bir amaç.”*

2 (Drama): *“Üstün yeteneklilerin kendini ifade edebilme becerileri çok sınırlı. Bunu geliştirmek programın önemli amaçlarından biri.”*

3 (Robotik Kodlama): *“Öğrenciler kodlama ve web tasarım yapmayı istiyorlar. Ancak ihtiyaç duydukları şey aslında yapmak değil kullanabilmek.”*

6 (Vakıf Yönetim Kurulu Üyesi): *“Eğitim faaliyetlerinin daha çok üretime odaklanması atölyelerin verimini artırıyor.”*

9 (Vakıf Genel Müdürü): *“Sosyal, akademik ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirici çalışmalar yaptığımızdan dolayı çocukların tüm yönlerden gelişmelerini zorunlu kılıyoruz.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere öğrenci ihtiyaçlarından ile ilgili olan üçüncü konu atölye etkinliklerinin günlük hayatta kullanımınıdır. Atölye etkinliklerinin gündelik hayatta kullanımı hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 3, 5, 7) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Öğrencilerden biri abeslang boyuyordu (doktor dil çubuğu) çocuk bunu neden boyayacağız dedi. Kullanımını anlattım sonrasında da bizim kullanımının dışında sanatsal bir şey yapacağımızı söyledim. Boyarken tereddüt etti, tekrar muayene için kullanılacağını zannediyor. Biz bazı malzemeleri farklı amaçla kullanabiliyoruz dedim. Boyama bittiğinde kitap ayracı olduğunu gördüğünde atölye bitişi evde boyamak için yeni bir çubuk istedi. Sonrasında tüm çocuklar birer çubuk alıp eve gitti.”*

3 (STEM): “İnternette ve TV’den izledikleri deneyleri yapmak istiyorlar. Deneyler ile arkadaşlarını güldürerek hava atmaya çalışıyorlar.”

5 (Eğlenceli Matematik): “Atölyede öğrenilen becerileri hayatlarının her yerinde kullanabilirlerse atölye tamamen ihtiyaçlarını karşılar.”

7 (Vakıf Psikoloğu): “Drama gibi grup çalışmalarını destekleyici atölyeler çocukların daha iyi adapte olmasını sağlayabiliyor.”

Özetle, öğrencilerin atölyelere karşı duydukları ilginin artırılmasının, atölye eğitiminde kilit rol oynadığı belirtilmektedir. Ön yargılı olan öğrencilerin adaptasyonu, çocukların ilgisini çekebilecek etkinliklere yer verilmesi gibi durumlar öğrenci ihtiyaçları açısından önemlidir. Çocukların bilişsel olarak aynı düzeyde olduğu akranları ile aynı ortamı paylaşmaları ve etkileşime girmeleri, yaptıkları faaliyetlerde öğrenme odaklı değil üretme odaklı olmaları, bunu gündelik yaşamlarına aktarabilmelerinin öğrenci ihtiyaçları açısından önemli unsurlar olduğuna değinilmiştir.

4.3 Girdi Boyutu ile İlgili Katılımcı Görüşleri

Öğretmenlere ve yöneticilere girdi boyutuna ilişkin 4 soru yönlendirilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlara yönelik olarak belirlenen temalar *öğrenci giriş özellikleri*, *öğretmen hazırbulunuşluk düzeyi*, *materyal özelliği* ve *yeterliliği* olarak ifade edilmiştir.

4.3.1 Öğrenci Giriş Özellikleri

Öğretmen ve yöneticilere girdi boyutuna ilişkin sorulan ilk soru “Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında neler düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Soruya ilişkin yanıtlar öğrenci giriş özellikleri teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.5’te ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.5: Girdi Boyutu 1. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Öğrenci Giriş Özellikleri	Genel hazırbulunuşluk durumları	Yeterlilik düzeyi Bireysel hedefler
	Atölyelerde yaşanan öğrenci kaynaklı problemlerin nedenleri	Yeteneksizlik düşüncesi Bireysel özellikler Öğrenmeye kapanıklık Yaş grupları

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere öğrenci giriş özellikleri ile ilgili olan ilk konu genel hazırbulunuşluk durumlarıdır. Genel hazırbulunuşluk durumları hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5, 7, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Derse katılımlarda, grup çalışmalarında herhangi bir eksiklik yok. İstenilen becerileri gerçekleştiriyorlar. Kızlar genel olarak derse katılımlarda iyiler.”*

2 (Drama): *“Dikkatleri dağınık, oyun oynamayı seviyorlar, zihinleri oyuna kanalize oluyor.”*

3 (STEM): *“Çocuklar öğrenme odaklı değil. Sadece vakit geçirmek için buraya geliyorlar.”*

4 (Robotik Kodlama): *“Programlamada temel şeyleri bilmeleri gerekiyor. Yazı yazmak örneğini verebilirim. Scratch programında yazı yazma şekil çizme gibi şeyleri bilmeleri gerekiyor. Bilmediklerinden dolayı projeyi bitiremedik.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Çocukların tam olarak hazır olduğunu söyleyemem. Çocuklar matematik konusunda yara almışlar ve bazı konularda kendilerini kapatmışlar. İstenilen verimi şu an alamıyoruz.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“Test ile alınıyorlar. Genel olarak hazırbulunuşlukları iyi oluyor. Hepsinin okul geçmişi olduğundan buraya adapte sorunu yaşamıyorlar. Ders alanı olarak değil eğlenebilecekleri etkinlikler olan bir ortam olarak görüyorlar.”*

9 (Vakıf Genel Müdürü): *“Tanılı üstün/parlak çocuklar olduğundan dolayı hazırbulunuşlukları yeterli ve yüksek. Kapasiteleri çok önemli. Çocuklar öğretilbilir çocuklar.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere öğrenci giriş özellikleri ile ilgili olan ikinci konu atölyelerde yaşanan öğrenci kaynaklı problemlerin nedenleridir. Atölyelerde yaşanan öğrenci kaynaklı problemlerin nedenleri hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 5, 8) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Bazı çocuklarda el becerileri kuvvetli olmadığından kaktüs formu yapılacak derste çizemeyeceğini düşünen çocuklar yapmak istemiyorlar. Ancak bu çocuklara etkinlik konusunu yapmaları konusunda baskı yapmayarak istedikleri şeyi yapabileceğini söylüyorum.”*

2 (Drama): *“Drama atölyesi için yönerge alma, grupla hareket etme, liderliği üstlenme, lideri takip etme önemli hazırbulunuşluk faktörleri. Katılımcılıkta problemleri var. Genel olarak çocuklar katılımcı olmayı değil lider olmayı seviyorlar.”*

3 (STEM): *“Aynı atölyeye farklı yaş grubundan çocuklar geldiği için bilişsel farklılıkları çok oluyor.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Okulda 40 dakikada 4-5 kazanım öğrenebilecekken 1 kazanım 3 derste işleniyor ve sıkılıyorlar. Çocuk bu durumda derslere karşı önyargı geliştiriyor ve öğrenme becerileri çok az oluyor.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“Kodlama dersi ile burada tanıştığı için derse uyum konusunda problemler yaşayabiliyor. Zaman ilerledikçe özgün ürünler ortaya çıkıyor ve derslere katılımları iyileşiyor.”*

Özetle öğrenciler için belirlenen atölye hedeflerinin öğrencilerin yeterliliklerine dikkat edilerek belirlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin bireysel hedeflerinin ne olduğu belirlenerek atölye çalışmalarına duyulan ilginin artırılması sağlanabilir. Öğrencilerin bilişsel ve sosyal özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenmeye kapanık olma, olumsuz öğrenme alışkanlıkları, farklı yaş gruplarının olması gibi durumlar problemleri ortaya çıkarabilmektedir.

4.3.2 Öğretmen Hazırbulunuşluk Düzeyi

Öğretmen ve yöneticilere girdi boyutuna ilişkin sorulan ikinci soru “Programla ilgili sizin hazırbulunuşluk düzeyiniz (hizmet içi eğitim alma durumu-programa aşinalık -sisteme adaptasyon vb.) nasıldır?” şeklindedir. Soruya ilişkin yanıtlar öğretmen hazırbulunuşluk düzeyi teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.6’da ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.6: Girdi Boyutu 2. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Öğretmen Hazırbulunuşluk Düzeyi	Atölye ile ilgili alınan önceki eğitimler	Kişisel gelişim Öğretmen eğitimi Tecrübe düzeyi
	Atölye programı uygulamaları ile ilgili durumlar	Katılım verimliliği Ön koşul beceriler

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere öğretmen hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili olan ilk konu atölye ile ilgili alınan önceki eğitimlerdir. Atölye ile ilgili alınan önceki eğitimler hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): “Çocuk gelişimi alanı mezunuyum ancak öğretmenlik yaptığım dönemlerde de sanatsal etkinlikleri kullanıyordum. Bu etkinlikleri kendi çabalarımla geliştirerek uygulanabilir duruma getirdim.”

2 (Drama): “Yaratıcı drama teknikleri hizmetiçi eğitimi aldım. Eğitimlere elimden geldiğince katılıyorum. Seminerler, hizmetiçi eğitimler, kitaplar, makaleler okumaya çalışıyorum. İnternet üzerinden farklı oyunları araştırıyorum.”

3 (STEM): “2 yıl aynı eğitimi üstün yeteneklilere verdim. Müfredat hazırladım. California üniversitesinden üstün yetenekliler ile ilgili 6 aylık eğitimim var.”

4 (Robotik Kodlama): “Derse hazırlanıp geliyorum. Hazırbulunuşluk seviyem iyi. Daha önce benzer atölyeler yaptım. Ne kullanılır nasıl yapılır biliyorum.”

5 (Eğlenceli Matematik): *“Bu atölye ile ilgili ciddi araştırmalar yaptım. Yöntemi 8-9 yıldan beri uyguluyorum. Ankara’da ve Japonya’da uygulanan eğitim modelini alarak uygulamayı öğrendim. Türkiye’de fazla kullanılan bir yöntem değildi.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“Öğretmenlerin tamamının hazırbulunuşluklarının iyi olduğunu söyleyebilirim.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“Atölye çalışmalarını başlamadan önce bir özel yetenekli çocuğu tanımada bir başlangıç olabilecek küçük bir eğitim veriyoruz. Yenilikleri araştırmak çok önemli ve öğretmenin görevi bu.”*

9 (Vakıf Genel Müdürü): *“Atölyeleri düzenleyen vakıf 7 yıllık bir vakıf. Yöneticilerin tamamı özel yetenekliler konusunda bilgi sahibi. Sürekli bir birikim elde edilerek yeni uygulamalara geçişler yapılıyor.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere öğretmen hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili olan ikinci konu atölye programı uygulamaları ile ilgili durumlardır. Atölye programı uygulamaları ile ilgili durumlar hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 4, 7) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Derse gelirken evden de materyaller alarak her türlü aksi duruma hazırlıklı olurum. Atölye çalışmasının olumsuz geçmesine izin vermem.”*

4 (Robotik Kodlama): *“Çocukların yaptıracağı şeyi bilmemesi bana sıkıntı yaşattı. Ancak çizmeyi ve yazmayı öğreterek dersi ilerlettim.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“Öğretmenler tecrübelerini kullanarak sınıfları kontrol altında tutabiliyorlar.”*

Bunların yanında atölyelerin değişimi esnasında öğrencilerin önceki saat girdikleri atölye programının materyallerini yanlarında bulundurmalarının, girdikleri atölyeye odaklanma sorunu ortaya çıkardığı da görüşmelerde belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili 2 (Drama) numaralı katılımcı *“Diğer atölyelerde işlenecek konulara ait materyaller ile benim atölye dersime çocukların gelmesi dersin işlenişini etkiliyor. Zihninin diğer atölyede kalmasına sebep oluyor materyallerin taşınması.”* olarak durumu açıklamıştır. Öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili olarak da 8 (Eğitim Koordinatörü) numaralı katılımcı *“Öğretmenlik bilincinin olması, karşı tarafı*

destekleyici tutumlar göstermeleri bizim için önemli. Akademik anlamda gayet yeterliler.” olarak belirtmiştir.

Özetle, atölye öğretmenleri kendi hazırbulunuşluk düzeylerini atölye faaliyetleri ile ilgili yeterli görmektedir. Kişisel gelişimlerini devam ettirmekte ve sınıf yönetimi, atölye etkinliklerinde gelişmeye açık olduklarını söylemişlerdir. Atölye programlarında uygulama sürecinde ise ön koşul becerilerin eksikliği, diğer atölyelerden taşınan materyallerin derse odaklanma süresini uzattığı belirtilmiştir. Bu konularda da öğretmenler genel olarak tedbirlerini almakta olduklarından bahsetmişlerdir. Vakıf yöneticileri görev yapan öğretmenler konusunda yeterliliklerini uygun gördüklerini, atölye faaliyetleri başlamadan önce eğitim verdiklerinden bahsetmişlerdir.

4.3.3 Materyal Özelliği ve Yeterliliği

Öğretmen ve yöneticilere girdi boyutuna ilişkin sorulan üçüncü ve dördüncü soru “Programı uygulamak için size sunulan kaynaklar/materyaller (ders kitabı, kaynak kitap, CD vb.) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” ve “Bu materyallerin dersin genel amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Soruya ilişkin yanıtlar materyal yeterliliği teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.7’de ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.7: Girdi Boyutu 3. ve 4. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Materyal özelliği ve yeterliliği	Materyalin özelliği	Materyal temini Amaca uygunluk Etkinlik temellilik
	Materyalin yeterliliği	Uygulamaya yöneliklik Öğrenme hedefleri Çok yönlü kullanılabilirlik

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere materyal özelliği ve yeterliliği ile ilgili olan ilk konu materyalin özelliğidir. Materyalin özelliği hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5, 8) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Malzeme listeleri isteniyor. Söylenilen materyallerin tamamı temin ediliyor. Olmasa da ben temkinli geliyorum. Alınmama gibi bir durum olmuyor ancak unutulma durumu olabiliyor. Bu durumda da çözümü zaten ben üretebiliyorum.”*

2 (Drama): *“Kaynaklar zaten bende olduğundan yeterliler. Ayrıca materyaller de dersler için yeterli. Kullanılacak malzemeleri evden bile getirebiliyorlar.”*

3 (STEM): *“Deney ağırlıklı atölye programım var. Malzemelerim sağlanıyor.”*

4 (Robotik Kodlama): *“Materyaller yeterli, internet, bilgisayar projektör, ses sistemi gibi.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Materyaller dersin amacını gerçekleştirmek için yeterli. Bu atölyeye boya kalem kâğıt kalem gibi materyaller yeterli. Bu atölyede en önemli malzeme öğrencinin kendi zihni.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“Kaynaklar öğretmenlerin istediklerine göre yapılıyor. Hızlıca temin ediliyor.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere materyal özelliği ve yeterliliği ile ilgili olan ikinci konu materyalin yeterliliğidir. Materyalin yeterliliği hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 5, 7) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Materyaller boya fırça gibi basit olduğundan herhangi bir sıkıntı yaşanmıyor. Diğer malzemeler de bizim talebimiz üzerinde alındığından dersin amacına uygun oluyor.”*

2 (Drama): *“Ders içeriğini kendim ayarlıyorum. Ders içeriğinde ihtiyacım olduğunda materyaller hemen temin ediliyor. Maliyetli malzemeler bile ayarlanabiliyor.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Materyal ve kaynaklar yeterli. Vakıf atölyeler hakkında ne gerekiyorsa yapmaya hazır.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): “*Materyaller soyut olarak şekillendiriliyor. Amacının haricinde farklı şeylere dönüştürülebiliyor. Taş boyama atölyesinde bu malzemelerin iyi şekilde kullanıldığını gördük. Bu etkinlikler çocukların bakış açılarını geliştiriyor.*”

Özetle, vakfın atölyelerin düzenlenmesi ve sürdürülmesi aşamalarında atölye öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu malzemeleri tedarik ettiği belirtilmiştir. Bu sayede atölye faaliyetlerinin ilerleyişi olumlu olarak ifade edilmiştir. Atölyelerde kullanılan materyallerin karmaşık materyaller olmaması öğrencilerin bu materyalleri kendi imkanları ile de sağlamalarının da mümkün olabildiği gözlemlenmektedir. Atölyelerde yapılan çalışmaların sadece fiziki materyaller üzerinden değil, öğrenci üzerinden yürütüldüğünü de drama ve eğlenceli matematik atölyesi öğretmenleri belirtmiştir.

4.4 Süreç Boyutu ile İlgili Katılımcı Görüşleri

Öğretmenlere ve yöneticilere süreç boyutuna ilişkin 3 soru yönlendirilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlara yönelik olarak belirlenen temalar *uygulama sürecinin işleyişi, kullanılan yöntem ve teknikler, yaşanan güçlükler* olarak ifade edilmiştir. Süreç boyutu ile ilgili veriler sıralı bir şekilde 4 farklı görüşme yapılarak toplanmıştır. Alıntı yapılan görüşmeler, ilk görüşme “1. Görüşme”, ikinci görüşme “2. Görüşme”, üçüncü görüşme “3. Görüşme” ve dördüncü görüşme “4. Görüşme” olarak alıntının yanında belirtilmiştir.

4.4.1 Uygulama Sürecinin İşleyişi

Öğretmen ve yöneticilere süreç boyutuna ilişkin sorulan birinci soru “Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor?” şeklindedir. Soruya ilişkin yanıtlar uygulama sürecinin işleyişi teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.8’de ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.8: Süreç Boyutu 1. Soruya ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Uygulama sürecinin işleyişi	Atölye etkinliklerinin uygulanabilirliğini etkileyen faktörler	Etkinlik katılımı Dikkat dağınıklığı Süreç temellilik Olumsuz tutumlar Katılımcı sayısı
	Atölye etkinlikleri uygulamalarında olumlu gelişmeler	Dikkatin artması Davranış problemleri Keyifli çalışmalar

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere uygulama sürecinin işleyişi ile ilgili olan ilk konu atölye etkinliklerinin uygulanabilirliğini etkileyen faktörlerdir. Programın uygulanabilirliğini etkileyen faktörler hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama) 1. Görüşme: *“Takıntılı olan çocuklar var. Ellerinin boya olmasından rahatsız olabiliyorlar. Benim de her tarafım boya oluyor. Bu durumu çocuklara gösterip bunun tadını çıkarabilirsiniz diyorum.”*

2 (Drama) 1. Görüşme: *“Okul sınıfı olması olumsuz etkiliyor drama alanına ihtiyacım var. Akıllı tahtanın olması çocukların dikkatini dağıtıyor. Tahtaya dokunmak istiyorlar.”*

2 (Drama) 2. Görüşme: *“Çocukların ilgisi güzel. Genel katılımları iyi ancak dikkat dağınıklığı ile karşılaşıyoruz.”*

2 (Drama) 3. Görüşme: *“Sınıftaki öğrenci sayıları da önemli. Düşük sayıdakiler daha az odaklanıyorlar. 8-10 çocuk olduğunda heyecan rekabet yaratıyor.”*

2 (Drama) 4. Görüşme: *“Yaptırım sıkıntımız var. Küfür vurma ya da herhangi bir davranış bozukluğu gösterdiklerinde müdahale edemiyoruz. Veliler ile rehber öğretmen görüşüyor ancak bu çözüm olmuyor. Çoğu veli çocuklarının davranışlarını kabul etmiyor.”*

3 (STEM) 1. Görüşme: “Bazı sınıflar 2 ders saati geliyor. Dönüşümlü olmaması çocukların sıkılmasına neden oluyor. Tek ders gelmelerini tercih ederim. Zaten dikkatlerini toplamak zor. 2 ders saati olunca daha zor oluyor.”

4 (Robotik Kodlama) 3. Görüşme: “Projenin tamamlanmış halini gösteriyorum ve buna ulaşmak için basamakları gösteriyorum. Dikkat dağınıklıkları çok olduğundan direk ellerine vermek istemiyorum. Bir anda birçok şeyle ilgilendiklerinden dikkatlerini toplamalarını çok zorlaştırıyor. Elektrik akımları gibi sürekli bir noktadan bir noktaya hızla giden düşünce yapıları var. Bu güzel bir özellik ancak problem olduğu noktalar da var.”

4 (Robotik Kodlama) 4. Görüşme: “Programlama konusunda ise çocukların karmaşık becerilerden sıkıldığını gözlemledim. Basamakların çok basit olmasını istiyorlar. Dinleme becerileri çok az olduğundan programlama konusundan vazgeçtik. Elektrik devreleri kurdurmaya başladık.”

5 (Eğlenceli Matematik) 1. Görüşme: “Matematiğe karşı olumsuz tutumları olması dersin işlenişini etkiliyor. Matematik onlar için tam bir kaos oluyor. Derslerde matematiği sevdirmeye yönelik çalışmalar yapmaya çalışıyoruz. Öğretmenim ben bu dersi sevmiyorum ama sizi seviyorum diyen çocuklar oluyor.”

5 (Eğlenceli Matematik) 2. Görüşme: “Çocuklar matematik olduğunda düşünmek istemiyorlar. Önyargıları hala devam ediyor. Futoshiki yöntemi kullandık çocukların hoşuna gitti. Eşitsizlik kavramından yola çıkarak yapılan bir çalışma. Mendil kapmaca oyunu oynadık. Evet matematik önemli ancak çocukların farklılıklarını düşünerek farklı oyunlar oynatmamız gerektiğini düşündüm.”

5 (Eğlenceli Matematik) 4. Görüşme: “Zaman zaman planlarımızın dışına çıkıyoruz. Çocukların durumlarına göre değişiyor. Akademik seviyeleri aynı olmadığından bazı konularda değişiklik yapıyorum. Konuları çocuklara uygun hale getirmeye çalışıyorum. Atölyede fazla sıkılmamaları adına farklı etkinlikler koyabiliyoruz.”

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere uygulama sürecinin işleyişi ile ilgili olan ikinci konu atölye etkinlikleri uygulamalarında olumlu gelişmelerdir. Atölye

etkinlikleri uygulamalarında olumlu gelişmeler hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (2, 3, 4, 5, 8) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

2 (Drama) 2. Görüşme: “Çocukları tanıdığımız için bu hafta daha iyiyiz. Fazla uyarı vermeden yönerge veriyorum. Çoğu da bu duruma adapte olabiliyor.”

2 (Drama) 3. Görüşme: “Bu hafta süreçsel drama yaptık. Çocuklar kurgusal şeyleri seviyor. Kurgusal olaylar ile daha iyi odaklanıyorlar. Isınma-Canlandırma-Doğaçlama ve değerlendirme gibi etkinliklerle atölyeyi gerçekleştiriyoruz. Genelde eğleniyorlar. Rol oynama, doğaçlama olayından keyif alıyorlar.”

2 (Drama) 4. Görüşme: “Planlama onlara göre olduğundan dolayı daha kolay oluyor. Her hafta farklı teknik uyguladığım için sıkıcı olmuyor. Dikkat çekici oluyor. Birçok öğrencide gelişmeler gözlemliyorum.”

3 (STEM) 3. Görüşme: “Öğrenciler meraklılar. Sorular soruyorlar. Hologram anlattım. Bu konuda bana sorular yöneltmiş oluyorlar. Bu sayede ilgilerinin hangi alanlarda olduğunu da keşfetmiş oluyorum. Teknolojiyi daha iyi kullananlar var. Eldivene ledler takmış bana göstermek istiyorlar. Proje yapmaya hevesli oldukları gözleniyor.”

4 (Robotik Kodlama) 1. Görüşme: “Çocuklar atölyeye ilgililer. Döngüleri yapıyorlar, her döngünün sonunda bir zorluk var onu çözüme kavuşturmaya çalışıyorlar. Labirent yaptık bunu yaparken kendileri altyapıyı yapabiliyorlar. Hazırbulunuşluklarını arttırdım.”

4 (Robotik Kodlama) 2. Görüşme: “Süreç içerisinde bazı aksaklıklar oldu. İlk başlarda çocuklar hazır değildi. Şimdi yeterlilikleri oluştu. Söyleneni anlıyorlar.”

4 (Robotik Kodlama) 4. Görüşme: “Öğrenme olarak yeni bilgilere sahipler. Becerileri gelişti, çalışmalarını yapabilecek duruma geldiler. Atölyeye geldiklerinde ne yapacaklarını biliyorlar. Çocukların derse bakışı katılımı daha iyi.”

5 (Eğlenceli Matematik) 2. Görüşme: “Bazı öğrencilerin ne yaptığımızı anlamaları noktasında problemler oluyordu ancak artık atölyeye geldiklerinde ne yapacaklarının bilincinde oluyorlar.”

5 (Eğlenceli Matematik) 4. Görüşme: “Atölyede fazla sıkılmamaları adına farklı etkinlikler koyabiliyoruz. Tengram tarzı materyaller de kullandım. Öğrenci bu etkinlikler ile biraz daha nefes almış oluyor. Matematik evet önemli ancak çocuğa toplama çıkarma çarpma yaptırmak istemiyoruz. Mantiğı kavramalarını istiyorum. Tüm derslerde, bilgi edinirken bu becerileri kullanacak.”

8 (Eğitim Koordinatörü): 1. Görüşme: “Bu alan benim uzmanlık alanım değil bu nedenle bir psikolog istihdam ettik. Derslerdeki uygulama sürecini bu durum iyileştirdi. Stajyerler işimizi kolaylaştırıyor. Onların staj faaliyetinde aktif olmalarını sağlıyor ve dersin iş ve işlenişini kolaylaştırıyor.”

Özetle, uygulama süreçlerinde çocukların etkinliklere katılmak istememeleri öğretmenlerin genel olarak söz ettikleri en önemli konulardan biridir. Atölyelerde yapılacak olan çalışmalara öğrencilerin dikkatlerini vermeleri önemli bir unsurdur. Atölye ortamında bulunan dikkat dağıtıcı unsurlar, öğrenci sayısının atölye bazında bir standart getirilmemesi gibi durumların atölye işleyişini etkilediği belirtilmiştir. Çocukların okulda uygulanan sisteme alışkın olmaları nedeni ile atölye düzenine ayak uydurmada çektiği güçlükler katılımcı görüşlerinde belirtilmiştir. Katılımcılar, süreç içerisinde öğrencilerin atölyelere katılım düzeylerinin kuvvetlenmesi, atölye sistemine alışmaları ile birlikte daha çok ilgi göstermeleri, problem davranışların giderilmesi ve son olarak atölye çalışmalarından öğrencilerin aldığı keyfin artıyor olması hakkında görüşlerini belirtmişlerdir.

4.4.2 Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretmen ve yöneticilere süreç boyutuna ilişkin sorulan ikinci soru “Derslerde kullanılması ön görülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz? hangilerini kullanamıyorsunuz?” şeklindedir. Soruya ilişkin yanıtlar kullanılan yöntem ve teknikler teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.9’da ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.9: Süreç Boyutu 2. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Yöntem ve tekniklerin uygulamada ilerleyişi	Akran desteği Hedefe yönelik uygulama
	Yöntem ve teknikler ile ilgili karşılaşılan problemler	Ön koşul beceriler Sürenin yeterliliği Temel beceriler

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili olan ilk konu yöntem ve tekniklerin uygulamada ilerleyiştir. Yöntem ve tekniklerin uygulamada ilerleyişi hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama) 1. Görüşme: “Göster-yap tekniği, örnekler kullanarak yapıyoruz. Akran öğretimi bazen lider konuma getirebiliyorum. Yapamayan çocuklara destek olmaları amacı ile çeşitli görevler verebiliyorum.”

2 (Drama) 1. Görüşme: “Drama teknikleri, doğaçlama tekniği kullanılıyor. Önden oyun oynatarak konuya güdülenmelerini sağlıyorum. İkili doğaçlamalar ve büyük grup doğaçlamalar gayret iyi gidiyor.”

2 (Drama) 4. Görüşme: “Drama ders planında ısınma canlandırma ve değerlendirme var. Bunların hepsini ders içerisine koymaya çalışıyorum. Drama uygulamasının kendi tekniklerini de canlandırma kısmında yapmaya çalışıyorum. Çocuklar genel olarak başarılı.”

3 (STEM): 1. Görüşme: “Buluş yolu ile öğrenme kullanıyoruz.”

3 (STEM): 2. Görüşme: “Kimya, biyoloji fizik gibi farklı alanları işleyerek devam etmeye çalışıyoruz. Her hafta farklı programı işleyerek devam ettirmek istiyorum. Yaparak yaşayarak öğrenme uyguluyorum ama elimden geldiğince teorik bilgi de veriyorum.”

3 (STEM): 3. Görüşme: “Her hafta farklı programı işleyerek STEM i dağıtarak işlemeye çalışıyorum. Teorik bilgi ve uygulama odaklı olarak devam etmeye çalışıyorum.”

4 (Robotik Kodlama) 1. Görüşme: “Göster-yap tekniği kullanıyorum. Atölye etkinliğini tek tek gösterip sonrasında önlerindeki bilgisayarda yapmalarını istiyorum. Daha sonra istediği şekilde değiştirebiliyor.”

4 (Robotik Kodlama) 2. Görüşme: “Ekstra bir materyal gerektiren bir atölye değil. İhtiyacımız olan şeylere sahibiz. Projeyi ben gösteriyorum, sonrasında çocuklar basamak basamak yapmaya çalışıyorlar.”

5 (Eğlenceli Matematik) 1. Görüşme: “Yöntemimiz temel olarak okuduğunu anlayarak, matematiksel düşünme becerilerini kazandırmak. Matematiksel düşünmeyi resimsel açıdan ifade edebilmek. Problem verilir, çocuklardan bunu görselleştirmeleri istenir, resim zihinde hareketlendirilir problem hakkında sorular sorar ve sonuçlara ulaşır.”

5 (Eğlenceli Matematik) 2. Görüşme: “Öğrencinin kendi bilgisini ortaya koymasını sağlayacak yöntemler kullanıyorum. Genelde ben rehberim öğrencideki bilgileri ortaya çıkartmaya çalışıyorum. Buna Sokrat yöntemi de diyebiliriz.”

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili olan ikinci konu yöntem ve teknikler ile ilgili karşılaşılan problemlerdir. Yöntem ve teknikler hakkında karşılaşılan problemler hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama) 1. Görüşme: “Sanat ile ilgili büyük yaş çocuklarda basit beceri eksiklikleri oluyor. Malzemeleri çok kullanmamışlar öncesinde. Süre kısıtlı olduğundan planlanan uygulama amaçları gerçekleştirilemeyebiliyor.”

2 (Drama) 1. Görüşme: “Rol koridoru tekniğinde zorlanıyorum. Özel tekniklerin uygulanmasını gerektiren etkinliklerde güçlük çektiğim oluyor. Özel yetenekli gruplarda daha fazla odaklanma problemi oluyor.”

2 (Drama) 2. Görüşme: “Doğaçlama tekniklerinden biri olan iç ses tekniğini kullanarak bir etkinlik planlamıştım. Algı sorunu yaşadılar. Ne olduğunu anlamakta güçlük çektiler. Anlayan ve uygulayanlar da oldu.”

2 (Drama) 3. Görüşme: “Bazı teknikleri uygulayamadığım oluyor, süre yetersizliği grup dinamiği gibi sıkıntılar oluyor. Bazen sıkıntılar oluyor ancak çocukların yapabileceği şeyleri programa almaya çalışıyorum.”

2 (Drama) 4. Görüşme: “Son haftalarda daha sakin, pasif oyunlar kullanmam dikkatlerini üstün yeteneklilerin daha iyi topluyor. Pasif olması koşturmalı ebelemece körebe gibi bir oyun yerine elleri dizerek bir sonraki arkadaşının eli ile dolaştırarak bir uygulama yaptırđım. Bu etkinlik ile daha hızlı derse geçebildim. Masaya vurarak oldukları yerde oynanan bir ısınma oyunuydu. Normal gelişim gösterenler hareketlenmeye ihtiyaç duyuyorlar özel yetenekliler ise daha sakin oyunlara ihtiyaç duyuyorlar.”

3 (STEM): 4. Görüşme: “Gruplara ayrılırken zorlanıyorlar. Bir öğrencim grup çalışması yaparken ben tek yapmak istiyorum diyerek gruplardan ayrıldı. Grup eğitimlerini ufak ufak yapıyorum. Sonrasında çocuklar alışmaya başlıyorlar. Fazlasıyla bireysel yetişmiş çocuklar. Başarıyı hep kendileri elde etmek istiyorlar. Grup çalışmasında elde edilen şeyi başarı olarak kabul etmiyorlar.

4 (Robotik Kodlama) 1. Görüşme: “Projeksiyonda gösterirken çocuğun projeksiyona bakmaması dersin işlenişini etkiliyor. Smart class diye bir program var. Bu program olsa çocukların bilgisayarlarının ekranlarını kontrol edebilirim.”

4 (Robotik Kodlama) 3. Görüşme: “Microbit yapmak istememe rağmen bu malzeme tedarik edilemedi. Yöntem konusunda böyle bir aksaklığımız oluyor.”

5 (Eğlenceli Matematik) 4. Görüşme: “Genelde öğrenci merkezli dersler var. Öğretmen burada rehber. Yeri geldiğinde bazı açıklamalar yapmak zorunda kalıyoruz. Çünkü haftanın 1 günü 40dk buradayız. Okuldaki matematik ile buradaki yapı birbirinden farklı. İster istemez çocukların bu duruma ayak uydurması için bazı açıklamaları yapmak zorundayız.”

Özetle, atölye çalışmalarında kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili seçimin atölyenin işlenişi düşünülerek yapılması, uygulanan atölyenin sağlıklı bir şekilde uygulamalarının devam etmesini sağlamıştır. Bu noktada bireysel yetenekleri farklı olan öğrencilerin kendi aralarında birbirlerine destek olmalarının desteklenmesi taş boyama atölyesi öğretmeni tarafından başarılı olarak bulunmuştur. Katılımcılar ayrıca

belirtmiştir ki yöntem ve tekniklerin uygulanmasında gerekli ön koşul becerilerin önceden kazanılmamış olması, atölye süresinin ürün oluşturulana kadar değil dakika ile sınırlı olması, öğrencilerin bazı atölyelerde yönergeleri alma ve takip etme konusunda yaşadığı problemler atölyede uygulanan yöntem ve tekniklerin işleyişinde problemler çıkartmaktadır.

4.4.3 Yaşanılan Güçlükler

Öğretmen ve yöneticilere süreç boyutuna ilişkin sorulan üçüncü soru “Uygulama sürecinden ne kadar memnunsunuz? Uygulama sürecinde karşılaştığımız güçlükler nelerdir?” şeklindedir. Soruya ilişkin yanıtlar yaşanılan güçlükler teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.10’da ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.10: Süreç Boyutu 3. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Yaşanılan Güçlükler	Atölye işlenişinin desteklenmesi	Yardımcı personel Atölye ortamı İçerik
	Öğrenci kaynaklı problemler	Yönerge alma Dikkat dağınıklığı Bireysel problemler
	Atölye uygulamaları sürecinde gözlemlenen değişimler	Ortak çalışmalar Beklenmeyen durumlar Çocukları tanıma Yöntem farklılaştırma

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere yaşanılan güçlükler ile ilgili olan ilk konu atölye işlenişinin desteklenmesidir. Atölye işlenişinin desteklenmesi hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama) 1. Görüşme: “Atölyede çocuklara destek verilmesi gereken noktalarda destek verebilecek kişilere ihtiyacım olabiliyor. Çocuğa işi anlatırken başka birinin yapmasına yardımcı olmakta güçlük çekebiliyorum.”

2 (Taş Boyama) 2. Görüşme: “Çok fazla materyal var bu materyallerin derslerde gerekli anlarda öğrencilere verilip verilmediğini takip edip derslerin yapılması zor oluyor. Yardımcı stajyerlerimiz var ancak telefonla ilgileniyorlar. Daha iyi destek verecek yardımcı bireyler olmalı.”

2 (Drama) 1. Görüşme: “Çocuklar biraz dikkat dağınıklığı yaşıyor. Rol almak istemiyor çekiniyor kendi istedikleri olsun istiyorlar. Verilen rolleri oynamakta isteksiz davranıyorlar. Lavabonun bozulması gibi sorunlar atölye aktivitesini etkiliyor.”

2 (Drama) 2. Görüşme: “Diğer atölyelerden materyallerin gelmesi zor odaklanmalarına sebep oluyor. Bu da ders düzenimi etkiliyor.”

2 (Drama) 3. Görüşme: “Fiziksel ortam sorunu var. Materyallerle (diğer atölyelerin) drama atölyesine gelmekte sorunlar ortaya çıkıyor. Boş bir ortama ihtiyacım var ki o güne yönelik dikkat çekmesini istediğim sembolün dikkat çekmesini sağlayayım. Örneğin bugün iskelet getirmişti. Benim materyalim o iskelet yüzünden dikkat çekmedi.”

2 (Drama) 4. Görüşme: “Uygulamada fiziksel ortam problemi yaşıyorum. Sadece müzik ve ses kullanacağım zamanda bile akıllı tahta olduğundan bununla çocukların ilgilenmesi kaçınılmaz oluyor.”

3 (STEM) 1. Görüşme: “Laboratuvarda misafiriz. Bu nedenle orayı rahat kullanamıyoruz.”

4 (Robotik Kodlama) 1. Görüşme: “Robot yapmak burada 40dk içerisinde zor. Süremiz yeterli olmayacaktır. Fiziksel ürün çıkartmak zor olacağından dolayı dijital ürünler üretmeye çalışıyoruz. Bu durum benim atölye içeriğimi kısıtlıyor.”

6 (Vakıf Yönetim Kurulu Üyesi) “Ders içeriklerinde problemlerimiz olabiliyor. Veliler bu sıkıntılara rağmen memnun olduklarını söylüyorlar.”

7 (Vakıf Psikoloğu): “Bazı çocuklar bazı etkinliğe ilgi duymuyor. Gruba adapte olamayabiliyorlar. Drama bence en verimli atölyelerden biri ancak bu atölyeye girmek istemeyen öğrenciler için farklı bir atölyenin bulunması güzel olabilir.”

9 (Vakıf Genel Müdürü): *“Güçlükler arasında 1 eğitim gününün yetersiz kaldığını söyleyebilirim. Hafta içi bu atölyeler devam etmeli. Derslere entegre edilerek eğitimler yapılmalı. Çocuklar bu eğitimin değerini hissetmeli.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere yaşanan güçlükler ile ilgili olan ikinci konu öğrenci kaynaklı problemlerdir. Öğrenci kaynaklı problemler hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama) 1. Görüşme: *“Sorular bazında bazen çocuklar zekâ düzeylerini gösteriyorlar ancak yapılan işlerde genelde aynı. Algısal boyutta eksiklikler olabiliyor. Basit yönergeleri bile anlayamayabiliyorlar. Karmaşık düşüncülerinden de kaynaklı olabilir.”*

2 (Drama) 1. Görüşme: *“Çocuklar biraz dikkat dağınıklığı yaşıyor. Rol almak istemiyor çekiniyor kendi istedikleri olsun istiyorlar. Verilen rolleri oynamakta isteksiz davranıyorlar.”*

2 (Drama) 2. Görüşme: *“Çocukların birbiri ile iletişimlerinin kötü oluşu ve dikkat dağınıklıkları en önemli problemlerden ikisi. Fiziksel ortamın müsait olmaması çocukların dikkat dağınıklığına sebep oluyor.”*

2 (Drama) 3. Görüşme: *“Problem davranışları olan çocukların varlığı atölyeleri etkiliyor. Derste çocuklar birbirine vurduğu için atölye savaş alanına dönüyor.”*

2 (Drama) 4. Görüşme: *“Bu atölyeyi isteyen çocuğun buraya gelmesi bence çok önemli. Dikkatlerini daha iyi toplamaları için istemeleri gerekiyor.”*

3 (STEM) 3. Görüşme: *“Bazı öğrenciler fazla hareketliler. Sadece bu durumlarla başa çıkarken zorlanıyorum. Zıtlaşmak istemiyorum çünkü bu durumda inada bindiriyorlar. Kendi dediği şeyi sonuna kadar yapma güdüleri var.”*

4 (Robotik Kodlama) 1. Görüşme: *“Dikkati toplama problemi var. Aynı şeyi 3-4 kez söylüyoruz ve boğazımız ağrıyor.”*

4 (Robotik Kodlama) 2. Görüşme: *“Bir öğrenci arkadaşlarının derse dikkatini dağıtıyordu. Bu tarz durumların kontrolü için sınıf kontrolü uygulamamız gerekiyor.”*

Üstün zekalı öğrencilerin dikkatleri hemen dağılıyor. Farklı biri durum olduğunda hemen dağılıyorlar.”

4 (Robotik Kodlama) 4. Görüşme: *“Süreç iyi işliyor. Planlanan çalışmalarını yapıyor ve bitiriyoruz. Bugün lehim makinası çalışmadı, her çocuğun birer makası yoktu. Bu sıkıntılar çıkıyor ancak ben bunları ders içerisinde çözüyorum. Çocukların kendilerinin yapmalarını sağlamaya çalışıyoruz.”*

5 (Eğlenceli Matematik 1. Görüşme: *“Atölyelerin okul mantığında olmaması güzel bir şey olsa da problem davranışların ortaya çıkmasına sebep olabiliyor. Bu avantaj ve dezavantajları içerse de ben avantajı tercih ederim. Çocuk mutlu oluyor ve bu benim için yeterli.”*

5 (Eğlenceli Matematik 2. Görüşme: *“Bazı haftalarda, bazı çocukların özel hayatlarında bir problem ile karşılaştıkları için problemler atölyeye yansıyor ancak bunlar sınıfı etkilemiyor.”*

5 (Eğlenceli Matematik 4. Görüşme: *“Öğrenci bazlı düşündüğümüzde sıkıntı olabiliyor. Kişisel durumu ile ilgili, evdeki durumu ile ilgili, arkadaşları ile ilgili problemleri atölye içerisinde sıkıntı oluşturabiliyor. Haftanın 1 günü bir araya geliyorlar. Bunun avantajı olduğu gibi dezavantajları da var.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“Çocuk bazlı düşünebilmek gerektiğini düşünüyorum. Çocuğun ince kas motorları gelişmediyse o dersten zevk alamıyor. Kolaydan zora ilerleyen bir atölye düzeni yapılabilir. İstem dışı aralarında kıyaslamaya gidebiliyorlar.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“Çocukların ilgileri dağılabiliyor. Hava güzel olduğunda dışarıya çıkmayı tercih ediyorlar.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere yaşanan güçlükler ile ilgili olan üçüncü konu atölye uygulamaları sürecinde gözlemlenen değişimlerdir. Atölye uygulamaları sürecinde gözlemlenen değişimler hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 3, 4, 5, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama) 2. Görüşme: *“Bazı aksaklıklar oluyor ancak bunlar normal şeyler. B planım her zaman var. Bu nedenle sorun çekmiyorum.”*

3 (STEM) 2. Görüşme: “Hızlı şekilde atölyeye başlayınca önceki atölyelerimden birini kullandım. Grup bu nedenle biraz zorladı ancak iyi bir şekilde idare etmeye çalışıyorum.

3 (STEM) 3. Görüşme: “Farklı bir şeye yönlendirmeye çalışarak problemlere çözüm bulmaya çalışıyorum. Başka bir iş veriyorum. Görev bilinçleri fazla. Bir şeyi yap dediğimizde de yapmaya çalışıyorlar.”

4 (Robotik Kodlama) 2. Görüşme: “Süreçte bir sıkıntım yok. Gerekli materyaller çalışır durumda oluyor. Ders işlenişinde bir sıkıntı yok. Plana göre gittiğimiz için memnunum.”

5 (Eğlenceli Matematik 2. Görüşme: “İlk zamanlarda çocuklara ne yaptığımızı ifade edebilme noktasında sıkıntılar çekebiliyorduk. Zaten okulda var burada da mı göreceğiz diyorlardı. Çocuklar 1 derste 1 problem çözdüklerinde bu bakış açılarını değiştirdi. Çocuklar merak ederek geliyorlar tek problemi. Hikayeleştirerek yaptığımız için daha verimli geçiyor.”

9 (Vakıf Genel Müdürü): “Aile desteği ile birlikte ilerlediğinde çocuklarda ilerleme görülüyor. Aile desteği olmadan ürün çıkartılmıyor.”

Bunların dışında 5 (Eğlenceli Matematik) numaralı katılımcı 1. Görüşmede özel yetenekli çocukların son derece önemli olduklarından bahsetmiştir. Okul ile eğitim modeli karşılaştırmasını yapan katılımcı bu durumdan “Okulda eğitimden ciddi yaralar alıyorlar, öğretmenlerinden yara alıyorlar çünkü farklılar. Onların hayatına dokunma küçük bir dokunuş yapmaya çalışıyoruz. Bu çocuklar %2’lik dilimdeler. Yıkılmazlarsa ülkeye katkı sağlayacaklar.” olarak bahsetmiştir. Bir diğer görüşte 8 (Eğitim Koordinatörü) numaralı katılımcı özel yeteneklilerin eğitimi faaliyetlerinin zorlu bir alan olduğundan bahsetmiştir. Bu görüşünü “Özel yetenekliler konusu zorlu bir alan. Çocukların okullarında akran zorbalığı yaşamaları buna bir örnek. Kamuoyunun farklılıklara karşı genel görüşü de bunu destekliyor.” olarak ifade etmiştir.

Özetle, atölye programlarının düzenlenmesinde yaşanan güçlükler katılımcıların görüşlerine göre atölye içerikleri hakkında eğitilmiş personellerin bulundurulması gerektiği yönündedir. Bunun yanında atölye işlenişinin desteklenmesi amacı ile atölye

alanlarının, uygulanan atölyeye özgü olması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Atölyede uygulanan içeriğin planlanması gereken zamana yönelik olması nedeni ile atölye öğretmeni planlamaları konusunda sorunlar yaşayabilmekte olduğundan bahsetmektedir. Öğrencilerin yönerge alma ve dikkat dağınıklığı problemleri atölye işlenişinde karşılaşılan önemli sorunlardan bir diğeridir.

4.5 Ürün Boyutu ile İlgili Katılımcı Görüşleri

Öğretmenlere ve yöneticilere ürün boyutuna ilişkin 3 soru yönlendirilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlara yönelik olarak belirlenen temalar *programın beklentileri karşılama durumu, öğrencilerin değerlendirilmesi, ölçme araçlarının yeterliliği, ideal atölye eğitimi programı* olarak ifade edilmiştir.

4.5.1 Programın Beklentileri Karşılama Durumu

Öğretmen ve yöneticilere süreç boyutuna ilişkin sorulan ilk soru “Program sizin/öğrencilerinizin beklenti ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılıyor?” şeklindedir. Soruya ilişkin yanıtlar programın beklentileri karşılama durumu teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.11’de ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.11: Ürün Boyutu 1. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Programın Beklentileri Karşılama Durumu	Öğretmenin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama durumu	Merak ve ilgi Tecrübe düzeyi Faaliyet süreleri Öğrenme becerileri
	Öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama durumu	Aktif katılım Merak duygusu Keyifli çalışmalar

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın beklentileri karşılama durumu ile ilgili olan ilk konu öğretmenin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama durumudur. Öğretmenin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama durumu hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5, 7, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“Derslere mutlu geliyorlar. Bugün ne yapacağız diye sorular geliyor. Bu atölyenin çocuklar üzerinde dinlendirici bir etkisi bile var. Bunların hepsi bizim atölyeler başlarken amaçladığımız konulardı.”*

2 (Drama): *“Özel yetenekli çocuklar hakkında ben de geliştirdim. Farklı çocuklarla çalışmak istemiştik. Onlarla ilgili bir şeyler de ben öğrendim. Üstünleri araştırıyorum onlar için dersler hazırlıyorum. Bu benim için iyi bir şey. Dramada mahkumlar ile bile çalışılıyor.”*

3 (STEM): *“TÜZDEV in bu sistemi oluşturması öğrenci ve bizim açımızdan güzel. İsteddiğimiz materyaller alınıyor. Bu materyalle ilgili erişilebilen en iyi materyallere erişim oluyor. Atölyede bir şey üretip eve götürmeleri çok önemli.”*

4 (Robotik Kodlama): *“Genel olarak beklentilerime ulaşabildim atölye sürecinde. 40 dakika ders süresi olarak bana yeterli gelmiyor. Yapmak istediklerim 40dk süreye sığmayabiliyor. 2 ders art arda olunca da sıkılıyorlar. Bu atölye zaman isteyen şeyler. 3d tasarımda piramit yapacaktık ancak zamanımız yetmedi.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Benim beklentim matematiğin mantıksal yapısını kavraması ve potansiyelini ortaya koyması. Benim beklentilerimi tam olarak karşılıyor diyemem. Okul burayı desteklemediği için sıkıntılar olabiliyor. Ben burada haftada 1 soru çözerken okulda normal işlemlerle sorular çözüyorlar. Şeklini çizecek sonrasında işlemi yapacak. İnsanlar ilk zamanlarda resimle kendini ifade etmiş. Ben de bunu amaçlıyorum.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“Çocuğa dokunmak onda değişiklik yapmak amacımız. Çocuk buraya gelmekteki amacını bilmeseyse bile sadece yetenek kümelerine ayrılarak sadece bir alanda gelişmesine değil tüm alanlarda gelişmesine yardımcı olmaya çalışıyor. Yeteneğinin olmadığı alanda da bir başarı göstermek zorunda kalıyor. Bu alanlarda da kendini geliştiriyor.”*

9 (Vakıf Genel Müdürü): *“Yeterince karşılıyor. 5 atölyede eğitim çalışmalarımızı ilerletiyoruz. Keşke 20 adet farklı atölyemiz olsa. Atölye sayılarımızı artırmalıyız. Genel manada atölyelerimizin niteliği yüksek.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın beklentileri karşılama durumu ile ilgili olan ikinci konu öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama

durumudur. Öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama durumu hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“İlk etapta yapmak konusunda özgüveni olmayan çocukların ilerlemesi görünüyor. Fırçayı yanlış tutan çocuklar bile bulunmakta. Bunun sebebi çocuklara her şeyin hazır sunulması. Atölye sonucunda bu konularda çocukların daha aktif olmasının sağlandığını düşünüyorum.”*

2 (Drama): *“Dramanın ne olduğunu kavradılar. Isınma-oyun-doğaçlama sonrasında beyin fırtınası konuşma değerlendirme yapıyoruz. Konumuz neydi dediğimde çocuk çıkarımlar yapabiliyor. Yönerge alıp kurallara göre hareket etme beceriler kazandılar. Grup içerisinde sorumluluk alıyorlar, liderliği paylaşıyorlar.”*

3 (STEM): *“Smart STEM eğitim modeli yaklaşımında çocuklar verimli oluyorlar. Verilen bilgiler daha sonra kullanılıyor. Ya da bu bilgilerle ilgili sorular getiriyor. Bilgiyi öğreniyor, bu bilgi ile ilgili farklı bir yaklaşım geliştiriyor ve sonrasında bu yaklaşım hakkında soru getirebiliyor. Bazı öğrencilerden direkt olarak geri dönüş alabiliyorum. Daha önce işlediğim bir konuyu sonraki derslerde sorduğumda cevap alabiliyorum. Bilgiyi bir kere söyledikten sonra bilginin geri dönüşü oluyor.”*

4 (Robotik Kodlama): *“Sınıfla çatışmak yerine konuyu değiştirerek ilerledik. Sonrasında yapmayan çocuklar da diğer çocukları gözlemlediği için yapmak istediler. Derse katılımları sağlanmaya başladı.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Öğrenciyi düşündürmeye yönelik sorular sormaya çalışıyorum. Yönlendirerek yapıyorlar. Bunun nedeni ise şimdiye kadar karşılaştıkları bir şey değil. Geçtiğimiz aylara göre çocukların son hali çok iyi durumda. Bunu tüm öğrenciler için söyleyemeyiz belki ancak çaba sarf edenler çoğunlukta.”*

6 (Vakıf Yönetim Kurulu Üyesi): *“Çocuklar atölyelerde başarılı oluyorlar. Derslerden mutlu bir şekilde ayrılıyorlar. Ölçme yapmadığımız için mutlu oluyorlar. Sadece atölyede yapmaları gereken şeyleri yapmak için buraya geliyorlar.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“Eğer çocuk ilk defa buraya geliyorsa bence yeterli derecede pekiştirici ve geliştirici oldu. Çünkü ilk defa bu etkinlikleri yapıyor.”*

BİLSEM'e gidiyorsa da pekiştirici oldu. Ancak tekrar geliyorlarsa çocuklarda da sıkılma eğilimi olduğundan farklı bir şey katmadığını düşünebiliyorlar. Akademi bazlı değil de bireysel bazlı olduğunu düşünüyorum.”

Özetle öğretmenlerin atölye faaliyetlerinin beklentilerini karşılama durumları; çocukların merak ve ilgilerinin güçlenmesi, özel yetenekli çocuklar ile ilgili tecrübelerinin güçlenmesi ve özel yetenekli çocuklara öğrenme becerilerinin kazandırılabilmesi yönündedir. 40 dakikalık atölye süresinin yeterli olmadığını düşünen 4 numaralı katılımcı ürünlerin istenildiği şekilde olması için bu sürenin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin beklentileri konusunda katılımcılar, çocukların atölyelere katılmak istemeleri ile birlikte merak duygularının geliştiğini ifade etmişlerdir. Çocukların hafta sonu boş vakitlerini değerlendirmeleri amacı ile daha öncesinde belirtilen atölye programlarının, çocukların keyif almalarının belirtilmesi ile desteklendiği görülmektedir.

4.5.2 Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretmen ve yöneticilere süreç boyutuna ilişkin sorulan ikinci soru “Öğrencilerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Programda uygulanan değerlendirme türleri, ölçme araçlarının etkililiği ve kullanışlılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Soruya ilişkin öğrencilerin değerlendirilmesi teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 12’de ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.12: Ürün Boyutu 2. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Değerlendirmenin yapısı	İlgi düzeyi Özel değerlendirmeler Ürün ortaya koyma Kaygının azalması
	Ölçme türü ve araçlarının etkililiği	Süreç değerlendirmesi Süreklilik Portfolyo defteri

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın beklentileri karşılama durumu ile ilgili olan ilk konu değerlendirmenin yapısıdır. Değerlendirmenin yapısı hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (1, 2, 3, 4, 5, 8) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

1 (Taş Boyama): *“İlk zamanlarda öğrencilere müdahale ederken şimdi yaratıcılıklarını ön plana çıkartmalarını bekliyoruz. Çocuklar ürünlerin nereden alındığını soruyor ya da atölyeden giderken taş götürmek istiyor. Evde bu çalışmalarını yapmak istemeleri çocukların atölyelerde kazandırmak istediğimiz yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarının gerçekleştiğini gösteriyor.”*

2 (Drama): *“Her modülün amaç ve kazanım cümlelerine dikkat ediyorum. Bu noktalarda çocukları değerlendirmeye çalışıyorum. Atölyenin sonlarında dikkatleri daha iyi olduğundan değerlendirmeler olumlu oluyor.”*

3 (STEM): *“Öğrenciler hakkında bizlerden değerlendirme formları istediler. Bu formları doldurarak öğrenciler hakkındaki görüşlerimizi yazdık. Bir öğrenci bir ürün yapıp eve götürdüktan sonra ürünü geliştirip farklı bir şekilde geri getirdi. Bu durum yapılan çalışmaların çocuklar üzerinde verimli olduğunu gösteriyor.”*

4 (Robotik Kodlama): *“Atölyede planlanan ürünün çıkıp çıkmadığına bakıyoruz. Çocuklar hakkında akademik ve davranışsal değerlendirmelerini yaptığımız bir kâğıt doldurduk. 3d tasarımda 3d yazıcımız olsaydı çocukların başarısını ölçmede çok güzel olurdu. Kar taneleri yaptık, kendi tasarımlarını yaptılar bunları yazdırabilseydik ürünün ne kadar iyi olduğunu gözlemleyebilirdik.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Herhangi bir ölçme değerlendirmemiz yok. Burada “süreç” önemli. Bu süreçte çocuk neler yaptı? Her çocuğu kendi içinde değerlendiriyorum. Çocukları birbirleri ile yarıştırmıyorum. Çünkü çocuklar kendi algılama biçimine, akademik düzeyine, başarısına sahiptir. Aradaki süreci değerlendirip buna göre fikir veriyorum.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“Öğretmen ve stajyerlerin kanaatleri üzerinden değerlendirme yapıyoruz. Bu değerlendirmeler de veliler ile paylaşılıyor. Bura serbest bir alan, sınav ile değerlendirme yapsaydık çocukların kaygıları olurdu.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere programın beklentileri karşılama durumu ile ilgili olan ikinci konu ölçme türü ve araçlarının etkililiğidir. Ölçme türü ve araçlarının etkililiği hakkında görüşlerini belirten katılımcılardan bazılarının (2, 3, 4, 5) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

2 (Drama): *“Sürece dayalı bir değerlendirme yapıyoruz. Çocuğun duygusuna da bilgisine de hizmet etsin istiyoruz atölye içeriğinin. Bu noktalarda da çocukları değerlendirmeye çalışıyoruz.”*

3 (STEM): *“Her projeyi geliştirebilecekleri bir kapı bırakıyorum. Eldeki kas yapılarını incelerken yaptığımız eldivenleri ışıklandırabileceklerini söyledim ve bunu bir öğrenci gerçekleştirdi.”*

4 (Robotik Kodlama): *“Çocuk öğrendiği şeyi sonradan yapamayabilir. Ancak çocuk derste istenilen şekilde yaptığından dolayı ders için yeterli olduğunu söyleyebilirim. Ancak ilerisi için çocuğun tekrar etmesi uygulamaya devam etmesi gerekmekte.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Defterimiz var. Bu portfolyo defteri gibi olabilir. Soruları keserek o defterlere yapıştırıyoruz. Sonrasında bu defterden ürünü görebiliyorum. Bu çocuğun başarısını ölçmek için yeterli. Ama düzenli ve sistemli olmalı. Bu işe başlarken her öğrencinin bir defteri olsun istedik. İlk haftalarda sorular çözüp sonraki haftalarda geçmişe dönük soruları tekrarlayıp aradaki farkı gözlemlemeyi düşündüm ancak burada haftada 1 kez bu işi yaptığımızdan süreçte bunu uygulayamadım.”*

Özetle, öğretmenler atölye programlarının yürütülmesinde değerlendirmeler ile ilgili iki görüş üzerinde yoğunlaşmıştır. Değerlendirmelerin yapısı ile ölçme türü ve araçlarının etkililiği bu görüşlerdir. Öğrencilerin atölyelerde yapılan etkinliklere karşı ilgilerinin artması ile bu değerlendirme faaliyetleri sürece dayalı değerlendirmelere uygun olarak gerçekleştiği belirtilmiştir. Her atölyenin kendine özgü etkinlik yapısı olması nedeniyle, yine kendine özgü değerlendirme yapılarının olması gerektiği öğretmenlerin yorumlarında görülmektedir. Sınav kaygısının bulunmaması ile birlikte atölyelerde yapılan ürünlerin atölye dışına da götürülerek sürekliliğinin sağlanması hedefine ulaşıldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin atölye etkinliklerinin sonucunda beklentilerine uygun olarak bu değerlendirme şeklinin yapıldığı görülmektedir.

4.5.3 İdeal Atölye Programı

Öğretmen ve yöneticilere süreç boyutuna ilişkin sorulan ikinci soru “Atölyelerde daha etkili olabilecek bir programla ilgili önerileriniz nelerdir? (Programla ilgili değiştirmek, eklemek, çıkarmak istediğiniz yönler nelerdir?) Programın geliştirilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Soruya ilişkin ideal atölye eğitimi programı teması, belirlenen kod ve kategoriler ile ifade edilmiştir. Kod ve kategoriler Tablo 4.13’te ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.13: Ürün Boyutu 3. Soru ile İlgili Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
İdeal Atölye Eğitimi Programı	Programın hazırlama ve uygulama süreci hakkında öneriler	Yeterli süre belirleme Atölye çeşitliliği Yaş grupları
	Fiziki imkanlar hakkında öneriler	Materyallerin muhafazası Atölye ortamları
	Yöntem ve teknikler hakkında öneriler	Farklı yöntem ve teknikler Sanat ve spor etkinlikleri Problem davranışlar

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere ideal atölye eğitimi programı ile ilgili olan birinci konu programın hazırlanması süreci hakkında önerilerdir. Programın hazırlanması süreci hakkında önerilerini belirten katılımcılardan bazılarının (2, 4, 6, 7, 8, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

2 (Drama): “Program 40dk olduğundan süre tam yetmiyormuş gibi geliyor. 1 saat olması daha iyi olurdu. Çocukların evden materyal getirmesi karmaşa yaratıyor. Materyallerin sınıflara getirilmesi ile ilgili bir çözüm kesinlikle düşünülmeli. Sanat atölyelerinin sayıları artırılabilir. Spor atölyeleri açılabilir.”

4 (Robotik Kodlama): “Çocukların kontrol altında tutulması çok zor. Bir yaptırımın olması gerekiyor. Atölye hedeflerinin en başta verilmesi daha iyi olabilir. Planı biz yapıyoruz vakıf onaylıyor. Vakıf bize “Şu konu” dediğinde altını biz doldurabiliriz. Bu daha iyi olabilir.”

6 (Vakıf Yönetim Kurulu Üyesi): *“Daha büyük yaş gruplarına da atölye içerikleri hazırlayarak onların da bu atölye eğitimlerine katılmalarını sağlamak yönünde bir önerim olabilir.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“İnce kas motorlarını destekleyen hayal dünyasını da yönelen bazı etkinlikler katılabilir. Drama etkinliğine istemeyen çocukların farklı atölyelere girebilmesi sağlanabilir.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“İmkanlar dahilinde daha fazla atölyenin yapılması, serbest zamanların da olabildiği bir ortamın geliştirilmesi sağlanabilir. Veliler, serbest zamanı boş geçirilen sürelermiş gibi algılayabiliyor.”*

9 (Vakıf Genel Müdürü): *“Standart müfredatlar ile atölye içeriklerini sabitleyerek eğitime devam etmek daha yararlı olabilir.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere ideal atölye eğitimi programı ile ilgili olan ikinci konu fiziki ortamlar hakkında önerilerdir. Fiziki imkanlar hakkında önerilerini belirten katılımcılardan bazılarının (2, 3, 8) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

2 (Drama): *“Atölye materyalleri için bir köşe olmalı. Dağınık kalması dersin düzenini bozuyor. Drama sınıfı gibi bir alana ihtiyacım var.”*

3 (STEM): *“Değiştirebileceğim fazla bir şeyin olmadığını düşünüyorum. Laboratuvar ortamı çok verimli oluyor. Çocuklara önlükler kullanarak bu bilinci kazandırıyorum.”*

8 (Eğitim Koordinatörü): *“Fiziki ortamın atölyelere özgü olması, kur seviyelerinin olması gibi değişiklikler yapılabilir.”*

Katılımcıların görüşmelerde belirttikleri üzere ideal atölye eğitimi programı ile ilgili olan üçüncü konu yöntem ve teknikler hakkında önerilerdir. Yöntem ve teknikler hakkında önerilerini belirten katılımcılardan bazılarının (2, 5, 7, 9) görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

2 (Drama): *“Drama ve sanat ilişkisi çalışmaları programın içine dahil edilebilir. Sonraki dönemde bunu uygulamayı düşünüyorum.”*

5 (Eğlenceli Matematik): *“Atölye sistemine uyumlu olabilecek yöntem budur. Değiştirmeye gerek yok.”*

7 (Vakıf Psikoloğu): *“Sınıfın huzurunu bozan çocuklara karşı bir standart tutum geliştirilebilir. “Yapma-etme” den ziyade farklı yöntemler kullanılabilir.”*

9 (Vakıf Genel Müdürü): *“6 haftalık programlar hazırlanarak daha farklı atölyelerin de açılmasını sağlayacağız.”*

Özetle, ideal atölye programları oluşturulmasına yönelik öneriler; programın hazırlama ve uygulama süreci, fiziki imkanlar, yöntem ve teknikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Atölye etkinliklerinin süresinin uzatılması, atölye programlarının çeşitlendirilmesi, farklı yaş gruplarına yönelik atölye çalışmalarının yapılması program ile ilgili öneriler arasında yer almıştır. Atölyelerin fiziki ortamlarının geliştirilmesi gerektiğini belirten katılımcılar materyallerin dağınık bir şekilde olmasının dikkatleri dağıttığını ve atölyeye ait fiziki alanın olması gerektiğini söylemişlerdir. Farklı yöntem ve teknikler kullanılarak etkinliği geliştirmeyi, sanat ve spor faaliyetlerinin de programa katılmasını problem davranışların kontrolünde ise planlamalar yapılması gerektiği önerilerde bildirilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları alanyazında bulunan kaynaklar ile desteklenerek tartışılmış ve sonuçların analizi yapılmıştır. Yapılan analizlere uygun olacak şekilde araştırma sonuçlandırılarak bu sonuçlara yönelik öneriler maddeleştirilip bu bölümde sunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde sadece okul bazında sınırlılıkların olması alternatif eğitim faaliyetlerine yönlendirilmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle araştırmada özel yetenekliler için okul saatleri dışında düzenlenen atölye eğitimi faaliyetlerinin etkililiği hakkındaki öğretmen görüşleri incelenmiştir. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde Stufflebeam'in CIPP modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına yönelik tartışmalar ve sonuç devam eden bölümde sunulmuştur.

5.1.1 Bağlam Boyutu ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt amacında özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim programının bağlam boyutu ile ilgili katılımcıların görüşleri incelenmiş ve ilgili sonuçlar, denenceler dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Atölye eğitim faaliyetlerinde öğrenciler ile derslerini yürüten öğretmenler, kendi atölyelerine yönelik çeşitli hedefler belirtmişlerdir. Taş boyama atölyesi öğretmeni, özel yetenekli çocukların yeteneklerinin ortaya çıkarılması amacı ile programını uygulama hedefinin olduğunu; drama atölyesi öğretmeni, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlama amacının olduğunu; STEM atölyesi öğretmeni ise çocuklara bilimsel süreç becerisini kazandırarak çocukların gözlemler yapabilmesi ve varsayımlar üreterek deneyler yapabilmesini sağlamak olduğunu söylemiştir. Bir eğitim programının amacı belirlenirken konu alanının belirlenmesi, hangi yöntem, teknik ve materyallerin kullanılacağı, çocuklara ne tür davranışlar ve özellikler kazandırılacağı, yine çocuklara program sürecinde hangi beceri, tutum ve değerlerin kazandırılacağı önemlidir (Adıgüzel ve Cinoğlu, 2017). Bu açıdan araştırmada incelenen özel yetenekliler eğitim programı, programın amacı açısından yeterli bulunmuştur. Çünkü öğretmenler yukarıda ifade edildiği gibi atölye çalışmalarını planlarken hedef becerilerin kazandırılmasına yönelik hareket etmişlerdir.

Özel yetenekli çocuklar için hazırlanacak programların amaçlarının belirlenmesinde çocukların bireysel özelliklerine yönelik hedeflerin konulması, kritik düşünme, yaratıcılık, ileri düşünme tekniklerinin geliştirilmesi gibi hedefler konulması gerekmektedir (Callahan, 1986). Özel yetenekli çocukların bireysel farklılıklarından dolayı sosyal becerilerinin desteklenmesi gerektiği konusunda idarecilerin ve program uzmanlarının fikirleri, öğretmenlerin fikirleri ile örtüşmektedir. Çocukların sosyal iletişim ve etkileşimlerini kuvvetlendirecek yaklaşımları barındıran programları hazırlamak önem arz etmektedir. Öğretmenlerin de bahsettiği üzere çocukların okul dışı etkinlik olan atölye programlarında okul programlarının hedeflerinden farklı olarak mutluluk düzeyinin artırılması ve bilgi ve becerileri keyifle öğrenebilmeleri de idarecilere göre program hedeflerinden bir diğeridir.

Atölye eğitimlerinde hedeflenen bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanında çocuklara kazandırılması planlanan sosyal becerilerin geliştirilmesi ile ilgili amaçlar da çok önemlidir. Bireysel farklılıklarından dolayı birtakım problemler ile karşılaşan özel yetenekli çocukların topluma uyumları açısından programın asıl amaçlarının yanında sosyal becerileri kuvvetlendirecek amaçların da bulunması gerekmektedir. Öğretmenlerin atölye programı ile ilgili görüşleri çocukların zayıf kalan özelliklerinin güçlendirilmeye çalışılması, sanatın iyileştirici etkisinin ön plana alınması, olumsuz durumlarla başa çıkabilme becerilerinin kazandırılmaya çalışılması gibi çocukların sosyal becerilerini de geliştirecek amaçların da programa katıldığını göstermektedir. Çubukçu ve Gültekin (2006), kazandırılması gereken sosyal becerilerin grupla çalışma becerileri, plan yapma ve problem çözme becerileri, başkalarının haklarına saygı duyma ve duygularını ifade etme becerileri olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin verdiği yanıtlar göstermektedir ki bu sosyal beceriler programın amaçları arasında bulunmaktadır.

Özel yetenekli çocuklar için hazırlanacak programların amaçlarının belirlenmesinde çocukların bireysel özelliklerine yönelik hedeflerin konulması, kritik düşünme, yaratıcılık, ileri düşünme tekniklerinin geliştirilmesi gibi hedefler konulması gerekmektedir (Callahan, 1986). Özel yetenekli çocukların bireysel farklılıklarından dolayı sosyal becerilerinin desteklenmesi gerektiği konusunda idarecilerin fikirleri ile öğretmenlerin fikirleri örtüşmektedir. Çocukların sosyal iletişim ve etkileşimlerini kuvvetlendirecek yaklaşımları içeren programlar hazırlamak önem arz etmektedir.

Okullarda yürütülen eğitim faaliyetleri ile atölye eğitim faaliyetleri karşılaştırıldığında atölye eğitiminde çocukların düzenlenen eğitim faaliyetinden keyif almasının amaçlandığı belirtilmektedir. Çocukların keyif alabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulması, oyun temelli eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi bunları destekleyen görüşlerdir. Oyun temelli etkinlikler öğrenmeyi keyifli hale getirerek katılım yapmayan çocukların katılım yapmalarına ve bilginin pekiştirilmesine olanak sağlamaktadır (Gökalp, 2017). Pivec, Dziabenko ve Schinnerl (2003), oyun temelli etkinliklerin kritik noktalarda karar verebilme konusunda öğrenenlerin cesaretlerini artırdığını, diğer arkadaşları ile etkileşime girerek oyun hakkında fikirler üretmeleri, eyleme geçmeleri ve oyunu geliştirmek adına fikir üretmelerini ve diğer sosyal becerilerini geliştirdiğini söylemektedir.

Okul dışı eğitim faaliyetlerinden olan atölye programlarının düzenlenmesi konusunda idare görevi üstlenen katılımcıların programın hazırlanmasındaki amacı programa katılacak çocuklara yeni bakış açıları kazandırmaya çalışılması ve bireysel yeteneklerinin farkına vardırabilmesi olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin de benzer görüşlerinde bahsettiği üzere çocukların okul dışı etkinlik olan atölye programlarında okul programlarının hedeflerinden farklı olarak mutluluk düzeyinin artırılması ve bilgi ve becerileri keyifle öğrenebilmeleri de idarecilere göre program hedeflerinden bir diğeridir. Özel yetenekli öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alındığında, sosyal becerilerin geliştirilmesi adına oyun temelli etkinliklerin programda bulunması fayda sağlamaktadır.

Programın uygulamaya yönelik olması öğretmenlere göre faaliyeti güçlendiren bir özelliktir. Farklı materyallerden yeni ürünler geliştirilmesi, teknolojiye yönelik çalışmaların sadece teorik olarak değil uygulamalı olarak yapılması, hayat ile matematiğin ilişkilendirilmesi gibi özellikler atölye programlarının uygulamaya yönelik olmasını sağlamaktadır. Slavin (1980), uygulamaya yönelik çalışmaların derslerde kullanılmasının geleneksel modellere göre öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğini belirtmektedir. Bunun yanında öğrenciler üzerinde hem sosyal hem de bilişsel olarak pozitif etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Araştırmada öğretmenlerin uygulamaya yönelik çalışmaları programın güçlü yönü olarak belirtmeleri bu görüşü desteklemektedir. İdarecilerin görüşlerine göre atölye eğitimi faaliyetlerinin çocukların sosyal ve bilişsel olarak aktif olmalarını sağlaması programın güçlü yönlerinden biridir. Hazırlanan program içeriklerinin çocukların keyif alacağı şekilde

düzenlenmesi ve sosyal kabul konusunda yaşadıkları problemleri atölye faaliyetlerinde iyi yönde değiştirebilmeleri programın önemli özelliklerindedir. Johnson, Johnson ve Taylor (1993), özel yetenekli öğrencilerin sosyal kabullerinde yaşadığı sorunların başarı düzeylerine etkisi olduğunu söylemektedir. Özel yetenekli çocukların genellikle başarı düzeylerinin düşük olması, özsaygılarının ve akran reddinin bir sonucudur. Bu görüşler idarecilerin benzer ilgilere sahip akranları ile bir araya gelmeleri sayesinde sosyal gelişimlerinin desteklendiği görüşü ile örtüşmektedir.

Öğretim ortamının organizasyonu ve yoğunluğu, sınıf boyutu, çalışma için gereken ortamın amaca uygun olması; öğrencinin başarısını, motivasyonunu, sosyal iletişimini, sorumluluk duygusunu etkilemektedir (Şensoy ve Sağsöz, 2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre uygulama yapılacak ortamda bulunan fiziki özelliklerin atölye programına uygun olmaması uygulamayı zayıflatan yönlerden biridir. Çocukların sosyal gelişimi, öğrenmelerinin güçlendirilmesi, uygulanması amaçlanan çalışmaların sağlıklı şekilde yürütülmesi açısından fiziki ortamın düzenlenmesi çok önemlidir. Program uzmanlarının görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri fiziki ortamın yetersizliği konusunda örtüşmektedir. Atölye öğretmenlerinin değişmesi program uzmanlarına göre programın zayıf yönlerinden biridir. Program geliştirmenin ilkelerinden olan süreklilik ve ekiplilik ilkeleri program geliştirmenin uygulama yapılırken sürekli devam ettiğini ve programın ortaklarının tüm süreçte gruba dahil olduğunu belirtmektedir (Gültekin, 2017). Bu nedenle program ortaklarında olan değişimler sistematik olarak ilerleyen bir program geliştirme sürecini etkilememelidir. Program uzmanının bu görüşü program geliştirmenin bu ilkeleri ile örtüşmemektedir.

Öğretmenler öğrencilerin istedikleri atölyeye katılımlarını sağlamak yerine belirlenen atölyeye belirlenen süre kadar katılmalarını istemeleri programın zayıf yönlerinden bir diğeri olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin yorumlarına benzer olarak idarecilerin ve program uzmanlarının yorumlarında da öğrencilerin atölye eğitimlerine kendi istedikleri şekilde katılmamalarının programın zayıf yönlerinden biri olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında düzenlenen eğitim modelinin bir süreç olduğundan bahseden vakıf genel müdürü 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin sınav kaygısı nedeni ile faaliyetlere katılmamaları hakkındaki görüşü programın zayıf yönü olarak belirtilmektedir. Atölye faaliyetlerinin uygulanmasında öğrencilerin kendileri için belirlenen süreler içerisinde, belirli atölyelere katılmaları programın zayıf yönlerinden

bir diğeriştir. Çocukların yeteneklerine yönelik atölyelere katılmamaları ve katılmak istedikleri atölyeyi seçmelerine izin verilmemesi ilgilerinin azalmasına ve sınıf yönetiminin zorlaşmasına neden olmaktadır. Çocukların başarıları ile ilgileri arasındaki ilişki doğru orantılı olarak ilerlemektedir. İlgilerin artırılması amacı ile problem temelli eğitim, içerik özelleştirme, programın öneminin öğrenilmesi gibi çalışmalar yürütülmelidir (Harackiewicz, Smith, ve Priniski, 2016). İlgü düzeylerinin yetersizliğı nedeni ile atölye etkinliklerine katılımların da azalabileceğı atölye öğretmenleri tarafından belirtilmektedir. Atölye faaliyetlerinin yürütülmesinde çocukların ilgi düzeylerinin artırılması gerekmektedir.

Eğitim faaliyetleri planlanırken öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin ilgi duymadığı çalışmalar çeşitli güçlüklerle neden olabilir. Öğretmenler ilgi duymayan çocukların problem davranışlar sergilediklerini ve yapılan faaliyeti bir çeşit zorlama ile yaptığını ifade etmektedir. Bir diğeriştir yandan STEM atölyesinde yaparak yaşayarak öğrenme faaliyeti yürütüldüğünden çocukların faaliyete karşı merakları artırılmaktadır. Bu nedenle çocuklar aktif hale gelmektedir. Düzenlenen atölye faaliyetine yönelik ön yargıları olan çocukların bu atölyelere karşı ilgi duymalarını sağlamak amacı ile çeşitli faaliyetler yürütülmelidir. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlardaki atölye faaliyetlerine katılabilmelerinin sağlanması gerekmektedir. Genel eğitim faaliyetleri özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarını giderecek şekilde düzenlenmemektedir. Öğretmenler müfredatta bazı küçük değişiklikler yapsalar da bu öğrencilerin öğrenme hızına oranla yavaş kalmaktadır. Özel yetenekli çocuklar için uygulanacak programlar hazırlanırken çocukların bireysel yeteneklerine yönelik olarak program içeriklerinin geliştirilmesi ve seviyelerine göre hız ve zorluğunun farklılaştırılması onların ilgilerinin artırılmasını sağlayacaktır (Rotigel ve Fello, 2004).

Atölye faaliyetlerinde yapılan etkinliklerin sadece atölye uygulaması içerisinde sınırlı kalmaması, öğretmenlere göre öğrenci ihtiyaçları arasında önemli bir yere sahiptir. Yapılan etkinliğin gündelik yaşamla ilişkili olması öğrencilerin atölyede öğrenecekleri bilgi ve becerilere duyacakları ilgiyi artırmaktadır. Bu konudaki program uzmanı görüşleri ile öğretmen görüşleri örtüşmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin aktif olarak kendilerini zorlayıcı etkinliklere katılmaları ve bu etkinliklerde kendilerini gösterebilecekleri ürünler ortaya çıkarma ihtiyaçları, standart eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan konuların yavaş ilerlemesi ve zaten bildiğı şeylerin

tekrar öğretilmesi gibi durumlardan uzaklaşmalarını ve onların ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yürütmelerini sağlamaktadır (Gallagher, Harradine ve Coleman, 1997). Özel yetenekli çocukların bilgiyi öğrenme ve işleme becerilerinin hızlı olması bu bilgilerin pekiştirilmesini gerektirmektedir. Sadece teorik olarak öğrenilen bilgilerin pratik olarak da deneyimlenmesi öğrencilerin bilgiyi pekiştirmelerini sağlamaktadır. İdarecilerin görüşleri öğrenci ihtiyaçları noktasında Stufflebeam'in bağlam boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Program uzmanları, öğrenci ihtiyaçları ile ilgili görüşlerinde özel yetenekli çocukların bilişsel olarak aynı düzeyde olan akranları ile bir araya gelmelerinin, daha iyi anlaşıldıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir.

Kennedy (2002), çalışmasında özel yetenekli bir çocuk olan Joshua'nın sınıf arkadaşları ile hatta diğer özel yetenekli arkadaşları ile aralarındaki zihinsel ve entelektüel farklılıklardan dolayı ilişkilerinin iyi olmadığından bahsetmektedir. Kennedy ve program uzmanlarının öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin kuvvetlendirilmesine olan ihtiyaçları konusundaki fikirleri birbiri ile örtüşmektedir. Grup çalışmalarının atölyelerde desteklenmesi, etkileşim ve iletişim becerilerinin kuvvetlenmesini sağlamaktadır. Programın bu özellikleri çocukların ihtiyaç duyduğu sosyal becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

5.1.2 Girdi Boyutu ile İlgili Görüşlere Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt amacında özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim programının girdi boyutu ile ilgili katılımcıların görüşleri incelenmiş ve ilgili sonuçlar, denenceler dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Bir eğitim programı planlanırken programa katılacak öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak planlama yapılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme hedeflerinin kendi düzeylerine uygun olarak belirlenmesi, öğretilen konunun öğrencinin ilgisini çekmesi ve gereksinimlerine uygun olması sınıf yönetimini kolaylaştırarak, olumlu öğrenme ortamları oluşturmaktadır (Özgan ve Tekin, 2011). Bulgular göstermektedir ki atölye programlarına katılan öğrenciler, atölye hedeflerine uygun davranışlar sergilememektedir. Atölye etkinliklerine yönelik ilgisizlik, dikkatlerinin dağınık olması, ön-koşul becerilerin bulunmaması ve genel eğitim faaliyetlerine karşı ön yargılar geliştirmeleri nedeni ile etkinlikler sırasında çeşitli problemler yaşanmaktadır. Öğrenme hedeflerinin öğrencilere anlatılması, uygun hızda ve çeşitlilikte program

planlamaları yapılması gerekmektedir. Robotik kodlama atölyesinde ise belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için temel becerilerin öğrencilerde bulunmadığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bu görüşleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesinin önemini vurgulamaktadır. İdareci ve program uzmanları ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olduğundan bahsetmişlerdir. Bu noktada öğretmen görüşleri ile idareci ve program uzmanı görüşleri çelişmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni genel hazırbulunuşluk düzeyinin, atölye bazında yapılması gereken becerilere yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile farklılaşmasıdır. Öğrenciler programa kabul edilirken zekâ testleri yapılarak özel yetenekli oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin giriş özelliklerini belirlemek için performans belirleyici ölçekler, ihtiyaç alanlarını belirleyen anketler, bağımsız proje sonuçları, öğrenci gözlemleri gibi objektif ve sübjektif faaliyetler yürütülmelidir (Callahan, 1986). Atölyelere yönelik olarak hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi ve öğrencilerin giriş özelliklerine uygun atölye amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenler, meslekleri ile ilgili kişisel gelişim faaliyetlerini devamlı olarak yürütmelidir. Bunun nedeni karşılaşılan her çocuğun birbirinden farklı özellikler göstermesidir. Mesleki gelişimlerini önemseyen öğretmenler, başarıyı hissetmeleri üzerine, kendini geliştirecek çalışmalara daha çok yönelmektedirler. Bu, kendi yetenek ve becerilerine güvenerek eğitim faaliyetlerinde kullanmalarını sağlayarak ve yeni becerileri öğrenmek için arayış içerisinde girmelerine önayak olmaktadır (Seferoğlu, 2004). Mesleki gelişimleri hakkında öğretmenlerin yanıtları kendi mesleki gelişimlerine önem verdiklerini göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenler yaratıcı düşünme, öğrencinin yetenek ve becerilerine yönelik çalışmalar yürütebilme, uygun stratejileri kullanarak ileri düşünme becerilerini teşvik edebilme gibi özellikleri kendilerinde buldurmalarıdır (Eker, 2020). Öğretmenlerin atölyeleri için çeşitli materyaller geliştirmeleri ve araştırmaları, çeşitli okumalar yaparak mesleki gelişimleri takip etmeleri, eğitim faaliyetlerine katılmaları ve atölye konularına olan hakimiyet ve öz güvenleri öğretmen özelliklerinin programın uygulanması konusunda yeterli olduğunu göstermektedir. Bu konuda öğretmen yeterliliklerinin uygun olduğunu belirten idareci ve program uzmanları da öğretmenlerin yeterliliklerini desteklemektedirler. Atölye faaliyetleri başlamadan önce görev alacak öğretmenlere özel yetenekli çocuklar ile

ilgili eğitimlerin veriliyor olması idarecilerin de öğretmen yeterliliklerini önemsedğini göstermektedir.

Atölye eğitimi faaliyetleri; öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamalı olarak gerçekleştirmeleri, fiziksel ve bilişsel olarak aktif bir şekilde ortamda bulunmaları olarak planlanmaktadır. Atölye eğitimi programının en önemli faktörlerinden bir tanesi çalışmalarda kullanılacak etkinlik ve materyallerdir. Kullanılacak materyalin türü ve ilgili olduğu konu gerçekleştirilen çalışmaların verimliliğini artırmaktadır. Fiziki ve karma materyallerin çalışmalarda kullanılması derslerde pozitif etkiler yaratmaktadır (Kablan, Topan ve Erkan, 2013). Materyal ve kaynakların erişilebilirliği yaratıcı öğrenme ortamlarının gerekliliklerinden biridir. Uygun materyallerin, araçların ve diğer kaynakların seçilmesi yaratıcı düşünme aktivitelerinin artmasını sağlamaktadır (Davies, et al., 2013). Öğretmenlerin, idarecilerin ve program uzmanlarının görüşleri atölyelerde kullanılacak materyallerin seçilmesi ve sağlanması konusunda araştırmalar ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakların hızlıca temin edilmesi ve sınıf ortamlarında atölyenin işlenişinde gerekli olacak materyallerin bulunması atölye etkinliklerinin verimliliğini artırmaktadır. Ders içi etkinlikler yapılarak ilerleyen drama, eğlenceli matematik gibi atölyelerde ise öğretmenler atölyede kullanacakları etkinlikleri kendileri belirlediklerinden dolayı materyaller öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanmaktadır. Bu öğrencilerin atölye etkinliklerine daha çok ilgi göstermelerini sağlamaktadır.

5.1.3 Süreç Boyutu ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt amacında özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim programının süreç boyutu ile ilgili katılımcıların görüşleri incelenmiş ve ilgili sonuçlar, denenceler dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Özel yetenekliler için uygulanan atölye programlarında uygulama sürecinde çeşitli problemler ile karşılaşmaktadır. Problemler tüm atölye uygulamalarında benzer özellikler gösterebilir de atölye bazında problemler de ortaya çıkmaktadır. Guldenmond, Bosker, Kuyper ve van der Werf (2007), özel yetenekli çocukların yaşadığı problemleri okulu sevmemeleri, düşük başarı göstermeleri, sosyal izolasyonları ve olumsuz öğrenme alışkanlıkları olarak nitelendirmiştir. Dikkat dağınıklığı, katılımcıların atölye eğitimi sürecinde en sık yaşadığı problemlerden biridir. Yapılan çalışmaya karşı ilgi durumunun farklılaşması dikkatin toparlanmasını

zorlaştırmaktadır. Atölye hedeflerinin öğrencilerin meraklarına göre hazırlanması ve atölye çalışmaları öncesinde öğrencilere hedefler ile ilgili bilgiler verilmesi gerekmektedir. Çocuklar atölyelerin tamamına girdikleri için bazı atölyelerde bilgi ve becerilerine uygun çalışmalar yapılmaması da o atölyede yaşanan problemlerin sebeplerinden biridir.

Olumsuz öğrenme alışkanlıklarından biri olan başarısızlık korkusu atölye sürecinde çeşitli problemlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Eğlenceli matematik atölyesinde öğrencilerden birinin belirttiği “*Öğretmenim ben bu dersi sevmiyorum ama sizi seviyorum.*” görüşü yine olumsuz öğrenme alışkanlıklarının bulunduğunu desteklemektedir. Olumsuz öğrenme alışkanlıklarını değiştirmek amacı ile öğrencilere atölye hedeflerinin bazı noktalarında kendi hedeflerini koymaları sağlanabilir. Renzulli (1983), özel yetenekli çocukların kendilerinin seçtikleri problemler ile ilgili çalışmalar yürüttüklerinde problemler ile daha kolay başa çıkıldığını söylemektedir. Taş boyama atölyesinde etkinliği yapamayacağını düşünen bir çocuğa atölye öğretmenin istediğin başka bir şekli de çizebilirsin diyerek hedefi çocuğun isteğine bırakması Renzulli'nin problemlerin başa çıkılma stratejisi ile uyumlu olduğu görülmektedir. Çocuklar için konulacak hedefler; düşünen, sezgileri kuvvetli olan ve yaratıcı düşünen bireyler olabilmelerini sağlamak olmalıdır.

Atölye faaliyetleri devam ettikçe problemler ile ilgili pozitif yönlü değişimler gerçekleşmiştir. Bu değişimlerin öğrencilerin programlara adaptasyonu, öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanımaları, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güçlenmesi ve atölye hedeflerini öğrencilerin daha iyi tanınması sayesinde gerçekleştiği söylenebilir. Özel yetenekli öğrenciler; hedef belirlemede, kişiler arası etkili iletişim kurmada ve yetişkinlerin yüksek beklentilerini karşılamada güçlükler çekmektedir. Bu durumların yol açtığı başarısızlık probleminin ortadan kaldırılması olumlu sınıf ikliminin oluşturulması ile mümkün olmaktadır (Hennessey, 2004). Sınıf ikliminin olumlu hale getirilmesi ile öğrencilerin ve öğretmenlerin hedeflere uygun becerileri gösterdikleri araştırmada görülmektedir. Faaliyetlerdeki aktif katılım, öğretmenlerin uyarılarının azalması, atölyede yapılan projenin atölye dışında da geliştirilmesi, dikkat sürelerinin ve atölye faaliyetine olan ilginin artması gibi faktörler olumlu gelişmeler olduğunu göstermektedir. Özel yetenekli çocuklar için yapılan planlamalarda, çocukların kişisel özelliklerine uygun olacak hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu hedeflerin belirlenmesi ile olumlu sınıf ortamının oluşması desteklenmektedir (Girgin, 2020).

Program uzmanlarının, atölye faaliyetlerinin uygulanması ile ilgili ders iş ve işleniş hakkında yaptığı planların da işlevsel olması bu görüşler ile örtüşmektedir.

Özel yetenekli çocukların eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda birçok program vardır. Bu programlar genel olarak içerik zenginleştirme, hızlandırma ve farklılaştırmayı temel alsada bunların yanında birçok yöntem ve teknik motivasyon desteği verebilecek ve duygusal yapısına destek olabilecek süreçleri içerisinde bulundurmaktadır. Özel yetenekli çocuklar için programlar geliştirilirken ihtiyaç ve yeteneklerinin belirlenmesi ve bunlara yönelik uygun sistemlerin oluşturulması gerekmektedir (Emir ve Yaman, 2017). Özel yeteneklilerin eğitimlerinde kullanılacak yöntem ve teknikler hakkındaki araştırmalar genel olarak ders içeriğinin düzenlenmesine yönelik olarak yapılmıştır. Atölye eğitimlerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin atölyenin kendisine uygun olması gerekliliğinden dolayı atölyenin uygulama stratejisi, özel yeteneklilerin atölye eğitimi faaliyetlerinde birincil öneme sahiptir.

Taş boyama atölyesinde çocuklara örnekler gösterilerek yapmaları sağlanmaktadır. Bu yöntem gelişim düzeyleri fark etmeksizin tüm çocuklara uygulansa da özel yetenekliler için uygulanan atölye programlarında, yapılan atölye programı ile ilgili yeteneği yüksek olan çocuklarda farklılaştırmalara gidildiği görülmektedir. Bulunulan atölyeye karşı ilgisizlik ya da yeteneğinin olmadığını düşünen çocuklara sınıf içerisinde farklı görevler verilerek kendilerini göstermeleri, arkadaşlarına destek olmaları sağlanmaktadır. Öğretmenlerin atölyelerinde teorik bilgilerden daha çok projeleri hakkında çalışmalar yaptığı görülmektedir. Proje tabanlı öğrenme tasarımlar geliştirme, hayal etme, planlama, kurgulama becerilerini geliştirmek için özel yeteneklilerin eğitimi faaliyetlerinde kullanılmaktadır (Kazu ve Şenol, 2011). Kullanılan yöntem ve tekniğin atölyelerin uygulanma stratejisine uygun olması sürecin istenildiği gibi ilerlemesini sağlamaktadır.

Atölye eğitimlerinde öğretmenler birtakım problemler ile karşılaşmaktadır. Bireysel farklılıkların dersin yöntem ve tekniğine olan etkileri ile birlikte ortaya çıkan bu problemler atölye uygulamasının bireysel farklılıklara uygun hale getirilmesi ile çözülebilmektedir. Ders öğretmeni bu noktada kilit görev üstlenmektedir. Programın zenginleştirilmesi, içeriklerin farklılaştırılması, çocukların yetenek ve becerilerine uygun görevlerin verilmesi ile çözümlere ulaşılmaktadır. Drama atölyesinde bireysel

yaratıcılığın kuvvetlendirilmesi ve STEM atölyesinde çocukların kendi projelerini yapabilmeleri bu çözümlere uygun örneklerdir (Mulhern, 2003). Atölye sürecinde bazı temel becerilerin çocuklara kazandırılmamış olması, kişiler arası etkileşim becerilerinde karşılaşılan güçlükler, dikkat eksikliğinden kaynaklanan durumlar, sürenin kısıtlı olması gibi problemler ile karşılaşmaktadır. Bu problemlerden bazılarının atölye eğitimi sürecinde çözüldüğü araştırmaya göre kanıtlanmıştır. Drama atölyesinde genel gelişim gösteren öğrencilere hareket kazandırmak için yapılan ısınma etkinliğinin yerine, özel yetenekli öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olan hareketlerini sakınleştiren ısınma etkinliğinin yapılması atölyedeki dikkat probleminin ortadan kalkmasına ve çocukların ilgilerini hedeflenen beceriye yönlendirmelerine neden olmuştur. Bu atölye öğretmenlerinin çözümde kilit rol oynamaları görüşü ile örtüşmektedir.

Eğitim programları çocukların ihtiyaçları olduğu düşünülen bilgi ve becerilerin kazandırılması için hazırlanır. Eğitim programlarının hazırlama sürecinde bu ihtiyaçlara yönelik öğrenme hedefleri belirlenerek eğitim faaliyetinin başlaması sağlanır. Planlama yapılırken farkına varılmayan ihtiyaçların olabileceği, süreçte ortaya çıkabilecek çeşitli öğrenme fırsatlarının olması ve problemlerin önceden tanımlanamaması nedeni ile değerlendirme, eğitim faaliyeti sürecinde devam etmelidir (Stufflebeam, 1972). Programlar uygulanmaya başladıktan sonra süreç bölümü devreye girer. Uygulama sürecinde karşılaşılan problemlerin detaylı analizi programın geliştirilmesi için önemlidir. Süreçte karşılaşılan güçlüklerin analizi, uygulamanın devam etmesi planlanan diğer eğitim dönemleri için ön çözümler sağlamaktadır. Atölye eğitimi sürecinde en büyük ihtiyaç atölye faaliyetleri yürütülürken, atölye öğretmenine destek sağlayabilecek donanımlı personel bulundurulmasıdır. Etkinlikler yapılırken ortam düzenlemesi ve yapılacak etkinlikte zorlanan öğrencilere destek olmak konusunda öğretmenler problemler yaşamaktadır. Bu problemlerin giderilmesi amacı ile stajyerlere yönelik eğitimler yapılarak sınıf içerisindeki takibi sağlanmalıdır. Özel yetenekli öğrencilere zorlandıkları noktalarda destek sağlanması başarımlar kazanmasını sağlayarak motivasyonlarını yükseltmektedir. Bunun yanında başarımın sağlanması ile birlikte öz farkındalıkları artarak kendilerine olan güvenleri yükselmektedir (Renzulli, 2012).

Atölye faaliyetlerinin çeşitliliğinin olmaması ve çocukların istediği atölyeye girememeleri nedeni ile çocukların ilgisini çekmeyen etkinlikler olduğunda ders

düzeninin bozulmasına neden olan problemler ortaya çıkmaktadır. Bu problemlerin ortaya çıkması görüşlerinde; öğretmenler, program uzmanları ve idarecilerin görüşleri birbiri ile örtüşmektedir. Bu problemin giderilmesi için farklı atölye programları açık bir şekilde öğrencilere sunularak istedikleri atölyeye katılmaları sağlanmalıdır. Atölye öğretmenlerinin ifadelerinde, yapılan çalışmaya ilgi duymayan öğrencilerin sınıf yönetimini etkiledikleri ve bu etkilerin diğer öğrencilerin motivasyonlarında da değişiklikler yaptığı belirtilmiştir. Özel yetenekli çocukların yeteneklerine uygun alanlarda çalışmalar yapması sınıf yönetimini kolaylaştırarak, çalışmalara daha iyi odaklanmalarını sağlayabilir. Program uzmanlarının görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri, sınıf yönetiminin çocukların isteklerine uygun atölyelere katılması ile çözülebileceği konusundaki fikirleri birbiri ile örtüşmektedir. Atölye çalışmalarının devam etmesi ile birlikte sınıf yönetimi konusunda karşılaşılan bazı problemlere öğretmenler çeşitli çözümler üretmişlerdir. Farklı görevler vererek, öğretim yöntem ve tekniği konusunda değişikliğe giderek, güçlü yönlerini ortaya çıkarabilecekleri çalışmalar yaparak atölyedeki problemlere çözümler getirilmiştir. Bu çözümlerin etkisi hakkındaki öğretmenlerin ve idarecilerin görüşleri çözümlerin amaca hizmet ettiğini göstermektedir.

5.1.4 Ürün Boyutu ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt amacında özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim programının ürün boyutu ile ilgili katılımcıların görüşleri incelenmiş ve ilgili sonuçlar, denenceler dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Stufflebeam'in CIPP modelinde ürün boyutu ile ilgili değerlendirmeler sadece ürün boyutunda değil, pozitif ve negatif tüm açılardan yapılan programın değerlendirilmesi ile birlikte etkililiğinin; ortaya çıkan ürünler, programın sonunda hedeflenen amaçlara ulaşılma düzeyi ve çocuklarda meydana gelen değişikliklerin tümüne yönelik yapılır (Arap, 2016). Özel yetenekli çocuklar için düzenlenen atölye programı çocukların yeteneklerin ortaya çıkarılmasını, uyum becerilerinin geliştirilmesini, hayata ilişkin becerilerin öğrenilmesini ve eğitim faaliyetinden keyif alınmasını amaçlamaktadır. Bu amaçlara yönelik olarak düzenlenen atölye programlarının sonucunda öğretmenler açısından beklentileri karşılayan sonuçlar elde edilmiştir. Çocukların atölyelere katılımda gösterdikleri ilgi ve yapacakları çalışma hakkında merak duymaları, istenilen becerileri etkinliklerde uygulamaya çalışmaları

ve gösterdikleri değişimler faaliyetin öğretmenler, idareciler ve program uzmanlarının beklenti ve ihtiyaçlarını karşıladığını göstermektedir. Program uzmanlarının görüşlerinde çocukların sadece yeteneğinin olduğu alanda değil, diğer alanlarda da becerilerinin gelişmesi ile ilgili yorumunda çocuğun istediği atölyeye katılmasa da faaliyetten yararlanabildiğini göstermektedir. İdarecilere göre atölye faaliyeti beklentileri karşılamıştır ancak atölye çeşitliliğinin artırılması gerektiğini belirtmesi, atölye faaliyetlerinin daha geniş çapta yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çocukların ihtiyaç duyduğunu düşündükleri atölyelere katılması ilgilerinin artmasını sağlayabilir.

Özel yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki temel karakteristik farklılık bağımsızlıktır. Atölye eğitimlerinin sağladığı bireysel ürünler çıkarma, kişisel roller alma ve sorumluluklar edinme gibi özellikler çocukların bu karakteristik özelliklerini desteklemektedir (Çalikoğlu, 2017). Program uzmanları ve idarecilerin görüşleri bu noktada birbirinden farklılaşmaktadır. Program uzmanlarının görüşlerinde öğrencilerin tüm alanlarda gelişmesinin sağlanması için tüm atölyelere katılmaları gerektiği, idarecilerin görüşlerinde ise katılmak istediği atölyeyi çocuğun kendi seçmesinin ilgilerinin yüksek olmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Çocukların ihtiyaçlarına yönelik bu iki görüşün bir programda desteklenmesi gerekmektedir. Yapılacak planlamalarda çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak hem geride kaldıkları becerilerini geliştirebilecekleri hem de kendi yetenek ve becerilerine uygun atölyelere girebilecekleri şekilde sistemler hazırlanmalıdır.

Atölye faaliyetleri hedefleri, değerlendirme çalışmalarının her faaliyet gününde öğretmen gözlemleri ve ortaya çıkarılan ürünlerin analizi yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Özel yetenekli çocukları için atölye çalışmalarının hedefleri belirlenirken her çocuğun bireysel yeteneğine ve atölye faaliyetinin içeriğinin çocuklara göre farklılaştırılmasına dikkat edilmektedir. Özel yetenekli çocukların işbirlikçi öğrenme stratejileri kullanılarak, ortak performans göstermelerinin sağlanması ile birlikte bireysel yeteneklerini de ortaya koymaları sağlanmaktadır (Gallagher, Harradine ve Coleman, 1997). Atölye faaliyetlerinde yapılan çalışmaların, her atölyenin kendi hedeflerine uygun olarak, çocuklarda ortaya çıkardığı davranış değişiklikleri atölye faaliyetlerinin değerlendirilmesini ve hedeflere ulaşıldığını göstermektedir. Robotik kodlama atölyesi öğretmenin, çocukların bilgisayarda yaptıkları tasarımları görmeleri amacı ile 3d yazıcıda tasarımı yazdırmak istemesi, çocukların ürünü gözleri

ile görmeleri ve tasarım ile bağdaştırmalarını sağlamaları açısından önemlidir. Özel yetenekli öğrencilerin potansiyel başarılarını ortaya çıkarmaları açısından değerlendirme çalışmalarının atölye faaliyetlerinde sürece ve ürüne dayalı olması özel yeteneklilerde görülen düşük başarı problemini ortadan kaldırmaktadır (Hoover-Schultz, 2005).

Atölye çalışmalarının okul dışı niteliği ve temel aldığı hedefin teorik bilgiler öğretmek yerine daha çok uygulamaya dönüklüğü açısından belirlenen değerlendirme modeli programa uymaktadır. Stufflebeam'ın ürün değerlendirmesi bağlamına göre, değerlendirme çalışmalarının programın niteliğine uygun olması ile atölye programlarında uygulanan değerlendirme sistemi birbiri ile örtüşmektedir. Program uzmanlarının belirttiği üzere velilerin programdan memnun kalması ve kendilerine gelen öğretmen dönütlerinin incelenmesi sonucunda programın başarılı olduğu hakkındaki görüşleri değerlendirme sisteminin doğru yapıldığını desteklemektedir.

Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programları geliştirilirken öğrencilerin sadece öğrenme ihtiyaçlarına yönelik değil sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına da hizmet edecek şekilde planlanması gereklidir. Sosyal, duygusal ve öğrenme ihtiyaçlarındaki farklılıkların ders işlenişine olan etkisi, özel yeteneklilerin eğitiminde dikkat edilmesi gereken önemli faktörlerden biridir (Periathiruvadi ve Rinn, 2012). Farklılıkların dikkate alınması ile oluşturulacak ideal özel yeteneklilerin atölye faaliyetlerinin düzenlenmesinde öğretmen, idareci ve program uzmanlarının ortak görüşü atölye sayılarının artırılması ile çocukların kişisel isteklerine göre atölyelere katılmasıdır. Atölye faaliyetlerinde genel problemin atölyeye duyulan ilgi olduğu düşünüldüğünde bu çözüm çocukların ilgilerinin artmasına ve çalışmalardan keyif almalarını sağlayarak sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına da destek olacaktır. Ayrıca serbest zaman etkinliklerinin konulması çocukların dikkatini artırarak atölye faaliyetlerinin işlenişini kolaylaştıracaktır. Drama atölyesi gibi çocukların rahatça hareket etmeleri gereken atölyelerde ve buna benzer olarak diğer atölyelere uygun, sistematik olarak hazırlanmış atölye ortamları sunulması gerekmektedir. Açılması planlanan atölye faaliyeti konularına sanat ve spor atölyelerine de yer verilmesi çocukların diğer beceri alanlarında da gelişmeleri sağlanmalıdır.

5.2 Öneriler

Ortaya konulan sonuçlara yönelik olarak verilecek öneriler özel yetenekli çocuklar için atölye programı uygulayıcılarına ve benzer konularda yapılması planlanan gelecek araştırmalara yönelik olarak iki alt başlıkta verilmiştir.

5.2.1 Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Yapılacak atölyelere yönelik ortam düzenlemelerinin, atölyenin yapısına uygun olması öğretmenin sınıf yönetimi ve öğrencilerin dikkatlerinin artırılması açısından önemlidir.
- Atölyeler arasında etkinlik tamamlama süreleri değişkenlik gösterebileceğinden dolayı atölye öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda atölye faaliyetinin süresi belirlenmelidir. Bu planlama için atölye süresi katılımcılara önceden belirtilebilir.
- Çocukların giriş özellikleri ile ilgili bilgiler toplanarak atölye öğretmenlerine faaliyetlere başlamadan önce bilgilendirme yapılabilir.
- Öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına yönelik planlamalar yapmaları sağlanarak ilk haftalarda karşılaşılan problemler azaltılabilir.
- Konulacak hedefler, çocukların ulaşabilecekleri düzeyde olmalıdır.
- Haftalık ya da aylık olarak öğretmenler ile toplantılar düzenlenmesi öğretmen, program uzmanı ve idarecilerin çalışmaların yürütülmesi noktasında ortak hareket etmelerini sağlayabilir. Atölyelerde karşılaşılan durumların analizi yapılarak sorunlar daha kolay çözülebilir.
- Çocuklar atölye programlarına başlamadan önce bilgilendirilerek atölye faaliyetlerinin amaçları anlatılabilir. Bu bilgilendirme toplantısında atölye öğretmenleri ile çocuklar tanıştırlarak öğretmen-öğrenci bağı kuvvetlendirilebilir.
- Atölye eğitimi programının öğretmenler tarafından hazırlanması problemler ortaya çıkartmaktadır ve belirli bir standart oluşturulmasını engellemektedir.

Bu yüzden atölye programlarının önceden hazırlanması ve eksiklikleri giderilerek sürekli uygulanması sağlanmalıdır.

- Atölye eğitimi programlarında konulara yönelik etkinliklerin planlaması öğretmenler tarafından yapılmalıdır.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Özel yetenekli çocuklara yönelik eğitimler veren diğer kurumların çalışmaları, farklı program değerlendirme modelleri kullanılarak incelenebilir.
- Program geliştirme sürecinden, son değerlendirme sürecine kadar değerlendirme uzmanının rehberliğinde program geliştirme çalışması yapılabilir.
- Atölye programı uygulamalarında öğrenci boyutu ile ilgili değerlendirme çalışmaları yürütülebilir. Bu çalışmalar nicel, nitel ya da karma yöntemler ile yapılabilir.
- Atölye çalışmalarının hangi öğrenci grubunda daha etkili olduğunun ölçülmesi adına, çalışmaya farklı zekâ düzeyindeki gruplar ile atölye programları eklenerek aralarında karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., & Cinoğlu, M. (2017). Eğitimde Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri. *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (s. 175-238). içinde Ankara: PEGEM Akademi.
- Akarsu, F. (2004). Enderun: Üstün Yetenekliler İçin Saray Okulu. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 97-101). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akbüber, B. A., Erdik, E., Güney, H., Çimşitoğlu, G. G., & Akbüber, C. (2019). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Özel Yetenekli Öğrencilerin Sorunlarının Değerlendirilmesinde Bir Yöntem Önerisi "Özel Yetenekli Öğrenci Çalıştayı". *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(1), 22-39.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu.
- Alevli, O. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: Bir durum çalışması*. (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (583373)
- Arap, B. (2016). *An investigation into the implementation of English preparatory programs at tertiary level in Turkey*. (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (441357)
- Arora, S. (2014). *Training programme on HIV/AIDS for adolescents: An experimental study*. (PHD). National Consortium, INC and RGUHS
- Asfaroh, J. A., Rosana, D., & Supahar. (2017). Development of CIPP Model of Evaluation Instrument on the Implementation of Project Assessment in Science Learning. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(9), 1999-2010.
- Atlı, R., & Balay, R. (2016, Ağustos). Bilim ve Sanat Merkezindeki Üstün Yetenekliler Eğitiminin Sürdürülebilirliğine İlişkin Öğrenci Düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 191-205.
- Ayan, C. (2018). *İlkokul 4. Sınıf İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programının CIPP Modeli ile değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (504944)
- Aydoğan, Y., & Gültekin Akduman, G. (2017). Yasa ve Yönetmelikler Işığında Geçmişten Günümüze Özel Yetenekli Çocukların Hakları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(4), 1-11.
- Aziz, S., Mahmood, M., & Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP Model for quality evaluation at school level: A case study. *Journal of Education and Educational Development* 5.1, 189-206.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batdal Karaduman, G. (2009). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Başarı Düşüklüğünü Önlemek İçin Örnek Bir Model. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Bayraktar Keleş, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin davranış problemlerinin ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (633807)

- Bildiren, A., & Uzun, M. (2007). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-39.
- BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Klavuzu. (2019). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Callahan, C. M. (1986). The central issue in evaluating programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 38-42.
- Caner, H. N. (2018). *Öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği*. (Yüksek Lisans Tezi) Ulusal Tez Merkezi. (511963)
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97(3), 404.
- Christo, J. (2019). *Evaluation of the EXCEL and IMPACT! Programs for Gifted Students*. (Doktora Tezi). Walden Dissertations and Doctoral Studies. (6313).
- Cropley, A. (2019). *Introduction to qualitative research methods: A practice-oriented introduction for students of psychology and education*. . Riga, Latvia: (Open access - doi: 10.13140/RG.2.1.3095.6888).
- Çalikoğlu, B. S. (2017). Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Ürün Geliştirme. *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı* (s. 203-228). içinde Ankara: PEGEM Akademi.
- Çelikdelen, H. (2010). *Bilim Sanat Merkezlerinde Bilim Birimlerinden Destek Alan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kendi Okullarında Fen ve Teknoloji Dersinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (249909).
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 143-172.
- Çorlu, M. S., Burlbaw, L. M., Capraro, R. M., Çorlu, M. A., & Han, S. (2010). The Ottoman Palace School Enderun and the Man with Multiple Talents, Matrakçı Nasuh. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 14(1), 19-31.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 34, 155-174.
- Danzinger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. London: Sage.
- Darma, I. K. (2019). The effectiveness of teaching program of CIPP evaluation model. *International research journal of engineering, IT & scientific research*, 5(3), 1-13.
- Davaslıgil, Ü., Uzun, M., Çeki, E., Köse, M. A., Çapkan, N., & Şirin, M. R. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları : 67.
- Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.

- Davies, D., Snape-Jindal, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Davis, B., Sumara, D., & Rebecca, L.-K. (2015). *Engaging Minds: Cultures of Education and Practices of Teaching*. New York: Routledge.
- De Grauwee, A., & Naidoo, J. P. (2004). *School Evaluation for Quality Improvement*. Kuala Lumpur: UNESCO.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4-özel sayı), 756-768.
- Dinçer, B. (2013). 7. Sınıf İngilizce öğretim programının *Stufflebeam*'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (350692)
- Doğan, M., Tekcan, N., & Cürebal, F. (2004). Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Bir Okul Modeli: TEVİTÖL. *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 101-106). içinde İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement*. New Delhi: Prentice Hall of India.
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Emir, S., & Yaman, Y. (2017). Giriş: Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Programı Nasıl Olmalı? *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı* (s. 3-19). içinde Ankara: PEGEM Akademi.
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü Gelişim ve Eğilimleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Enç, M. (2004). Enderun. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili içinde, *Üstün yetenekli çocuklar, seçilmiş makaleler kitabı*. (s. 37-84). İstanbul, Şişli: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ergin, O. (1977). Enderun Mektebi. *Türkiye Maarif Tarihi* (s. 10-24). içinde İstanbul: Eser Matbaası.
- Flick, U. (2009). *an introduction to qualitative research*. Hamburg: SAGE.
- Ford, D. Y., & Thomas, A. (1997). Underachievement among Gifted Minority Students: Problems and Promises. *ERIC Digest E544*.
- Freeman, J. (2002). *Out-of-school Educational Provision for the Gifted and Talented Around the World*. London: Department of Education and Skills U.K. Government.
- Frey, C. P. (2000). A Writers' Workshop for Highly Verbal Gifted Students. *Gifted Child Today*, 23(5), 38-43.
- Gallagher, J., Harradine, C. C., & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roepers Review*, 19(3), 132-136.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- Girgin, D. (2020). Özel yetenekli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 895-915.
- Gökalp, M. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Grigorenko, E. L. (2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1), 1364898.
- Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1965). *Measurement and evaluation in teaching (Vol. 4)*. New York: Macmillan.
- Gubbins, E. J., Callahan, C. M., & Renzulli, J. S. (2014). Contributions to the impact of the Javits Act by The National Research Center on the Gifted and Talented. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 422-444.
- Guldenmond, H., Bosker, R., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2007). Do Highly Gifted Students Really Have Problems? *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 555-568.
- Gültekin, M. (2017). Program Geliştirme ile İlgili Temel Kavramlar. *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (s. 2-37). içinde Ankara: PEGEM Akademi.
- Gyarmathy, E. (2013, Mart 1). The Gifted and Gifted Education in Hungary. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 19-43.
- Hanushek, E. (1996). The Productivity Collapse in Schools (No. WP8). *University of Rochester-Wallis Institute of Political Economy*.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The importance of promoting interest in education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2), 220-227.
- Heiss, R. H. (1995). *Personality and interests of gifted adolescents: differences by gender and domain*. Iowa State University, Retrospective Theses and Dissertations. Iowa: Digital Repository.
- Hennessey, B. A. (2004). *Developing Creativity in Gifted Children: The Central Importance of Motivation and Classroom Climate*. Massachusetts: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Heuser, B. L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices. *Global Education Review*, 4(1), 4-21.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement: Oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*, 28(2), 46-49.
- Hunsaker, S., & Callahan, C. M. (1993). Evaluation of gifted programs: Current practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 190-200.
- Ibata-Arens, K. (2012). Race to the Future: Innovations in Gifted and Enrichment Education in Asia, and Implications for the United States. *Administrative Sciences*, 2(1), 1-25.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.
- İpşirli, M. (2020, 01 29). *TDV İslam Ansiklopedisi*. www.islamansiklopedisi.org.tr/enderun adresinden alındı

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *The Journal of Social Psychology, 133*(6), 839-844.
- Jolly, J. L. (2018). *A history of American gifted education*. New York: Routledge.
- Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir Meta-Analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1629-1644.
- Kara, A., & Akdağ, M. (2017). Program Değerlendirme Modelleri-I. *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (s. 469-508). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Karataş, H., & Fer, S. (2011). CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 592-599.
- Kazu, İ. Y., & Şenol, C. (2011). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 10*(19), 1-24.
- Kennedy, D. M. (2002). Glimpses of a highly gifted child in a heterogeneous classroom. *Roeper Review, 24*(3), 120-124.
- Khawaja, S. (2001). *Education evaluation and monitoring concepts and techniques*. USA: University of Missouri.
- Kılıç, O. (2020). *Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığının Görevleri*. Erişim adresi: 14 Ocak 2020, <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yeteneklerin-gelistirilmesi-grup-baskanligi/icerik/111>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 102-116.
- Kim, Y.-M., & Ahn, C.-k. (2004). Differences in personality characteristics between gifted and normal children. *Journal of Gifted/Talented Education, 14*(2), 75-99.
- King, E. W. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice Exceptional Students. *Teaching Exceptional Children, 31*(1), 16-21.
- Kırkan, B. (2018). *Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin davranışlarının ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (526778).
- Klein, A. G. (2002). *A Forgotten Voice: A Biography of Leta Stetter Hollingworth*. Scotssdale AZ: Great Potential Press.
- Letovo. (2020, 10 31). *Letovo School*. Letovo Okulu Web Sitesi: <https://en.letovo.ru/> adresinden alındı
- Levent, F. (2011). *Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (298643)
- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H.-P., Chen, C.-M., Tsai, K.-F., & We, I.-C. (2019). Giftedness in the Making: A Transactional. *Gifted Child Quarterly*(63(3)), 172-184.
- MEB. (1991). *1. Özel Eğitim Konseyi (Raporlar, Görüşmeler, Kararlar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2007). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*.

- MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *2023 Eğitim Vizyonu*. Erişim: 22 Şubat 2020, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- MEB. (2019.). *BİLSEM'lere Yerleştirme Sonuçları Açıklandı*. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim: 21 Ağustos 2019, <https://www.meb.gov.tr/bilsemle-re-ye-lestir-me-sonu-cla-ri-acik-lan-di/ha-be-r/19174/tr>
- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298.
- MoE. (2020). *Singapore Ministry of Education*. Erişim: 3 Kasım 2020, <https://www.moe.gov.sg/education/programmes/gifted-education-programme>
- Mulhern, J. D. (2003). The gifted child in the regular classroom. *Roeper Review*, 25(3), 112-115.
- Nevo, B., & Rachmel, S. (2021). *Education of gifted children: A general roadmap and the case of Israel*. Erişim: 20 Ocak 2021, <https://edu.gov.il/owlHeb/GanaiYeladim/Oclusiyotyechudiyot/Mechunanim/Documents/gifted1.pdf>
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Orbay, M., Gokdere, M., Tereci, H., & Aydın, M. (2010). Attitudes of gifted students towards science depending on some variables: A Turkish sample. *Scientific Research and Essays*, 5(7), 693-699.
- ÖRGM. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Klavuzu*. Erişim: 9 Ocak 2019, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/08135904_2019_BYLSEM_YY_RET MEN_SEYME_VE_ATAMA_KILAVUZU.pdf
- Özer Keskin, M., Keskin Samancı, N., & Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durumları, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 78-96.
- Özgan, H., & Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434.
- Özgüler, N. (2009). *7-12 yaş arası üstün yetenekli çocukların eğitimi ve bir yöntem önerisi (İstanbul ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi) Ulusal Tez Arşivi. (271228).
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013, Ağustos). Education Policies and Practices towards Gifted and Talented Students in Turkey. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 35-56.
- Özudoğru, F., & Adıgüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(Özel Sayı), 25-34.
- Periathiruvadi, S., & Rinn, A. N. (2012). Technology in Gifted Education: A Review of Best Practices and Empirical Research. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 153-169.

- Pivec, M., Dziabenko, O., & Schinnerl, I. (2003). Aspects of game-based learning. *3rd International Conference on Knowledge Management*, 216-225.
- Pomortseva, N. P. (2014). Teaching gifted children in regular classroom in the USA. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(143), 147-151.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. (S. E. Türközü, Dü.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reid, E. (2015). Development of gifted education and an overview of gifted education in the USA, Canada, Equator and México. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 241-247.
- Reid, E., & Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, 4, 158-171.
- Renzulli, J. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *ournal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (1983). Guiding the gifted in the pursuit of real problems: The transformed role of the teacher. *The Journal of Creative Behavior*, 17(1), 49-59.
- 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.
- Ritsumeikan Keisho's Super Science High School*. Erişim: 17 Ocak 2021, <http://www.spc.ritsumei.ac.jp/eng/index.html>
- Rotigel, J. V., & Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs? *Gifted Child Today*, 27(4), 46-51.
- Rutberg, S., & Bouikidis, C. D. (2018). Focusing on the fundamentals: A simplistic differentiation between qualitative and quantitative research. *Nephrology Nursing Journal*, 45(2), 209-213.
- Sabancı, O., Sarıcı Bulut, S., & Dağlıoğlu, H. (2017). Gifted education program in Enderun system. *Journal for the Education of Gifted Young*, 5(3), 49-69.
- Sak, U. (2016). *Eğitim Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Sarouphim, K. M. (2015). Slowly but surely: Small steps toward establishing gifted education programs in Lebanon. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(2), 196-211.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shack, G. D. (1989). Self-efficacy as a mediator in the creative productivity of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(1), 231-249.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Department for Exceptional Children, Gifted Children Section*.

- Stanley, J. C. (1976). Concern for intellectually talented youths: How it originated and fluctuated. *Journal of Clinical Child Psychology*, 38-42.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 1030-1037.
- Stone, F. A. (1973). The Evolution of Contemporary Turkish Educational Thought. *History of Education Quarterly*, 13(2), 145-161.
- Stufflebeam, D. L. (1972). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS Quaterly*, 5(1), 3-6.
- Stufflebeam, D. L. (1982). A Review of Progress in Educational Evaluation. *Evaluation News*, 3(2), 15-27.
- Stufflebeam, D. L. (2007, March 17). *CIPP evaluation model checklist*. Erişim: 10 Kasım 2019.
https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Sumida, M. (2013). Emerging trends in Japan in education of the gifted: A focus on science education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 277-289.
- Şahin, F. (2013). Issues of Identification of Giftedness in Turkey. *Gifted and Talented International*, 1-2(28), 207-218.
- Şenol, C. (2011). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (289684)
- Şensoy, S. A., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-114.
- Tarhan, S., & Kılıç, Ş. (2014). Identification of Gifted and Talented Student and Models in Turkey. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 27-43.
- Taşkın, Ü. (2008). Klasik dönem Osmanlı eğitim kurumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 343-366.
- Terman, M. L. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Boston: Houghton Mifflin.
- TEVİTÖL. (2020). *Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi*. Erişim: 6 Nisan 2020, <https://tevitok.k12.tr/>
- Tiantong, M., & Tongchin, P. (2013). A Multiple Intelligences Supported Web-based Collaborative Learning Model Using Stufflebeam's CIPP Evaluation Model. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(7), 157-165.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96.
- Türkman, B. (2017). Genel Eğitim Programını Özel Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçlarına Göre Farklılaştırma Stratejileri. S. Emir içinde, *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı* (s. 25-43). Ankara: Pegem Akademi.

- UNICEF. (2020, 09 20). *Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries*. Erişim: 20 Eylül 2020, <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf>
- Vainer, E. S., Gali, G. F., & Shakhnina, I. Z. (2016). Historic overview of gifted education in foreign countries. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(1), 588-594.
- Vidgor, H. (2010). *Teachers of the gifted in Israel: Cognitive aspects of teachers' professional development programs*. (PHD) University of Haifa. (d11906)
- Weyns, T., Preckel, F., & Verschuere, K. (2020). Teachers-in-training perceptions of gifted children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103215.
- Winebrenner, S., & Brulles, D. (2008). *What do gifted students need?* Erişim 17 Kasım 2020, <http://www.maine-gateways.org/wp-content/uploads/2013/11/%E2%80%9CSusan-Winebrenner-What-d...fted-students-need-.pdf%E2%80%9D.pdf>
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). Eylem Araştırması. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s. 334-344). içinde Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). Nitel Araştırmanın Bilimsel Araştırma Geleneği İçindeki Yeri. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. içinde Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2018). *2013 yılı ortaokul 5. sınıftan bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi (Doktora tezi)*. Ulusal Tez Merkezi. (542334).
- Zaim, S. (1987). The Development of Educational System in Turkey (The Impact of Westernization On The Education). *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*(45), 1-4.

EKLER

Ek 1: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Katılımcılar,

Bu görüşme formu, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, TÜZDEV atölye programlarının Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için de öncelikle programın uygulayıcıları olan atölye öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bu görüşme formu bu sebeple düzenlenmiştir.

Cevabınız gizli kalacaktır ve sadece bu çalışma için değerlendirilecektir. Kişisel olarak bir değerlendirilme yapılmayacağı için adınız ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Formun ilk bölümünde sizinle ilgili sorular, ikinci bölümünde ise atölye programıyla ilgili sorular yer almaktadır.

Katılımınız, ilgi ve iş birliğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Mülakat No: -----

Tarih/Saat: -----

A- Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: -----

Bitirdiğiniz Fakülte/Bölüm:-----

Yaş: -----

Kıdem Yılı: -----

B- Programla ilgili sorular

Bağlam Değerlendirme

1. Sizce, atölye programının amacı nedir?
2. Programla ilgili genel görüşleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

3. Programın öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz?

Girdi Değerlendirme

4. Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

5. Programla ilgili sizin hazırbulunuşluk düzeyiniz (hizmetiçi eğitim alma durumu-programa aşinalık -sisteme adaptasyon vb.-) nasıldır?

6. Programı uygulamak için size sunulan kaynaklar/materyaller (ders kitabı, kaynak kitap, CD vb.) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

7. Bu materyallerin dersin genel amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

Süreç Değerlendirme

8. Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor?

9. Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz? hangilerini kullanamıyorsunuz?

10. Uygulama sürecinden ne kadar memnunsunuz? Uygulama sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

Ürün Değerlendirme

11. Program sizin/öğrencilerinizin beklenti ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılıyor?

12. Öğrencilerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

13. Programda uygulanan değerlendirme türleri, ölçme araçlarının etkililiği ve kullanışlılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?

14. Atölyelerde uygulanmak üzere daha etkili bir dil öğretimi için programla ilgili önerileriniz nelerdir? (Programla ilgili değiştirmek, eklemek, çıkarmak istediğiniz yönler nelerdir?) Programın geliştirilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Ek 2: Ölçek Kullanım İzni

15.01.2021

Sayın Fatih AKSOY,

“7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam’ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmamda hazırladığım “Öğretmen Görüşme Formu” ölçeğini ilgili yerlerde kaynak gösterilmesi şartıyla, çalışmanızda kullanabilirsiniz. Adı geçen ölçek, başka çalışmalarda kullanılmak istendiğinde bilgi verilmelidir. Çalışmanız yayınlandıktan sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.



Fatih AKSOY



Dr. Öğretim Üyesi Beste Dinçer

Ek 3: Araştırma İzni




Belge No: 2019/01/09-01
Konu : Araştırma Çalışması İzni

İLGİLİ MAKAMA

14/09/2019

Fatih Aksoy'un yapacağı "Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Eğitim Atölyesi Programlarının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi: TÜZDEV Örneği" adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, atölye programında veri toplamak amacı ile araştırma yapması uygundur.


TÜRKİYE ÜSTÜN ZEKALİ VE
DÂHİ ÇOCUKLAR EĞİTİM VAKFI
Kısıklı Mah. Yarıyol Sok. No: 93
Üsküdar / İSTANBUL
Tic. Sic. No: 270900
0643730
Yusuf İslam Akay
Vakıf Genel Müdürü

0850 441 38 34

İstanbul ÜSKÜDAR | ESENYURT | ANKARA | KAYSERİ | ANTALYA | BURSA

TÜZDEV

"Çocuklar bir cevherdir,
onları önce keşfetmek sonra da
inkışaf ettirmek gerekir."

ETİK KURUL KARARI



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
29.01.2021	01	2021/23

KARAR NO:
2021/23

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Fatih AKSOY un, Bayram ÖZER danışmanlığında “Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Eğitim Atölyesi Programlarının Stufflebeam’ İn Bağlam-Girdi-Süreç- Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi: Tüzdev Örneği” isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin mülakat çalışmasını içeren 1957 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Fatih AKSOY un, Bayram ÖZER danışmanlığında “Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Eğitim Atölyesi Programlarının Stufflebeam’ İn Bağlam-Girdi-Süreç- Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi: Tüzdev Örneği” isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin mülakat çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ



Fatih Aksoy 18.03.1991 tarihinde Rize’de doğdu. Ankara Hasan Ali Yücel Anadolu Öğretmen Lisesi’ni bitirdikten sonra 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nden 2013 yılında mezun oldu. 2018 yılında OMÜ Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans programına başladı. Mezuniyetinden bu yana öğretmen olarak görev yapan Fatih, iyi derecede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları; felsefe, müzik, eğitim, seyahat, oyun, tenis. (13.01.2021).

İletişim Bilgileri

E mail: fatih1aksoy@gmail.com

Telefon: +90 531 2890752

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0102-6969>