



Turkish Studies

Educational Sciences

Volume 13/11, Spring 2018, p. 1153-1172

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13488>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ **Received/Geliş:** Mayıs 2018

✓ **Accepted/Kabul:** Haziran 2018

✍ **Referees/Hakemler:** Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ – Dr. Öğr. Üyesi Serdar BULUT

This article was checked by iThenticate.

ÜSTÜN YETENEKLİ VE ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN BULUNDUĞU KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA EĞİTİMSEL UYGULAMALAR ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ-İLKOKUL ÖĞRETMEN FORMU*

Safiye SARICI BULUT* - Osman SABANCI** - Melek Gülşah
ŞAHİN*** - H. Elif DAĞLIOĞLU**** - Aysun TURUPÇU DOĞAN***** -
Esra ÖMEROĞLU***** - Serçin KARATAŞ***** - Volkan KUKUL*****
- Ebru KILIÇ ÇAKMAK*****

* Bu çalışma, Türk Avrupa Birliği Erasmus+ Karma Okul Eğitimi programı kapsamında kabul edilen "2015-1-TR01-KA201-021420" numaralı ve "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" başlıklı projeden üretilerek geliştirilmiştir. Ayrıca çalışma 11-14 Nisan 2018 tarihleri arasında Kızılcahamam-Ankara'da düzenlenmiş olan 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*  Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR ABD, El-mek: safiyesarici@gmail.com

**  Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: osmansabanci@gazi.edu.tr

***  Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, mgulsah@gazi.edu.tr

****  Doç. Dr., Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: edaglioglu1@gmail.com

*****  Arş. Gör., Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: aysunturupcu@gazi.edu.tr

*****  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: omeroglu@gazi.edu.tr

*****  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi Bölümü, El-mek: sercin@gazi.edu.tr

*****  Arş. Gör., Amasya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD, El-mek: kukulvolkan@gmail.com

*****  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, El-mek: ebrukilic@gmail.com

ÖZET

Günümüzde sınıflar farklı gelişimsel, zihinsel, sosyal ve kültürel özelliklerdeki öğrencilerden oluşmaktadır. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin eğitsel ve kişisel sosyal ihtiyaçları, yeni eğitim felsefesi ve yasalar doğrultusunda yapılandırılan kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin eğitimsel uygulamaları önemli bir öğe olarak vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin eğitsel uygulamaları pek çok açıdan incelenmekle birlikte kapsayıcı eğitim ortamındaki uygulamalarına yönelik yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışmayla kapsayıcı eğitim ortamında sınıfta üstün yetenekli/zekâlı öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin eğitimsel uygulamalarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 5'li likert türünde 25 maddeden oluşan ölçeğe geçerlik kanıtı amacıyla açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü ve 18 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Uzman görüşleri ve alan yazın doğrultusunda ölçeğin on maddeden oluşan birinci faktörü "Öğretim etkinlikleri", üç maddeden oluşan ikinci faktörü "İşbirliği" ve beş maddeden oluşan üçüncü faktörü ise " Öğrenme Atmosferi" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın %46.29'unu açıklamaktadır. AFA ile elde edilen yapıya katkı sağlamak amacıyla AFA analizlerinin yapıldığı veri setinin üzerine veri eklenerek DFA analizleri de gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA'nın benzer örneklem grubunu içermesi bu çalışmanın bir sınırlığıdır. DFA'dan elde edilen sonuçlardan modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirlenirken alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.86, 0.75 ve 0.74 olarak bulunmuştur. Ayrıca madde analizi sonucunda her bir faktörde yer alan maddelerin ilgili faktördeki madde test korelasyon değerleri .30'dan yüksektir. Genel olarak çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak üç faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli/zekâlı öğrenci, kapsayıcı eğitim, eğitsel uygulama, ilkökul, öğretmen.

DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PRACTICE SCALE IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS INCLUDING TALENTED AND GIFTED STUDENTS - ELEMENTARY SCHOOL TEACHER FORM*

ABSTRACT

Today classes consist of students with diverse developmental, cognitive, social and cultural characteristics. Educational, personal, and social needs of students with different characteristics are highlighted as

* This study has been developed and produced from the project numbered "2015-1-TR01-KA201-021420", titled "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" which is accepted within the framework of Turkish European Union Erasmus + Mixed School Education program. Furthermore, the study was also presented as an oral presentation between the dates of April 11-14, 2018 on the 17th Primary Teacher Education Symposium in Ankara-Kizilcahamam.

significant components within the educational practices of teachers in inclusive education structured in line with the new education philosophy and laws. It is observed that although the educational practices of teachers have been researched from many perspectives, there are not sufficient studies aimed at their practices inside inclusive education environment. In this study, developing a scale towards defining the educational practices of elementary school teachers in whose class there are talented/gifted students has been selected in line with the purpose of the study. Within the study context, exploratory and confirmatory factor analyses were conducted on the 5 point likert type scale consisting of 25 items for with the aim of providing validity evidence. In result of the exploratory factor analysis, a structure comprising of 3 factors and 18 items was obtained. In line with expert opinions and field literature, the first factor of the scale consisting of ten items was listed as “Teaching activities”, the second factor consisting of three items was listed as “Cooperation” and the third factor consisting of five items was listed as “Learning atmosphere”. The scale explains 46.29% of the total variance. For the purpose of contributing to the structure obtained through Exploratory Factor Analysis (EFA), also Confirmatory Factor Analysis (CFA) analyses were conducted by adding data onto the data set on which EFA analyses were conducted. EFA and CFA covering similar sampling group is a limitation of this study. From the results obtained from CFA, it is defined that the model displays fine adaptation. Cronbach’s alpha internal consistency coefficient was calculated in regards to the reliability of the scale in general and the sub-dimensions. The reliability coefficient pertaining to the scale in general was found out as 0.89, while that of the sub-dimensions was observedas 0.86, 0.75, and 0.74, respectively. In addition, the item test correlation values under the relevant factor were obtained higher than 0.30 for each factor in conclusion of item analysis. In general, it can be said that the scale consisting of a three-factor structure is reliable and valid in line with the finding gathered from the study.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The identification and improvement of the human potential existing in the development of the countries is of great importance. At this point, highly talented/gifted students who are limited proportionately but will influence the masses with their products and value-added created by themselves, have a privileged position. In addition to receiving qualified teaching services, it is aimed that the specified students should carry out their social and emotional development together with their compeers. Herein, an understanding that will meet the different developmental characteristics of the students brings forward the inclusive education model. The regulation of the learning environment required by this understanding of education calls the teacher to minds, the important factor of the education process. On this issue, an awareness that will be constituted for teachers will enable them to be supported in social cohesion with their typically developing compeers using the capacities of talented/gifted students. The aim of this study is to develop a scale to determine the educational practices of elementary school teachers with

talented/gifted students in their classroom in an inclusive training environment.

Method

This research is a scale development study.

Study Group

The application of the scale was performed to 287 participants who worked as primary school teachers. 66,9% of the teachers in the study group were female and 33.1% were male. According to the age variable, 63.4% of the teachers are of the age of 41 years and older.

The Scale Development Process

In line with the aim of the study, the researchers reviewed the literature. Subsequently, the indicators related to the implementation of elementary school teachers in the context of inclusive education were identified. Then, interviews were conducted with the help of 5 primary school teachers who worked with the children who were diagnosed as talented/gifted or with children who were potentially talented/gifted. Based on these interviews, an item pool, consisting of the specified items, was prepared and submitted to the experts. In the context of feedbacks that came from field experts, the application form of the scale was prepared.

Findings

With the purpose of finding evidence to the structure validity of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), consisting of 25 items of 5-likert types were conducted. With the intent of item analyses, item-test correlations were calculated. As a result of the exploratory factor analysis, a structure consisting of three factors and 18 items was obtained. While determining the items under these factors, expert opinion and literature support were obtained. According to this, the first factor consisting of ten items on the scale is named as "Teaching activities", the second factor consisting of three items is named as "Cooperation" and the third factor consisting of five items is named as "Learning atmosphere". It was determined that 46,29% of the total variance observed in the scale which consisted of three sub-dimensions was explained. When the relationship between factors was calculated, it was found that there was a significant relationship. In order to provide support to the structure determined by EFA, data were added to the dataset where EFA analyzes were made and CFA analyzes were also carried out. The fact that EFA and CFA were based on a similar sample group is a limitation of this study. CFA values were obtained in the form of $\chi^2/sd=1.8$, GFI=0.89, CFI=0.95, NFI=0.94, NNFI=0.97 and RMSEA=0.05. The model obtained as a result of confirmatory factor analysis indicates that the compliance indices fit well (Jöreskog and Sörbom, 1993; Kline, 2005). On the purpose of finding evidence for the reliability of the scale, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated. In this direction, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the scale was determined as 0.89. The reliability coefficients for each subscale of the scale were found as 0.86, 0.75 and 0.74, respectively. Besides, as a result of the item analysis, it was determined that the items in each factor were higher than .30 the

item test correlation values in related factor (Büyüköztürk, 2010). This situation has been interpreted that the materials serve for the purpose of the relevant factor.

Discussion and Conclusion

Today, a large majority of talented/gifted students are trained in inclusive learning environments with their compeers. With regard to inclusive education, although mental, auditory and behavioral problems are addressed particularly, it is observed that studies on talented/gifted students re at an inadequate level. In constructing an educational environment that will reveal the academic and personal social potentials of talented/gifted students, having knowledge on the educational practices of teachers about "Teaching activities", "Cooperation" and "Learning atmosphere", which are sub-dimensions of this scale, shall be considered as an important factor. Because, teachers' attitudes are crucial in the successful implementation of inclusive education (Avramidis and Norwich, 2002; Moon and Brighton, 2008; Brighton, 2003) and it is specified that teachers have been experiencing problems with these issues (Veenman, 1984). In accordance with differentiation in terms of inclusive training, and the classroom atmosphere that accepts and respects students as they are, and supports teaching and personal social development, will provide positive contributions to the development of talented / gifted students and those typically making progress and have other characteristics. In a study conducted by Kratochvilova and Havel (2014), the four recommended categories that shall meet the needs of all students in inclusive training programs are determined as "Learning conditions", "Teaching strategies", "Cooperation with professionals and parents", "Evaluation of the process and outcomes of the training". It should be asserted that those except for the category "Evaluation of the process and outcomes of the training" have matched up with the findings of this study. Besides, in today's classrooms where different characteristics are involved, it is possible to note that carrying out the necessary measures and practices should be specified as an application that will increase the quality of education by evaluating the educational practices of the teachers in the differentiation of the programs. When evaluated in general, on the basis of the findings obtained from the research, it should be argued that the scale consisting of a three-factor structure is valid and reliable.

Keywords: Talented/gifted student, inclusive education, educational practice, elementary school, teacher

1. Giriş

İlköğretim süreci öğrencinin fiziksel, zihinsel ve kişisel sosyal açıdan pek çok gelişim görevini yerine getirdiği bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler eğitsel gelişim görevi olarak okuma yazma ve aritmetik alanında temel becerileri kazanırken, sosyal açıdan kişilerarası ilişkilerini zenginleştirmekte, bağımsızlığını kazanmakta, vicdan ve değerler sistemi geliştirmektedirler (Kılıççı, 2006a; Yeşilyaprak, 2012). Başarılı olma güdüsünün hâkim olduğu bu kritik dönemde öğrenciler korunum, sıralama, sınıflama gibi özellikleri kazanmalarıyla birlikte somut işlemleri yerine getirmekte oldukça ustalaşmaktadırlar (Gander ve Gardiner, 2010). Mantıklı düşünme ve problem çözme becerileri gelişmesine rağmen bu dönem öğrencilerinde henüz soyut düşünce gelişimi olmadığından problemleri somut yollarla çözmektedirler (Baysal Metin, Dağlıoğlu ve

Saranlı, 2018). Bu dönemde ayrıca öğrencilerin düşünme yeteneği gelişmekte, hayal gücü ve sosyal ilişkilerini zenginleştirmesiyle birlikte benlik algısı da gelişmektedir (Kılıççı, 2006b). Öğrencilerin girişimlerinin dikkate alınarak başarılı olma güdüsünün pekiştirilmesi, cesaretini artırıcı uygulamalara yer verilmesi onun güven duygusu kazanmasına yardımcı olmaktadır. Aksi takdirde öğrencide yetersizlik ve aşağılık duygusu gelişebilir (Erikson, 1993). Böylesine kritik gelişim görevlerinin gerçekleştirildiği bu dönemde öğrenci kazanımlarının önemli bir kısmını ilkokulda edindiğinden öğretmenin rolü önem kazanmaktadır. Öğretmenin öğrencinin akademik ve kişisel sosyal gelişimini desteklemenin yanında, programı etkin bir şekilde uygulaması, farklı gelişimsel ihtiyacı olan öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaracakları bir sınıf iklimi yaratması görevleri arasında yer almaktadır (Bakırcıoğlu, 1985). Diğer görevleri öğretmenin amaçlı ve rahat bir öğrenme ortamı kurarak öğrencileri motive etmesi, karşılıklı saygıya dayalı öğretmen-öğrenci ilişkilerini yapılandırması ve sınıfın görünümünü öğrenmeyi destekleyecek şekilde yaşamsal düzenlemelere yer vermesi (Çakmak, 2003), öğrencilere danışmanlık ve liderlik yapması ve güven vermesi, yaşamsal değerleriyle model olması, işbirliği yapması şeklinde ifade edilebilir (Meloth ve Deering, 1999; Özcan, 2011; Sünbül, 2001). Öğretmenin etkili öğretimdeki rolü eğitimcilerin bakış açısıyla ele alındığında ise, öğrenciyi anlama, öğretim metodu, öğrenme çevresi, eğitsel bilgi ve becerisi, kişisel ve profesyonel tutumları, mesleki gelişim, konu bilgisi ve iletişim, etkileşim alt başlıklarıyla sıralanabilir (Çakmak ve Akkutay, 2016; Saban, 2003).

Öğretmen rollerinde bir paradigma değişimi birçok ülkede öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarında da kendini göstermektedir (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Şişman, 2009). Çünkü toplumsal sistemler, eğitim felsefesi, eğitsel yaklaşımlar değişmekte, çok kültürlülük, humanistik eğitim her geçen gün sürece daha fazla dâhil olmaktadır. Artık tekdüze bir eğitim yerine bireysel farklılığın göz önüne alınarak öğretimin yapılandırıldığı, çok kültürlülüğe uygun yaklaşımların sergilendiği ve üstün yeteneklilik gibi farklı gelişimsel özelliklerdeki öğrencilerin potansiyellerini ortaya koyabilecekleri eğitim ortamlarının yapılandırılması gündeme gelmektedir (Abbott, 2006; Tortop, 2014). Bu bağlamda farklılıklara saygıyı ve tüm öğrencilere öğrenme fırsatı sunmayı vurgulayan kapsayıcı eğitim her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Çünkü farklı ihtiyaçları olan öğrencilere eğitim vermek öğretmenleri zorlamaya başlamıştır (Cheung ve Hui, 2011).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olmasında öğretmenin yanısıra öğretim programı da önemli bir unsurdur. Günümüz eğitimi bu programların öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uyarlama ve değişiklikler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenimin uyarlanmasında, davranışsal yaklaşım uygulama, gözden geçirme ve pratik yapma, biçimlendirici değerlendirme yapma ve geri bildirim verme, akran öğretimi, işbirlikli öğretim, sınıf iklimi, hafıza teknikleri ve öz düzenleme öğretimi, bilişsel strateji öğretimi uygulanabilecek stratejiler arasında yer almaktadır. Farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal gelişimlerine katkı sunulmasında ebeveyn, öğretmen, terapist ve yardımcı öğretmenlerin işbirliği önemli bir husustur. Ayrıca kapsayıcı eğitimde değerlendirmenin açıkça tanımlanmış bir yapıda gerçekleştirilmesi, öğrencilerin katılabilimleri için kılavuzlar, puanlama ölçüt ve yönteminin açıkça tanımlanması, geçerlik, güvenilirlik ve erişilebilirlik olması üzerinde durulan konular arasındadır (Abbott, 2006; Mitchell, 2015). Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun eğitim almaları ilkesinden hareketle kapsayıcı eğitim içinde yer alan üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin eğitimde eşitlik kavramı zorunlu bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (Howley, Howley ve Pendarvis, 1986). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin potansiyelleri, gelişimsel hızları ve hazırbulunuşluklarına göre öğretimin farklılaştırılması kapsayıcı eğitim açısından bir gereklilik olarak vurgulanabilir. Bu bağlamda onların programlarında zenginleştirme, gruplama ve hızlandırma gibi uyarlamalara yer verildiği görülmektedir (Ataman, 2011; Sak, 2012; Akkaş ve Tortop, 2015; Ersoy ve Avcı, 2001).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler temelde kişisel sosyal, zihinsel, öğretme yaklaşımları ve eğitimsel beceriler başlıklarında ele

almaktadır (Vialle ve Tischler, 2005). Bu bağlamda yüksek zekâ, olgunluk, deneyim, başarı odaklılık, empati kurabilme, açıklık, esneklik, destek verme, pozitif tutum sergileme, kişisel ve psikolojik özellikler üzerinde durulduğu görülmüştür (Bishop, 1968; Feldhusen, 1985; Hultgren ve Seeley, 1982; Maker, 1975). Aynı zamanda öğretmenin üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerinin fikirlerini kabul etmesi ve desteklemesi, fikirlerini ifade etme ve değerlendirmede cesaretlendirmesi, onlarla sınıf içinde ve dışında zaman geçirmesi (Cropley ve McLeod, 1986; Sisk, 2004), alana özgü yetkinliklere sahip olması (Chan, 2011) onlardan beklenen öğretmen nitelikleri arasında yer almaktadır. Tüm öğrencilerin performans düzeylerini yükseltme konusundaki güçlü ilgi, üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesine yönelik başarılı yaklaşımların inanca dönüşmesini sağlar. Bu ilgi aynı zamanda daha az yetenekli öğrencilerin gelişiminde eğitim kurumlarının geliştirilebileceğini göstermektedir (Chan, 1998). Öğrencilerin sürece entegre olmaları öğretmenlerin bu tutumlarıyla yakından ilişkilidir (Avramidis ve Norwich, 2002). Çünkü öğretmen bakış açıları ve tutumları eğitimi etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Brighton, 2003; Moon ve Brighton, 2008).

Kapsayıcı eğitim, tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte farklı öğrenme ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri olan tüm öğrencilerin bir arada eğitim aldıkları bir uygulama olarak değerlendirilmekle birlikte bu eğitimin üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler açısından ele alınması önemli bir konudur. Bu süreç içinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, inanç ve bilgileri, duyguları ve kapsayıcı eğitimin uygulama sürecindeki yatkınlıkları, becerileri, anlayışları ve başvurdukları kaynaklar eğitimin niteliğini belirleyici unsurlardır (Avramidis ve Norwich, 2002; de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Shevlin, Kearns, Ranaghan, Twoney, Smith ve Winter, 2009). Bununla birlikte öğretmenlerin üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere ilişkin uygulamalarında zaman kısıtlaması, yalnızlık hissi, cesaretlerinin kırılması, sınıf mevcudu eğitimsel uygulamalarının başarılı olmasını engelleyen öğeler olarak belirtilmektedir (Robinson, Shore ve Enersen, 2014).

Kapsayıcı eğitim programına göre üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere yönelik uygulamalarda onların özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Renzulli (1978) üstün yetenekli/zekâlı bireylerde normalin üzerinde yetenek, üst düzey yaratıcılık ve göreve bağlılık gibi özelliklerin olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Çağlar (2004) bu öğrenciler normal akranlarına kıyasla zihinsel, sosyal, kişilik ve mesleki açısından nitelik ve nicelik olarak farklı özellikler sergilediğini vurgulanmıştır. Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarına göre üst düzeyde performans göstermektedirler. Bu öğrenciler gizil güce sahiptirler, yaratıcılık yanları güçlüdür ve işe başladıklarında asla vazgeçmezler (Ataman, 2014). Ayrıca diğer özellikleri dikkat sürelerinin uzun olması, az uyku ihtiyacı, aktiflik, duygusal tepkileri erken verme, olağanüstü hafıza, hızlı öğrenme, dil gelişiminin erken başlaması, kitaplara karşı olağanüstü ilgi duyma, uyarılara karşı tepkisel davranma şeklinde sıralanabilir (Dağlıoğlu, 2014; Sak, 2013; Konaş, Ünişen ve Sürücü, 2016). Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler özelliklerinden dolayı normal programlarla sağlanamayan geniş kapsamlı öğretim programlarına ihtiyaç duyarlar (Bakioğlu ve Levent, 2013; Karakaş, Doğan ve Sarıkaya, 2016).

Kapsayıcı eğitimle erken çocukluk eğitiminden başlayarak öğrencilerin bir arada eğitim almaları ve bireysel özellikleri doğrultusunda desteklenmeleri öngörülmektedir. Eğitim sürecinde programların yoğunlaştırılması, bağımsız çalışmalar, mini kurslar, mentörlük gibi uygulamalara yer verilmektedir (Cashion ve Sullenger, 2000). Öğretmenler öğrencilerin düşüncelerine esneklik kazandıracak zor sorular sorma, araştırma yapma, proje çalışmaları, aile ile ortak çalışma gibi etkinliklere yer vermelidirler. Ayrıca öğrencilerinin akran ilişkilerini geliştirmelerini, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayacak uygulamalar da kapsayıcı eğitim sürecinde yer alması istenen unsurlardır (Ataman, 2011, s.134). Öğretmenlerin belirtilen uygulamalarında bireysel yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim ve değerlendirme, öğretimin planlanması, öğretim, değerlendirme aşamalarından oluşan tanıya dayalı modele yer vermeleri öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkı

sağlayacaktır. Programlar öğrencilerin tüm yetenek alanlarını gelişiminde destekleyici bir rol üstlenmelidir (Howley, Howley ve Pendarvis, 1986). Programların uygulanmasında anahtar role sahip öğretmenlerin eğitim uygulamalarında destek sağlayacak ek destek çalışmalarına yer verilmesi çeşitli ülkelerin eğitim politikalarında yer bulmaya başlamıştır (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Hassan, Hussain, Parveen ve De Souza, 2015).

Kapsayıcı eğitim uyarlamaları öğretmenlerin iş yüklerini arttırmakla birlikte öğretmenler bu uyarlamaların üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin eğitimlerinin desteklenmesi için uygun olduklarını belirtmişlerdir (Endepohls-Ulpe ve Thömmes, 2014). Buna karşın öğretmenlerin bu uygulamalar esnasında pek çok problemle karşılaştıkları görülmektedir. En temel problem farklılaşmanın uygulanması konusunda olurken ayrıca konu bilgisi, sınıf yönetim becerileri, programı uyarlama, kaynakları etkili kullanma, planlama ve yönetsel desteklerde eksiklikler görülmektedir (Anderson, Klassen ve Georgiou, 2007; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2010). Öğretmenlerin bu eksiklikleri gidererek kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda istekli olması, yaratıcı, işbirlikli, demokratik tutumlar sergilemesi ve üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak öğretimi yapılandırması öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına destek olacaktır (Ömeroğlu, Dağlıoğlu, Sarıcı Bulut, Kılıç Çakmak, Karataş, Sabancı, Turupçu Doğan, Kukul, Bağrıaçık Yılmaz, Şahin, Cobello, Milli, Havrlikova ve Kutkova, 2017). Öğretmenin kapsayıcı eğitimde belirtilen uygulamalara yer vermesi üstün yeteneklilikten/zekâlılıktan kaynaklanan problemlerle başa çıkmada da etkin bir rol oynayacaktır (Coleman ve Cross, 2001).

Öğretmenlerle ilgili pek çok çalışma (Aslan ve Arslan Cansever, 2009; Büyükkaragöz, 1996; Cüre ve Özden, 2008; Çakmak, 2013; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Ocak, 2010; Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012; Semerci ve Semerci, 2004; Sezer, 2015; Tanhan ve Şentürk, 2011; Üstüner, 2006; Yeşilyaprak ve Dursun Balanuye, 2012) yapılmasına rağmen günümüzde farklı gelişim özelliklerinde ve eğitsel ihtiyaçlarında olan öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınarak öğretimin yapılandırıldığı kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalara ülkemizde yeterince yer verilmediği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin belirlenmesi ve onlara uygun eğitim programlarının yapılandırılmasında öğretmenlerin rolü önem kazanmaktadır. Öğrencilerin tanımlanmasında öğretmen gözlem formu ile öğrencilerin zekâ puanlarının belirlenmesinde kullanılan WISC-R Testinin puanları arasında önemli düzeyde bir farklılığın olması (Alkan, 2015) öğretmenlerin üstün yetenekli/zekâlı öğrencileri tanıma ve programlarını hazırlama konusunda yetersizliklerini göstermektedir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim farklı düşüncelerdeki öğretmenlerin tartıştığı konular arasındadır (Pattersen, 1995). Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının öğrenilmesi eğitim atmosferindeki eksikliklerinin belirlenerek özellikle üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının doğru bir şekilde karşılanmasına katkı sağlayacaktır. Bu öğrenciler akranlarından zihinsel ve akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik gibi özelliklere sahip olduklarından (Ersoy ve Avcı, 2001) onlara uygulanacak programın da farklılaştırılması gerekmektedir. Sınıf içi uygulamalara bakıldığında ise üstün yetenekli/zekâlı bir öğrenci sürekli huzursuzluk ya da aşırı hareketlilik gösteriyorsa, aşırıya kaçan ölçülerde şaka ya da taşkınlık yapıyorsa, akademik olarak göstermesi gereken başarıyı göstermiyorsa, sıklıkla okula gelmek istemiyorsa ve ısrarlı bir şekilde öğretmenle tartışmaya devam ediyorsa öğrencinin potansiyellerini ortaya koymalarında programın başarısız olduğunu göstermektedir (Ataman, 2011, s.134). Programın uygulayıcısı olan öğretmenin yaratacağı sınıf iklimi öğrencilerin kişisel sosyal gelişimlerini, öğrenme ve motivasyonlarını doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyeceğinden öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili uygulamalarının bilinmesi önemli bir boyutu oluşturmaktadır.

Ülkemizde üstün yetenekli/zekâlı ilkökul öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçların karşılanması için 1995 yılında kurulan BİLSEM’ler (Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri) hizmet vermektedir. BİLSEM’lerde öğrenim gören öğrenciler örgün eğitimin dışındaki zamanlarda ilgi ve yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmaktalar. Öğrencilerde akademik ve sosyal duygusal gelişimi destekleyecek

uygulamalar müfredatla bütünleştirilerek sunulmaktadır (Özbay, 2013). Kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar daha çok diğer özel eğitim alanlarına yönelik olmakla birlikte az sayıda üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere yönelik entegrasyon uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere verilen eğitimin niteliğinin artırılması, öğretmenlerin bilinçlenmeleri ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koymaları için farklı eğitim uygulamalarına ihtiyaç vardır.

Bu bağlamda eğitim uygulamalarının odak noktası olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili uygulamalarının zenginleştirilmesi bu çocukların eğitsel ihtiyacının karşılanmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanda geliştirilecek ölçme araçlarının eğitimin kalitesini artırmada ve uygulamalara yön vermede önemli katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin kapsayıcı eğitim ortamındaki eğitsel tutumlarına ilişkin geçerli ve güvenilir ölçümler sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesinin, bu öğrencilerin potansiyellerine uygun bir şekilde gelişmelerine destek sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmada Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimsel Uygulamalar Ölçeği-İlkokul Öğretmen Formu'nun geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

2.1. Çalışma Grubu:

Çalışma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesinde sınıflarında tanılanmış üstün yetenekli/zekâlı öğrenci bulunması ya da üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerle ilgili yaşantısı olması ölçütü esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 287 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı (Child, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2001) olabileceğine ilişkin görüş göz önüne alınmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi ve sınıflarındaki çocukların yaş aralığı değişkenlerine ilişkin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim verdikleri sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre dağılımı

<i>Değişkenler</i>	N	%	<i>Değişkenler</i>	N	%
Cinsiyet			Sınıf Düzeyi		
Kadın	192	66.9	1	42	14.6
Erkek	95	33.1	2	69	24.0
Yaş			3	81	28.2
20-25 yıl	17	5.9	4	95	33.1
26-30 yıl	32	11.1	Sınıf Mevcudu		
31-35 yıl	25	8.7	1-15	84	29.3
36-40 yıl	31	10.8	16-30	178	62.0
41 ve üzeri	182	63.4	31-45	24	8.4

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin % 66.9'unun kadın, %33.1'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %63.4'ü

41 ve üzeri yaşındadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri incelendiğinde %33.1'i 4.sınıfı, %14.6'sı ise 1. sınıf öğrencilerine eğitim vermektedirler. Sınıf mevcudu değişkeni göz önüne alındığında ise %62'sinin sınıflarındaki öğrenci sayısı 16-30 aralığında değişmektedir.

2.2. Formun Geliştirilmesi: “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler” başlıklı Avrupa Birliği Erasmus + Programı Ana Eylem 2 - Stratejik Ortaklıklar - Karma Okul Eğitimi Projesi kapsamında sınıflarında üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar/öğrenciler bulunan okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitime ilişkin bilgilerin elde edilmesi amacıyla madde havuzu oluşturulması planlanmıştır. İlkokul formuna ait maddelerin oluşturulma aşamasında ilk olarak üstün yetenekli ve zekâlı olarak tanımlanmış ya da potansiyel olarak üstün yetenekli ve zekâlı olduğunu düşündüğü öğrencilerle çalışmış olan 5 ilkökul öğretmeni ile yarı yapılandırılmış sorular yardımıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca projenin ortak ülkelerindeki alan uzmanlarından da madde havuzu için madde yazmaları istenmiştir. Görüşmelerden, proje ortağı ülkelerdeki alan uzmanlarından gelen maddeler ve literatür taramasından elde edilen verilerden yararlanılarak proje ekibinde bulunan alan uzmanı iki öğretim üyesi tarafından dört bölümden oluşan form oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde beşli likert tipinde 25 madde, üçüncü ve dördüncü bölümde öğrencilerin bireysel yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalar, öğrencilerde davranış yönetimi ve birbirleriyle kaynaştırılması için yapılan faaliyetlere ilişkin açık uçlu maddeler yer almaktadır. Oluşturulan taslak maddeler için kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla proje ekibi dışında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerle çalışan 5 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler bağlamında düzenlenen formlar için ölçme ve değerlendirme ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında öğretim elemanı olarak çalışan iki uzmanın görüşüne de başvurulmuş ve nihai form oluşturulmuştur. Bu form proje kapsamında dört ülkede 50 öğretmene uygulanmıştır. Ortaklardan gelen bütün veriler analiz edildikten sonra ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda özellikle Türkiye’de üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamı içerisinde aldıkları eğitimi belirlemek üzere hem okul öncesi hem de ilkökul düzeyinde herhangi bir ölçeğin olmadığı görülmüş ve proje ekibince ölçek geliştirme çalışmasına karar verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı uzman görüşleri doğrultusunda 25 maddelik forma son hali verilmiştir. Formda yer alan maddeler 5 li likert türünde olup 5= her zaman, 4=sık sık, 3= bazen, 2= ara sıra, 1= hiç bir zaman olarak derecelendirilmiştir. Formun Türkiye’de daha geniş bir gruba uygulanmasıyla elde edilen veriler çalışma kapsamında analize alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi: Proje kapsamında oluşturulan üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim uygulamalarında ilkökul öğretilerinin uygulamalarını ölçmeye ilişkin oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde veriler hatalı değer, uç değer ve eksik değerlere göre incelenmesi gerçekleştirilmiş ve varsayımı sağlamayan veriler veri setinden çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturması amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Madde analizleri amacıyla madde-test korelasyonları elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre elde edilen ölçek ve alt ölçekler için iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca alt faktörler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimsel Uygulamalar Ölçeği-İlkokul Öğretmen Formu” nun geçerlik ve güvenilirlik analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1.Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Verilerin analizinde ilk olarak değişkenler arası ilişkilere dayalı olarak faktör ya da faktörleri keşfetmeyi amaçlayan (Tabachnick ve Fidell, 2001) açımlayıcı faktör analizi (AFA) SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AFA öncesinde çalışma grubundan 150 kişilik veri random yolla seçilmiştir. Bu sayının belirlenmesinde madde sayısının en az 5 katı olma ölçütü göz önüne alınmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi hesaplanmıştır (Kalaycı, 2005). Örneklemenin faktörleştirmeye uygun olduğunu test eden KMO testi değeri 0.875 (>0.50) elde edilmiş ve Bartlett testi sonucu elde edilen chi-square değeri anlamlı ($p<0.05$) elde edilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygun çıkmasından sonra açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi için varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada maddelerin faktör yapılarının belirlenmesinde .32 (Tabachnick ve Fidell, 2001) ve üzeri faktör yükü değerine sahip olması kabul edilmiştir. AFA'da maddelerin yazımında belirlenen boyutların sayısı göz önüne alınarak faktör sayısı 3 ile sınırlandırılmıştır. Analiz sonuçlarında birden fazla faktöre yüklenen ve faktör yük arasındaki fark değeri 0.10 dan küçük olan 7 maddenin uzman görüşü alınarak çıkarılmasına, 2 maddenin ise ölçekte alan yazındaki ilgili boyutunda kalmasına yine uzman görüşü alınarak kalmasına karar verilmiştir. Ölçekte kalan 18 maddeye ait ilgili faktördeki yük değerleri Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2. Maddelerinin ilgili oldukları faktörlere ait yük değerleri

	F1	F2	F3
M16	.718		
M14	.674		
M24	.624		
M22	.576		
M17	.565		
M13	.514		
M5	.476		
M20	.465		
M6	.375		
M23	.400		
M18		.833	
M19		.694	
M25		.588	
M12			.747
M11			.623
M1			.591
M3			.477
M2			.460

Tablo 2 de AFA'ya ait faktör yük değerleri ilgili her bir faktör için yüksel olandan düşük olana doğru sıralanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .38 ile .83 arasında değişmektedir. Birinci boyut faktör yükleri .38 ile .72 arasında değişen 10 maddeden, ikinci boyut faktör yükleri .59 ile .83 arasında değişen 3 maddeden ve üçüncü boyut ise .46 ile .75 arasında değişen 5 maddeden oluşmaktadır. Uzman görüşleri ve alan yazın doğrultusunda ölçeğin birinci faktörü “**Öğretim Etkinlikleri**”, ikinci faktörü “**İşbirliği**” ve üçüncü faktörü ise “**Öğrenme Atmosferi**” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın %46.29'unu açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı varyans %40 - %60 aralığında olduğundan (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2006) kabul edilebilirdir. Birinci faktör tek başına %19,60'ını, ikinci faktör tek başına %13,39'unu, üçüncü

faktör %13,29'unu açıklamaktadır. Araştırmada ölçeğin üç alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3 de sunulmuştur.

Araştırmada ölçeğin üç alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları

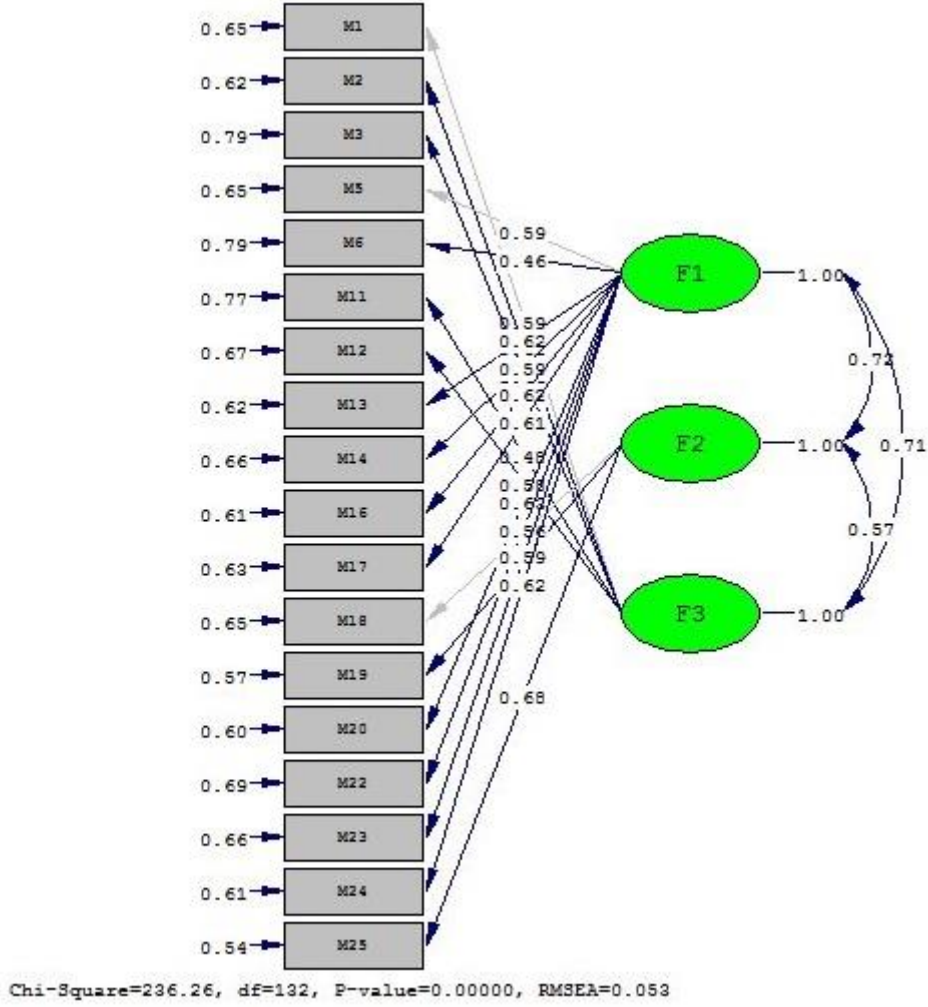
Alt Boyutlar	Öğretim Etkinlikleri	İşbirliği	Öğrenme Atmosferi
Öğretim Etkinlikleri		.55*	.58*
İşbirliği	.		.39*
Öğrenme Atmosferi			

*p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonun .39 ile .58 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen modelin geçerliğinin belirlenmesi için LISREL programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve model uyum indeksleri elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ve DFA'nın farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilmesi ideal durumdur. Ancak bu çalışmada DFA, verilerin toplandığı ve gerekli varsayımların sağlandığı 250 kişilik tüm çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışmanın sınırlığını oluşturmaktadır.

18 maddeden oluşan Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimsel Uygulamalar Ölçeği-İlkokul Öğretmen Formu'nun DFA sonucunda elde edilen maddelerin hata varyansları ile maddelerin ilişkili oldukları faktöre ilişkin faktör yük değerleri Şekil 1 de verilmiştir.



Şekil 1. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimsel Uygulamalar Ölçeği-İlkokul Öğretmen Formu'na ilişkin DFA değerleri

Şekil 1 incelendiğinde maddeler ile ilişkili oldukları faktörler arasındaki korelasyon değerleri .54 ile .79 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. DFA sonuçlarına göre tüm maddelere ait t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu durumda ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek yoktur. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri gözlenen verinin 3 boyutlu olan modele iyi uyum gösterdiğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada Üstün Yetenekliler/Zekâlılar için Kapsayıcı Eğitim Ortamını ölçmek amacıyla hazırlanmış 18 maddelik ölçeğe ait uyum indeksleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. DFA sonucu elde edilen uyum iyilik indeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Değer
X^2/sd	236.26/132 =1.8
GFI	0.89
CFI	0.95
NFI	0.94
NNFI	0.97
RMSEA	0.05

Tablo 4’ de yer alan değerler incelendiğinde $X^2/sd < 3$ olması; CFI ve NNFI, değerlerinin ≥ 0.95 ve RMSEA ≤ 0.05 olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. NFI değerinin ≥ 0.90 olması ise iyi uyumu belirtmektedir (Kline, 2005). GFI değerinin ≥ 85 elde edilmesinin kabul edilebilir uyumu yansıttığı söylenebilir (Jöreskop ve Sörbom, 1993). Tüm değerler bir arada yorumlandığında model en az iyi uyumu yansıtmaktadır. Sonuç olarak üç faktörlü yapıya ilişkin uyumun sağlandığı belirtilebilir.

3.2. Ölçeğin Güvenirliğine ve Madde Analizlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada üç alt faktöre ve ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. 10 maddeden oluşan “Öğretim etkinlikleri” boyutunun güvenirliliği 0.86; 3 maddeden oluşan “İşbirliği” boyutunun güvenirliliği 0.75; 5 maddeden oluşan “Öğrenme atmosferi” boyutunun güvenirliliği ise 0.74 elde edilmiştir. Ölçeğin geneline ait Cronbach alfa katsayısı ise 0.89 elde edilmiştir. Cronbach alfa katsayıları 0.70 ve üzerinde olduğundan (Nunnally, 1978) alt faktörlerin ve ölçeğin güvenirliliğinin yeterli olduğu belirtilebilir.

Çalışmada madde test korelasyonları hesaplanmıştır. “Öğretim etkinlikleri” boyutunda yer alan maddeler $r=.52$ ile $r=.76$ aralığında, “İşbirliği” boyutunda yer alan maddeler $r=.77$ ile $r=.83$ aralığında, “Öğrenme atmosferi” boyutunda yer alan maddeler ise $r=.61$ ile $r=.75$ aralığında değişen korelasyon değerlerine sahiptirler. Her üç faktörde yer alan maddelerin madde toplam test korelasyon değerleri .30’un (Büyüköztürk, 2010) üzerinde olduğundan maddelerin ilgili faktör için amacına hizmet ettiği belirtilebilir.

4. Sonuç

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin üstün yetenekli/zekâlı çocuklar için kapsayıcı eğitim ortamı öğretim uygulamalarına yönelik ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Avrupa Birliği Erasmus + Programı Ana Eylem 2 - Stratejik Ortaklıklar - Karma Okul Eğitimi Projesi kapsamında hazırlanan “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler” başlıklı proje dâhilinde geliştirilen formdan yola çıkılarak elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Çalışmada 5’li likert türünde 25 maddeden oluşan ölçeğe geçerlik kanıtı amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü ve 18 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Uzman görüşleri ve alan yazın doğrultusunda ölçeğin on maddeden oluşan birinci faktörü “Öğretim etkinlikleri”, üç maddeden oluşan ikinci faktörü “İşbirliği” ve beş maddeden oluşan üçüncü faktörü ise “Öğrenme Atmosferi” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın %46.29’ unu açıklamaktadır. AFA ile elde edilen yapıya katkı sağlamak amacıyla AFA analizlerinin yapıldığı veri setinin üzerine veri eklenerek DFA

analizleri de gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA'nın benzer örneklem grubunu içermesi bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. DFA'dan elde edilen sonuçlardan modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin ve alt boyutların güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı .89 elde edilirken alt boyutlar sırasıyla 0.86, 0.75 ve 0.74 elde edilmiştir. Ayrıca madde analizi sonucunda her bir faktörde yer alan maddelerin ilgili faktördeki madde test korelasyon değerleri .30'dan yüksek elde edilmiştir. Genel olarak çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak üç faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

Günümüzde üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu akranlarıyla kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitim almaktadırlar. Kapsayıcı eğitimle ilgili özellikle zihinsel, işitsel ve davranış problemleri ele alınmakla birlikte üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere ilişkin çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin akademik ve kişisel sosyal potansiyellerini ortaya çıkaracak bir eğitim ortamının yapılandırılmasında bu ölçekte yer alan alt boyutlar olan “Öğretmen etkinlikleri”, “İşbirliği” ve “Sınıf atmosferi” hakkında öğretmenlerin eğitimsel uygulamalarının bilinmesi önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Çünkü kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenin tutumları önemlidir (Avramidis ve Norwich, 2002; Moon ve Brighton, 2008; Brighton, 2003) ve öğretmenlerin bu konularda problem yaşadıkları belirtilmektedir (Veenman, 1984). Kapsayıcı eğitim açısından farklılaştırma doğrultusunda yapılandırılan öğretmen etkinlikleri, aile ve meslektaşlarla işbirliği konusunda yapılanlar ve öğrencilerin kendilerini oldukları gibi kabul edilerek saygı duyulan ve öğretimi ve kişisel sosyal gelişimi destekleyici sınıf atmosferi üstün yetenekli/zekâlı, tipik gelişim gösteren ve diğer özelliklerdeki öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacaktır. İzolasyon ve ayırımın zıddı olarak değerlendirilen kapsayıcı eğitimin tanımlarından hareket edildiğinde engellenmenin, kızgınlığın, güvensizliğin, kabuledilmemenin ve utancın eğitim sisteminin dışında tutulduğu ve gururun, güvenin, farkedilmenin, kabul edilmenin, sorumluluğun ve taktir edilmenin eğitim sisteminin içinde yer aldığı görülmektedir (Falvey, Givner ve Kimm, 1995). Kratochvilova ve Havel (2014)'in yapmış oldukları çalışmada kapsayıcı eğitim programlarında tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak önerilen dört temel kategori “Öğrenme koşulları”, “Öğretim stratejileri” ve “Profesyonel ve ebeveynlerle işbirliği”, “Süreç ve eğitim sonuçlarını değerlendirilmesi” olarak belirlenmiştir. “Süreç ve eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi” kategorisi dışındakilerin bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. O nedenle bu çalışmada geliştirilen ölçekle birlikte belirtilen öğelerin gelişmesini sağlayacak “Öğretmen etkinlikleri”, “İşbirliği” ve “Sınıf atmosferi” hakkında bilgiler elde edilebilecektir. Ayrıca, günümüzde farklı özelliklerdeki öğrencilerin yer aldığı sınıflarda programların farklılaştırılmasında öğretmenlerin eğitimsel uygulamalarının değerlendirilerek gerekli önlemlerin ve uygulamaların gerçekleştirilmesi eğitimin kalitesini yükseltecek bir uygulama olarak belirtilebilir.

Bu çalışmanın çalışma grubunu üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamında görevli ilkökul öğretmenleri oluşturmakta olup, benzer çalışma daha üst eğitim kademelerinde görevli öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilebilir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek benzer ancak daha geniş örneklem grubunda uygulanarak elde edilen veriler sınıf mevcudu, sınıf kademesi gibi öğrenci düzeyinde seçilen değişkenler bağlamında incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin mezun olduğu eğitim düzeyi, aldıkları hizmet içi eğitim, deneyim gibi öğretmen düzeyinde seçilen değişkenler kapsamında da elde edilen sonuçlar tartışılabilir ve karşılaştırmalar yapılabilir. Yine alan yazında yer alan kapsayıcı eğitimin diğer boyutları var olan ölçeğe eklenerek geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teacher's perceptions of inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 627-643.
- Akkaş, E. ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma, temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-34.
- Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirlemeleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 54-65.
- Anderson, C., J., K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia what teachers say they need and what school psychologists can offer, *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Aslan, N. & Arslan Cansever (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları, *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340.
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar* (Ed.Ayşegül Ataman), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *Eur. J. of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bakıoğlu, A. & Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için Öneriler, *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1). 31-44.
- Bakırcıoğlu, R. (1985). *İlköğretim ve ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Bakırcıoğlu Yayınları.
- Baysal Metin, N. Dağlıoğlu, H. E. & Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısı ile üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Hedef.
- Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children*, 34, 317-325.
- Brighton, C. M. (2003). The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices, *Journal for the Education of the Gifted*, 27(n2-3), 177-206.
- Büyükkaragöz, S. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Büyükoztürk, Ş. (Ed.). (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Cashion, M. & Sullenger, K. (2000). "Contact us next year": Tracing teachers' use of gifted practices, *Roeper Review*, 23(1), 18-21.
- Chan, D. W. (1998). Promoting quality education through developing gifted programs: The university-School tripartite model of talent development. *Educational Research Journal*, 13(1), 7-21.
- Chan, D. W. (2011), Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review*, 23: 197–202.

- Cheung, H. Y. & Hui, S. K. F. (2011). Competencies and characteristics for teaching gifted students: A Comparative study of Beijing and Hong Kong teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55(22), 139-148.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3th Ed.). London: Continuum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coleman, L., & Cross, T. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Cropley, A. & McLeod, J. (1986). Preparing teachers of the gifted, *International Review of Education*, 32(2), 125-136.
- Cüre, F. ve Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 41-53.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Haz.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (Ed. Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel.
- Çakmak, M. (2013). Learning from Teaching Experiences: Novice Teachers' Thoughts, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı (1), 55-67.
- Çakmak, M. & Akkutay, Ü. (2016). Effective teaching in the eye of teacher educators: A case study in a higher education, *The Qualitative Report*, 21(12), 2347-2364.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. (Ed. Ayşegül Ataman), Ankara: Vize Yayıncılık.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Endepohls-Ulpe, M. & Thommes, N. (2014). Chances and Limitations of Implementing Measures of Differentiation for Gifted Children in Primary Schools: *The Teachers' Part, Turkish Journal of Giftedness and Education*, 4(1), 24-36.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. USA: W. W. Norton & Company Ltd.
- Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: YA-PA.
- Falvey, M. A., Givner, C. C. & Kimm, C. (1995). *What is an Inclusive School?*, (Ed. R. A. Villa ve J. S. Thousand), USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feldhusen, J. F. (1985). The teacher of gifted students, *Gifted Education International*, 3(2), 87-93.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Yay. haz. Bekir Onur), Ankara: İmge.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.

- Hassan, M. U., Hussain, M., Parveen, I. & De Souza, J. (2015). Exploring Teachers' Experiences and Practices in Inclusive Classrooms of Model School, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 894-915.
- Howley, A., Howley, C. B. & Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching Gifted Children Principles and Strategies*. Canada: Little, Brown and Company.
- Hultgren, H. W. & Seeley, K. R. (1982). *Training teachers of the Gifted: A Research monograph on teacher competencies*. Denver: University of Denver.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Karakaş, H., Doğan, A. ve Sarıkaya, R. (2016). Etkinlik temelli eğitimin üstün yetenekli öğrencilerin ekolojik ayak izi farkındalığına etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 1565-1586.
- Kılıççı, Y. (2006a). 6-15 Yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma, *İlköğretimde rehberlik* (Ed. Yıldız Kuzgun), Ankara: Nobel.
- Kılıççı, Y. (2006b). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. New York: The Guilford Press.
- Kontaş, H., Ünişen, A. ve Sürücü, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri ve kariyer gelişimleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1569-1586.
- Kratochvilova, J. ve Havel, J. (2014). Terms of Inclusive Education in Primary School-National and School Curriculum, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141 (2014), 337-341.
- Maker, C. J. (1975). *Training teachers for the gifted and talented: A comparison of models*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Meloth, M. S., & Deering, P. D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *The Rutgers Invitational Symposium On Education Series*, 235-255.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept, *CEPS Journal* 5(1), 9-30.
- Moon, T. R. & Brighton, C. M. (2008). Primary Teacher' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları, *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 835-857.
- Ömeroğlu, E., Dağlıoğlu, H. E., Sarıcı Bulut, S., Kılıç Çakmak, E., Karataş, Ş., Sabancı, O., Turupçu Doğanı A., Kukul, V., Bağrıaçık Yılmaz, A., Şahin, M. G., Cobello, S., Milli, E., Harlikova, Z. & Kutkova, M. (2017). *Strategy guide book: Strategies for talented and gifted pupils' teachers*. Ankara: Pegem.
- Özbay, Y. (2013). *Aile eğitim programı*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> adresinden 22.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Pattersen, C. E. (1995). *Creating an Inclusive School*, (Ed. R. A. Villa ve J. S. Thousand), USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261
- Robinson, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar*, (Çev. Ed. Üzeyir Ogurlu, Fatih Kaya), Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their view of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar özellikleri tanınanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Vize.
- Sak, U. (2013). *Üstün zekâlılar, özellikleri, tanınanmaları, eğitimleri* (Üçüncü Baskı). Ankara: Vize.
- Semerci, Ç., Semerci, N. Eliüşük, A. & Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği), *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmen tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146).
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 317-333.
- Shevlin, M., Kearns, H., Ranaghan, M., Twoney, M., Smith, R., & Winter, E. (2009). *Creating inclusive learning environments in irish schools: Teacher perspectives*. Ireland: The National Council for Special Education.
- Sisk, D. (2004). Teaching gifted and talented students for today and tomorrow. *Texas Association for the Gifted Children*, 24(2), s. 1.
- Sünbül, A. M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Ed. Özcan Demirel, Zeki Kaya). Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon, Inc.
- Tanhan, F. ve Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 44-53.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tortop, H. (2014). Öğretmen Adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- VanTassel-Baska ve Stambaugh, (2010). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

-
- Vialle, W. ve Tischler, K. (2005). Teachers of the gifted: A comparison of students' perspectives in Australia, Austria and the United States. *Gifted Education International*, 173-181
- Yeşilyaprak, B. (2012). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* (21. Basım). Ankara: Nobel.
- Yeşilyaprak, B. ve Dursun Balanuye, I. (2012). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 38-48.