
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK ALGILARI İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BAYRAM SEYHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2015

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK ALGILARI İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BAYRAM SEYHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bayram

Soyadı : Seyhan

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Algıları İle Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı An Investigation of the Relationship between Preschool Teachers' Perceptions and Attitudes towards Gifted and Talented Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bayram Seyhan

İmza: ……..

Jüri onay sayfası

Bayram Seyhan tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Algıları İle Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Yrd. Doç. Dr. Adile Gülşah SARANLI

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, TED Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 18 / 09 / 2015

Bu tezin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI ……

TEŞEKKÜR

Üstün yetenekli çocuklar bir toplumun en önemli insan kaynağıdır. Bu kaynağın keşfinde en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimi konusundaki farkındalıkları toplumun bu zengin kaynaklarının ortaya çıkarılmasında oldukça etkilidir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ve kavram yanılgıları ile üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumları incelenmiştir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik, üstün yeteneklilik özellikleri, tanılama ve üstün yeteneklilik programları konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Bu araştırmada beni yönlendiren, çalışmanın her aşamasında rehberliği ile beni destekleyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca çalışma sürecinde benden değerli görüşlerini esirgemeyen Prof. Dr. Fulya Temel'e, Prof. Dr. Nilgün Metin'e, Doç. Dr. Elif Dağlıoğlu'na, Doç. Dr. Çağla Gür'e, Doç. Dr. Hasan Said Tortop'a, Yrd. Doç. Dr. Adile Gülşah Saranlı'ya ve Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar Deniz'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım süresince sabır gösteren ve benden desteğini benden esirgemeyen değerli eşim Fadime Seyhan'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca çocuklarım Asya Seyhan ve Musab Seyhan'a sabırlarından dolayı teşekkür ediyorum.

Ölçeklere cevap vererek çalışmaya katkıda bulunan özel veya kamu kuruluşunda çalışan bütün öğretmenlere teşekkür ederim.

Bayram Seyhan

Ankara, 2015

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK ALGILARI İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Bayram Seyhan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2015

ÖZ

Araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ve kavram yanılgıları ile okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmaya 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı İkinci Döneminde Ankara'nın Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı Bağımsız Anaokulunda, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Anasınıfında, Anadolu Mesleki ve Teknik Lise Uygulama Anaokulunda, Özel Bağımsız Anaokulunda, Özel İlköğretim/Kolej Anasınıfında ve Gündüz Bakımevi ve Kreşte çalışan 280 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "*Kişisel Bilgi Formu*" kullanılmıştır. Ayrıca Jeong (2010) tarafından doktora tezi için geliştirilen "*Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek çalışma için Türk Kültürüne uyarlanmıştır. Bununla birlikte çalışmada Tortop (2014)'un uyarladığı "*Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği(ÜYETÖ)*" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile ilgili "*hırslı ve erken okuma*" ve "*işbirliğine dayalı oyun tarzı*" konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları ve *"Üstün yetenekli çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması"* ve *"üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası"* konulu mit (efsane) temelli maddelere katılmadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin *"normal müfredatta uyarlama ihtiyacı", "ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı", "üstün yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği"* ve *"standart testlerin taraflılığı"* konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve

özelliklerine ilişkin üç belirgin kavram yanılgılarının olduğu saptanmıştır. Bu kavram yanılgılarının "*yaratıcılık ve zekâ arasındaki pozitif ilişki*", "*akranlarla kolay etkileşim*" ve "*liderlik*" konuları ile ilgili olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin üç kavram yanılgılarının olduğu saptamıştır. Bu kavram yanılgılarının *"sanatsal yönden tanılamada yaratıcılık testlerinin etkisi"*, "*karma gruplarda işbirliği yoluyla öğrenmenin akademik yararları*" ve "*akademik hızlandırmanın olumsuz etkisi*" konuları ile ilgili olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgılarının eğitim durumuna (lise-ön lisans/lisan-yüksek lisans) göre farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgılarının mezun olunan lise (Meslek Lisesi/diğer liseler) türüne göre farklılaştığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgılarının çalışılan kurum türüne, çalışılan yaş grubuna, öğretmenlik mesleğindeki çalışma yılına, üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna ve üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgılarının çalışılan kurum türüne, eğitim durumuna, mezun olunan lise türüne, çalışılan yaş grubuna, öğretmenlik mesleğindeki çalışma yılına, üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna ve üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere yönelik tutumları ile üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının pozitif olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik tutumlarının ise kararsız olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının eğitim durumuna, mezun olunan lise türüne, üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere yönelik tutumlarının eğitim durumuna, mezun olunan lise türüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının her hangi bir değişkene göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere yönelik tutumları arasında ters yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bunula birlikte öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfı oluşturulmasına yönelik tutumları arasında ters yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumları arasında normal düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Üstün yeteneklilik, Üstün Yeteneklilik Eğitimi, Algı, Tutum, Kavram Yanılgısı, Üstün Yetenekli Çocuk,

Sayfa Adedi: 198

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS GIFTED AND TALENTED CHILDREN

(Master Thesis)

Bayram Seyhan
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
September, 2015

ABSTRACT

The aim of the present study is to find out both preschool teachers' perceptions and misconceptions regarding gifted and talented children, and these teachers' attitudes towards giftedness and gifted education. The data were collected in spring term of 2014-2015 Education and Training year. 280 teachers participated in this study. As one of the non-randomized sampling method, purposive sampling method was used to choose the participants of the current study. In this study descriptive survey model was used. As data collection tools, "Personal Background Form" which was developed by the researcher and "The Perception Scale for the Gifted and Talented" which was developed by Jeong (2010) were used. This scale was adapted Turkish culture for the present study. In addition to the aforementioned instruments, "The Scale for Attitude towards Giftedness and Gifted Education" which was adapted by Tortop (2014) is used. The results of the study showed that preschool teachers agreed with the reality based items corcerning "*early and precocious reading*" and "*cooperative play style*" while they disagreed with the myth-based items corcerning gifted and talented children and "*no motivation problem*" and "*early giftedness and parents' effort*". Moreover, preschool teachers agreed with the reality-based items including "*the need for adapting to regular curriculum*", "*parents' ınvolvement in the diagnosis process of giftedness*", "*effectiveness of the ıdentification of giftedness in preschool years*", and "*bias of the standardized tests*". In addition, the results of the study revealed that preschool teachers had three significant misconceptions corcerning giftedness

and its characteristics. These misconceptions were related to "*the positive relationship between creativity and ıntelligence*", "*easy ınteraction with peers",* and *"leadership*". Besides, preschool teachers had three misconceptions concerning the gifted education. These misconceptions were related to "*the effect of creativity test in artistic diagnosis*", "*academic advantages of cooperative learning in mixed groups*", and "*negative effects of academic acceleration*". It was found that preschool teachers' misconceptions concerning giftedness and its characteristics varied by teachers' educational background (high school-associate degree/BA-MA). The results of the study revealed that preschool teachers' misconceptions regarding giftedness and its characteristics did not vary according to teachers' institutions, children's age, teachers' teaching experience, whether teachers received gifted education or not, and teachers' teaching experience with gifted children. It was revelaed that preschool teachers' misconceptions regarding gifted education did not differ by institution where teachers teach, teachers' educational background, types of high school from which teachers' graduated, age group of children, teachers' teaching experience, whether teachers received gifted education or not, and teachers' teaching experience with gifted children. It was found that preschool teachers had positive attitudes towards specialized services for gifted children, and the needs of gifted children and supporting gifted and talented children. On the other hand, preschool teachers were undecided about creating special ability classes for gifted children. The study revealed that preschool teachers' attitudes towards the needs of the gifted and talented children and supporting gifted children differed by educational background, types of high school from which teachers graduated, teaching experience with gifted and talented children. It was found that preschool teachers' attitudes towards specialized services for gifted and talented children differed by educational background and type of high school from which teachers graduated. On the other hand, preschool teachers' attitudes towards creating special ability classes for gifted and talented children did not differ by any variables. It was found that there was a significant negative poor correlation between preschool teachers' misconceptions concerning giftedness and its characteristics and attitudes towards specialized services for gifted and talented children. In addition, there was a significant negative and poor correlation between preschool teachers' misconceptions regarding giftedness and its characteristics and attitudes towards creating special ability classes for gifted children. Besides, there was a significant positive and moderate correlation between preschool teachers' misconceptions regarding gifted education and attitudes towards the needs of gifted children and supporting gifted children.

Science Code :

Key Words : Giftedness, Gifted Education, Perception, Attitude, Misconception, Gifted Children.

Page Number : 198

Supervisor : Yrd. Doç. Dr. Zeynep Kurtulmus

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİNİ ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİLERİN ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xx**
SİMGELER VE KISALTMA LİSTESİ ..... **xxi**
BÖLÜM 1 ..... **1**
GİRİŞ **1**
Problem Durumu **1**
Araştırmanın Amacı **5**
Araştırmanın Önemi **5**
Araştırmanın Varsayımları **6**
Araştırmanın Sınırlılıkları **7**
Tanımlar **7**
BÖLÜM 2 ..... **9**
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **9**
Kuramsal Bilgiler **9**
Üstün Yeteneklilik Kavramı **9**
Üstün Yeteneklilik Kuramları **12**
Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı **12**
Ortalama Üstü Yetenek **14**
Yaratıcılık **14**

Motivasyon 15
Sternberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı 15
Olağanüstülük Ölçütü 16
Enderlik Ölçütü 16
Üretkenlik Ölçütü 16
Kanıt Ölçütü 17
Değer Ölçütü 17
Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı 18
Dilsel Zekâ 18
Matematiksel-Mantıksal Zekâ 18
Görsel-Uzamsal Zekâ 19
Müziksel Zekâ 19
Bedensel-Kinestetik Zekâ 20
Kişilerarası Zekâ 20
İçsel-Kişisel Zekâ 21
Doğacı Zekâ 21
Varoluşçu Zekâ 22
Üstün Yeteneklilik Alanları 22
Genel Zihinsel Yetenek 22
Özel Akademik Yetenek 24
Yaratıcı ve Üretken Düşünce 24
Liderlik Yeteneği 25
Güzel Sanatlarda Yetenek 26
Psikomotor Yetenek 26
Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri 27
Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri 28
Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri 29
Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri 29
Zihinsel Gelişim ve Dil Gelişimi Özellikleri 30
Sosyal-Duygusal Gelişim ve Kişilik Özellikleri 32
Üstün Yetenekli Çocukların Tanılanması 35
Üstün Yetenekli Çocukları Tanılama Yöntemleri 37
Standart Testler 37

Grup Zekâ Testleri *37*
Grup Başarı Testleri *38*
Bireysel Zekâ Testleri *38*
Yaratıcılık Testleri *39*
Aday Gösterme *39*
Öğretmenin Aday Göstermesi *39*
Arkadaşlarının Aday Göstermesi *40*
Ebeveynin Aday Göstermesi *41*
Kendini Aday Gösterme *41*
Biyografik Veri 42
Çocuk Gelişim Profilleri 42
Portfolyolar 42
Kontrol Listeleri ve Derecelendirme Ölçekleri 43
Yapılandırılmış Gözlem 44
Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Tanılanması 44
Üstün Yetenekliler Eğitim Modelleri 46
Hızlandırma 46
Okula Erken Başlama 47
Sınıf Atlama (Tam hızlandırma) 47
Üniversiteye Erken Başlama 47
Ders Atlama (Kısmi Hızlandırma) 47
İkili Kayıt 48
Ders Hızlandırması 48
Sınavla Ders Geçme 48
Zenginleştirme 48
İçerik Transferi 49
Müfredat Daraltma 49
Bağımsız Çalışma 49
Saha Gezileri 50
Öğrenme Merkezleri 50
Okul Sonrası Programlar 50
Mentörlük 51
Gruplama 51

Okul İçinde Okul 52
Özel Okul 52
Tam Zamanlı Özel Sınıf 52
Erken Özel Sınıf 53
Yarı Zamanlı Özel Sınıf 53
Karma Sınıf 53
Kaynak Oda 54
Sınıf İçi Benzer Yetenek Grupları 54
Üstün Yetenekli Çocukların Öğretmenlerinin Özellikleri ve Yeterlilikleri 55
İlgili Araştırmalar 58
Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar 58
Türkiye'de Yapılan İlgili araştırmalar 72
BÖLÜM 3 79
YÖNTEM 79
Araştırma Modeli 79
Çalışma Grubu 80
Veri Toplama Araçları 84
Kişisel Bilgi Formu 84
Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği (ÜYAÖ) 84
Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ) 94
Verilerin Toplanması 101
Verilerin Analizi 102
BÖLÜM 4 105
BULGU VE YORUMLAR 105
Araştırma Problemi 1: Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili belirgin algıları nelerdir? 105
Araştırma Problemi 2: Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili belirgin kavram yanılgıları nelerdir? 117
Araştırma Problemi 3: Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgı puanları arasında bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık var mıdır? 128
Değişken 1: Kurum Türü 128
Değişken 2: Eğitim Durumu 131
Değişken 3: Çalışılan Yaş Grubu 134

Değişken 4: Mezun Olunan Lise Türü **137**
Değişken 5: Çalışma Yılı **139**
Değişken 6: Üstün Yetenekli Çocuklarla Çalışma Durumu **141**
Değişken 7: Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu **143**
Araştırma Problemi 4: Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutum puanları arasında bazı değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır? **146**
Değişken 1: Kurum Türü **150**
Değişken 2: Eğitim Durumu **153**
Değişken 3: Çalışılan Yaş Grubu **155**
Değişken 4: Mezun Olunan Lise Türü **158**
Değişken 5: Çalışma Yılı **161**
Değişken 6: Üstün Yetenekli Çocuklarla Çalışma Durumu **164**
Değişken 7: Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu **167**
Araştırma Problemi 5: Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgı puanları ile üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? **171**
BÖLÜM 5 ..... **177**
SONUÇ VE ÖNERİLER **177**
Sonuçlar **177**
Öneriler **182**
Araştırmacılara Yönelik Öneriler **182**
Eğitimcilere Yönelik Öneriler **183**
KAYNAKLAR **185**
EKLER **199**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türü 81
Tablo 2. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü 81
Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu 82
Tablo 4. Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubu 82
Tablo 5. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lise Türü 82
Tablo 6. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Yılı 83
Tablo 7. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Durumu 83
Tablo 8. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu 83
Tablo 9. Jeong(2010)'un Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Maddelerinin Konuları 85
Tablo 10. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Uyarlama Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri 88
Tablo 11. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Uyarlama Çalışmasına Katılan Öğretmenlere Sorulan Kısa Cevaplı Soruların Cevapları 90
Tablo 12. Uyarlama Çalışması Yapılan Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Maddelerinin Konuları 92
Tablo 13. Uyarlanan Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Kat Sayısı 93
Tablo 14. Uyarlanan Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 93
Tablo 15. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin ÜYÖ boyutu ile ÜYE boyutu arasındaki ilişkinin Sperman Brown Sıra Farklar Korelasyonu Sonuçları 94
Tablo 16. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri 97
Tablo 17. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışmasına Katılan Öğretmenlere Sorulan Kısa Cevaplı Soruların Yanıtları 99

Tablo 18. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Araştırmacı Tarafından Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 101
Tablo 19. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarındaki Değişkenlere Göre Farklılığın Bulunmasında Kullanılan Testler 102
Tablo 20. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarındaki Değişkenlere Göre Farklılığın Bulunmasında Kullanılan Testler 103
Tablo 21. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Özelliklerine (ÜYÖ) İlişkin Algı Maddelerinin Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları 106
Tablo 22. Öğretmenlerin Üstün Yetenekliler Eğitimine (ÜYE) İlişkin Algı Maddelerinin Ortama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları 111
Tablo 23. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Özelliklerine (ÜYÖ) İlişkin Algı Maddelerin Kavram Yanılgısı Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları 118
Tablo 24. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Eğitimine (ÜYE) İlişkin Algı Maddelerin Kavram Yanılgısı Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları 122
Tablo 25. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 128
Tablo 26. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 129
Tablo 27. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 131
Tablo 28. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 132
Tablo 29. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışılan Gruba İlişkin Betimsel İstatistikleri 134

Tablo 30. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışılan Gruba İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 135
Tablo 31. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin (ÜYE) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 135
Tablo 32. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 137
Tablo 33. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 137
Tablo 34. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 139
Tablo 35. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 140
Tablo 36. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Geçmişte Üstün Yetenekli Çocuklarla Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 141
Tablo 37. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Üstün Yetenekli Çocuklarla Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 142
Tablo 38. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Üstün Yetenekli Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 143
Tablo 39. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutunun Kavram Yanılgısı Puanlarının Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 144
Tablo 40. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutlarının Ortalama Puanları ve Puanların Standart Sapmaları..... 146

Tablo 41. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Maddelerinin Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları 147
Tablo 42. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 150
Tablo 43. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 150
Tablo 44. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 151
Tablo 45. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 153
Tablo 46. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 153
Tablo 47. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 154
Tablo 48. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 155
Tablo 49. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 156
Tablo 50. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 157
Tablo 51. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 158

Tablo 52. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 158
Tablo 53 Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 159
Tablo 54. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 161
Tablo 55. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçla 161
Tablo 56. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 162
Tablo 57. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 164
Tablo 58. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 164
Tablo 59. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 165
Tablo 60. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 167
Tablo 61. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 167

Tablo 62. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 168
Tablo 63. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt Boyutlarının Kavram Yanılgısı Puanları ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki İlişkinin Spearman Brown Sıra Farklar Korelasyonu Sonuçları 171

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Renzulli'nin Üç Halka Kuramı 12

Şekil 2. Sternberg ve Zhang(1995)'in Beşgen Kuramı..... 15

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkez
ÜYÖ	Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri
ÜYE	Üstün Yeteneklilik Eğitimi
ÜYETÖ	Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği
ÜYAÖ	Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği
ÜYİD	Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek
ÜYÖHKO	Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma
ÖYSO	Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Dünyaya gelen her çocuğun eğitim alma ve gelişme hakkı vardır. Yetenekleri ne seviyede olursa olsun her çocuğun kendi potansiyelini geliştirecek eğitimi alması temel haklarındandır. Gelişmiş toplumların en açık özelliği, o toplumu oluşturan bireylerin zihinsel potansiyeline ve yeteneklerine yatırım yapmalarıdır (Levent, 2011, s.15). Bu bağlamda bakıldığında, üstün yetenekli çocuklar özel eğitim ihtiyacı olan bir grup olduğundan, onları ülkeye kazandırmak için onların yetenek ve becerilerini daha da geliştirecek özel programlara ihtiyaç vardır. Bu programları hazırlarken üstün yetenekli çocukların özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Üstün yetenekli çocuklar özellikleriyle diğer çocuklardan ayrılırlar. Üstün yetenekli çocuklar olağandışı çocuklardır ve özellikle zihinsel olarak sıra dışıdırlar. Üstün yetenekli çocuklar, özellikleri ve gereksinimleri yönünden yaşıtlarına göre önemli ölçüde farklılık gösterir ve kendi potansiyellerini geliştirecek farklı eğitim strateji ve programlarıyla desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli bireyler ülkelerin gelişmesinde önemli rol oynarlar (Sak, 2013).

Üstün yetenekli çocukların çok güçlü hafızaları vardır. Hafızalarındaki bilgiyi tam ve hızlı şekilde hatırlarlar. Çok geniş kelime hazineleri vardır. Dil gelişimi yaşıtlarına göre üst seviyededir. Yaşının üstündeki sözcükleri, anlamlarını bilerek yerinde kullanırlar. Akranlarına kıyasla oldukça uzun ve karmaşık cümle kurarlar. Kelime, dil bilgisi ve açık telaffuzları bakımında ileri düzeyde konuşma becerileri vardır. Okumayı erken yaşta öğrenirler. Çok iyi kitap okurlar. Hikâye oluşturma ve anlatmadaki becerilerini sergilerler. Kitap okumaya düşkündürler. Sıra dışı bilgi birikimine sahiptirler. Sözel becerileri

mükemmeldir. Kendilerine has ifade biçimleri vardır ve kendilerini iyi ifade ederler. (Ataman, 1998, s.183; Bates ve Munday, 2005, s.6-7; Bevan-Brown ve Taylor, 2008, s.17; Clark, 2013, s.47-48; Cutts ve Moseley, 2004, s.63-81; Dağlıoğlu, 2002, s.9-10; Davis ve Rimn, 2004, s.33; Hertzong, 2008, s.6; Levent, 2011, s.22-23; Porter, 1999, s.74-76; Smutny, 2000; Sutherland, 2005, s.16-17; Sutherland, 2008, s.39; Şenol, 2011, s.13-14).

Üstün yetenekli çocuklar erken ve çabuk öğrenirler. Öğrenmekten zevk alırlar. İleri seviyede anlama yeteneğine sahiptirler. Sıra dışı bilgi işleme becerisine sahiptirler. Çok hızlı düşünürler ve esnek düşünme süreçleri vardır. Çok soru sorarlar. Muhakeme gücünde ve problem çözümünde çok iyidirler. Orijinal fikirler ve çözüm yolları üretirler. Aynı probleme farklı çözüm yolları üretebilirler. Soyut düşünebilirler. Üst düzey düşünme becerileri ve etkili stratejiler kullanırlar. Bilgileri yeni durumlara uydururlar ve düşünülenin dışında düşünürler. Sunulan bilgiyi kolaylıkla özümser ve anımsarlar. Herkesçe bilinen cevapların, mantıksal yanını fark ederler. Çok iyi neden-sonuç ilişkisi kurarlar. Bilgiyi transfer etme becerisine sahiptirler. Yaratıcıdırlar (Ataman, 1998, s.183; Bates ve Munday, 2005, s.6-7; Bevan-Brown ve Taylor, 2008, s.17; Clark, 2013, s.47-48; Cutts ve Moseley, 2004, s.63-81; Dağlıoğlu, 2002, s.9-10; Davis ve Rimn, 2004, s.33; Hertzong, 2008, s.6; Levent, 2011, s.22-23; Porter, 1999, s.74-76; Smutny, 2000; Sutherland, 2008, s.39; Şenol, 2011, s.13-14).

Üstün yetenekli çocukların kişisel farkındalıkları yüksektir. Kendi düşüncelerini çok iyi anlarlar. Kendilerine has hayal güçleri vardır. Gözlem yapmaya meraklıdırlar. Çok iyi gözlemcidirler. Dikkat süreleri uzundur. Son derece dikkatlidirler ve zorlu görevler almada ısrarcıdırlar. Özgür bir şekilde düşünmeyi severler. Bağımsız çalışmayı tercih ederler. Çok meraklıdırlar ve bir şeyin neden ve nasıl olduğunu açıklarlar. Yeni konulara karşı büyük ilgileri vardır. Kariyer yapma hırsları çok yüksektir. Kendilerini kontrol etme yeteneğine sahiptirler. Bir şey ilgisini fazla çektiğinde yerinde oturamazlar. Mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptirler (Bevan-Brown ve Taylor, 2008, s.17; Cutts ve Moseley, 2004, s.63-81; Dağlıoğlu, 2002, s.9-10; Davis ve Rimn, 2004, s.33; Hertzong, 2008, s.6; Levent, 2011, s.22-23; Porter, 1999, s.74; Smutny, 2000; Sutherland, 2008, s.39; Şenol, 2011, s.13-14).

Üstün yetenekli çocuklar çok ince espri yaparlar. Kurallara son derece bağlıdırlar. Sorumluluk duygusuna sahiptirler ve kendilerine verilen görevleri yerine getirirler. İlişkilerinde dürüstlük ve adalete önem verirler. Duygusal yoğunluk ve duyarlıkları yaşıtlarına göre fazladır. Diğerlerine karşı yüksek derecede empati geliştirirler. İnsanlara karşı duyarlı ve merhametlidirler. Hassas ve duygusal yapıya sahiptirler. Yaşıtlarına göre

olgun davranışlar sergilerler. Ahlaki görüşleri ileri seviyededir. Doğaldırlar ve yapmacık hareket etmezler. Kısıtlamalardan dolayı hayal kırıklığı yaşarlar. Doğrularla ve adaletli oyun ile yakından ilgilidirler. Yaşına göre daha büyük çocuklarla arkadaşlık kurarlar. Disiplin ve suç olaylar ile uyum sorunlarına çok daha az rastlanır. Otoriteye boyun eğmezler ve her zaman soru sorma eğilimindedirler. Sosyal ve çevresel problemlere çözüm üretirler (Bates ve Munday, 2005, s.6-7; Bevan-Brown ve Taylor, 2008, s.17; Clark, 2013, s.49-50; Davis ve Rimn, 2004, s.33; Hertzong, 2008, s.6; Levent, 2011, s.22-23; Porter, 1999, s.74; Smutny, 2000; Sutherland, 2008, s.39; Şenol, 2011, s.13-14).

Üstün yetenekli çocukların keşfedilmesi ve ülkeye kazandırılması çok önemlidir. Üstün yetenekli çocukları keşfetmenin ana prensibi, onları devamlı gözlemlemeden ibarettir (Cutts ve Moseley, 2004, s.53). Tanılama sürecinde öğretmenin aday göstermesi çok yaygın olarak kullanılan yöntemlerinden birisidir (Davis ve Rimn, 2004). Öğretmenlerin bildirimleri yönlendirici olmalıdır ve bu bilgi kaynağı üstün yetenekli çocukların tanılanması sürecinde tek başına belirleyici olarak kullanılmamalıdır (Metin, 1999). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin bilgilerinin eksik olduğu saptanmıştır (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Kıldan, 2011). Üstün yetenekli çocuğu tanılamada öğretmenin gözlem ve kanaati oldukça önemlidir. Öğretmenin verdiği bilgiler onlara ilişkin tutumları ile doğrudan ilişkilidir (Al-Makhalid, 2012; Wang, 1998).

Öğretmenlerin tutumları onların üstün yeteneklilere karşı nasıl davranacağını da gösterir (Pickens, 2005). Üstün yetenekli çocuklar diğer çocuklara göre öğretmen tutumlarından daha fazla etkilenmektedirler. Öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik tutumları onların üstün yeteneklilere ilişkin algıları ve kavram yanılgılarıyla doğrudan ilişkilidir. Eğer öğretmenler üstün yetenekliler eğitiminin gereğini ve önemini çok iyi kavrarlarsa ve üstün yetenekliler eğitiminde farkındalığa sahip olurlarsa, üstün yeteneklilere ve onların eğitimine karşı tutumları o derece olumlu olacaktır (Al-Makhalid, 2012; Wang, 1998). Doğru bilgi, tutumları olumlu yönde etkilemektedir (Wang, 1998). Tutumların da davranış üzerinde etkisi olduğundan, öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumları onların üstün yetenekli çocuklara karşı nasıl bir davranış sergileyeceklerini etkileyecektir (Lassig, 2009).

Üstün yetenekli çocukların özellikle okul öncesi dönemde tanılanması çok önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin daha üniversiteden mezun olmadan üstün yetenekliler ve eğitimi ile ilgili bir farkındalık kazanmaları hayati öneme sahiptir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgıları ve üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik negatif tutumları üstün yetenekli çocukların doğru tanılanmasını olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı öncelikli olarak yapılması gereken öğretmenlerin bu çocuklar için oluşturulan programlara ve üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumları ile üstün yetenekli çocuklara ilişkin algı ve kavram yanılgılarının belirlenmesidir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine ilişkin bilgilerinin derin ve yüksek düzeyde olması ve kavram yanılgılarının olmaması üstün yetenekli çocukların eğitimi ve başarısı için yeterli değildir. Bunun yanında üstün yetenekli çocukların öğretmenleri diğer öğretmenlere göre farklı özelliklere sahip olmalıdır. Üstün yetenekli çocukların öğretmenleri mizah duygusuna sahiptirler. Üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına ilişkin anlayışları vardır. Kültürel ve entelektüel ilgileri vardır ve geniş bir genel bilgiye sahiptirler. Daha az yargılayıcı ve eleştiricidirler. Üstün yetenekli çocukların güvenini kazanırlar. Üstün yeteneklilik ve öğrenme hakkında meraklıdırlar. Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının farkındadırlar. Üstün yetenekli çocuklar için normal müfredatta uyarlama yapabilme becerisine sahiptirler. Üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden stratejileri kullanırlar. Öğrencilerin özgürce öğrenmelerine destek olurlar. Öğrenci merkezli öğrenme olanağı sunarlar. Alanları ile ilgili derin bilgi sahibidirler. Ortalama zekânın üzerinde zekâya sahiptirler. Hayat boyu öğrenirler. Mükemmel iletişim becerileri vardır (Davis ve Rimn, 2004, s.51; Vialle ve Tischler, 2009).

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli, çocukların tanılanmasında okul öncesi öğretmenlerinin rolü çok fazladır. Bu sebeple çocukların üstün yetenekliliğinin doğru tanılanması için okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özellikleri hakkında derin bilgi sahibi olması ve kavram yanılgılarının olmaması oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik olumlu tutumları da çocukların tanılanmasında önemli rol oynamaktadır. Araştırmada "Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin belirgin kavram yanılgıları ve algıları nelerdir?", "Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumları nasıldır?", " Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ile üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarında farklılık var mıdır?" ve "Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu cevaplar

öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine ilişkin eksikliklerin giderilmesinde eğitimcilere yol göstermesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ve üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- **Araştırma Problemi 1:** Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları nelerdir?
- **Araştırma Problemi 2:** Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgıları nelerdir?
- **Araştırma Problemi 3:** Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgı puanları arasında öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne, eğitim durumuna, çalıştıkları yaş grubuna, mezun oldukları lise türüne, çalışma yılına, üstün yetenekli çocuklarla çalışma deneyimine ve üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- **Araştırma Problemi 4:** Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutum puanları arasında öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne, eğitim durumuna, çalıştıkları yaş grubuna, mezun oldukları lise türüne, çalışma yılına, üstün yetenekli çocuklarla çalışma deneyimine ve üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- **Araştırma Problemi 5:** Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgı puanları ile öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Dünya'da üstün yetenekliler eğitimine verilen önem günden güne artmaktadır. Üstün yetenekli çocukların tanılanması ve ülkeye kazandırılması çok büyük önem arz etmektedir. Tanılama sürecinde en büyük görev öğretmene düşmektedir. Dolayısıyla öğretmenin üstün yetenekliler ve eğitimi hakkında gerekli donanım ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir.

Bundan daha önemlisi öğretmenlerde üstün yetenekli çocuklarla ilgili bir farkındalık oluşmuş olması gerekmektedir. Ülkemizde bu farkındalıkları belirlemek için yapılan çalışmalarda, genellikle okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin görüşleri üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin bilgilerinin eksik olduğu saptanmıştır (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Kıldan, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ile üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumları ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca ülkemizde alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgıları ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Algı, tutumu, tutum da davranışı etkilemektedir. Bu yüzden okul öncesinde öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algı, kavram yanılgısı ve tutumlarının belirlenmesi hayati önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde tanılanmasında ailelerden sonra önemli rol oynarlar (Gross, 1999).

Üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda keşfedilmesinin ülkenin geleceğinde ve gelişmesinde çok önemli katkıları olduğu bir gerçektir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin farkındalıkları üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda keşfedilmesi için önem arz etmektedir. Bu çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve tutumlarının belirlenmesinde çok önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar konusundaki belirgin kavram yanılgılarının saptanması düşünülmektedir. Bu ve benzeri araştırmalar ışığında daha üniversite yıllarında üstün yeteneklilerle ilgili öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere ilişkin algıları ile üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarında farkındalık yaratılmaya ve kavram yanılgılarının ortadan kaldırılmaya çalışılacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları:

- Araştırmada kullanılacak olan Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin öğretmenlerin tutumlarını doğru ölçtüğü,
- Araştırmada kullanılacak olan Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeğinin öğretmenlerin algılarını doğru ölçtüğü,
- Öğretmenlerin ölçeklerdeki sorulara doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutumları öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin algıları öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeğine verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin kavram yanılgıları öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeğine verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu 280 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.

Tanımlar

Aşağıdaki terimler çalışmanın amaçlarına göre tanımlanmıştır.

Üstün Yetenekli: Aynı yaştaki diğer bireylerle karşılaştırıldığında bir ya da daha çok alanda olağanüstü olan çocuklardır (Bevan-Brown ve Taylor, 2008, s.12).

Üstün Yeteneklilik: Üstün yeteneklilik; bireyin çevresinde dikkat çekecek şekilde üst düzeyde basarı ve yaratıcılık göstermesini sağlayan erken gelişmiş, üst düzeyde becerilerdir (ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1990).

Üstün Yeteneklilik Eğitimi: Üstün yetenekliliğin tanılanmasını ve üstün yeteneklilik programlarını ifade eder.

Üstün Yetenekli Çocuk: Çalışmada 3-8 yaş arası üstün yetenekli çocukları ifade eder.

Okul Öncesi Öğretmeni: 3-6 yaş arası çocuklarla çalışan öğretmenleri ifade eder.

Algı: Bireyin, bir durum ya da uyaranla karşılaştığında, o durumu ya da uyaranı önceki deneyimlerini temel alarak anlamlı bir şekilde yorumlamasıdır (Pickens, 2005).

Tutum: Mizaç ve bireysel deneyim nedeniyle belirli bir şekilde hareket etme eğilimidir. Tutum kişiliğin, inancın, değerlerin, davranışların ve motivasyonun karmaşık bir birleşimidir. Bireyin tutumu onun duygusunu ve davranışını ifade eder (Pickens, 2005).

Kavram Yanılgısı: Kavram yanılgısı, en geniş anlamda bilginin direkt olarak yanlış anlaşılması ya da dolaylı yoldan yanlış yorumlanmasıdır. Kavram yanılgıları, kişisel deneyimler sonucu oluşmuş bilimsel gerçeklere aykırı olan ve bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici bilgiler olarak tanımlanabilir (Özkan ve Ünal, 2008).

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde üstün yeteneklilik kavramının tanımı, üstün yeteneklilik kuramları, üstün yetenekli çocukların özellikleri, üstün yetenekli çocukların tanımlanması, üstün yetenekli çocukların eğitim programları ve üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin özellikleri üzerinde durulmaktadır.

Üstün Yeteneklilik Kavramı

Çocukların üstün yetenekli olup olmadığını anlamak için öncelikle çocuklarda ne tür özellik ve davranışların gerçekleşmesinin beklendiği çok önemlidir. Bu nedenle üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili farklı fikirler vardır. Buna rağmen birçok araştırmacı aşağıdaki ifadeler üzerinde fikir birliğine varmıştır.

- Üstün yetenekli olmak aynı yaştaki diğer bireylerle karşılaştırıldığında bir ya da daha çok alanda olağanüstü olmayı ifade eder.
- Üstün yeteneklilik kalıtsaldır fakat dış etkenler aracılığı ile de geliştirilir.
- Üstün yetenekliler bütün kültürlerden, etnik gruplardan, sosyo-ekonomik gruplardan insanlar arasında bulunabilir.
- Üstün yetenekliler fiziksel engelli, işitme engelli ve öğrenme güçlüğü olan insanlar arasında da olabilirler (Bevan-Brown ve Taylor, 2008, s.12).

Üstün yetenek kavramı ve tanımları ile ilgili çalışmalara bakıldığında; tarihsel süreç içerisinde konservatif tanımlardan daha liberal tanımlara doğru bir geçiş olduğu görülmektedir. Konservatif tanımlar üstün yetenek kavramını kesin sınırlar içerisine

koymakta ve rakamlarla ifade atmektedir. Bu yaklaşıma göre belirlenmiş eşik puanını geçenler üstün yetenekli olarak tanılanırlar. Diğer yandan liberal tanımlarda belirli sınırlar ve sınırlamalar olsa da üstün yetenek kavramına daha geniş açıdan bakılmaktadır. Bu yaklaşıma göre üstün yetenek herhangi bir performans alanında yaşıtlara göre gösterilen yüksek potansiyel veya üst düzey kapasite olarak ifade edilmektedir (Sak, 2014, s.500-501).

Renzulli (1978)'ye göre üstün yetenek, ortalama üstü genel veya özel yeteneğin (yüksek zekâyı içeren), yaratıcı yeteneğin (yüksek fikirler oluşturma ve bu fikirleri problemin çözümü için kullanabilme yeteneği) ve motivasyonun (yüksek görev sorumluğu) etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır.

Üstün yeteneklilik eğitiminde birçok uzman üstün zekâlılığı (giftedness) ve üstün yetenekliliği (talent) birbirinden ayrıt etmemektedirler. Hemen hemen herkes bu kelimeleri eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Gagne bu iki kavramın alan yazında ayırt edilmesi gerektiğini savunmuştur. Üstün zekâlılık ve üstün yetenek kavramları kabaca potansiyel ve başarı ile ilişkilendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle üstün zekâlılık (giftedness) doğal yetenek, üstün yetenek ise sistematik olarak geliştirilmiş becerilere karşılık gelmektedir. Farklılaştırılmış Üstün Zekâlılık ve Üstün Yeteneklilik Modeline göre üstün zekâlılık sahip olmayı ve en az bir yetenek alanında eğitilmemiş ve kendiliğinden açığa çıkan doğal yeteneği bir bireyi yaşıtları arasında ilk %10'luk dilime yerleştiren derece ile ilişkilendirir. Diğer bir ifade ile üstün zekâlılık bir ya da daha fazla alanda ortalamanın üzerinde olan yeterliliğe (doğal yeteneğe) karşılık gelmektedir. Üstün yetenek ise en az bir beşeri etkinlik alanında sistematik olarak geliştirilmiş becerilerin ve bilginin üstün ustalığını, bir bireyi bu etkinlik alanında ya da alanlarında etkin yaşıtları arasında en az %10'luk dilime yerleştiren derece ile ilişkilendirir. Diğer bir ifadeyle üstün yetenek bir ya da daha fazla beşeri performans alanında açıkça ortalamanın üzerinde olan performansı ifade etmektedir (Gagne, 1985, s. 108; Gagne, 2003, s.60).

Sternberg ve Zhang (1995)'a göre bir çocuğun üstün yetenekli sayılabilmesi için mükemmellik (bir ya da daha fazla alanda akranlarına göre daha iyi olma), enderlik (bireyin sahip olduğu yetenek seviyesinin yaşıtlarının yetenek seviyelerine göre çok nadir olması), üretkenlik (üstün yetenekli olunan alanın üretkenliğe açık olması), kanıt (üstün yetenekliliğin testler ya da ürünlerle kanıtlanması) ve değer (içinde yaşanılan toplumun üstün yeteneğe değer vermesi) ölçütlerini karşılaması gerekmektedir.

Tannenbaum'un yıldız modeline göre üstün yetenek, genel yetenek (soyut düşünme, akıl yürütme, çıkarım yapma gibi yetenekler), özel yetenek (matematik, müzik sanat ve dil gibi alanlardaki yetenek), zihinsel olmayan faktörler (motivasyon, azim, vizyon, sağlıklı yaşam, olumlu öz benlik algısı), çevresel faktörler (aile ortamı, arkadaş ortamı, okul ortamı, ülkenin sosyal, ekonomik ve politik durumu) ve şans faktörü (öğrenciyi destekleyen bir öğretmene sahip olma, öğretmenin öğrenciye mentörlük yapması) olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır (Sak, 2013, s.42-43; Tannenbaum, 2003, s.47).

Marland (1972)'e göre üstün yetenekli çocuklar seçkin özellikleri nedeni ile profesyonel nitelikli kişiler tarafından tanılanan, yüksek performans gösteren çocuklar olarak ifade edilmiştir. Bu çocukların topluma veya kendilerine katkı sağlayabilmeleri için onlara farklılaştırılmış eğitim programları veya normal okulların sağladığı programların ötesinde hizmetler gereklidir. Üstün yetenekli çocuklar (yüksek performans yeteneğine sahip çocuklar), genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünce, liderlik yeteneği, görsel veya sahne sanatları ve psikomotor beceri alanlarının birinde veya bir kaçında üst düzey başarı gösteren veya potansiyel yetenek sergileyen çocuklardır.

Amerika Birleşik Devlerinde faaliyet gösteren Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneğine (National Association for Gifted Children[NAGC]) (2010) göre üstün yetenekli çocuk, bir veya daha fazla alanda (matematik, müzik, dil, resim, dans, spor, vb.) olağanüstü yetenek (sıra dışı öğrenme ve muhakeme yeteneği) ve yeterlilik (ender veya en iyi % 10'daki belgelenmiş performans veya başarı) gösteren çocuk olarak tanımlanmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri Federal Hükümetinin Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Adlı Kamu Yasası 107-110 (No Child Left Behind Act, P.L. 107-110)(2002)'a göre üstün yetenekli çocuklar; zihinsel, yaratıcı, sanatsal alanlarda veya liderlik yeteneği ya da özel akademik alanlarda yüksek başarı kapasitesi gösteren ve bu yeteneklerini tam olarak geliştirebilmek için sıradan okullarda sağlananların dışında hizmetlere ve etkinliklere ihtiyaç duyan çocuklar olarak tanımlanmaktadır.

Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgilenen kuruluş olan Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesine göre üstün yetenekli çocuk, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre üstün yetenekli birey, zekâ,

yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006)

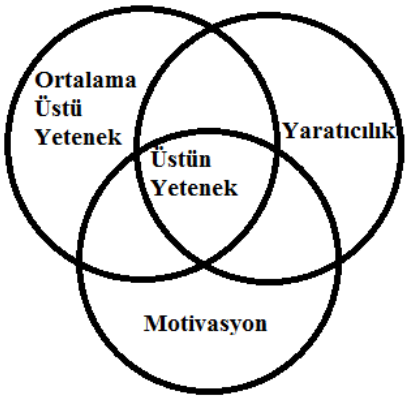
Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde üstün yetenekli çocuk, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünce, liderlik yeteneği, görsel veya sahne sanatları ve psikomotor yetenek alanlarının birinde ya da bir kaçında yaşıtlarına göre üst düzey performans sergileyen, kendi yetenek alanında mükemmellik, enderlik, üretkenlik, kanıt ve değer ölçütlerini karşılayan, yeteneklerini daha da geliştirebilmek için okullarda sunulan normal hizmetlerin ötesinde hizmetlere ve etkinliklere ihtiyaç duyan çocuk olarak ifade edilebilir (Marland, 1972; Renzulli, 1978; Sternberg ve Zhang, 1995).

Üstün Yeteneklilik Kuramları

Üstün yeteneğe ilişkin kuramların ana çıkış kaynaklarını toplumsal değerler, bireysel yaşantılar ve inanış ile bilimsel çalışmalar meydana getirmektedir (Sak, 2013, s.11). Bu bölümde Renzulli'nin Halka Kuramı, Sternberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı ve Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı açıklanmaktadır.

Renzulli'nin Üç Halka Kuramı

Üç Halka Kuramına göre üstün yetenek ortalama üstü genel veya özel yeteneğin, yaratıcı yeteneğin ve göreve bağlılık yeteneğinin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Bunlardan birinin hiç olmaması veya eşik değerinin altında bulunması üstün yeteneğin oluşmasını engeller (Renzulli, 1978; Sak, 2013, s.23-24).



Şekil 1. Renzulli'nin Üç Halka Kuramı (Renzulli, 1978)

Yaratıcı üretken insanlar üzerine yapılan çalışmalar tutarlı olarak üstün yetenekliliği tanılamak için kullanılan tek kriter olmamasına rağmen, yaratıcı katkılarından ve eşsiz başarılarından dolayı tanınmayı başarmış insanlar, nispeten iyi tanımlanmış birbirine kenetli özellik gruplarının kümesine sahiptirler. Bu özellik grupları ortalama üstün yetenek, göreve bağlılık (motivasyon) ve yaratıcılıktır. Bu gruplardan sadece birisi üstün yeteneklilği oluşturamaz. Her bir grup üstün yeteneklilik özelliklerinin gösterilmesine önemli katkılar sağlar (Renzulli, 1998). Üstün yetenekli olabilmek için her üç yetenek grubunda da yüksek potansiyele sahip olmaya gerek yoktur. Bu kurama göre genel veya özel yetenek alanında üst %15-20'lik dilime giren bireyler de üstün yetenek potansiyeline sahip kişilerdir (Sak, 2014, s.505). Üstün yetenekli çocuklar bu özelliklerin birleşim kümesine sahiptirler veya bu özelliklerin (ortalama üstü yetenek, motivasyon ve yaratıcılık) birleşim kümesini geliştirme yeteneğine sahiptirler ve bu özellikleri potansiyel olarak değerli bir performans alanına uygularlar (Renzulli, 1978; Davis and Rimn, 2004, s.21). Bu çocuklar okullarda sağlanan normal programın dışında çok çeşitli eğitimsel olanaklara ve hizmetlere ihtiyaç duyarlar (Renzulli, 1978).

Üçlü Halka Kuramında üstün yetenekli öğrenciler bireysel özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır. Renzulli üstün yetenekli öğrencileri okulda üstün yetenekliler ve yaratıcı üretkenler olmak üzere iki grupta incelemiştir. Okulda üstün yeteneklilik IQ ve diğer bilişsel yetenek testleriyle ölçülür ve test alma ve ders öğrenme üstün yeteneklilği olarak ifade edilir. Çocukların IQ ve yetenek testlerinde gösterdikleri beceriler geleneksel öğrenme durumları için çok önemlidir. Araştırmalar IQ testlerinden yüksek puan alan çocukların büyük ihtimalle okuldaki derslerinden iyi notlar alacağını göstermektedir. Yaratıcı-üretken üstün yeteneklilik ise öğretmenler tarafından fark edilemeyebilir. Yaratıcı-üretken üstün yetenekli çocuklar akademik açıdan okulda üstün yetenekli çocuklar kadar başarılı olmayabilir. Bu tür öğrenciler sıra dışılıklarından dolayı problem öğrenciler olarak kabul edilebilir (Renzulli, 1998; Sak, 2014, s.506).

Renzulli küçük çocukların ortalama üstü yetenek, motivasyon ve yaratıcılık halkalarının özelliklerini gösteremeyebileceklerini, fakat onlar bu halkaların özelliklerini ileride geliştirebilme potansiyeli gösterirlerse üstün yetenekli olarak tanımlanabileceğini kabul etmiştir. Burada iki önemli sorun ortaya çıkmaktadır. Birincisi küçük çocuklarda bu potansiyeli değerlendirmenin zor olmasıdır. İkincisi ise çevrenin çocuklara yetersiz bir ortam sunması sonucu çocukların motivasyonlarının düşük olmasıdır (Porter, 1999, s.37)

Ortalama Üstü Yetenek

Ortalama üstü yetenek, herhangi bir alanda ortalamanın üzerinde bir potansiyele sahip olma durumunu ifade eder (Akar ve Şengil-Akar, 2012). Ortalama üstü yetenek ortalama üstü genel yetenek ve ortalama üstü özel yetenek olmak üzere iki yoldan ifade edilebilir.

- Genel Yetenek: Bilgi işleme kapasitesi, deneyimle öğrenilenleri yaşamdaki yeni durumlarda kullanabilme kapasitesi ve soyut düşünme ile meşgul olabilme kapasitesinden oluşmaktadır. Sözel ve sayısal mantık yürütme, uzamsal ilişkiler, hafıza ve kelime akıcılığı bu yeteneğe örnek olarak verilebilir. Bu yetenekler genellikle zekâ veya yetenek testleriyle ölçülür ve çeşitli geleneksel öğretim durumlarına uygulanabilir.
- Özel Yetenek: Bilgi, beceri ve yetenek elde edebilme kapasitesidir. Bu yetenekler insanların gerçek yaşamda kendilerini ifade edebilme yolları olarak tanımlanır ve mesleki alanlarda gözlemlenebilen yeteneklerdir. Kimya, bale, matematik, heykel, fotoğrafçılık özel yeteneğe örnek olarak verilebilir (Renzulli, 1998; Sak, 2013, s.25).

Yaratıcılık

Renzulli'ye göre çocukların okul yıllarındaki başarıları, IQ veya yetenek testlerindeki performans seviyeleri onların ileriki yıllardaki başarılarını ve yaratıcılık düzeylerini öngörmemize imkân sağlamamaktadır. Buna göre okul yıllarında üstün yetenekli olarak tanılanan çocukların yetişkinlik yıllarında toplumda sıradan kişiler olarak yollarına devam edecekleri düşünülebilir. Bu durumda ileriki yılları öngörebilmek için yaratıcılık özelliği önem kazanmaktadır (Sak, 2013, s.26-27).

Üç Halka Kuramına göre yaratıcılık, düşüncede esnek, akıcı ve özgün olma, deneyimlere açık olma, durumlara karşı hassas olma, risk alabilme, yenilik ve değişikliğe karşı alıcı olma, ayrıntıya, düşünce ve maddelerin estetik niteliklerine duyarlı olma ve eylem ve düşüncede risk alma gibi bireysel özellikleri içermektedir (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Renzulli, 1998; Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2012, s.101; Sak, 2013, s.27). Bu kurama göre üstün yetenekli bireyler yaratıcıdırlar. Hâlbuki bazı kuramcılara göre yaratıcı olmadan da üstün yetenekli olunabilmektedir (Sak, 2013, s.27).

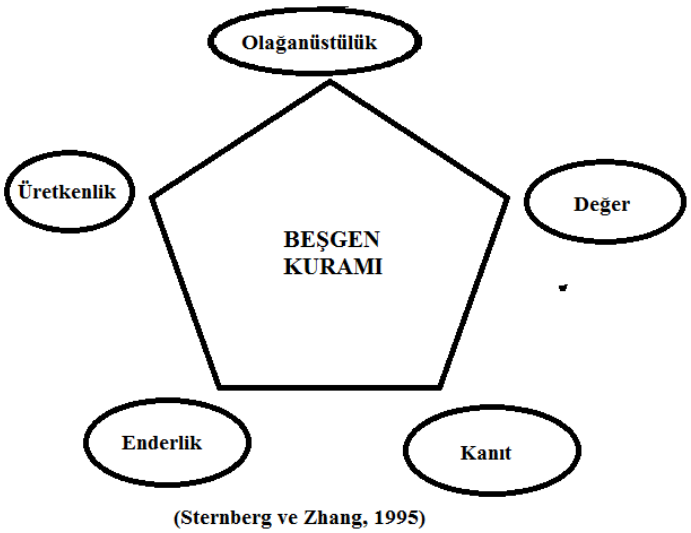
Motivasyon

Üç Hakla Kuramına göre motivasyon, vazife aşkı veya işine bağlılık olarak ifade edilir. Azim, istek, ilgi, dayanıklılık, sıkı çalışma, özel uygulama, kendine güven, önemli problemleri tanılayabilme ve çözebilme inancı ve önemli işleri yerine getirmek için birinin yeteneğine inanma gibi terimler vazife aşkını tanımlamak için kullanılabilir (Renzulli, 1998; Sak, 2014, s.507).

Bu kuram başarısız üstün yetenekli çocukları keşfetmez ve bu yüzden sadece akademik olarak başarılı çocuklara hizmet sağlamaktadır. Düşük başarı gösteren üstün yetenekli çocukların çoğu çok düşük motivasyona sahiplerdir. Bu kurama göre bu çocuklar üstün yetenekli olarak düşünülemezler. Bu noktada Üç Halka Kuramı eleştirilmektedir (Porter, 1999, s.37; Sak, 2013, s.27).

Sternberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı

Sternberg ve Zhang (1995) üstün yetenekliliği ifade etmek için Beşgen Kuramını önermiştir. Bu kurama göre bir bireyin üstün yetenekli sayılması için beş kriteri sağlaması gerekir. Bu kriterler; olağanüstülük, enderlik, üretkenlik, değer ve kanıt kriterleridir.



Şekil 2. Sternberg ve Zhang(1995)'in beşgen kuramı

Olağanüstülük Ölçütü

Olağanüstülük ölçütü herhangi bir ya da daha fazla alanda yaşıtlarına göre çok daha iyi performans sergileme olarak ifade edilmektedir (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Sak, 2013, s. 18; Sternberg ve Zhang, 1995; Sternberg ve Zhang, 1998; Sternberg ve Zhang, 2004, s.16). Üstün yetenekli bir birey, alanında son derece iyi olmalıdır (Davis ve Rimn, 2004, s.27). Bir bireyin olağanüstü olup olmadığına karar verebilmek için yaşıtları ile karşılaştırılması gerekmektedir. Karşılaştırma yapılırken sadece yaş ya da eğitim durumu dikkate alınmamalı ve bunların yanında karşılaştırmanın yapıldığı alandaki deneyim olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır (Sak, 2013, s.18).

Enderlik Ölçütü

Bu kriter üstün yetenekli olarak tanılanmak için bireyin sahip olduğu yetenek düzeyinin akranlarının yetenek düzeyleri ile karşılaştırıldığında çok ender olmasını ifade eder (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Davis ve Rimn, 2004, s.27; Sak, 2013, s.19; Sternberg ve Zhang, 1995; Sterberg ve Zhang, 1998; Sterberg ve Zhang, 2004, s.17). Enderlik kriteri olağanüstülük kriterini destekler niteliktedir. Bir alanda aynı düzey yeteneğe sahip birden çok kişi varsa bu alanda bir birey ne kadar olağanüstü olursa olsun, bu bireyin üstün yetenekli olduğu söylenemez. Çünkü bu durumda enderlik ölçütü karşılanmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir birey olağan üstü gözükebilir, fakat olağanüstülük ender olmadığı sürece bu birey, üstün yetenekli olarak görülemez (Sak, 2013, 20; Sternberg ve Zhang, 1995; Sterberg ve Zhang, 2004, s.17).

Üretkenlik Ölçütü

Üstün yeteneklilik özelliği bireyin üretken olmasına yol açmalıdır (Davis ve Rimn, 2004, s.27). Üretkenlik ölçütü, üstün yetenekli olunan alanın üretkenliğe açık olması anlamına gelmektedir (Akar ve Şengil-Akar, 2012). Diğer bir ifadeyle birey, üstün yeteneklilik performansını birden fazla tekrarlamalıdır (Sternberg ve Zhang, 1998). Bazı kuramcılara göre zekâ testlerinden yüksek puan almak bir bireyin üstün yetenekli olarak gösterilmesi için yeterli gerekçe değildir. Çünkü bireyin yüksek puan alması onun bir şeyler yapabileceği anlamına gelmemektedir. Diğer bazı kuramcılara göre ise; testlerden yüksek puan almak bireyin üretkenlik becerisini göstermese de onun üretkenlik potansiyeline sahip olduğunun

bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir (Sak, 2013, s.20; Sternberg ve Zhang, 1995; Sterberg ve Zhang, 2004, s.17).

Çocuklar yetişkinlerden farklı olarak üretkenlik kriterini göstermeden üstün yetenekli olarak ifade edilebilirler. Çünkü çocukların gerçek üretkenlikten ziyade potansiyel üretkenlikleri temel alınarak üstün yetenekli olup olmadıkları değerlendirilir. Yetişkinlerin üstün yetenekli olarak tanılanmasında onların gerçek üretkenlik düzeyleri önemli bir kriterdir (Sternberg ve Zhang, 1995; Sterberg ve Zhang, 2004, s.17).

Kanıt Ölçütü

Kanıt ölçütü üstün yetenekliliğin bir ya da daha fazla geçerli testle veya ürünle kanıtlanmasını ifade eder (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Davis ve Rimn, 2004, s.27; Sterberg ve Zhang, 2004, s.18). Bir birey olağanüstülük, enderlik ve üretkenlik kriterlerini karşılasa bile üstün yetenekli olarak kabul edilebilmesi için bu kriterleri karşıladığını kanıtlaması gerekmektedir. Burada bireyin üstün yetenekliliğinin belirlenmesinde kullanılan ölçme araçlarının geçerliliği çok önemlidir. Tanılama araçlarının üstün yeteneği doğru bir şekilde ölçmesi gerekmektedir (Sak, 2013, s.21; Stenberg ve Zhang, 1995).

Değer Ölçütü

Bu ölçüte göre bir bireyin üstün yetenekli olarak değerlendirilmesi için o bireyin toplum tarafından değer verilen bir alanda üstün performans göstermesi gerekmektedir (Sterberg ve Zhang, 2004, s.18). Değer ölçütü, üstün yetenek alanının toplum tarafından değerli görülmesini ifade eder (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Davis ve Rimn, 2004, s.27; Sterneberg ve Zhang, 1998). Beşgen Kuramına göre, üstün yetenek türlerine verilen değer toplumlar arasında farklılık göstermektedir. Bir toplumda üstün olarak değerlendirilen bir yetenek türü başka bir toplumda değer görmeyebilir (Sak, 2013, s.22).

Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramı son yıllarda erken çocukluk eğitiminde büyük yankı uyandırmıştır. Gardner'a kadar zekânın çoğunlukla sayısal-mantıksal ve sözel bileşenleri üzerinde durulmaktadır (Erdiller, 2012, s.82). Bu kuram tek zekâ modeline karşı çıkmaktadır ve farklı zekâ türlerinin varlığına dikkat çekmektedir. Aynı zamanda Çoklu Zekâ Kuramı her insanın kendine has zekâ profiline sahip olduğu görüşü üzerinde durmaktadır (TBMM, 2012). Kaynakların çoğunda dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, müziksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası zekâ, içsel kişisel zekâ olmak üzere sekiz farklı zekâ türünden söz edilmesine rağmen (Christison, 2005, s.5-6; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2012; Sak, 2013, s.45; Sak, 2014, s.502-503). Gardner (2009) dokuzuncu zekâdan bahsetmektedir. Bunu varoluşçu zekâ olarak adlandırmaktadır.

Dilsel Zekâ

Dilsel zeka, yazılı ve sözel dili kullanabilme, yeni diller öğrenebilme, konuşma ve yazma becerileri aracılığıyla öğrenebilme, sembolleri kullanabilme, kişisel amaçları gerçekleştirebilmek için dili kullanabilme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuyabilme, hikâye anlatabilme kapasitesini ifade eder (Erdiller, 2012, s.82; İnanç vd., 2012, s.147; Sak, 2014, s.502; Vural, 2004, s.238). Bu zekâ türüne sahip bireyler hikâye anlatırlar ve şaka yaparlar. İsimleri ve ayları hafızalarında iyi tutarlar. Kelime oyunlarından hoşlanırlar ve tekerlemeleri severler. Zengin kelime hazneleri vardır. İyi iletişim kurarlar (Sutherland, 2005). Genel olarak ozanlar, şairler, gazeteciler, hukukçular ve münazaracıların dilsel zekâlarının yüksek olduğu söylenebilir (Sak, 2014, s.502; Gardner, 2009). Li Po, William Shakespeare, Toni Morrison, Hemmingway, J.K. Rowling, Agatha Christie, Elizabeth Barrett ve Browning dilsel zekâsı yüksek olan kişilerdir (Gardner, 2009; Karolyi, Ramos-Ford ve Gardner, 2003, s.102; Sutherland, 2005).

Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Mantıksal-matematiksel zeka, matematik sorularını çözebilme, mantıksal kuramlarla uğraşma, kıyaslamalar ve sınıflandırmalar yapabilme, bilimsel yollarla araştırabilme ve problem çözebilme, akıl yürütme ve problem çözme yoluyla öğrenme, problemleri matematiksel olarak analiz edebilme, konuları bilimsel yollarla çözebilme, sayıları etkili bir şekilde kullanabilme, sayıların temel özelliklerini anlayabilme, bilginin parçaları arasında

ilişki kurabilme ve basit aletler yapabilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir (Christison, 2005, s.5; Erdilli, 2012; s.82; İnanç vd., 2012, s.147; Sak, 2014, s.502, Sak, 2013, s.46; Uzun, 2004, s.16; Vural, 2004, s.245). Bu tür zekâya sahip bireyler satranç ve strateji oyunları oynarlar. Sebep-sonuç ilişkisini anlarlar. Nesnelerin nasıl çalıştığı hakkında soru sorarlar. Hesaplamaları zihinden hızlıca yaparlar (Sutherland, 2005). Fen bilimleri, dil bilimleri, sosyal bilimler ve daha birçok alanda mantıksal düşünme becerileri kullanılmaktadır (Sak, 2013 s.46). Bilim adamları, bilgisayar programcıları ve matematikçiler bu gruba dâhil edilebilir. Piaget mantıksal-matematiksel zekâsı yüksek olan bir İsviçreli psikologdur (Gardner, 2009). Ayrıca Paul Erdos, Archimedes, Sir Isaac Newton ve Einstein da mantıksal matematiksel zekâsı yüksek olan kişilerdir (Karolyi vd., 2003, s.102; Sutherland, 2005).

Görsel-Uzamsal Zekâ

Görsel-uzamsal zekâ, resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünebilme, üç boyutlu nesneleri algılayabilme, bir çevrede yönünü bulma ve uzamsal fikirleri grafiklerle ifade edebilme ve muhakeme edebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Görsel uzamsal zekâya sahip kişiler alışık olmadığı yerlerde bile yönünü bulabilirler. (Christison, 2005, s.5; Erdilli, 2012; s.82; İnanç vd., 2012, s.147; Sak, 2013, s.46; Tunnicliffe, 2010, s.20; Uzun, 2004, s.16; Vural, 2004, s.241). Bu tür zekâya sahip bireyler haritaları, grafikleri ve şemaları kolaylıkla okurlar. Yap-boz severler. Üç boyutlu yapılar inşa etmeyi severler. Yaşının ilerisinde çizim becerileri vardır. Resimleri yazılardan daha çok anlarlar (Sutherland, 2005). Genel olarak denizcilerin, pilotların ve satranç oyuncularının bu alanda güçlü bir zekâya sahip oldukları söylenebilir (Sak, 2014, s.502). Görsel-uzamsal zekâ, geniş alanları bir uçak pilotu gibi ya da daha bölgesel olarak bir satranç oyuncusu gibi kullanabilme becerisidir (Gardner, 2009). Michelangelo, Picasso, Steven Spielberg, Monet, Leonarda Da Vinci ve Frank Lloyd Wright görsel ve uzamsal zekâya sahip kişilere örnek olarak verilebilir (Karolyi vd., 2003, s.102; Sutherland, 2005).

Müziksel Zekâ

Müziksel zeka, ses, nota ve ritimleri tanıyabilme, bir müzik aletini çok iyi çalabilme, sesler, notalar ve ritimlerle düşünebilme, farklı sesleri tanıyabilme ve yeni ses ve ritimler üretebilme, müzik yapılarını icra edebilme, oluşturabilme ve değerlendirebilme, güzel şarkı söyleyebilme, bir ses tonunu yakalayabilme ve basit şarkıları tanıyabilme kapasitesi olarak

ifade edilir (Christison, 2005, s.6; Erdilli, 2012; s.82; İnanç vd., 2012, s.147; Sak, 2013, s.46; TBMM, 2012; Uzun, 2004, s.16; Vural, 2004, s.250). Müziksel zekâ müzikle düşünebilme kapasitesidir (Gardner, 2009) ve genel olarak müzisyenlerin bu alanda normalin üstünde zekâya sahip oldukları düşünülebilir (Sak, 2014, s.503). Bu tür zekâya sahip bireyler bir şarkının tonunu hatırlarlar. Çok iyi şarkı söylerler ve ritim tutabilirler. Başkalarını kolayca taklit ederler. Bir müzik aleti çalarlar (Sutherland, 2005). Mozart, Beethoven, Scott Joplin, John Lennon, Charlie Parker ve Wolfgang Amadeus Mozart müziksel zekâya sahip kişilerdir (Karolyi vd., 2003, s.102; Sutherland, 2005).

Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bedensel-kinestetik zekâ, jest, mimik ve hareketlerle kendini ifade edebilme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme ve vücudunu dans, spor ve dramada kullanabilme kapasitesi olarak ifade edilebilir. Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılı olma, bir yerde uzun süre hareket etmeden duramama gibi göstergeler bedensel-kinestetik zekanın bir etkisidir (Christison, 2005, s.5; Erdilli, 2012; s.82; İnanç vd., 2012, s.147; Sak, 2014, s.503; TBMM, 2012; Tunnicliffe, 2010, s.20; Uzun, 2004, s.16; Vural, 2004, s.247). Bu tür zekaya sahip bireyler sporda başarılıdırlar. Jestleri taklit edebilirler. İyi ince motor becerileri vardır. Oyun hamuru, kil ve elle yapılan sanat etkinliklerini severler. Çok aktiftirler (Sutherland, 2005). Dansçılar, aktörler ve balerinler bu alanda üstün potansiyele sahiptirler (Sak, 2013, s.47). Tiger Woods, Marcel Marceau, David Beckham, Wayne Rooney, Martha Graham ve Tiger Woods bedensel-kinestetik zekâya sahip bireylere örnek olarak verilebilir (Karolyi vd, 2003, s.102; Sutherland, 2005).

Kişilerarası Zekâ

Kişilerarası zeka, grup içerisinde işbirlikçi çalışabilme, diğer insanlarla etkileşim aracılığıyla öğrenebilme, sözlü ve sözsüz iletişim kurabilme, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilme, kişilerin yüz ifadelerini tanıyabilme, paylaşabilme, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Christison, 2005, s.6; Erdilli, 2012; s.82; İnanç vd., 2012, s.147; Sak, 2014, s.503; TBMM, 2012; Tunnicliffe, 2010, s.20; Uzun, 2004, s.16; Vural, 2004, s.253). Bu tür yeteneği olan bireyler akranlarıyla birlikte olmaktan hoşlanırlar. Doğal bir liderdirler. Çok yakın arkadaşlıklar kurarlar ve arkadaşlıkları için aran kişilerdir. Arkadaşlarına öğüt verirler. (Sutherland, 2005). Liderlerin ve pazarlama elemanlarının üstün sosyal zekâya sahip oldukları söylenebilir (Sak, 2013, s.47). Virginia

Woolf, Dalai Lama, Oprah Winfrey, Abraham Lincoln, Gandhi ve Martin Luther King kişiler arası zekâya sahip bireylerdir (Karolyi vd., 2003, s.102; Sutherland, 2005).

İçsel/Kişisel Zekâ

İçsel/kişisel zekâ, kendi iç dünyasına yönelik duygu ve düşüncelerinin, değer yargılarının farkında olabilme, kendini değerlendirebilme, kendisiyle ilgili hedefler koyabilme, düşünce sürecini tanıyabilme, kendi davranışlarını yönetebilme, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilme ve duygularını tanımlayabilme becerisi olarak ifade edilebilir (Christison, 2005, s.6; Erdilli, 2012; s.82; İnanç vd., 2012, s.147; Sak, 2014, s.503; TBMM, 2012; Tunnicliffe, 2010, s.20; Uzun, 2004, s.16; Vural, 2004, s.256). Bu tür zekâya sahip bireyler özgür olmayı ve yalnız oynamayı severler. Güçlü ve zayıf yanlarının farkındadırlar. Hislerini ifade ederler. Hatalarından ders çıkarırlar (Sutherland, 2005). Psikologların, filozofların ve şairlerin bu alanda bir zekâya sahip oldukları söylenebilir (Sak, 2013, s.47). Joan of Arc, Sir Edmund Hillary, Neil Armstrong, Columbus, Mahatma Gandhi ve Oprah Winfrey içsel zekâya sahip bireylere örnek olarak verilebilir (Karolyi vd., 2003, s.102; Sutherland, 2005).

Doğacı Zekâ

Doğacı zekâ, doğadaki canlı ve cansız nesneleri tanıyabilme, kavrayabilme ve sınıflayabilme, canlıların yaratılışları üzerine düşünebilme, sağlıklı bir çevre bilincine sahip olma, doğayı gözlemleyebilme, doğa ile uyum içinde yaşayabilme, doğaya karşı duyarlı olabilme, doğa bilimlerine meraklı olma, hayvanları, bitkileri ve mineralleri sınıflandırabilme ve çevresinin özelliklerini tanıyabilme kapasitesi olarak ifade edilebilir (Christison, 2005, s.6; Erdilli, 2012; s.82; Sak, 2014, s.503; TBMM, 2012; Tunnicliffe, 2010, s.20; Uzun, 2004, s.16; Vural, 2004, s.259). Bu tür zekâya sahip bireyler doğa ve hayvanlar hakkında öğrenmeyi severler. Biyoloji, jeoloji ve astronomiye ilgi duyarlar. Çevre farkındalıkları vardır. Kolayca sınıflandırırlar. Güzelliği ve dış dünyayı severler (Sutherland, 2005). Biyologların, ekolojistlerin ve diğer doğa bilimcilerin doğacı zekâsının yüksek olduğu düşünülebilir (Sak, 2013, s.47). Charles Darwin, Galileo, Jacques Cousteau, Dian Fossey ve Jane Goodall doğacı zekâya sahip bireylere örnek olarak gösterilebilir (Karolyi vd., 2003, s.102; Sutherland, 2005).

Varoluşçu Zekâ

Varoluşçu zekâ, yaşam ve ölüm hakkında büyük sorular sorabilme, diğer gezegenler hakkında sorular sorabilme, evrenin tam olarak farkında olabilme, hayat hakkında büyük sorular sorabilme kapasitesi olarak ifade edilebilir (Sutherland, 2005, s.9). "Ben kimim?", "Bana ne olacak?", "Neden âşık oluruz?", "İnsanlar neden kavga ederler?", "Ölümden sonra hayat var mıdır?" şeklinde sorular soran bireylerin varoluşçu zekâya sahip oldukları söylenebilir (Gardner, 2009, s.10). Aristotle, Confucius, Einstein, Plato ve Socrates varoluşçu zekâya sahip bireylere örnek olarak gösterilebilir (Sutherland, 2005, s.9).

Üstün Yeteneklilik Alanları

Marland (1972)'e göre üstün yetenekli çocuklar aşağıdaki üstün yetenek alanlarından birinde ya da bir kaçında üst düzey performans sergilerler:

- Genel zihinsel yetenek alanı
- Özel akademik yetenek alanı
- Yaratıcı veya üretken düşünce alanı
- Liderlik yeteneği alanı
- Görsel veya sahne sanatları alanı
- Psikomotor beceri alanı

Genel Zihinsel Yetenek Alanı

Genel zihinsel yeteneği olan çocuklar, ilgi duydukları alanda engin ve detaylı bir hafızaya sahip olup çok hızlı ve doğru hatırlama becerisi gösterirler. Buna ek olarak bu çocukların dil yetenekleri ve sözel becerileri ileri seviyede gelişmiş olup, yaşıtlarına göre çok geniş bir kelime hazneleri vardır. Ayrıca hırslı bir okuyucudurlar ve erken okumaya başlarlar; telaffuz, kelime ve gramer bakımından ileri seviyede bir konuşma becerileri vardır. Bunun yanında ileri seviyede iletişim becerileri olup fikir, duygu ve düşüncelerini çok iyi ifade ederler (Clark, 2013, s. 47-48; Davis ve Rimn, 2004, s.33, Jeong, 2010, s.115; Johnsen, 2005, s.9; Porter, 1999, s.74-75).

Genel zihinsel yeteneği olan çocukların olağandışı bilgi işleme kapasiteleri vardır; bilgiyi çok hızlı işlerler ve çok hızlı düşünürler. Erken yaşta düşünme sürecinde farklı desenleri kullanırlar. Bilgiyi çok hızlı ve doğru bir şekilde hatırlarlar. Sağduyulu cevaplara ulaşmak

için mantık yürütürler. Ayrıca problemleri kapsamlı bir şekilde sentezlerler ve çok iyi muhakeme ederler. Bunula birlikte, soyut fikirleri ve karmaşık kavramları anlarlar. Problem çözme ve tümevarım stratejilerini çok iyi kullanırlar. Esnek düşünce yapıları vardır. Zor ve olağandışı problemlerin çözümünde orijinal fikirler üretir, üst düzey düşünme becerileri ve etkili stratejiler kullanırlar. Yeni fikir ve ürünleri yaşıtlarından daha kolay geneller, analiz ve sentez ederler. İlkeleri anlar, genellemeler yapar ve bunları yeni durumlarda kullanırlar Neden-sonuç ilişkisi kurarlar. Bağımsız çalışmayı daha çok tercih ederler (Clark, 2013, s. 47-48; Dağlıoğlu, 2012, s. 325; Davis ve Rimn, 2004, s.33, Jeong, 2010, s.115; Johnsen, 2005, s.9; Porter, 1999, s.74; Ulusoy, Sakaltaş, Güneş, Dokgöz, Akın ve Köseoğlu, 2014, s.3).

Üstün yetenekli çocuklar öğrenmeye çok isteklidir ve çok hızlı öğrenirler. Öğrendiklerini gösterebilirler ve diğer çocuklara öğretebilirler. Özenle çalışırlar ve ilgi alanları ile ilgili çok yüksek motivasyona sahiptirler. Uzun dikkat süreleri vardır. Özellikle ilgi duydukları alanla ilgili çok geniş bilgileri vardır. Çok meraklıdırlar ve her konuda soru sorarlar. Çok iyi gözlemcidirler ve uyanıktırlar. Yaratıcıdırlar ve geniş hayal gücüne sahiptirler. (Clark, 2013, s. 47-48; Davis ve Rimn, 2004, s.33, Jeong, 2010, s.115; Johnsen, 2005, s.9-10; Porter, 1999, s.74).

Üstün yetenekli çocuklar kendilerinden büyük çocuklarla birlikte olmaktan hoşlanırlar. Yaşıtlarına göre üst düzey problem çözme ve planlama becerisine sahiptirler. Oyun kurallarını hemen anlar, hatalarından ders alır ve isteklerini yapmak veya yaptırmakta diğerlerini ikna edici fikirler öne sürerler. Küçük yaşlardan itibaren değer, etik ve adaletle ilgili olaylara yakından ilgi gösterirler. Yaşıtlarına göre yüksek mizah duygusuna sahiptirler. Rutin ve tekrarlı işlerden hoşlanmazlar. Genellikle okulda karşılaştıkları uyarıcılar onlara yetersiz gelmektedir. Çabuk sıkılırlar (Dağlıoğlu, 2012, s.325; Porter, 1999, s.74, Özbay, 2013, s.31; Ulusoy vd., 2014, s.4)

Bunlara ek olarak üstün yetenekli çocuklar olağandışı ve çeşitli bağlantıları görürler ve alanlar arası fikirleri birleştirirler. Olayları etraflıca düşünürler, anlamları anlarlar ve mantıklı birleştirmeler yaparlar (Clark, 2013, s.48; Jeong, 2010, s.115).

Özel Akademik Yetenek Alanı

Bu tip yeteneğe sahip çocuklar genel zihinsel yetenekli çocukların özelliklerine benzer özellikler sergilerler ve yetenekleri sadece bir veya birkaç alanla sınırlıdır (Dağlıoğlu, 2012, s.325). Bu çocuklar, başarı ve yetenek testlerinde yüksek performans gösterirler (Metin, 1999, s.20).

Özel akademik yönden üstün yetenekli çocuklar ilgi alanında uzun bir dikkat süresine, yoğun ve sürekli ilgiye sahiptirler. Çalışmaları amaca yöneliktir. Çok azimli ve ısrarcıdırlar. Alanlarında yaşıtlarına göre akademik olarak üstündürler, geniş bilgi veri tabanına sahiptirler ve kaynak olarak görülürler. Alanları ile ilgili hobileri vardır. Konu alanını ileri düzeyde anlarlar. Karmaşık problemleri çözmekten hoşlanırlar. Akademik alanda daha derin okurlar. Detayları inceler ve hatırlarlar. Bilgileri hızlı öğrenirler. Mükemmel bir hafızaları vardır. Keskin ve dikkatli gözlemcilerdir. Bir alanda bağlantıları ve ilişkileri görürler, onları diğer durumlara ve uygulamalara genellerler (Clark, 2013, s. 47; Davis ve Rimn, 2004, s.33, Jeong, 2010, s.115; Johnsen, 2005, s.10-11; Metin, 1999, s.21).

Ayrıca özel akademik alanda üstün yetenekli çocuklar araştırmacı bir yapıya sahiptirler ve çok iyi sorular sorarlar. Problemleri analiz ederler ve diğer seçenekleri de düşünürler. Soyut fikirleri ve kavramları anlarlar. Kelimeleri yaşıtlarının düzeyinin üzerinde kullanırlar, karmaşık kavram ve süreçleri sözcüklerle ifade ederler. Neden-sonuç ilişkisi kurarlar ve bağımsız çalışmayı daha çok tercih ederler. İlgi alanına yönelik konularda çalışmayı diğer konulardan daha çok severler. İlgi alanlarında bilgilerini artırmak için bu konuda daha bilgili olan kişilerden yardım alırlar (Johnsen, 2005, s.10; Metin, 1999, s.21-22; Ulusoy vd., 2014, s.3).

Yaratıcı ve Üretken Düşünce Alanı

Yaratıcı ve üretken düşünceye sahip çocuklar problem çözmede esnek düşünce sürecine sahiptirler. Problemlere çok sayıda orijinal çözüm ve fikir üretirler. Oldukça yaratıcıdırlar. Sorulara olağandışı ve zekice cevaplar verirler. Yazılı, sözel veya sanatsal ifadelerinde orijinallik vardır. Bağımsız bir şekilde düşünürler. Kendi fikirlerine inanırlar ve bir çalışma veya tartışma ortamında fikrini korurlar. Kendi kararlarının yer almadığı otoriter bildirimleri kabul etmezler. Farklı fikirler üzerinde düşünerek onları birleştirirler. Son derece akıcı düşünceleri ve çok sayıda orijinal fikirleri vardır. Yapıcı bir şekilde eleştirirler (Dağlıoğlu,

2012, s.326; Jeong, 2010, s.116; Johnsen, 2005, s.12; Metin, 1999,s.21-22; Ulusoy vd., 2014, s.4).

Yaratıcı ve üretken çocuklar sürekli soru sorarlar. Maceracıdırlar ve risk almaktan hoşlanırlar. Belirsizliğe karşı toleranslıdırlar. Zor olanı tercih ederler. Sıkıcı durumlara karşı toleransları yoktur. Toplum kurallarına uymayı sevmeyen, ifadede sınır tanımayan ve grup baskısına karşı koyabilen kişileridir. Bir iş üzerinde derin bir yoğunlaşma gösterirler. İlgili oldukları alanda işe adanmışlık duygusuna sahiptirler (Dağlıoğlu, 2012, s.326; Jeong, 2010, s.116; Johnsen, 2005, s.12; Metin, 1999,s.21-22; Ulusoy vd., 2014, s.4).

Yaratıcı ve üretken düşünceye sahip çocukların güzellik duyguları gelişmiştir ve estetik özelliklerden anlarlar. Kendi yaratıcılıklarının farkındadırlar. Olumlu benlik algısına sahiptirler. Deneyimlere açıktırlar. Sezgileri güçlüdür. Derin bir mizah anlayışları vardır ve birçok kişinin farkına varamadığı ince esprileri kolaylıkla fark ederler. Komiktirler. Son derece duyarlıdırlar. Duygusal olarak yoğundurlar. Yalnız zaman geçirmekten hoşlanırlar. Fantezilerle uğraşır ve hayal kurmaktan hoşlanırlar (Dağlıoğlu, 2012, s.326; Davis ve Rimn, 2004, s.33; Jeong, 2010, s.116; Johnsen, 2005, s.12-13; Metin, 1999,s.21-22, Ulusoy vd., 2014, s.4).

Liderlik Yeteneği Alanı

Metin (1999) liderliği "bireyleri veya grupları ortak bir karara ya da harekete yönlendirebilme yeteneği" olarak ifade eder. Liderlik, kişilik, grup içindeki konum, başarı, zekâ ve takipçilerin özellikleri gibi değişkenlere bağlıdır (Johnsen, 2005, s.15).

Liderlik özelliklerine sahip kişiler çevresinden ve kendilerinden artan beklentileri vardır. Mükemmeliyetçidirler ve öz eleştiri yapabilirler. Risk almaya gönüllüdürler. Kendine güvenleri tamdır. Duygusal olarak dengelidirler. Çevreleri tarafından saygı görürler. Sorumluk sahibi, güvenilir kişilerdir. Sıklıkla fikir ve önerilerine başvurulur. Çevresindekilerin davranışlarını etkiler ve akranları tarafından lider olarak algılanırlar (Jeong, 2010, s.116; Johnsen, 2005, s.15-16; Metin, 1999, s.23-24).

Liderlik alanında üstün yetenekli çocuklar vizyon sahibidirler. Problemlere farklı açılardan bakabilirler. Çevresel ve sosyal problemlere çözüm üretirler. Yeni durumlara uyum sağlayabilirler. Sosyal etkinliklere katılırlar ve insanların çevresinde olmaktan hoşlanırlar. Öğretmeniyle ve sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yoluyla çalışabilirler. Duygu ve düşüncelerini

rahat bir şekilde ifade ederler. İfadelerinde sözcükleri iyi seçerler ve söylenenleri iyi anlarlar. Empati kurabilirler. Sosyal beceriler sergileyerek diğerleriyle kolayca etkileşimde bulunabilirler. Birden fazla işi birlikte yapabilirler (Jeong, 2010, s.116; Johnsen, 2005, s.15-16; Metin, 1999,s.23-24; Ulusoy vd., 2014, s.4).

Güzel Sanatlarda Yetenek Alanı

Güzel sanatlar alanında yeteneği olan çocuklar, sanatı iletişim aracı olarak kullanırlar. Proje etkinlikleri veya boş zaman etkinlikleri için sanat etkinliklerini seçerler. Sanat etkinliklerine ayrıca zaman ayırırlar. Sanatı ciddi bir şekilde ele alırlar ve sanattan hoşlanırlar. Becerilerini geliştirmek için çaba sarf ederler ve sanatsal projelere uzun zaman odaklanabilirler. Uzun süre sanat yeteneklerini sergileyebilirler. Son derece hassas ve duyarlıdırlar. Sanat alanında yetenekli kişilere karşı ilgi gösterirler ve onları gözlemlerler. İyi bir gözlemcidirler. Sanat konusunda bilgi edinmeye isteklidirler. Sanat alanına yüksek standartlar getirirler. Sanat alanında kendilerine olan güveni sergilerler. Orijinal ürünler ortaya koyarlar (Ersoy ve Avcı, 2004; Johnsen, 2005, s.13). Bununla birlikte yaratıcılık, genel zihinsel ve özel akademik yetenek alanları ile ilgili benzer özellikler sergilerler. Sözsüz iletişimde, fiziksel koordinasyonda ve diğer insanlarla ilişkilerinde sıra dışı farkındalıkları vardır (Dağlıoğlu, 2012, s.326).

Psikomotor Yetenek Alanı

Psikomotor alanda yeteneğe sahip olma vücudun tümü ya da bir bölümündeki motor kasları kullanmada yüksek performans sergileme anlamına gelmektedir. Psikomotor alanda yetenekli çocuklar çoğu zaman yüksek zihinsel performansa sahip değildirler (Metin, 1999, s.26). Fiziksel ve zihinsel gelişimleri arasında olağandışı bir uyumsuzluk vardır (Clark, 2013, s.51).

Bu alanda yeteneğe sahip çocukların atletik bir fiziksel yapıları vardır. Fiziksel güçlerini gösterebilecekleri oyunları severler. Fiziksel etkinliklerde koordineli, dengeli ve güvenli hareketler sergilerler (Dağlıoğlu, 2012, s.326). Oyun oluşturmakta ve değiştirmekte yaratıcıdırlar. Vücut geliştirmeye uygun yapıları vardır. Ritmik ve enerjiktirler (Metin, 1999, s.26). Fiziksel etkinliklerde dayanıklılık ve sabırlarını sergilemeyi severler. Psikomotor etkinliklerin entelektüel yönlerini anlarlar (Sumreungwong, 2003, s.21).

Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

İnsanoğlunun işlevselliği daha yüksek seviyelere ulaştıkça, birçok özgün özellikler ve modeller ortaya çıkmaktadır. Üstün yetenekli bireyleri eğitmek kolay değildir. Üstün yetenekliler homojen bir grup değildir. Bir toplumda ne kadar üstün yetenekli birey varsa o kadar özgün sıra dışı özellikler ortaya çıkacaktır (Clark, 2013, s.46).

Araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar sonucunda üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan farklı ve üstün bazı özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Üstün yetenekli çocuklar sadece vücut yapısı, boy, kilo, saç rengi gibi özellikler yönünden değil aynı zamanda bilişsel ve dil becerileri, ilgileri, öğrenme tarzları, motivasyonları ve enerji düzeyleri, kişilikleri, akıl sağlığı ve benlik algıları, alışkanlıkları ve davranışları, sosyal çevreleri ve deneyimleri ve diğer zihinsel, fiziksel ve deneyimsel özellikleri bakımından da birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler (Davis ve Rimn, 2003, s.32). Bu farklı özellikler zamanla geliştirilen ve gittikçe hassaslaşan test ve ölçeklerle bu konuda uzmanlaşmış kişiler tarafından ölçülebilir duruma gelmiştir (Çağlar, 1972, s.97).

Birçok özellik veya davranış üstün yeteneklilerle yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli çocuklar ortaya çıkan bu özelliklerin tümünü göstermeyebilirler (Davis ve Rimn, 2003, s.32). Üstün yetenekli çocukların özellikleri incelendiğinde çocukların bazıları sadece bir alanda üstün yeteneklilik özelliği sergilerken bazıları ise akademik alanın yanında diğer alanlarda da üstün yetenekli olabilmektedir (Kurtulmuş, 2010, s.13). Üstün yetenekli çocuklarla yapılan çalışmaların sonucunda bulunan üstün yeteneklilik özelliklerinin tam olarak doğru olduğu söylenemez. Çünkü çalışmalara üç önemli ön yargı kaynağı müdahale edebilmektedir. Bu kaynaklardan birincisi, Terman'ın çalışmalarında olduğu gibi birçok çalışmada orta sınıf çocuklarının güçlü temsil edilmesidir. İkincisi öğretmenler tarafından seçilen üstün yeteneklilerle yapılan çalışmalardır. Üçüncüsü ise güçlükleri olan çocukları gören klinik uygulayıcılarının anekdot şeklindeki kanıtlarıdır (Porter, 1999, s.53).

Bu bölümde üstün yetenekli çocukların özellikleri okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekliliğin erken yaşlarda belirlenmesi, üstün yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları destek eğitimini alması ve uygun çevresel düzenlemelerin yapılması açısından büyük önem taşımaktadır (Metin, 1999, s.12). Üstün yetenekli çocuklar üzerinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu altı yaş üstü çocuklar ile yapılmıştır. Bunun sebeplerinin başında 0-6 yaş grubu çocukların yeteneklerinin testle ya da ölçme aracıyla ölçme zorluğudur. Fakat önemli olan bir gerçek vardır ki o da çocukları erken yaşta teşhis edip onları erken programa almanın çok önemli olduğudur (Özbay, 2013, s.30).

Üstün yetenekli çocuklar bebeklikte ve sonrasında olağan dışı uyanıklık özelliği sergilerler. Akranlarına göre yürümeyi, konuşmayı, okumayı ve yazmayı daha erken öğrenirler (Davis ve Rimn, 2004, s.33; Şenol, 2011, s.13-14).

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklar aşırı meraklıdırlar. İyi bir gözlemcidirler. Gelişimsel dönüm noktalarında (konuşma, yürüme vb.) hızlı gelişim gösterirler. Bebeklikte olağandışı ataktırlar. Anne-babayı ya da kendisine bakan kişiyi erken tanırlar ve ona gülerler. Uykuya daha az ihtiyaç duyarlar. Hızlı öğrenirler ve öğrenmekten hoşlanırlar. Üstün yetenekli çocukların olağan üstü hafızları vardır ve onların dil gelişimleri yaşıtlarına göre erken ve olağanüstüdür. Yaşıtlarına göre ileri düzeyde sözel yeteneğe ve yüksek seviyede öğrenme yeteneğine sahiptirler. Kitaplara karşı aşırı ilgileri vardır. İlgi alanları çok geniştir. Bir şeyle uzun süre ilgilenebilirler. Mükemmel olmaya çalışırlar. Soyut muhakeme ve problem çözme becerisine sahiptirler. Arkadaşları ile oyun oynarken lider olma eğilimi gösterirler. Yetişkinlerin materyallerine ilgi duyarlar. Kendilerinden büyük çocuklarla arkadaş olmak isterler. Doğruluk ve dürüstlük konusunda hassastırlar. Çok enerjiktirler ve otoriteye meydan okurlar. Yaratıcıdırlar. Eleştiriye karşı duyarlıdırlar. Sayılarla, bulmacalarla ve yap-bozlarla ilgilenirler (Goodhew, 2009, 20-21; Metin, 1999, s.12-13; Özbay, 2013, s.29-31).

Smuthny (2000)'e göre üstün yetenekli dört, beş ve altı yaş çocukları çok meraklıdırlar ve düşündürücü sorular sorarlar. Geniş kelime dağarcığına sahiptirler ve karmaşık yapılı cümleler kurarlar. Kendilerini iyi ifade ederler ve problemlerin kendilerine özgü yollarla çözerler. Çok iyi hafızaları ve özgün hayal güçleri vardır. Sanat, müzik ve dramada olağanüstü yetenekleri vardır. Yeni durumlarda önceden edindikleri bilgileri kullanırlar. Alışılmışın dışında mantıklı sıralama yaparlar. Tartışırlar ve fikirler üzerinde dururlar. Çok

hızlı öğrenirler. Bağımsız çalışmak isterler ve inisiyatif alırlar. Çok iyi espri yetenekleri vardır. Son derece dikkatlidirler ve zorlu görevler almada ısrarcıdırlar. Kurallara son derece bağlıdırlar. Okumaya karşı ilgilidirler. Hikâye okuma ve anlatmada beceri sergilerler.

Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların gelişim özellikleri incelendiğinde, üstün yetenekli çocukların üstün yeteneklilik alanlarına göre farklı yönlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte genel olarak üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre daha ileri seviyede gelişimsel özellikler sergilerler (Kurtulmuş, 2010, s.13). Yapılan çalışmalarda genel olarak üstün yetenekli çocukların yaşamlarının ilk dönemlerinden itibaren gelişim aşamalarına normal gelişim gösteren çocuklara göre daha hızlı ulaştıkları saptanmıştır. Ancak bu hızlı ilerleme üstün yeteneklilik alanlarına göre değişebilir. Diğer bir ifadeyle, özel bir alanda üstün yetenekli olan çocuğun tüm gelişim alanlarında hızlı olması beklenemez (Metin, 1999, s.28).

Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişimleriyle yetenek alanları arasında doğrudan bir ilişkisi olmadığı geçmişe göre günümüzde daha fazla kabul görmektedir. Tanılamada fiziksel özelliklere ait bir tanılama biçimi kullanılmamaktadır (TBMM, 2012, s.105; Ulusoy vd., 2014, s.3).

Yapılan araştırmalarda üstün yetenekli çocukların doğum ağırlığı ve boy uzunluğunun normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla olduğu ve bu üstünlüğün ileriki yaşlarda da devam ettiği ifade edilmektedir (Metin, 1999, s.30). Üstün yetenekli çocukların beden yapıları diğer normal gelişim gösteren akranlarına göre daha iri ve sağlamdır. Beden yapıları ve genel sağlıkları normalin üzerindedir. Hastalıklara karşı dirençlidirler. Bedenlerinin, bütün organlarının sağlığı akranlarından çok iyidir. Sağlıklarını çok iyi korurlar. Omuz ve kalçalarının daha geniş olduğu ve ciğerlerinin daha kuvvetli olduğu görülmüştür. Erken yürür, erken konuşur ve okumaya erken yaşta başlarlar (Ataman, 1998, s.183; Çağlar, 1972, s.98-99; MEB, 2009b, s.20).

Üstün yetenekli bireyler görüntülerine dikkat ederler, temiz ve naziktirler. Daha düzgün bir fiziksel görünümleri vardır. Yaşıtlarına göre duyu organı bozukluğuna, diş çürüklüğüne ve

beden sakatlığına daha az rastlanır. Çok iyi duyabilirler (Ataman, 1998, s.183; Kurtulmuş, 2010, s.18; MEB, 2009b, s.20; Şenol, 2011, s.16).

Üstün yetenekli çocukların bebeklik dönemlerinde iştahlı oldukları ve çok az ağladıkları ifade edilmektedir. Üstün yetenekli çocukların ortalama ömürlerinin daha uzun olduğu vurgulanmaktadır. Üstün yetenekli çocuğu olan birçok annenin çocuklarının az uyuduğunu ifade ettiği görülmektedir (Ataman, 1998, s.183; Metin,1999, s.31).

Üstün yetenekli çocuklar üstün nitelikte sinir sistemine sahiptirler. Daha hızlı olgunlaşırlar. Motor gelişim aşamalarında yaşıtlarına göre daha hızlı ilerleme kaydederler. Emekleme, ayakta durma ve yürüme becerilerini yaşıtlarına göre daha erken kazanırlar. Kuvvetlidirler ve koordinasyon gerektiren işlerde tepkileri daha hızlıdır (MEB, 2009b, s.20; Metin, 1999, s.31).

Üstün yetenekli çocuklar sağını ve solunu erken yaşlarda öğrenirler. Daha karmaşık yap-bozları çözer. Olağan üstü bir beceri göstererek nesneleri bozar ve tekrar yaparlar. Nesnelerle ilginç şekil ve desenler oluştururlar. Yüksek derecede fiziksel enerjileri vardır (Porter, 1999, s.75).

Zihinsel Gelişim ve Dil Gelişimi Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar doğumdan itibaren gördükleri, işittikleri, dokundukları nesnelere yaşıtlarına göre daha fazla ilgi gösterirler ve bu nesnelere dikkatlerini daha fazla yoğunlaştırabilirler. İleriki yaşlarda da dikkat süreleri yaşıtlarına nazaran daha uzun sürelidir. Normal gelişim gösteren yaşıtlarına göre daha meraklı olmaları nedeniyle, bir sorunla karşılaştıklarında sorunun çözümü üzerinde daha uzun süre düşünürler. Zor işlerde akranlarına göre daha başarılıdırlar. Rutinlerden ve tekrarlı işlerden hoşlanmazlar. Genellikle okulda karşılaştıkları uyarıcılar onlara yetersiz geldiğinden çabuk sıkılırlar. Bağımsız çalışmayı severler (MEB, 2009b, s.21; Ulusoy vd., 2014, s.4).

Üstün yetenekli çocuklar iyi bir gözlemcidirler. Dikkatli ve uyanıktırlar. Esnek ve sıra dışı düşünürler. Karmaşık bir düşünce yapıları vardır. Düşünceleri akıcıdır. Yüksek düzey düşünme becerileri kullanırlar ve olaylara farklı açılardan bakabilirler. Yeni fikir ve düşüncelere açıktırlar. Karışıklığı çözme yetenekleri vardır. Hızlı bir şekilde öğrenirler. Öğrenmeye her an hazırdırlar ve öğrenmeyi çok severler. Muhakeme ve problem çözme becerileri akranlarına göre daha ileridir. Gelişmelere ayak uydurma konusunda yaşıtlarından

daha iyidirler. Neden-sonuç ilişkisi kurarlar. Bir konu hakkında yaşıtlarına göre daha derin bilgiye sahiptirler. Ölüm ve zaman gibi soyut kavramları anlarlar. Yaratıcıdırlar ve orijinal fikirler üretebilirler. Genelleme yapmada, ilişkileri görmede ve bilgi transferinde yaşıtlarından ileri seviyededirler (Bates ve Munday, 2005, s.6; Callard-Szulgit, 2010, s.11; Clark, 2013, s.48; Davis ve Rimn, 2004, s.33; Hertzog, 2008, s.6; MEB, 2009b, s.21-22; Ulusoy vd., 2014, s.3-4).

Üstün yetenekli çocuklar mükemmel uzun süreli hafızaya sahiptirler. Hafızaları güçlü olduğu için önemli detay, kavram ve prensipleri unutmazlar. Gördüklerini, duyduklarını kolayca belleklerine alırlar ve uzun süre belleklerinde tutarlar. Hafızlarında bilgileri tam ve eksiksiz tutarlar ve o bilgileri çok çabuk hatırlarlar. Üstün yetenekli çocuklar kendisinin ileride kullanacağı materyali ezberlemekte ve onları uygun aralıklarla istediği şekilde anımsamakta güçlük çekmezler (Cutt ve Morseley, 2004, s.69; Çağlar, 1972, s.100; MEB, 2009b, s.22; Porter, 1999, s.74)

Üstün yetenekli çocuklar genellikle konuşmaya normal gelişim gösteren çocuklara göre 3-4 ay daha erken başlarlar. Normal gelişim gösteren çocuklara göre daha anlamlı cümleler kurarlar ve sözcükleri yerinde kullanırlar. Üstün yetenekli çocuklar ileri seviyede dil gelişimi sergilerler. Konuşmalarında daha karmaşık kelimeler ve cümle yapıları kullanırlar. Dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanırlar. Sözel becerileri yaşıtlarına göre ileri seviyededir. Konuşmayı çok severler. Konuşmalarında yaşıtlarına göre daha fazla sözcükten yararlanırlar. Konuşurken işaret ve beden diline az başvururlar. Kelimeleri doğru telaffuz ederler. Akıcı bir konuşmaları vardır ve kelime hazineleri geniştir. Dili kullanarak yeni kelimeler ve cümle yapıları oluşturmaktan hoşlanırlar. Sorulara hızlı cevaplar verirler. Özellikle soyut anlam taşıyan sözcükleri anlamlı ve yerinde kullanmada akranlarına göre daha başarılıdırlar (Callard-Szulgit, 2010, s.11; Clark, 2013, s.47; Çağlar, 1972, s.100; Kurtulmuş, 2010, s.14; MEB, 2009b, s.21; Metin, 1999, s.31; Porter, 1999, s.63; Sumreungwong, 2003, s.126).

Üstün yetenekli çocuklarda ileri dil gelişimi erken yaşlarda çocukların isteklerini rahatlıkla anlatabilmelerini sağlar. Üstün yetenekli çocuklar yetişkinlerin açıklamalarını daha rahat anlarlar. Metaforlar ve analojiler kullanırlar. Erken yaşta fikir alışverişinde ve bilgi transferinde dili kullanırlar. Dili diğer çocukların anlayacağı şekilde kullanırlar (Porter, 1999, s.63).

Üstün yetenekli çocukların erken yaşta okumaya ve kitaplara karşı ilgileri gelişir. Atlas, ansiklopedi, sözlük gibi başvuru kitapları ilgi alanlarına girer. Erken yaşta sembollere ve alfabeye ilgi duyarlar. Okumayı çok severler, okumayı kendi başlarına öğrenirler ve okuma-yazmayı genellikle okula başlamadan öğrenirler. Hızlı ve hırslı bir okuyucudurlar. Okuduklarını anlama başarıları yüksektir. Yaşıtlarının seviyesinin üzerindeki eserleri rahatlıkla okuyabilirler. Yaşıtlarına göre çok kitap okurlar. Her türden ve her konudan kitap okumaktan hoşlanırlar. Fen ve edebiyata ilgi duyarlar. Erken yaşta kendiliğinden okumaya karşı ilgi göstermek ve bu beceriyi kazanmak çoğu araştırmacı tarafından üstün yeteneğin en güvenilir göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Callard-Szulgit, 2010, s.11; Coşkun, 2007, s.28; Hertzog, 2008, s.6; MEB, 2009b, s.22; Metin, 1999, s.35; Sumreungwong, 2003, s.126).

Üstün yetenekli çocuklar herkesi her zaman güldüren bir kişiliğe sahip olmayabilir fakat yerinde yapılmış nükte ya da zekice şaka üstün yetenekliliğin bir göstergesidir. Üstün yetenekli çocukların mükemmel espri yetenekleri vardır. Fıkra anlatma, olayları eğlenceli hale getirme veya komik bir şekilde dramatize etme davranışları, üstün yetenekli çocukları arkadaşları arasında aranan kişi haline getirmektedir. Üstün yetenekli çocuklar çılgın ve komik fikirlere sahiptirler. Yapılan esprileri kolayca anlayabilmektedirler (Cutt ve Morseley, 2004, s.70; Davis ve Rimn, 2004, s.33; Kurtulmuş, 2010, s.15; Metin, 1999, s.33).

Sosyal-Duygusal Gelişim ve Kişilik Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar akranlarına göre daha az benmerkezcidirler. Kendilerinin dışındaki diğer insanların duygularına ve ihtiyaçlarına karşı yaşıtlarına göre daha duyarlıdırlar. İnsanların duygusal durumlarının farkına varabilir. İnsanları empati yaparak dinlerler. Genel olarak duygusal bir derinliğe sahiptirler (Clark, 2013, s.49; Hertzog, 2008, s.6; Porter, 1999, s.65). Üstün yetenekli çocuklar herkese yardım etmek isterler. Çoğu kez bu çocuklar ödevlerini diğerlerine göre çabuk bitirdiklerinde daha yavaş olanlara yardım etmek isterler. Bu çocuklar tahtayı silmek, yerden kâğıtları toplamak, kütüphanede kitapları düzene sokmak gibi genel ihtiyaçlarda da rol alırlar (Cutt ve Moseley, 2004, s.77).

Üstün yetenekli çocuklar, karşısındakinin duygularını anlayabilmeleri ve üstün yetenekli akranlarının azlığı nedeniyle bir ya da iki kişiyle daha güçlü arkadaşlıklar kurarlar. Normal gelişim gösteren çocuklar kendisiyle en çok oyun oynayanları arkadaş olarak seçerken, üstün yetenekli çocuklar arkadaş seçme konusunda daha mantıklı davranmaktadırlar.

Arkadaş olarak genellikle kendi yaşıtlarından daha çok kendi seviyesinde zekâya sahip ve ilgilerinde benzerlik ve paralellik olan kişileri seçerler. Başkalarıyla anlaşmayı ve geçinmeyi başarırlar (Çağlar, 1972, s103; Porter, 1999, 65-66)

Üstün yetenekli çocuklar akranları tarafından arkadaşlıkları için aranan kişilerdir. Üstün yetenekli çocukların arkadaşlık yapacağı çocuklardan yüksek beklentileri vardır. Bu çocuklarda mükemmeliyetçilik ve ileri düzeyde ahlaki muhakeme yapabilme becerisi ararlar. Kendilerinden ve arkadaşlarından beklentileri yüksektir (Clark, 2013, s.97; Porter, 1999, s.66; Ulusoy vd., 2014, s.5). Üstün yetenekli çocukların ilgi duyduğu oyun veya etkinlikler genellikle normal gelişim gösteren çocukların ilgi düzeylerinin üzerinde olduğundan bazı üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşime girmeyip yalnız kalabilmektedirler. Bu çocuklar daha çok kendilerinden büyük çocuklarla veya yetişkinlerle oyun oynamayı tercih ederler (Coşkun, 2007, s.29; Metin, 1999, s.32).

Üstün yetenekli çocuklar yaşıtlarına göre kurallı oyunlar oynamayı daha erken yaşlarda öğrenirler. Oyunlarına akademik ve edebi etkinlikleri doğal olarak katarlar. İleri seviye oyunlara ilgi duyarlar. Normal gelişim gösteren çocukların oyuna ilgileri azaldığında bu ilgi azlığını reddetme olarak algılarlar (Porter, 1999, s.65).

Üstün yetenekli çocuklar erken yaşlarda liderlik özelliği sergilerler ve toplumsal projelerde yer almaya çalışırlar. Sosyal etkinliklere katılırlar ve diğer insanlarla birlikte olmaktan hoşlanırlar. Grupla çalışmayı severler ve diğerlerini organize ederler. Grubun amaçlarının farkındadırlar ve bunu açıkça ifade ederler. Bir insanın nasıl hissettiğini ve bir grubun nasıl çalıştığını anlarlar. Sorumluk almaya isteklidirler. Grubun parçası olmaktan mutluluk duyarlar. Akranları tarafından saygı görürler ve fikirleri için aranırlar. Bir işe kolay adapte olurlar, esnektirler ve özgüvenleri yüksektir. Üstün yetenekli çocuklar sözel becerileri ve akıl yürütme becerileri sayesinde çatışmaları birçok çözüm yolu sunarak sakin bir şekilde çözerler (Clark, 2013, s.97; Johnsen, 2005, s.16; Porter, 1999, s.66; Sumreungwong, 2003, s.131). Liderlik özelliği sergileyen üstün yetenekli çocuklar grubu etkili bir şekilde yönlendirirler. Grubun moralini iyi tutarlar. Uygun durumlarda grup üyelerine yardım ederler. Gruptaki işleri düzenlerler ve paylaştırırlar. Amaçlarına ulaşmada diğerlerini etkilerler ve arkadaşları tarafından ilk tercih edilen kişilerdir. Yeni durumlara kolayca uyabilirler. Üstün yetenekli çocuklar faaliyetlerin planlanması, grubun yönetilmesi ve faaliyet organizasyonu gibi işlerde belirgin olarak öne çıkarlar. Kendi koydukları kuralların geçerli olmasını ve bu kurallara uyulmasını isterler. Koymuş oldukları kurallara

uyulmadığında tepkilerini çeşitli şekillerde ortaya koyarlar. Okulla ilgili olan etkinliklerin çoğuna katılırlar. Etkinlikleri devam ettirmek için güvenilir kişilerdir. Sorumluluklarını çok iyi bilirler ve verilen görevi en iyi şekilde yerine getirirler. Akranları arasında doğal bir lider gibi davranırlar. (Coşkun, 2007, s.29; Sumreungwong, 2003, s.131; Ulusoy vd., 2014, s.4).

Üstün yetenekli çocukların yaşıtlarına göre daha az benmerkezci olmaları ve başkalarının duygularını daha rahat anlayabilmelerinden dolayı adalet anlayışları ileri düzeyde gelişmiştir. Normal gelişim gösteren yaşıtlarına göre daha erken yaşlarda karmaşık ahlaki yargılamalar yaparlar. Diğer çocukların yaptığı bir şey, gelişimlerine göre normal olmasına rağmen üstün yetenekli çocuklar o şeyi yanlış olarak bildiğinden hayal kırıklığına uğrarlar. Üstün yetenekli çocukların ahlaki değerleri onların kişisel isteklerini yönlendirir. Aşırı dürüstlükleri bazen diğerlerini rahatsız eder. Ahlaki duyarlılıkları erken yaşta yoğun olarak görülür. Açlık, nükleer savaş, çevre kirliliği, barış, uluslararası ilişkiler gibi dünya sorunlarına yaşıtlarına göre daha duyarlıdırlar. Sorgulayıcı olma, keskin gözlemci olma ve mantıklı düşünme özellikleri göstermeleri nedeniyle, eşitsizliği, haksızlığı ve çifte standardı fark ederler ve bunları önlemede etkisiz olmaları onların çaresiz hissetmelerine neden olur. Üstün yetenekli çocukların doğruluk ve dürüstlükle ilgili kaygıları çok yüksektir. Bu ileri ilgi ve kaygılar onların ileri düzeyde ahlaki yargılama yeteneği sergilemelerini sağlar (Porter, 1999, s.66-67; Ulusoy vd., 2014, s.5-6).

Üstün yetenekli çocuklar, bağımsız olma özelliği nedeniyle dış etkenlerin onların davranışlarını kontrol etmesine izin vermezler. Üstün yetenekli çocukların bağımsız olma özelliği etkinliklerde de görülür. Otorite ile çatışırlar, kendilerine bir şeyin dayatılmasından hoşlanmazlar. Grup normlarına fazla uymazlar ve kendilerine göre doğru olanda ısrar ederler. Özgüvenleri normal gelişim gösteren akranlarına göre yüksektir. İç denetimleri çok yüksektir. Benlik kavramı daha erken yaşlarda gelişir. Kendilerinin diğer çocuklardan farklı olduğunu hızlıca öğrenirler. Üstün yetenekli oldukları alanda kendilerine güvenirken, fiziksel ve sosyal alanda güven eksikliği yaşayabilirler. Etkinlikleri başlatmak için bir dış etkene ihtiyaç duymazlar. İnandıkları konularda kararlı ve inatçıdırlar. Zorluk derecesi yüksek olan görevlerden hoşlanırlar (Çağlar, 1972, s.105; Davis and Rimn, 2014, s.33; MEB, 2009b, s.21; Özbay, 2013, s. 27; Porter, 1999, s.68; Ulusoy vd., 2014, s.5).

Üstün yetenekli çocuklar mükemmeliyetçidirler. Yüksek amaç ve ideallere sahiptirler. Bu çocuklar kendi performansları için yüksek standartlar belirlerler. Kendilerinden beklentileri ailelerinin onlardan beklentilerinden daha fazladır. Mükemmeliyetçiliğin sağlıklı olanı

bireylerin hedeflere ulaşırken mutlu olmaları ve keyif almalarıdır. Yeterince başarılı olmalarına rağmen, bireylerin gerçekçi olmayan standartlara ulaşmak için zorunlu olarak çaba sarf etmeleri ve nadiren tatmin olmaları mükemmeliyetçiliğin yıkıcı olanıdır. Sağlıklı mükemmeliyetçiliğe sahip üstün yetenekli bireyler düzene ve örgütlenmeye yoğun bir şekilde ihtiyaç duyarlar. Kendi hatalarını kabul ederler. Mükemmeliyetçilik eğilimleri için olumlu başa çıkma stratejileri kullanırlar. Kişisel çabaları yüksektir. Rol modelleri yoktur. Yıkıcı mükemmeliyetçiliğe sahip üstün yetenekli çocuklar hata yapmaktan korkarlar. Bu sebeple bir davranış ya da beceriyi yapmaktan vazgeçerler. Kendileri için aşrı derecede yüksek standartlar koyarlar. Başkaları tarafından onaylanma ihtiyacı duyarlar (Clark, 2013, s.100; MEB, 2009b, s.21; Porter, 1999, s.88-89).

Üstün yetenekli çocuklar amaçlarına ulaşmaktan ve başarılı olmaktan zevk duyarlar. Çalışkandırlar ve kişisel hatalarını görüp düzeltebilirler. Sadakat ve güvenden hoşlanırlar. Dostlukları uzun sürelidir. Başkalarına güvenirler ve başkalarından güven beklerler. Sorumluluk almaktan ve bu sorumluluğu yerine getirmekten hoşlanırlar. Orijinal ve eleştirel düşünce yapısına sahiptirler. Alçak gönüllüdürler ve başkalarına yardım etmek isterler. Kendi problemlerini tek başlarına ve kendine özgü yollarla çözen bu çocuklar yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlarlar. Bir yandan daha büyük çocuklara verilen sorumlukları yerine getirirken, diğer yandan olgun olmayan duygu patlamaları yaşarlar. Kendilerini aşırı derecede eleştirirler. Değerlendirdikleri gerçek performansları ile ideal performansları arasındaki farktan dolayı memnuniyetsizliklerini gösterirler (Clark, 2013, s.97; Çağlar, 1972, s.105-106; Metin, 1999, s.33; Porter, 1999; s.70).

Üstün Yetenekli Çocukların Tanılanması

Tanılama, belirli özellikleri taşıyan ya da belirli bir sınıfa giren kişileri belirleme süreci olarak tanımlanabilir. Üstün yetenekli çocukları tanılama, zeka, yaratıcılık, motivasyon ve başarı gibi bireysel özelliklere ilişkin bilgilerin toplandığı ve bu bilgiler ışığında çocukların zihinsel kapasiteleri ve potansiyelleri hakkında kararların alındığı bir süreçtir. Bu süreçte çocuklarla ilgili toplanan bilgilerin detaylı, güvenilir ve doğru olması, bilgi toplama araçlarının çeşitli olması ve farklı alanlardan uzmanların tanılama sürecine katılması tanılamanın etkililiğini artırmaktadır (Sak, 2013, s.93). Eğitsel değerlendirme ise eğitimin amacına, müfredat içeriğine ve stratejilere, sınıflandırma ve yerleştirmeye ilişkin kararlar

almak için sistematik bilgi toplama sürecidir. Bu süreçte çeşitli kaynaklardan bilgi toplanmaktadır (Porter, 1999, s.80).

Üstün yetenekli çocukların tanılanması son derece önemli ve öncelikli olup uygun eğitim programların geliştirilmesi ve uygulanması için yol gösterici bir araçtır. Özellikle bir çocuğun mevcut yetenekleri ne kadar erken teşhis edilirse, o ölçüde sahip olduğu potansiyelin kaybolmasına etki edecek faktörlerden uzak kalması sağlanabilir ve yeteneklerinin gelişmesi için uygun eğitim ortamı sağlanabilir. Tanılama süreci üstün yeteneklilik kavramında ve üstün yeteneklilik özelliklerinde vurgulanan kriterleri içermektedir. Tanılama üstün yeteneklilik kavramı ile üstün yeteneklilik programları arasında bir bağlantıdır. Üstün yeteneklilik kavramı, üstün yeteneklilik özellikleri, üstün yetenekliliğin tanılanması ve üstün yeteneklilik programları her zaman uyum içinde olmalıdır (Levent, 2011, s.23; Smith, 2012, s.43).

Üstün yetenekli çocukların değerlendirilmesi onların ilgi, beceri ve öğrenmeye eğilimlerini yönlendiren yetişkinlere bilgi vermek amacıyla yapılmalıdır. Üstün yeteneğin çocuklarda görülmesi kültüre, çevreye, şansa ve kalıtıma bağlıdır. Erken çocukluk dönemi üstün yeteneklilik eğitiminde en önemli soru " Üstün yetenekli çocukları nasıl tanılarız ve onların yeteneklerini nasıl geliştiririz?" sorusudur (Hertzog, 2008, s.10).

Üstün yetenekli çocukları tanılama sürecinde çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanmak çok önemlidir. Çünkü tek test özel bir yetenek alanında sergilenen bütün davranışları örneklemeyebilir. Puanlar değerlendirmeler arasında farklılık gösterebilir. Değerlendirme kaynaklarının çokluğu çocuk hakkında geniş bilgi sunar. Değerlendirmelerde başarı, yetenek ve zekâ testi gibi nicel değerlendirme araçları ve portfolyo, görüşme gözlem ve kontrol listeleri gibi nitel değerlendirme araçları kullanılabilir. Nicel araçlarla elde edilen veriler yardımıyla çocuklar karşılaştırılırken nitel araçlar vasıtasıyla çocukların güçlü yanları tanımlanmaktadır (Johnsen, 2005, s. 20-21).

Tanılamada açık, net ve geniş bir şekilde tanımlanmış üstün yeteneklilik kavramı benimsenmelidir. Zekâ kavramının çok yönlü olduğunun farkına varılmalıdır. Zekânın çoklu görünümü kabul edilmelidir. Farklı kaynaklardan çoklu alternatif kriterler kullanılmalıdır. Üstün yetenekliliğin farklı alanlarındaki tanılamaları için farklı araçlar ve süreç uygulanmalıdır. Testlerin geçerliliğinin ve güvenirliliğinin sağlandığından emin olunmalıdır. Tanılama herkese hitap etmeli, özel olmamalıdır. Portfolyo gibi süreç içeren değerlendirmeleri ve performans temelli süreçleri içermelidir. Üstün yetenekliliğin farklı

kültür ve farklı sosyo-ekonomik gruplarda farklı biçimlerde ortaya çıktığı göz önünde tutulmalı ve tanılamanın temelinde çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama düşüncesi olmalıdır. Değerlendirme zamanla daha fazla üstün yetenekli çocuğa ulaşmak için tekrarlanmalıdır. Tanılama verileri çocukların öğrenmelerini artırmak için kullanılmalıdır. Tanılama ile öğretim arasında sıkı bir bağın olduğu düşünülmelidir (Davis ve Rimn, 2004).

Değerlendirme daha iyi öğrenme deneyimlerine yol açmalıdır. Diğer bir ifadeyle değerlendirme listeleri doldurma süreci değildir. Alternatif değerlendirme modelleri anlamlı öğrenme deneyimleri sunar. Öğrenmede süreç üründen daha önemli olmalıdır. Ailelere alternatif değerlendirme modelleri hakkında bilgi verilmelidir (Sutherland, 2005, s.21).

Üstün Yetenekli Çocukları Tanılama Yöntemleri

Üstün yetenekli çocukları belirlemede farklı yöntemlerin kullanılması çok önemlidir. Zekâ, yaratıcılık ve başarı testler ile aday gösterme, gözlem, gelişim profilleri, kontrol listeleri, ürün değerlendirme gibi yöntemler üstün yetenekli çocukların tanılanmasında kullanılabilir.

Standart Testler

Standart zekâ testleri yüksek derecede güvenirlilik ve geçerlilik özelliğine sahip olmalarına rağmen özellikle küçük çocuklarda kullanımına yönelik güçlükler bulunmaktadır (Metin, 1999, s.42). Standart testler ulusal normlara dayalı puanlar üretir. Yaygın olarak kullanılan standart testler Grup Zekâ Testleri, Grup Başarı Testleri ve Bireysel Zekâ testleridir (Sumreungwong, 2003, s.22).

Grup Zekâ Testleri

Grup zekâ testleri gruba uygulanan testlerdir. İlk ayırım için en çok başvurulan bilgi kaynaklarından birisidir ve belli konular altında uygulanır. Çok sayıda kişi hakkında güvenilir ve geçerli karar almak gerektiğinde, tarama amacıyla kullanılır. Bir çocuğun ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gerektiğinde bu testler yeterli ve derin bilgi vermemektedir. Bu testler üstün yetenekli çocukların tanılama sürecinde tek başına tanılama ölçütü olarak kullanılamazlar. Bireysel testlerden daha az güvenilirdirler. Bu testler çocukların farklı yeteneklerini gözden kaçırabilir. Grup testleri kolay uygulanabilen ve

puanlanabilen testlerdir. Bu testlerle bir kişinin akranlarına göre sıra dışılığının derecesi hakkında yargıya varılabilir. Grup zekâ testleri genellikle sözeldir ve okul başarı testleri ile yüksek derecede ilişkilidir. Bu yüzden farklı gruplardan gelen çocuklar için ön yargılıdır. Grup testlerinde hız önemlidir ve grup testi belli zaman aralığında cevaplanmak zorundadır (Clark, 2013, s.199-200; Dağlıoğlu, 1995, s.44; Davis ve Rimn, 2004, s.88 Metin, 1999, s.42; Sumreungwong, 2003, s.22).

Otis-Lennon Okul Yetenek Testi (OLSAT), Bilişsel Yetenek Testi, Kuhlmann-Anderson Zeka Testi, SRA Birincil Zihinsel Yetenek Testi, Henmon-Nelson Zihinsel Yetenek Testi, Naglieri Sözel Olmayan Yetenek Testi, Slosson Zeka Testi ve Okul ve Kolej Yetenek Testi yaygın olarak kullanılan grup zeka testleridir (Clark, 2013, s.200; Davis ve Rimn, 2004, s.88).

Grup Başarı Testleri

Grup başarı testleri tarama amaçlı kullanılan testlerdendir. Başarı testleri çocuğun zekâsı ile başarısı arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlar. Çocukların özel bir alanda ne bildiği hakkında bilgi sağlar. Bu testler bireysel farklılıkları ayırt etmezler ve tanılamada tek başına yeterli değildirler. Çeşitli öğrenme yetersizliği olan üstün yetenekli çocukların ve yaratıcılık özelliği olan çocukların belirlenmesinde etkisizdirler (Ataman, 1998, s.181; Dağlıoğlu, 1995, s.47; Davis ve Rimn, 2004, s.89; Metin, 1999, s.42; Sumreungwong, 2003, s.22).

En çok kullanılan başarı testleri California Temel Beceriler Testi, Iowa Temel Beceriler Testi, Stanford Başarı Testleri, SRA Başarı Serileri, Eğitimsel İlerleme Test Serisi, Peabody Başarı Testleridir. Öğretmenlerin hazırladıkları testler ve okul notları özel akademik yeteneğin göstergesidir (Davis ve Rimn, 2004, s.89; Sumreungwong, 2003, s.22-23).

Bireysel Zekâ Testleri

Bireysel zekâ testleri kullanıldığında puanlama çocuğun sınıf düzeyine göre değil yaşına göre yapılmaktadır. Klasik ve genel anlamda üstün yetenekli çocuğun potansiyeli ve gizil gücü hakkında daha kesin tanılamalar yapmayı olası kılan ölçeklerdir. Pahalı ve uygulaması uzmanlık ve zaman gerektiren ölçeklerdir. Kültürel sınırlılıkları ve yanlılıkları bulunmaktadır. Grup zekâ testlerine göre daha güvenilir testlerdir. Bireysel zekâ testlerinin standardizasyonunun yapılmış olması ve geçerlilik ve güvenirliliğinin yüksek olması

gerekmektedir. Bireysel zekâ testleri üstün yetenekliliği belirlemede çok değerli bilgi kaynakları olmasına karşın potansiyel yetenekliliğin belirlenmesinde tek başına yeterli değildir (Ataman, 1998, s.181; Dağlıoğlu, 1995, s.45; Metin, 1999, s.43; Sumreungwong, 2003, s.23). Stanford-Binet Zekâ Testi ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Testi (WISC-R) en yaygın kullanılan bireysel zeka testleridir (Davis ve Rimn, 2004, s.87).

Yaratıcılık Testleri

Yaratıcılığın anlaşılması kadar tanımlanması da zordur. Yaratıcılık karmaşık bir yetenektir ve tam olarak ölçülmesi zordur. Yaratıcı çocuklar farklı düşünme yeteneğine sahiptirler ve bir şeyi olağan dışı ve beklenmedik bir şekilde yaparlar. Yaratıcılık testleri benzersiz özellikleri sınıf ortamında gözlenemeyen yaratıcı çocukların tanılanmasında kullanılır. Yaratıcılık özelliklerinin bilincinde olan öğretmenler çocukların yaratıcı olup olmadığını kolaylıkla anlayabilirler. Yaratıcılık testleri öğretmenlerin çocukların yaratıcılığı hakkında şüpheye düştüğü durumlarda öğretmenin şüphesini onaylamak için kullanılır. Yaratıcılık testlerinden elde edilen veriler yaratıcılıkla ilgili geçerli kararlar alabilmek için çocuğun kendi hakkındaki görüşleri, öğretmen gözlemleri, çocuğun ürünleri gibi farklı bilgilerle birlikte değerlendirilmelidir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Çocuklar İçin Yaratıcılık Testi, Pennsylvania Yaratıcı Yetenek Testi, Yaratıcı Potansiyeli İzleme Testi, Farklı Düşünme Uygulamaları, Yaratıcı Düşünme-Çizme Ürün Testi gibi testler yaratıcılığın belirlenmesinde kullanılır (Dağlıoğlu, 1995, s.47; Davis ve Rimn, 2004, s.90-91; Goodhew, 2009, s.17; Sumreungwong, 2003, s.23).

Aday Gösterme

Aday gösterme, öğretmenin, arkadaşlarının, ebeveynin ve bireyin kendini aday göstermesi olmak üzere dört farklı şekilde ele alınabilir.

Öğretmenin Aday Göstermesi

Üstün yetenekli çocukları belirlemede ilk ve yaygın kullanılan yöntemlerden biri öğretmenin aday göstermesidir. Öğretmenlerin gözlemleri ve potansiyel üstün yetenekli çocukları aday göstermeleri bu çocukların belirlenmesinde oldukça önemli bilgi kaynaklarıdır. Ancak öğretmenin aday göstermesi tekniğinde tutarsızlıklar olabilmektedir. Öğretmenlerin bazıları

aynı zamanda temizlik, güzel giyinme, yönergeleri izleyebilme, iyi davranışlar gösterme gibi nitelikleri göz önünde bulundurabilmektedir. Bundan dolayı üstün yetenekli çocukları gözden kaçırabilmektedirler (Davis ve Rimn, 2004, s.93; Metin, 1999, s.44; Sumreungwong, 2003, s.23-24). Bu bağlamda öğretmenlerin gözlem yaparken objektif puanlamalar yapabilmeleri için kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri büyük önem kazanmaktadır. Öğretmenler kendi yargılarını kontrol listeleri, öğretmen gözlem ölçeği, öğrenci portfolyoları gibi araçlarla destekleyebilirler. Öğretmenlere üstün yetenekli çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel, dil ve kişilik gelişimleri ile ilgili derecelendirilmiş gözlem formları verilerek, çocuklarda formda belirtilen özelliklerin ne derece bulunduğunun saptanması istenebilir. Öğretmenlerin bildirimleri yönlendirici olmalıdır ve bu bilgi kaynağı üstün yetenekli çocukların tanılanması sürecinde tek başına belirleyici olarak kullanılmamalıdır (Metin, 1999, s.44-45; Smith, 2012, s.44).

Erken çocukluk dönemi yıllarında üstün yetenekli çocukların tanılanmasında öğretmenin aday göstermesi yaklaşımı en az etkili yöntemdir. Bu yöntem kültürel ve sınıf ön yargılarına dayalı bir yöntemdir (Gross, 1999).

Arkadaşlarının Aday Göstermesi

Akranlar üstün yetenekli sınıf arkadaşlarını belirlemede çok başarılıdırlar. Akranların aday göstermesi okulun içinde ve dışında spor yeteneği, müzik yeteneği, sosyal liderlik, toplum hizmeti, iş zekâsı veya hesap becerileri gibi özel yetenekleri gösteren çocukların belirlenmesinde etkili bir yoldur. Akranlar özellikle azınlıkta olan veya kırsal kesimden gelen kültürel alt yapısı farklı, dezavantajlı veya yetersizlikleri olan akranlarının üstün yetenekli olarak belirlenmesinde önemli rol oynarlar. Akran görüşleri alınırken izlenecek yollar özenle seçilmelidir ve sorulacak sorular çocukların düzeyine uygun olmalıdır. Okuldaki sınıf öğretmenlerinin çocuklara yönelik tutumu çocukların birbirleri hakkındaki görüş ve tutumlarını etkilemektedir. Akran değerlendirme verisinin geçerlilik ve güvenirliliği kapsamlı bir tarama ve tanılama planının önemli ve faydalı bir parçasıdır (Banbury ve Wellington, 1989; Davis ve Rimn, 2004, s.94; Metin, 1999, s.40; Smith, 2012, s.48).

Akran aday gösterme formu geliştirilirken sorular doğrudan, gizlenmiş ya da oyun formatında olabilir. Bu üç soru tipi de çocukların özel yeteneklere sahip akranlarının isimlerini vermesinde kullanılabilir (Davis ve Rimn, 2004, s.94). Okul öncesi, 1, 2 ve 3.

sınıfta okuyan çocuklar kendi akranlarının yeteneklerini değerlendirmede sıkıntı yaşarlar. Bu yöntem 4. sınıf altı sınıflarda eğitim gören çocuklar için önerilmemektedir. Fakat 4. sınıf çocukları akranlarındaki üstün yeteneklilik delillerini güvenilir bir şekilde ayırt edebilir ve değerlendirebilirler (Banbury ve Wellington, 1989).

Ebeveynin Aday Göstermesi

Anne-baba gözlemleri çocukların beceri ve davranışlarına ilişkin en zengin bilgi kaynaklarından biridir. Çocuklarının kaç yaşında cümle kurduğunu, kaç yaşında okumaya başladığını, kaç yaşında melodiler oluşturmaya başladığını ve kaç yaşında yaratıcı sanat ürettiğini sadece ebeveynleri bilir. Ebeveynlere çocuklarının evde kendilerini nasıl meşgul ettikleriyle ilgili konuşma fırsatı vermek öğretmenlerin çocukların yetenekleri hakkında daha iyi karar vermesine yardımcı olacaktır. Dikkat süresi üstün yetenekliliğin göstergelerinden biridir. Çocukların dikkat süreleriyle ilgili en iyi bilgi ebeveynlerinden elde edilebilir (Davis ve Rimn, 2004, s.93; Goodhew, 2009, 17-20; Metin, 1999, s.39).

Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin %76'sının çocuklarının üstün yetenekliliği hakkında doğru karar verdiği görülmektedir (Porter, 1999, s.86). Diğer bilgi kaynakları gibi ebeveynden alınan bilgiler tanılama sürecinde bilgi sağlayacak önemli kaynaklardan biridir. Ancak tek başına değerlendirme ölçütü olarak kullanılmamalıdır (Metin, 1999, s.40). Araştırmalar erken çocukluk dönemi yıllarında ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları tanılamada öğretmenlerden daha başarılı olduğunu göstermektedir (Gross, 1999).

Kendini Aday Gösterme

Kendini aday gösterme bazı eğitim programları için çocuk seçmede faydalı bir araçtır. Kendini aday gösterme bilgisayar, şiir, müzik yeteneği gibi sıra dışı özel yetenek ve ilgi alanlarını tanılamada geçerlidir. Bu yaklaşım çocukların benlik kavramı, benlik saygısı, tutum ve değerler hakkında önemli bakış açısı kazanmalarını sağlar. Bazı kendinden güdümlü çocukların güçlü sanatsal, yaratıcı, bilimsel ilgileri ve yetenekleri vardır. Bu çocuklar özel eğitim programlarına katılmak isterler fakat öğretmenler onların yetenek ve ilgilerinin farkında olamayabilirler. Bundan dolayı kendini aday gösterme yöntemi önem kazanmaktadır. Bu yöntem lise seviyesinde kullanılmalıdır (Davis ve Rimn, 2004, s.95; Smith, 2012, s.48).

Kendini aday gösterme yöntemi öğretmen-öğrenci görüşleri, ilgi envanteri ve anket şeklinde uygulanabilir. Bu yöntem çocukların kendi yeteneklerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmeleri konusunda yanlıdır (Smith, 2012, s.48).

Biyografik Veri

Çocuklar için iyi ve sistemli kurulmuş biyografik kayıtlar, çocuğun potansiyel üstün yeteneğine ilişkin değerli bilgiler sağlamaktadır. Genel olarak bu kaynak, belirli bir çocuk hakkında aynı kültürdeki diğer yaşıtları ile ilişkileri konusunda önemli gelişimsel bilgiler sağlayabilir. Biyografik veriler çocuğun erken döneme ait psikomotor, dil gelişimi, sayı ve okuma ile ilgili becerileri, ilgileri hakkında bilgiler içermektedir (Dağlıoğlu, 2002, s.40; Metin,1999, s.39). Bu bilgilere ulaşma ve onları dikkatlice değerlendirme çocukların ilgi alanlarını tanılamada öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Sumreungwong, 2003, s.25).

Çocuk Gelişim Profilleri

Üstün yetenekli çocukların taranması ve tanılanmasında en sağlıklı yol çocuğun bilişsel motor, dil, sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki performansını gösteren gelişim profillerinin çıkarılmasıdır. Bu yöntem bütün nüfusu kapsayacak şekilde uygulandığında tüm sosyo-ekonomik katmanlardaki üstün yetenekli çocukların kesin saptamalarının yapılma olasılığı çok yüksektir. Bilişsel, toplumsal alanlara yönelik standartlaştırılmış ölçekler kullanılmasına karşın aritmetik, dil, görsel, devinimsel gibi alanlarda ise ölçüt bağımlı ölçeklerle betimsel ölçümlerin yapılması söz konusudur (Akkanat, 2004, s.177, Ataman, 1998, s.180). Üstün yetenekli çocukların erken eğitim almaları, çocukların sahip olduğu yetenek seviyesinin en üst sınıra çıkarılmasının sağlanması açısından oldukça önemlidir (MEB, 2009b, s.16).

Portfolyolar

Çocukların fortfolyoları çok önemli bir değerlendirme aracıdır ve üstün yetenekli çocukların tanılanmasında çok önemli katkılar sağlar. Portfolyolar en iyi performans ve ürün örneklerini sunar ve çocukların zaman içindeki başarısının sistematik kanıtıdır (Smith, 2012, s.47; Sumreungwong, 2003, s.25). Portfolyolar okur-yazarlık, matematiksel düşünme, sanat ve estetik, sosyal-duygusal beceriler gibi çeşitli alanlar hakkında bilgi sunmaktadırlar.

Çocuklarda gelişmeyi belgeleyen fortfolyolar çocuklara kendi becerilerini sergileme olanağı sunar (Hertzog, 2008, s.16). Portfolyolar sadece çocukların ürünlerinin toplanması değildir. Portfolyolar yapılandırılmış dosyalardır ve çocukların ilerlemesini ve çabalarının belgeler ve çocukların ileri düzey gelişimlerinin bir kanıtıdır. Portfolyolar erken çocukluk yıllarında faydalıdır. Üstün yetenekliliğin teşhisinde kullanılırlar (Porter, 1999, s.92-93). Akademik, sanatsal, yaratıcı ve bilimsel yeteneğin göstergesi, çocukların yaptığı işin kalitesidir. Ürün değerlendirme genellikle informaldir. Ürünler açık olarak yüksek yaratıcılığı, bilim yeteneğini, yazma becerisini, analiz veya sentez yeteneğini yansıtır (Davis ve Rimn, 2004, s.95).

Kontrol Listeleri ve Derecelendirme Ölçekleri

Kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri üstün yetenekli çocukların davranışlarının gözlenebilmesine olanak sağladığı için yüksek düzeyde içerik güvenirliliğine sahiptirler. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu bir grupta üstün yeteneklilerin çok çabuk tanılanmasına fırsat verir. Fakat standart testlere göre daha az güvenilirdirler ve tek başına değerlendirme ölçütü olarak kullanılamazlar (Metin, 1999, s.41).

Erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde aile ve öğretmen aday göstermeleri Avustralya gibi ülkelerde birinci yöntem olarak kullanılmaktadır. Tartışmalı ve rehbersiz aday göstermeler birçok üstün yetenekli çocuğu, özellikle dezavantajlı bir geçmişi olan çocukları, tanılamada yetersiz kalacaktır. Kontrol listeleri ebeveyn ve öğretmenleri tipik üstün yetenekli çocuklar konusunda daha duyarlı hale getirmek için faydalı bir araçtır (Poter, 1999, s.90-91). Kontrol listeleri okulda üstün yetenekliler programına katılacak öğrencilere karar verirken öğretmenler için yol göstericidir. Bu listelerle aday gösterilen çocukların üstün yeteneklilik özellikleri açık ve net değildir (Goodhew, 2009, s.21).

Kontrol listeleri ile ilgili birçok problem vardır. Birincisi; kontrol listeleri sadece çocukların üstün yeteneklilik özelliklerini gösterip göstermediğini belirler. Çocuğun o davranış ya da özelliği ne derece gösterdiği hakkında bilgi veremez. İkincisi; kontrol listeleri çocukların davranışlarının ileri olduğu yargısına varmak için onların kaç özellik sergilemesi gerektiği konusuna bir açıklık getiremez. Dolayısıyla kontrol listelerine göre üstün yetenekli ya da değil denilememektedir. Üçüncüsü; kontrol listeleri hatalı bir şekilde bütün üstün yetenekli çocukların aynı olduğunu ima eder. Dördüncüsü; kontrol listeleri çocukların üstün

yetenekliliğinin tanılanmasında onların davranışlarını göz önünde bulundurur. Bu yüzden başarı gösteremeyen üstün yetenekli çocukları tanılamada yetersizdir. Tüm bu problemlerden yola çıkarak kontrol listelerinin çocukların üstün yetenekliliğinin tanılanmasında tek başına kullanılmaması gerektiği söylenebilir (Porter, 1999, s.91).

Derecelendirme ölçekleri öğretmenlerin çocukların tipik özelliklerine yoğunlaşmasını sağlayarak üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde onlara yardımcı olur. Derecelendirme ölçekleri olmadan bazı üstün yeteneklilik özellikleri gözden kaçırılabilir. Derecelendirilme ölçeğinin seçilmesinde ve oluşturulmasında öğretmenler bu ölçeklerin kültüre uygun özellikleri içerip içermediğini kontrol etmelidirler. Derecelendirme ölçekleri etkin bir şekilde uygulandığında, öğretmenler kendi kültürel bakış açılarının etkilerini analiz etmelidirler. Örneğin espri anlayışı kültürel inançlardan ve anlayışlardan etkilenmektedir (Smith, 2012, s.45).

Yapılandırılmış Gözlem

Gözlem, görüşme, anketler vb. çeşitli aday gösterme tekniklerinde kullanılan bir yöntemdir. Yapılandırılmış gözlemde, iyi düzenlenmiş formlar ve eğitilmiş gözlemciler yardımıyla çocukların davranışları evde veya okulda oyun ya da etkinlik boyunca tek başına, akranları veya diğerleri ile etkileşimlerinde gözlemlenebilir ve değerlendirilebilir. Yapılandırılmış gözlem vasıtasıyla çeşitli bilgi elde edilmesine karşın üstün yetenekli çocukların tanılanması sürecinde daha az güvenilir sonuçlar sağlar. Bundan dolayı tarama ve tanılama süreçlerinde tek başına kullanılmaları söz konusu değildir. Gözlem yaparken teşhiste bulunmaktan veya davranışların nedenleri hakkında çıkarım yapmaktan kaçınmak çok önemlidir (Dağlıoğlu, 2002, s.40; Metin, 1999, s.41; Porter, 1999, s.90).

Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Tanılanması

Burns, Mathew ve Mason (1990) üstün yetenekli çocukların tanılanması için bir çözüm yolu bulmuşlardır. Tanılama sistemi tarama ve değerlendirme süreci olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. Bu sistemde üstün yetenekli çocuklar taranmakta ve taranan bu çocuklar değerlendirmeye alınarak sonuca ulaşılmaktadır. Tarama süreci üç aşamadan oluşmaktadır.

Tarama sürecinin birinci aşaması üstün yeteneklilik özellikleri hakkında halkı özellikle de ebeveynleri ve öğretmenleri bilgilendirme aşamasıdır. Üstün yetenekli çocukların özellikleri

ile ilgi gazete makaleleri, haber ve sohbet programlarında TV röportajları, okul öncesi öğretmenleri için hizmet içi eğitim, yerel dergilerde yayınlanacak makaleler gibi yöntemler üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili bilginin yayılmasında önemli araçlardır (Burns vd., 1990).

İkinci aşama ise genel tarama aşamasıdır. Bu aşamada amaç halkı daha fazla eğitmek ve üstün yeteneklilik özellikleri gösteren çocukları tanılamak için tarama yapmaktır. Bu aşamada Üstün Yeteneklilik Okul Öncesi Tarama Paketi isteyenlere gönderilmektedir. Bu pakette ebeveyn anketleri ve öğretmen anketlerinin yanında broşür ve başvuru formları bulunmaktadır. Broşürde tarama ve değerlendirme süreci ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmektedir. Öğretmen ve ebeveyn anketlerinin içeriği aynıdır. Anketlerde öğretmen veya ebeveynlerden çocuğu 45 davranışa göre değerlendirmesi istenmektedir (Burns vd., 1990).

Üçünü aşama ise bireysel tarama aşamasıdır. Bu aşamanın iki görevi vardır. Birincisi tarama sistemini düzeltme ve okul sistemine üstün yetenekli çocuklar hakkında bireysel temelde ek bilgiler toplamasına olanaklar sağlamaktır. İkinci görevi ise değerlendirme öncesi çocukları test tekniğine aşina hale getirmektir. Bu aşamada Stanford-Binet Zekâ Testine benzerliği yönüyle Hess Okula Oluş Ölçeği kullanılmaktadır (Burns vd., 1990).

Değerlendirme aşamasında potansiyel üstün yetenekli çocukların zihinsel performansını belirlemek üzere Stanford-Binet Zekâ Testi kullanılmaktadır. Bu testin kullanılmasının iki amacı vardır. Birincisi bu testin 3 yaş normlarına ulaşılabilmektedir ve bütün okul öncesi çocukları için kullanılabilir. İkincisi bu test çeşitli görevlerden oluşmaktadır ve bu da çocukların kısa olan dikkat sürelerini devam ettirmelerine yardımcı olmaktadır. Akademik değerlendirme için matematik ve okuma performanslarını değerlendiren iki farklı araç kullanılmaktadır. İki araç da 3 yaş normlarını sağlayabilmektedir ve testi uygulayanlara çocuğun okuma ve matematik becerilerini infromal olarak gözlemleme fırsatı vermektedir. Test uygulayıcıları çocuğun sayma ve basit toplama-çıkarma yapma becerisini değerlendirmek için Woodrock-Jockson'ın Problem Çözme ve Hesaplama Ölçeğini önermektedir. Aynı zamanda çocukların okumaya hazır olmasını değerlendirmek için de Woodrock-Jockson'ın Erken Okuma Beceri Testini önermektedirler. Değerlendirme sürecinde potansiyel üstün yetenekli çocuklarla ilgili ilave bilgiler elde etmek için ebeveynle görüşme önerilmektedir. Daha sonra üstün yetenekli çocuklarla ilgili rapor yazılarak çocuğun öğretmenine ve ailesine gönderilir (Burns vd., 1990).

Üstün Yetenekliler Eğitim Modelleri

Üstün yetenekli çocukların uygun bir şekilde eğitim alabilmesine yardım eden son yirmi yılda geliştirilmiş birçok eğitim program modeli ve eğitim müfredatı bulunmaktadır (Callard-Szulgit, 2010, s.21). Bu bölümde üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili olarak hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama gibi eğitim modelleri üzerinde durulmaktadır.

Hızlandırma

Hızlandırma stratejisi bir eğitim müfredatının normal sürecinden daha önce tamamlanması şeklinde olabildiği gibi bazen bir çocuğun akranlarının daha ilerisinde bir sınıfta eğitim görmesi şeklinde olabilir (Bevan-Brown ve Taylor, 2008, s.104; Davis ve Rimn, 2004, s.120). Hızlandırma, üstün yetenekli çocukların eğitiminde kalıcı öğrenmeyi destekleyen ve sınıfta sıkılmayı engelleyen en etkili stratejilerden biridir (Sak, 2013, s.149). Hızlandırma okula erken başlama, sınıf atlama, normal programı süresinden önce tamamlama, birkaç sınıfı birleştirme, kurslar alma ve seminerlere katılma gibi pek çok şekilde uygulanabilmektedir (Callard-Szulgit, 2010, s.21; Clark, 2013, s.291; Levent, 2011, s.30; Metin, 1999, s.47). Yapılan araştırmalarda eğitiminde hızlandırma modeli uygulanan üstün yetenekli çocukların diğer üstün yetenekli çocuklardan akademik olarak daha başarılı oldukları saptanmıştır. İlkokul ve ortaokulda hızlandırma stratejisi uygulanan üstün yetenekli çocukların daha seçkin okullara gitmeye hak kazandıkları görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin okullarında daha az zaman geçirmesinden dolayı onların eğitim masrafları da az olmaktadır. Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal uyumları genellikle yüksektir ve ortalamanın üzerindedir. Fakat diğer taraftan çok fazla genelleme olmasa da bazı hızlandırma türlerinin sosyal ve duygusal olarak iyi gelişim göstermeyen bazı üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde çok ender de olsa olumsuz etkisinin olabileceği dikkate alınmalıdır (Clark, 2013, s. 291-293; Sak, 2013, s.149). Popüler kavram yanılgıları ve mitlerin (efsane) aksine hızlandırma stratejisi uygulanmış üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal problemler yaşamadığı ve öğrenmelerinde, bilgi ve becerilerinde bir boşluk oluşmadığı görülmüştür (Smith, 2012, s.60).

Hızlandırma modelinde okul öncesi yıllarında tanılanan üstün yetenekli çocuk okula olağan yaştan bir sene önce başlatılmalıdır. Çocuk olağan yaşta başlarsa sınıf içinde yeteneği fark edildiğinde değerlendirmeye alınarak bir veya iki sınıf atlatılmalıdır (Metin, 1999, s.47).

Okula Erken Başlama

Üstün yetenekli olduğu erken yaşlarda ortaya çıkan çocukların takvim yaşına bakılmaksızın okula başlama yaşından bir ya da iki yıl erken okula başlatılması şeklinde uygulanmaktadır (Ataman, 1998, s.188). Hızlı gelişim gösteren bazı çocuklar anaokuluna veya ilkokula akranlarından daha erken yaşta başlayabilirler. Bu hızlandırma seçeneğinin okul öncesi dönemde çok hızlı gelişim gösteren, özellikle okul öncesi yıllarda okumayı ve yazmayı öğrenen üstün yetenekli çocuklar için ideal bir model olduğu ifade edilebilir (Sak, 2013, s.153).

Sınıf Atlama (Tam hızlandırma)

Çocuğun normal sınıf düzeyinden daha üst sınıfa yerleştirilmesidir. Bu hızlandırma türü ilkokuldaki ileri düzeyde üstün yetenekli çocuklar için çok önemlidir. Sınıf atlama hızlı öğrenen ve ileri düzey çalışmalara ihtiyaç duyan çocukların ihtiyaçlarını karşılamada başarılı bir yöntemdir. Bu seçenek sınıf arkadaşlarına göre bütün derslerde akademik olarak çok daha ileri düzeyde gelişim gösteren üstün yetenekli çocuklar için ve çeşitli nedenlerle okula erken başlayamayan üstün yetenekli çocuklar için uygun bir hızlandırma türüdür (Clark, 2013, s.310; Sak, 2013, s.153).

Üniversiteye Erken Başlama

Bu hızlandırma seçeneğinde öğrenci liseyi tamamlamadan üniversiteye başlar. Bu hızlandırma türü ile genellikle lise son sınıf atlanır. Fakat öğrenci üniversiteye devam ederken lisede almadığı derslerin sınavlarını vererek üniversite süresince liseyi de bitirmektedir (Sak, 2013, s.154).

Ders Atlama (Kısmi Hızlandırma)

Bu tür hızlandırma seçeneğinde üstün yetenekli çocuklar üst sınıflarla birlikte ders alırlar veya özel bir konuda üst sınıflarla birlikte çalışırlar. Bu yüzden ders atlama öncelikle bir alanda özel becerileri ve yetenekleri olan çocuklar için uygundur ve olumlu yanları oldukça fazla bir önlemdir. Ders atlama üstün yetenekli çocuklara özel bir alanda çalışma olanağı sağlar ve çocukların akranları ile birlikte eğitim görmesine olanak sağlar. Diğer bir ifadeyle ders atlama çocuklara ileri olduğu alanda ilerleme olanağı sağlarken sınıf düzeyinde olan diğer alanlardaki becerilerini akranlarıyla birlikte geliştirme imkânı sağlar. Ders atlama sınıf

atlamanın uygun olup olmadığına karar vermek için kullanılabilir. Öğretmen üstün yetenekli çocuğun akademik ve sosyal uyumunu gözlemler ve sınıf atlama (tam hızlandırma) ile ilgili güvenli kararlar verir. Ders atlama seçeneğinin olumsuz yönü süreklilik problemidir. Belirli derslerdeki hızlandırmayı devam ettirmede gerekli ayarlamanın yapılamaması sonucunda ortaya süreklilik problemi çıkmaktadır (Ataman, 2004, s.166; Davis ve Rimn, 2004, s.127).

İkili Kayıt

Bu hızlandırma seçeneğinde öğrenciler liseye devam ederken üniversite öğrencileri ile birlikte üniversiteden ders alabilirler. Dersler üniversite programının birinci yılında verilen derslerden oluşmaktadır. Öğrenciler ikili kayıtla aldıkları derslerden üniversiteye başladıklarında ders kredisi olarak yararlanırlar (Sak, 2013, s.155).

Ders Hızlandırması

Ders hızlandırma bir dersin içeriğini normal zamandan kısa zamanda bitirme şeklinde uygulanır (Sak, 2013, s.156).

Sınavla Ders Geçme

Bu hızlandırma seçeneğinde üstün yetenekli çocuklar derse devam etmeden sadece bitirme sınavıyla dersi geçerler. Sınav sonucunda çocuk üstünlüğünü sergilerse dersi tamamlamış ve dersin kredisini almış olur. Sıkılmayı ve tekrarı önlemek için sınavla ders geçme seçeneği önem kazanmaktadır (Davis ve Rimn, 2004, s.128; Sak, 2013, s.156).

Zenginleştirme

Zenginleştirme, öğrencilere onların ilgi, yetenek, nitelikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda müfredata derinlik ve genişlik vererek öğrenme fırsatlarının sağlanması anlamına gelir (Smith, 2012, s.59). Zenginleştirme, eğitim fırsatlarını ve müfredatı çeşitlendirerek genel müfredatın içeriğinin ötesine taşımak amacıyla kullanılan farklılaştırma stratejisidir (Sak, 2013, s.159). Zenginleştirme üstün yetenekli çocukların kendi yaşıtları arasında ve normal sınıflarda tutularak normal sınıf müfredatının bu çocukların gereksinimlerine ve özelliklerine cevap verecek şekilde çeşitlendirilmesi yoluyla yapılan uygulamalardır

(Ataman, 1998, s.189, Levent, 2011, s.30). Zenginleştirme normal müfredatta olmayan öğrenme alanlarının veya bilim dalının eklenmesi, çekirdek müfredatı destekleyen daha üst düzey veya daha geniş kapsamlı materyal kullanmayı ve eğitim sunmak için kullanılan öğretim stratejilerini genişletmeyi ifade eder (Clark, 2013, s.290).

Etkin zenginleştirme, normalde sınıf programında olmayan daha zor konular ve farklı etkinlikler, çeşitli öğrenme alanları eğitim programına ilave edilerek gerçekleştirilebilir (Metin, 1999, s.49). Zenginleştirme stratejisi yaşa göre değil ihtiyaçlara göre temel becerilerde maksimim başarı sağlamayı, belirlenen müfredat dışında içerik ile kaynaklar ve çeşitli çalışma alanı sunmayı, derinlemesine çalışmaları içeren öğrenci tarafından seçilen, karmaşık içerikler sunmayı hedeflemektedir. Bunun yanında bu strateji öğrencilere yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bunun yanında öğrencilere daha üst düzey düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerisi ve araştırma becerileri kazandırmak zenginleştirme stratejinin amaçları arasındadır. Zenginleştirme çocukların akademik motivasyon gelişimlerini, kendilerinin yönlendirmelerini ve yüksek kariyer isteklerini olumlu yönde etkiler (Davis ve Rimn, 2004, s.139).

İçerik Transferi

Üstün yetenekli çocukların sınıf atlamalarına ya da üst sınıflardan ders almalarına imkân vermeyen sistemlerde bu çocukların düzeylerine göre üst sınıfların ders içeriklerinin tranfer edilerek derslerin içeriğinin zenginleştirilmesini ifade eder (Sak, 2013, s.161).

Müfredat Daraltma

Bu zenginleştirme seçeneğinde üstün yetenekli çocukların yeterli olduğu konular atlanarak veya bu konulara ayrılan zaman azaltılarak ders programları normal planlanan süreden daha kısa sürede tamamlanır. Daraltma sonucu kazanılan zaman programda olmayan konular veya dersler için kullanılarak eğitim zenginleştirilebilir (Sak, 2013, s.161).

Bağımsız Çalışma

Üstün yetenekli çocukların bireysel olarak ya da grupla istedikleri ve ilgi duydukları müfredatla bağlantılı alanlarda bilimsel araştırma yapmasını içeren bir zenginleştirme stratejisi uygulamasıdır (Levent, 2011, s.31; Smith, 2012, s.62). Bağımsız çalışma seçeneği çeşitli projeler kapsamında yürütülebilir. Bu projeler, internet araştırma projeleri, bilimsel

araştırma projeleri, sanat ve drama projelerini kapsayabilir (Davis ve Rimn, 2004, s.140-141; Sak, 2013, s.162).

Öğretmen çocuklara konu seçme, planlama, hedef belirleme ve buluşlarını sunma süreçlerinde rehberlik eder. Öğretmenler öğrencilere zaman yönetimi, plan yapma, kaynaklara ulaşma konusunda yardım ederek, ipuçları sağlayarak, araştırma ve değerlendirme ile ilgili becerileri öğreterek bağımsız çalışmalarını kolaylaştırırlar (Smith, 2012, s.62).

Saha Gezileri

Saha gezileri araştırma etkinliği olarak kullanılabilir ve bu gezilerle çocuklara kültürel veya bilimsel alanlar ile mesleki olanaklar tanıtmak amaçlanabilir. Saha gezileri müzelere, sanat galerilerine, gazete matbaasına, araştırma laboratuvarları gibi kültürel ve bilimsel alanlar ya da mesleki kuruluşlara düzenlenebilir. Saha gezileri bağımsız çalışmalar kapsamında veya tek başına yürütülebilir. Saha gezileri eğer çocukların çözülecek özel problemleri, cevaplanacak soruları veya hazırlanacak sunumları varsa çok faydalı olacaktır. Diğer bir ifadeyle çocuklar araştırma problemlerini ve cevap aradıkları sorularını daha geziye çıkmadan hazırlamalıdırlar (Davis ve Rimn, 2004, s.142; Levent, 2011, s.31; Sak, 2013, s. 162).

Öğrenme Merkezleri

Sınıf içinde ya da okulun kaynak odasında oluşturulan öğrenme merkezlerinde programda bulunan konular, kavramlar ve becerilerin derinleştirilerek ya da genişletilerek çalışılmasıdır (Levent, 2011, s.31). Bir öğrenme merkezi kütüphanenin bir köşesi, bilim masası, etkinlik kartları, kitaplar, dergiler veya videolar içeren renkli bir kutu olabilir. Bu öğrenme merkezlerinin önemli öğrenme hedeflerine odaklanması, öğrencilere yönergeler sunması çok önemlidir (Smith, 2012, s.62).

Okul Sonrası Programlar

Okul sonrası programlar genellikle hafta sonlarında ve yaz aylarında okullar, üniversiteler ve belediyelerce yürütülür. Bu programlar akademik dersleri, kursları, seminerleri ve

konferansları kapsayabildiği gibi kişisel gelişime ilişkin çeşitli etkinlikleri de içermektedir (Sak, 2013, s.162-163).

Mentörlük

Üstün yetenekli bir çocuğun ilgi alanında kendisine rehberlik yapabilecek, bir öğretmen, veli, alan uzmanı ya da kendinden yaş olarak büyük olan bir öğrenci ile çalışmasıdır (Levent, 2011, s.31). Mentörlük, deneyimli daha büyük çocuklar veya yetişkinlerle benzer ilgi ve özelliklere sahip çocukların bir takım oluşturmadır. Çocuklar mentörlerinden yeni bilgiler ve beceriler kazanırlar. Bir mentörün görevi sadece meslek ve becerilerle ilgi bilgi vermek değil aynı zamanda empatik arkadaşlıklar vasıtasıyla çocukların sosyal duygusal yönlerini de geliştirmektir (Smith, 2012, s.67). Mentörler kendi alanlarına ilgi duyan üstün yetenekli çocuklarla deneyimlerini ve uzmanlıklarını paylaşırlar (Clark, 2013, s.311). İlkokul çocukları için mentörlük seçeneğinin genel amaçlarından bazıları çocukların kendi bireysel özelliklerinin, ihtiyaçlarının ve problemlerinin farkına varmalarını sağlamak, olumlu rol modeli olarak hizmet vermek, gerekli durumlarda tavsiyelerde bulunmak ve evde veya okuldaki sıkıntılarını çözmeleri için rehberlik etmektir (Davis ve Rimn, 2004, s.146). Yapılan çalışmalara göre mentörü olan çocukların olmayan çocuklara göre derslerde daha başarılı oldukları, okula daha az devamsızlık yaptıkları, okula karşı daha pozitif tutum sergiledikleri, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu ve bir üniversiteye girme olasılıklarının çok daha fazla olduğu görülmüştür (Sak, 2013, s.164).

Gruplama

Gruplama çocukların yetenek seviyelerine göre farklı okullarda, farklı sınıflarda veya aynı sınıfta farklı biçimlerde eğitim-öğretim sürecine katılmalarına fırsat sunan bir eğitim stratejisi olarak tanımlanabilir (Sak, 2013, s.135). Gruplama stratejisinde öğrenme etkinlikleri çocukların yeteneklerine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre, çocukların yaratıcılıklarını ve düşünme becerilerini geliştirmek, sıkılmalarını ve hayal kırıklıklarını önlemek için hızlandırılabilir ya da zenginleştirilebilir. Gruplamada üstün yetenekli çocuklar sosyal ve akademik destek için kendileri ile benzer özellik gösterenlerle etkileşime geçebilirler (Davis ve Rimn, 2004, s.153). Gruplama stratejisinin çocuğun başarısı üzerinde önemli etkisinin olduğu bilinmektedir. Fakat gruplama başarı üzerinde tek başına etkili

değildir. Başarı üzerindeki bu etki büyük ölçüde gruplama türlerine ve gruplama ile ele alınan eğitim programlarına bağlıdır (Clark, 2013, s.294; Sak, 2013, s.135). Gruplama stratejisi normal sınıflarda küme gruplandırmaları, özel sınıfta gruplandırma, özel bir okulda gruplandırma, kaynak odada gruplandırma ve kaynak merkezlerinde gruplandırma, okul öncesi ya da sonrası ve yaz okul programlarında buluşma şeklinde olan özel gruplandırma şeklinde uygulanabilmektedir. Kaynak oda programları gruplama stratejisinin diğer bir örneğidir (Clark, 2013, s.293; Metin, 1999, s.51). Bu modelde seminerler, yaz kursları, çeşitli merkezlerde (müzeler, üniversiteler, bilim laboratuvarları) özel çalışmalar şeklinde uygulamalar bulunmaktadır (Ersoy ve Avcı, 2004, s.204; Levent, 2011, s.29).

Okul İçinde Okul

Üstün yetenekli çocuklar için oluşturulan özel sınıflara benzer bir şekilde tüm okul, okul içinde okul kavramına göre düzenlenebilir. Bölge çevresinden üstün yetenekli çocuklar normal çocuklarında olduğu özel bir okula devam ederler. Günün bir bölümünde üstün yetenekli çocuklar özel ileri düzey ve zenginleştirilmiş sınıflarda eğitim görürken, beden eğitimi, el sanatları, ev ekonomisi gibi derslerde normal çocuklarla birlikte eğitim görürler. Çalışma salonunda birlikte ders çalışırlar. Spor ve sosyal etkinlikler için bir arada bulunurlar (Davis ve Rimn, 2004, s.155).

Özel Okul

Özel okul seçeneği tam zamanlı ve homojen gruplamanın en belirgin örneğidir. Bu tür okullara sadece üstün yetenekli çocuklar kabul edilir ve bu çocuklar bütün eğitimlerini bu okullarda devam ettirirler. Okulda uygulanan eğitim programının üstün yetenekli çocukların öğrenme gereksinimlerine uygun bir şekilde farklılaştırılması oldukça önemlidir. Bu program geleneksel akademik içeriğe ek olarak özel zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış eğitimi de içermelidir (Davis ve Rimn, 2004, s.154; Sak, 2013, s.136-137).

Tam Zamanlı Özel Sınıf

Bu seçenek tam zamanlı homojen gruplamaya örnektir. Bu tür sınıflarda aynı sınıf düzeyinde üstün yetenekli çocuklar bulunur. Üstün yetenekli çocuklar benzer özellikler

sergileyen çocuklarla normal programdan tamamen farklı hızlandırılmış veya zenginleştirilmiş bir program ile eğitim görmektedirler. Ancak normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla bir arada olma olanakları kısıtlıdır veya hiç yoktur (Ersoy ve Avcı, 2004, s.204; Sak, 2013, s.137-138).

Erken Özel Sınıf

Bu seçenek tam zamanlı özel sınıfın bir çeşididir. Tam zamanlı özel sınıflar okul çağına gelmiş üstün yetenekli çocuklar için uygulanırken erken özel sınıf seçeneği ise okula başlama yaşını doldurmamış fakat okula bir yıl erken başlayabilme potansiyeline sahip üstün yetenekli çocuklar için uygulanır. Erken özel sınıflar 1. sınıftan itibaren başlatılır. Çocuklar derslerini aynı sınıfta alırlar. Bu sınıfların ders programları çocukların ihtiyaçlarına göre farklılaştırılabilir (Sak, 2013, s.138).

Yarı Zamanlı Özel Sınıf

Bu gruplama seçeneğinde üstün yetenekli çocuklar okul günlerinin % 50-70'ini kendilerine ayrılan özel sınıflarda geçirirler. Bu çocuklar matematik, fen ve dil gibi dersleri özel sınıflarda alırken, beden eğitimi ve resim gibi dersleri normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla birlikte alırlar. Ayrıca özel sınıflarda zenginleştirilmiş etkinlikler, yaratıcılık ve ileri seviye düşünme etkinlikleri ile bağımsız projeler üzerinde çalışılmaktadır. Yarı zamanlı özel sınıf uygulaması sosyal, duygusal ve fiziksel olarak normal gelişim gösteren ancak zihinsel olarak hızlı gelişim gösteren üstün yetenekli çocuklar için ideal bir gruplama çeşididir (Davis ve Rimn, 2004, s.160; Ersoy ve Avcı, 2004, s.204; Sak, 2013, s.138).

Karma Sınıf

Karma sınıflarda hem üstün yetenekli çocuklar hem de normal gelişim gösteren çocuklar eğitim alırlar. Bu sınıflarda görev alan öğretmenler üstün yetenekli çocuklara eğitim verebilecek nitelikte olmalıdır. Bu öğretmenler üstün yetenekli çocuklara zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme etkinlikleri sağlamalıdır. Karma sınıflardaki eğitim etkinlikleri üstün yetenekli çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine göre farklılaştırılır ve bu sınıflarda üstün yeteneklilik eğitimi alanında deneyimli kişiler görev alırsa bu gruplama

seçeneğinin üstün yetenekli çocukların akademik başarıları üzerinde önemli etkileri olabilir (Davis ve Rimn, 2004, s.157; Sak, 2013, s.141).

Kaynak Oda

Kaynak odada gruplama, üstün yetenekli çocukların okul zamanı içinde diğer üstün yetenekli çocuklarla birlikte kaynak odada veya zenginleştirilmiş bir merkezde yeteneklerini geliştirmeye yönelik özel eğitim aldıkları bir gruplama stratejisidir (Metin, 1999, s.53). Kaynak oda programı ve kaynak oda ifadeleri nadiren birbirinden bağımsız olarak kullanılmaktadır. Sınıftan alınan üstün yetenekli çocuklar kaynak odaya gönderilir ve çocuklara kaynak oda programı uygulanır. Üstün yetenekli çocuklar haftada bir veya iki defa özel olarak donatılmış odalara veya zenginleştirilmiş merkezlere yönlendirilirler (Davis ve Rimn, 2004, s. 160). Kaynak odada üstün yetenekli çocukların özgürce çalışabileceği materyaller bulunmaktadır. Kaynak oda öğretmen için bir çalışma ortamı olarak hizmet vermektedir (Ersoy ve Avcı, 2004, s.205). Kaynak odada üstün yetenekli çocukların yetenek alanlarına uygun, normal sınıf programı ile karşılanamayan öğrenim yaşantıları sunulmaktadır (Metin, 1999, s.53).

Kaynak odaya gelen üstün yetenekli çocukların tamamının aynı sınıf düzeyinde bulunmalarına gerek yoktur. Bu odalarda her sınıf düzeyinden üstün yetenekli çocuk aynı saatlerde eğitim etkinliklerine katılabilir. Kaynak odada üstün yetenekli çocukların eğitimi alanında uzmanlığı olan bir öğretmen görev almalıdır. Etkinlikler normal müfredatla bağlantılı olabileceği gibi müfredattan tamamen bağımsız da olabilir. Üstün yetenekli çocukların kaynak odaya gidişleri belli bir program dâhilinde olmalıdır (Sak, 2013, s.144-145).

Sınıf İçi Benzer Yetenek Grupları

Bir sınıftaki çocukların belirli derslerde yetenek seviyelerine göre küçük gruplara ayrılarak benzer yetenek özellikleri gösteren çocukların aynı gruplara yerleştirilmesine sınıf içi benzer yetenek gruplaması denir. Öğretmen grupların özelliklerini göz önünde bulundurarak öğretim etkinliklerini farklılaştırmaktadır. Öğretmen gruplar için zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı hazırlayabilir. Sınıf içi benzer yetenek gruplama stratejisinin çocukların yetenek seviyeleri arasında büyük farklılıkların olduğu sınıflarda uygulanması

önerilmektedir. Yetenek düzeyleri benzer olduğu durumlarda bu tür bir gruplamanın anlamı yoktur (Davis ve Rimn, 2004, s.156; Sak, 2014, s.529).

Üstün Yetenekli Çocukların Öğretmenlerinin Özellikleri ve Yeterlilikleri

Sınıfta eğitim ve öğretim ortamının en önemli etkeni öğretmenlerdir. Çocuğun öğrenmesini birçok faktör etkilemesine karşın sınıftaki öğrenmede öğretmen kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin yüksek öz güveni ile çocukların sınıftaki başarıları arasında bir ilişki vardır. Öğretmelerin kendine ve öğrencilerine yönelik tutumu sınıf başarısı için teknik, uygulama ve materyalden daha önemlidir (Clark, 2013, s.349).

Üstün yetenekli çocuklar dâhil bütün çocuklar mükemmel bir öğretmene sahip olma ve yeteneklerine uygun eğitim alma hakkına sahiptirler. Çocukların bu hakkı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen sınıfında bulunan çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak uygun öğrenme deneyimleri oluşturan bir öğretim lideri olarak tanımlanabilir. Her çocuğun ilgi yetenek ve becerileri birbirinden farklıdır. Bu bakımdan öğretmenin görevi bu farklılıklara uygun öğrenme fırsatları düzenleyerek mümkün olduğu kadar çok çeşitli program ve materyal içeriği sunmaktır (Levent, 2011, s.32).

Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerin tutumlarından ve eylemlerinden diğer çocuklara göre daha çok etkilendiği görülmüştür. Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin oynadığı rol sınıf öğretmenlerinin rolünün çok ötesinde ve etkilidir. Kapsamlı mesleki gelişim olanakları başarılı öğretmenden üstün yetenekliler öğretmenine dönüşü kolaylaştırır (Croft, 2003, s.558).

Üstün yetenekli çocuklarla çalışmak çok ilgi çekici, heyecanlı ve zevkli bir iş olmakla birlikte çocuklarla çalışacak öğretmenlerin mesleki formasyon yönünden güçlü bir donanıma sahip olmaları ve belirli kişilik özellikleri taşımaları gerekmektedir. Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların gelişimsel, öğrenme özellikleri ve bu çocukların eğitiminde uygulanan modeller, stratejiler ve teknikler konusunda derin bilgiye sahip olmaları ve en önemlisi de üstün yetenek olgusunu benimsemiş olmaları gerekmektedir (Metin, 1999, s.60; Sak, 2013, s.363).

Üstün yeteneklilik, üstün genel zihinsel potansiyel olarak algılanırsa üstün yetenekli çocukların öğretmenleri de üstün yetenekli olmalıdır. Üstün yeteneklilik farklı yetenek alanlarında üstün olma olarak algılanırsa üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin de

üstün yetenekli olmasına gerek yoktur. Fakat eğitim verdikleri alanlarda uzman düzeyinde yeteneğe sahip olmaları gerekmektedir (Sak, 2013, s.364). Ancak, üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin de üstün yetenekli olması önerilmektedir. Üstün yetenekli çocukların üstün yetenekli öğretmenleri çocuklarla daha iyi iletişim kurarlar, kendilerini çocukların yerine koyarak karar veririler ve onları daha iyi anlarlar (Davis ve Rimn, 2004, s.49).

Carol (2003) çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimi alanında almış oldukları resmi eğitim ve diplomaların üstün yetenekli çocuklara eğitim verecek öğretmenleri seçerken yeterli bir etken olmadığını ifade etmiştir. Bunun yerine, öğretim vermiş olduğu bir akademik alanda güçlü bir geçmişe sahip ve alanında özverili çalışan uzman öğretmenlerin tercih edilmesinin üstün yeteneklilik alanında eğitim almış ve diplomalı öğretmenlerin tercih edilmesi kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin uzmanlığına ek olarak öğretmenlerin belirgin kişiliklerinin ve bilişsel stil tercihlerinin öğretmen seçiminde önemli faktör olarak düşünülmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Üstün yetenekli çocukların öğretmenleri oldukça zekidirler. Zekâ olarak ortalamanın üzerindedirler. Hızlı düşünürler. Dili çok iyi kullanırlar ve zengin kelime haznesine sahiptirler. Esnektirler ve yeni fikirlere açıktırlar. Öğrenmeye ve bilgilerini artırmaya isteklidirler. Mesleki beceriler yönünden yeterli olmalıdırlar. Kültürel ve entelektüel ilgileri vardır. Yüksek başarıya ihtiyaç duyarlar. Enerjiktirler, ilave iş ve deney yapmaya hazırdırlar. Değişime karşı yaratıcı, yenilikçi, esnek ve açıktır. Devam eden öğrenme boyunca yeni çözümler ararlar. Yaratıcı düşünceye sahiptirler. Çocuklardan ve çocuklarla öğrenmeye isteklidirler. Hayat boyu öğrenme eğilimindedirler. İyi bir mizah yeteneğine sahiptirler (Chan, 2001; Clark, 2013, s.350; Davis ve Rimn, 2004, s.51; Metin, 1999, s.60; Stephens,2009; Vialle ve Quigley, 2002; Vialle ve Tischler, 2009).

Üstün yetenekli çocukların öğretmenleri sabırlı, duyarlı ve saygılıdır. Olgun ve deneyimlidirler, kendilerine güvenirler. Kendi kişisel yaşamları üzerinde kontrol sahibidirler. Empati duyguları geliştiği için sorunlara çocukların bakış açısıyla bakarlar ve anlarlar. Üstün yeteneklilik ve öğrenme hakkında meraklıdırlar. Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının farkındadırlar. Bireysel farklılıkların bilincindedirler. Üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçları hakkında görüşleri vardır. Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını giderebilir ve üstün yetenekli programı için destek toplayabilirler. Daha az yargılayıcı ve eleştireldirler. Üstün yetenekli çocukların güvenini kazanırlar. Bir

şeyi zorla yaptırmak yerine rehberlik etmeyi tercih ederler. Kolaylaştırıcı rolü üstlenirler. Diğer öğretmenlere göre üstün yetenekli çocuklara daha fazla uyum sağlarlar. Diğer üstün yetenekliler kadrosuyla, öğretmenlerle, öğrencilerle, ailelerle ve diğer uzmanlarla yakın ilişki içinde çalışabilirler (Chan, 2001; Davis ve Rimn, 2004, s.51; Stephens,2009; Vialle ve Quigley, 2002; Vialle ve Tischler, 2009). Çocuklara karşı otoriter tutum sergilemekten kaçınırlar ve demokratik tutum sergilerler. Ürünün yanında sürece de önem verirler. Bir şeye uyum sağlamak yerine yenilikçi ve deneyim sahibi olmayı tercih ederler. Temelsiz sonuçlara inanmaktansa problem çözme stratejilerini kullanmayı tercih ederler. Öğrenmede çocukların bireysel katılımları üzerinde dururlar. Yüksek kaliteli işler talep ederler (Clark, 2013, s.350).

Üstün yetenekli çocukların öğretmenleri üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve doğası hakkında bilgi sahibidirler. Üstün yetenekli çocukları tanılayabilirler. Üstün yetenekli çocukların kullanması için metot ve materyal seçebilir veya geliştirebilirler. Üstün yetenekli çocuklar için müfredatı farklılaştırabilirler. Üstün yetenekli çocukların başarılı öğretmenleri esnek ve bireyselleştirilmiş program geliştirebilirler. Sıcak, güvenli ve hoşgörülü bir eğitim atmosferi oluşturabilirler. Geri dönüt verebilirler. Üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden stratejiler kullanırlar. Yaratıcılık ve problem çözme becerisini içine alan yüksek seviyeli düşünme becerilerini öğretmede beceriklidirler (Chan, 2001; Clark,2013, s.351; Davis ve Rimn, 2004, s.52; Vialle ve Quigley, 2002; Vialle ve Tischler, 2009).

Üstün yetenekli çocukların öğretmenleri öğrenci merkezli eğitim ortamı sağlarlar. Çocukları bağımsız öğreniciler olmaları konusunda teşvik ederler. Bağımsız araştırmalara ve diğer projelere olanak sağlarlar. Üst düzey zihinsel süreçlere teşvik ederler. Farklı kültür ve etnik kökenden gelen çocukların güçlü yönlerini tanıyabilirler. Yeteneğin derecesine karar verebilirler. Çocuklara kendini değerlendirmeyi öğretebilirler. Kültürel olarak farklı çevrelerden gelen çocuklarla çalışabilirler. Üstün yetenekli çocuklara rehberlik etme yeteneğine sahiptirler. Çocuklar için faydalı politikalar üretebilirler. Çocukların benlik kavramını geliştirmelerine yardım edebilirler. Çocuklara eğitim ve kariyer seçenekleri sunarlar. Çocuklar ve öğretmenlerle karşılıklı yardımlaşmayı ve işbirlikçi öğrenmeyi teşvik ederler. Grup süreçlerinde yeteneklidirler. Gruba öğretebilirler. Çocukların yüksek başarı, başarılı sonuç ve genel mükemmellik için çaba göstermeleri konusunda onları motive ederler (Chan, 2001; Clark,2013, s.351; Croft, 2003, s. 560-562; Davis ve Rimn, 2004, s.52; Vialle ve Quigley, 2002; Vialle ve Tischler, 2009).

İlgili Araştırmalar

Alan yazında yurt dışında okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin tutum ve algılarıyla ilgili birçok araştırmaya rastlanmasına karşın Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumları ve üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Genellikle okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilerle ilgi görüşlerini içeren araştırmalara rastlanmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleriyle üstün yetenekliler ve eğitimi konusunda çok az çalışma yapıldığı görülmüştür. Bu bölümde yurt dışında ve Türkiye'de yapılan ilgili çalışmalar olmak üzere ele alınmaktadır.

Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Perković Krijan ve Borić (2015) "Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Tutumları ve Öğretmenlikte Çalışma Yılına Göre Tutumlarındaki Farklılıklar" adlı çalışmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ve hızlandırma ve yetenek gruplama gibi okulda üstün yeteneklilerle çalışma stratejilerine yönelik tutumlarını ve öğretmenlik deneyimine göre tutumlar arasındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadırlar. Çalışmaya Brod-Posavina ilinden 209 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin ihtiyaç ve destek boyutu ile sosyal değerler boyutuna yönelik tutumlarının pozitif olduğu fakat hızlandırma ve yetenek gruplandırma seçeneklerine yönelik tutumlarının kararsız olduğu saptanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara özel muamelenin olumsuz sonuçlar doğuracağından endişe duydukları saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin belirli tutum ifadelerinin ortalama puanlarında çalışma yılına göre anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin ölçeğin "*Okullarda üstün yetenekli çocukların özel eğitimsel ihtiyaçları sık sık ihmal edilmektedir*" maddesine verdikleri ortalama puanın çalışma yılına göre anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. 0-4 yıl arası çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin 30-44 yıl arası çalışma deneyimine sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılaşan tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Genç öğretmenlerin bu tutum maddesine yüksek derecede katılma eğiliminde oldukları görülmüştür. En uzun öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin genç meslektaşlarının aksine "*Okullarımız üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada zaten yeterlidir*" tutum maddesine çoğunlukla katıldıkları görülmüştür. En uzun çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin bu maddeye verdikleri ortalama puan ile genç öğretmenlerin verdikleri

ortalama puan arasında anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Yine genç öğretmenlerin ve en uzun çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin *"Üstün yetenekli çocuklar tolumun değerli kaynaklarıdır"* tutum maddesi *ile "Yarının toplumunun liderlerin bugünün üstün yetenekli çocukları oluşacaktır"* tutum maddesine verdikleri ortalama puanlarının anlamlı farklılaştığı ve genç öğretmenlerin bu iki tutum maddesine hemen hemen katıldıkları saptanmıştır. 0-4 yıllık çalışma deneyimine sahip öğretmenler ile 5-15 yıllık çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin "Üstün yetenekli çocuklar arkadaş edinmede daha fazla zorluk yaşarlar" maddesine verdikleri ortalama puanlar arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ve 0-4 yıllık çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır.

Jung (2014)'ın yaptığı araştırmada kültürel uyum sağlama, sosyo-demografik, akademik başarı ve bireysel deneyim değişkenlerinin üstün yetenekliler için program sağlamaya ilişkin tutumları belirleyip belirlemediği incelenmiştir. Araştırmaya 2010, 2011 ve 2012 yıllarında Avustralya'da bir üniversitede son sınıf zorunlu dersine katılan 241 gönüllü öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılanlar üstün yeteneklilerle ilgili herhangi bir eğitim almamışlardır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı çalışmayla ilgili 43 kısa cevaplı maddeden oluşmaktadır. Aracın 39 maddesi üstün yetenekliler programına desteği, seçkincilik algısını, üstün yetenekliliğin benlik algısını, güç mesafesi yönelimini, üstün yetenekli bireylerle teması, üstün yeteneklilikle ilgili algılanmış bilgiyi değerlendirmektedir. Diğer 4 madde ise üstün yeteneklilerle ilgili önceki deneyimleri değerlendirmektedir. Katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili 10 madde de ölçme aracının bir bölümünü oluşturmaktadır. Düşük güç mesafesi yönelimi, üstün yeteneklilerle iletişim kurma ve ileri yaş üstün yetenekliler programına desteği öngörmektedir. Düşük güç mesafesi yönelimine sahip öğretmen adaylarının özel üstün yeteneklilik programlarını destekledikleri saptanmıştır. Ayrıca üstün yetenekli çocuklarla yüksek seviyede iletişim kuran öğretmen adaylarının özel üstün yeteneklilik programlarının desteklediği bulunmuştur. Bununla birlikte, yaşı daha büyük olan öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik özel programlarını destekledikleri saptanmıştır. Normal sınıflarda üstün yeteneklilik programı deneyiminin eksikliği ve daha küçük yaşta olma üstün yetenekliler programının seçkinler için olduğu algısını öngördüğü saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşı ile özel üstün yeteneklilik programlarının elitist olduğu algısı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının normal sınıflarda üstün yeteneklilik programı deneyimine sahip olmama ile üstün yeteneklilik programını elitist olarak algılama arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

Olthouse (2014) “ Öğretmen Adayları Üstün Yetenekliliği Nasıl Kavramsallaştırırlar? Bir Metafor Analizi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik kavramıyla ne anladıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya 124 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Ölçme aracı olarak üzerinde “ Üstün yetenekli bir çocuk …….” ifadesi yazılı açık uçlu bir anket kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından ifadenin tamamlanması istenmiştir. Öğretmen adayları önce metafor kullanarak ifadeyi tamamlamışlardır ve daha sonra metafor hakkındaki düşüncelerini açıklamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üstün yetenekliliği, içerik bilgisini hızlıca ezberleme ve başarının süslü gösterisi olarak algıladığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının mükemmelliğin nadir olduğuna ve zekânın güvenilebilir olduğuna inandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının üstün yetenekliliğin yaratılışın doğal bir durumu olup olmadığı veya üstün yetenekli olma süreci olup olmadığı konusundaki cevaplarının karışık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yetenek gelişiminin motivasyon boyutuna ve üstün yetenekli çocukların akranları arasında büyük olasılıkla popüler olduğu fikrine odaklandıklarına ilişkin çok az kanıt olduğu görülmüştür.

Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras ve Gari (2014)’nin yaptığı “Yunan Eğitim Kurumlarında Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine İlişkin Algıları” adlı çalışmada Yunan eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik algılarının ve bu algıları etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmaya 70’i erkek ve 145’i kadın olmak üzere 245 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 85’i ilkokul ve 150’si ise lise öğretmenidir. Çalışmada ölçme aracı olarak Gagne & Nadeau (1991)’in “Öğretmenlerin Üstün Yetenekliler ve Eğitine İlişkin Görüşleri” adlı tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimine ilişkin algılarının üstün yetenekli çocuklarla öğretmenlik deneyimi, pedagoji ve özel eğitim konuları hakkında bilgileri ve öğretmenlerin uzmanlık alanları faktörlerinden etkilendiği saptanmıştır. Genel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin üstün yetenekliler için özel yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik olumlu tutumlarının spor okulunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde ikinci lisans diploması almayan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik pozitif tutumlarının ikinci lisans diploması alanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere yönelik tutumlarının çalışma yılına göre farklılaştığı görülmüştür. 10 yıl ve daha az çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olduğu

görülmüştür. Özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere yönelik tutumlarının özel eğitim öğretmeni olarak çalışmayan öğretmelere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların sınıf atlamalarına yönelik tutumlarının uzmanlık alanına göre anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutumlarının pedagoji ve felsefe öğretmenlerinin tutumlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Siegle, Wilson ve Little (2013)'ın "Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimcilerinin Akademik Hızlandırmaya Yönelik Tutumlarına Bir Örnek" adlı çalışmalarında üstün yetenekli çocukların eğitimcilerinin akademik hızlandırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya üstün yeteneklilik eğitimi hakkında yaz konferansına katılan 152 eğitimci dâhil edilmişitir. Araştırma için 67 maddelik bir anket hazırlanmıştır. 31 ifade hızlandırma stratejisi uygulanan çocuklara ilişkin endişeleri, 28 ifade hızlandırma stratejisi ile ilgili inançları, 8 ifade de farklı hızlandırma seçeneklerini içermektedir. Araştırma sonucunda, kırsal kesimden, kenar mahallelerden ya da kentsel bölgelerden gelen öğretmenlerin tutumlarında bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hızlandırma stratejisinin üstün yetenekli çocukların akademik ihtiyaçlarını karşıladıklarına inandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin hızlandırmaya ilişkin sosyal ve duygusal endişeler ile benlik saygısına ilişkin algılarının karışık olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan eğitimcilerin hızlandırma stratejisini destekleme eğiliminde ve bu stratejiyi okullarında en az problemle kolay bir şekilde uygulayabileceklerine inanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Eğitimcilerin hızlandırma konusunda en fazla sosyal konularda endişelendikleri ve en az da akademik konularda endişelendikleri görülmektedir.

Troxclair (2013) "Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilere Yönelik Tutumları" konulu çalışmasında orta-güney ABD'de küçük, kırsal bir üniversitenin ilköğretim bölümünde eğitim gören lisans öğrencilerinin üstün yeteneklilere ve onların eğitimlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların tamamı ilköğretim öğretmenlik diploması almayı amaçlayan kız öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar üstün yeteneklilikle ilgili bölümlerinde herhangi bir ders almamışlardır ve herhangi bir üstün yeteneklilik programına katılmamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gagné and Nadeau's (1991)'in "Üstün Yeteneklilik Ve Eğitimi Hakkındaki Görüşler" adlı 34 maddelik tutum ölçeği ile McCoach ve Seigle (2007)'in ürettiği 15 maddelik ölçek kullanılmıştır. Gagné and Nadeau's (1991)'in ölçeğinin maddelerinin ortalama puanları hesaplanmıştır.

Maddelerin ortalama puanlarına bakılarak, öğretmen adaylarının çelişkili olduğu ve üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarını desteklemediği saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını desteklemeye yönelik olumlu görüşe sahip olmalarına rağmen, amaçlara, yetenek grubuna ve hızlandırmaya karşı direnç gösterdikleri saptanmıştır. McCoach and Seigle (2007)'in gözden geçirdiği destek, elitizm (seçkincilik) ve hızlandırma boyutunun maddelerinin ortalama puanları hesaplanmıştır. Maddelerin ortalama puanlarına bakılarak, öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik eğitimini destekledikleri saptanmıştır. Fakat elitizm (seçkincilik) ve hızlandırma seçeneklerinden dolayı üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını desteklemediği saptanmıştır.

Al-Makhalid (2012) "Suudi Arabistan Krallığında İlköğretim Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar ve Onların Eğitimine Yönelik Tutumları ve Bilgileri" adlı çalışmasında öğretmenlerin tutumları ile bilgileri arasında güçlü bir ilişki kurarak normal öğretmenlerle üstün yetenekliler öğretmenlerinin üstün yetenekli ilkokul çocuklarına ve üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarını ve bilgilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin eğitim ihtiyaçları ile hizmet içi üstün yeteneklilik programları arasında güçlü bir ilişki kurarak normal öğretmenlerle üstün yetenekliler öğretmenlerinin üstün yetenekli ilkokul çocuklarına ve üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarını ve bilgilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışma belirli tutum ve bilgilere ilişkin ilişkili ve yordayıcı değişkenleri tanılamayı amaçlamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Anket 233 üstün yetenekliler öğretmenine ve 700 normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmene uygulanmıştır. 20 üstün yetenekliler öğretmeni ve 20 normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuncunda hem üstün yetenekliler ilkokul öğretmenlerinin hem de normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan ilkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ve onların eğitimine yönelik pozitif tutum içinde oldukları bulunmuştur. Üstün yetenekliler öğretmenlerinin pozitif tutumunun normal öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte normal öğretmenlerle üstün yetenekliler öğretmenlerinin üstün yetenekliler ve eğitimine ilişkin bilgileri ve eğitim ihtiyaçları arasında önemli farklar olduğu saptanmıştır. Bütün konularda üstün yetenekliler öğretmenlerinin bilgilerinin normal öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve normal öğretmenlerin üstün yeteneklilikle ilgili birçok konuda üstün yetenekliler öğretmenlerine göre daha fazla eğitim ihtiyacı olduğu görülmüştür. Ayrıca normal öğretmenlerin ve üstün

yetenekliler öğretmenlerinin hizmet içi üstün yeteneklilik eğitim programına yönelik tutumları arasında önemli farklılaşma olduğu görülmüştür. Üstün yetenekliler öğretmenlerinin hizmet içi üstün yeteneklilik eğitimine yönelik tutumlarının kararsız olduğu ve normal öğretmenlerin hizmet içi üstün yeteneklilik eğitim programına yönelik tutumlarının yüksek derecede negatif olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekliler ve eğitimine yönelik tutumları ile bilgileri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme verisinin analizinin anket sonuçlarının geçerliliğini doğruladığı saptanmıştır.

Carman (2011) çalışmasında bugünün ve geleceğin eğitimcilerinin üstün yetenekli bireylerle ilgili klişe görüşlerinin seviyesinin karma yöntemlerle araştırılmasını amaçlamaktadır. Üstün yetenekliler programı için seçimde eğitimcilerden görüş alınmaktadır ve bu görüşlerin klişe düşüncelere dayanıp dayanmadığını karar vermek çok önemlidir. Klişe görüşler üstün yetenekliler programı için tanılamada yanılmaya sebep olmaktadır ve öğrencilerin uygun üstün yetenekliler hizmeti almasına engel olmaktadır. Çalışmaya Midwestern üniversitesinden 91 lisans öğrencisi ve 20 öğretmenlik deneyimi olan lisansüstü öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara üstün yetenekliler ve eğitimi ile ilgili herhangi bir ders verilmemiştir ve katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Bu çalışma için birçok klişe düşünceler alanı tanımlayan anket hazırlanmıştır. Bu alanlar cinsiyet, etnik kimlik, yaş, öğrenme ilgileri, yetenek ve gözlük kullanma ile ilgilidir. Her bir grup içindeki klişe düşüncelerin seviyesini ve gruplar arası klişe düşüncelerin seviye farkını karar vermek için nitel ve nicel veri analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak hem öğretmen adayları hem de çalışmakta olan öğretmeler birçok alanda üstün yeteneklilerle ilgili klişe düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun altı alanın dördünde klişe düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. Hem çalışmakta olan öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının yarısından çoğunun cinsiyet, etnik, yaş, öğrenme ilgileri, yetenekler, gözlük kullanma alanlarında klişe düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca çalışmakta olan öğretmenlerden daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerin daha az klişe düşüncelere sahip olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlik deneyimi ile klişe düşünceye sahip olma arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

Gallagher, Smith ve Merrotsy (2011) "Öğretmenlerin Üstün Yetenekli İlkokul Çocuklarının Sosyal Duygusal Gelişimine İlişkin Algıları ve Yetenek Gruplama ve Hızlandırma

Stratejisine Yönelik Tutumları" adlı çalışmalarında öğretmelerin üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimine ilişkin bilgilerinin ve anlayışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada üstün yetenekli çocuklar için hızlandırma ve yetenek gruplama stratejilerinin kullanımına yönelik öğretmen inanç ve tutumları arasındaki olası ilişkiyi inceleme amaçlanmaktadır. Araştırmaya Queensland eğitim bölgesinde 4 okul katılmıştır. 3 okul hazırlık sınıfından 7. sınıfa kadar eğitim veren kamu ilköğretim okulu ve bir tanesi hazırlık sınıfından 12. sınıfa kadar eğitim veren bağımsız okuldur. Çalışmaya 30 öğretmen katılmıştır. Katılımcıları altısı müdür ya da müdür yardımcısı, dördü üstün yetenekliler öğretmeni, geri kalan ise ilköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmenidir. 12 katılımcı kadın iken 18 katılımcı erkektir. Araştırmada nitel vaka çalışma yaklaşımı kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların hızlandırmaya ve yetenek gruplamaya yönelik tutumlarının oldukça pozitif olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin bilgi ve anlayışlarının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin hızlandırma ve yetenek gruplamaya yönelik tutumlarının oldukça pozitif olmasına karşın eğitimcilerin sınıf atlamanın üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine olası ters etkisini ve tam zamanlı yetenek gruplamaları ile ilişkili elitizm çağrışımlarını incelemektedirler. Araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal özelliklerine ilişkin bilgilerinin ve farkındalıklarının onların hızlandırma ve yetenek gruplamaya ilişkin tutum ve inançlarını etkilemeyebileceği ifade edilmiştir.

Wet ve Gubbins (2011) çalışmalarında öğretmenlerin kültürel, dilsel ve ekonomik olarak farklı çocuklara ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmada "Kültürel, Dilsel ve Ekonomik Olarak Farklı Üstün Yeteneklilere İlişkin Öğretmen İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 8 eyaletten 4000 öğretmene rastgele tabakalama yöntemine göre uygulanmış ve 308 öğretmen ölçeğe yanıt vermiştir. Araştırma sonucunda kültürel, dilsel ve ekonomik olarak farklı üstün yetenekli çocukları üstün yeteneklilik programına katıldığında öğretmenlerin o çocukların programdan faydalanacaklarına inandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ortalama yetenek üstü çocukların bütün ekonomik katmanlarda ve kültürel gruplarda bulunduğuna ve IQ ve standart testlerin kültürel, dilsel ve ekonomik olarak farklı üstün yetenekli çocukların yeteneklerini tam olarak yansıtmadığına inandıkları saptanmıştır.

Jeong (2010)'un çalışmasının amacı erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin 3-8 yaş arası üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarını saptamaktır. Araştırmayla ilgili davet mektubu 4-23 Ocak 2010 tarihleri arasında 557 öğretmene elektronik posta ve bireysel görüşme ile ulaştırılmıştır. Davet mektubuna 119 erken çocukluk dönemi öğretmeni yanıt vermiştir. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve " 3-8 Yaş Arası Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmelerle ilgili belirgin algılarının "programda farklılaştırma ihtiyacı", "çocukların ileri düzeyde kelime haznesi", "standart tanılama testlerinin farklı çevrelerden gelen çocuklara ilişkin ön yargıları" ve "sınırlı İngilizcesi olan çocukların tanılama sürecindeki problemleri" olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin üstün yetenekli küçük çocuklara ilişkin belirgin kavram yanılgıları "karma gruplarda işbirlikli öğrenmenin etkililiği", "akademik hızlandırmanın olumsuz etkisi", "özel eğitim hizmetine ihtiyacın olmaması", "işbirlikçi oyun tarzı" ve "sanat alanında üstün yetenekli çocukların yaratıcılık testi ile tanılanması" olarak bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin kavram yanılgılarının öğretmenlerin kendilerinin ve ailelerinden birinin üstün yetenekli olup olmamasına, eğitim seviyesine, üstün yeteneklilik eğitimi alma özelliklerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Fakat kavram yanılgılarının öğretmenlerin sertifikalarının türüne, öğretmenlik deneyimlerine ve çalışılan yaş grubuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Lassing (2009) çalışmasında Avustralyalı ilkokul öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilere ve onların eğitimlerine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 8 okuldan 126 öğretmen katılmıştır. Okullar dört gruba ayrılmıştır. Her gruptan iki okul araştırmaya dâhil edilmiştir. Birinci gruptaki okullar (C1) üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi için odak okul olarak ifade edilmiştir ve bu okullarda zenginleştirme koordinatörü bulunmaktadır. Bu gruptaki okullara üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili mesleki gelişim ve programlar için yatırımlar yapılmakta ve desteklenmektedir. 31 öğretmen bu gruptaki okullardan çalışmaya katılmıştır. İkinci gruptaki okullar (C2) birinci gruptaki okullardan biri ile bağlantısı bulunmaktadır ve bu okullardan üstün zekâlı ve üstün yeteneklilere ilişkin mesleki gelişim ve uygulama konusunda yardım almaktadırlar. Bu gruptaki okullardan araştırmaya 22 öğretmen katılmıştır. Üçüncü gruptaki okullar (C3) ihtiyaç temelli düzenlemeler konusunda birinci grup okullarla bağlantısı bulunmaktadır. Bir sorun ortaya çıktığında sorunun giderilmesi açısından birinci grup okullarla bağlantı kurulmaktadır. Bu gruptaki okullar ikinci gruptaki okullara göre daha az düzenli ve yapılandırılmıştır. Gruptaki iki okuldan çalışmaya 40 öğretmen katılmıştır. Dördüncü gruptaki okullarda (C4) ise okul

çapında üstün yeteneklilerle ilgili bir yaklaşım bulunmamaktadır. C1, C2 ve C3 gruplarındaki okullarla bir bağlantısı bulunmamaktadır. Bu gruptaki okullardan ise araştırmaya 33 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Gagne ve Nadeau'nun "Üstün Yetenekliler ve Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 6 faktör ve 34 maddeden oluşmaktadır. Faktörler, İhtiyaç ve Destek, İtiraza Karşı Direnç, Sosyal Değer, Reddetme ve Yetenek Gruplarıdır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin tutumuyla okul gruplarının arasında önemli işbirliği ve aynı şekilde öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin tutumu ile üstün yetenekliler eğitimine katılma ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma arasında önemli iş birliği olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları üstün yetenekliler eğitiminde daha ileri öğretmen eğitiminin ve okul çapında üstün yetenekliler eğitimine katılmanın üstün yeteneklilere ve onların eğitimine ilişkin tutumun artmasına yardımcı olabileceği fikrini öne sürmektedir.

Geake ve Gross (2008) çalışmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin olumsuz etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin üstün yeteneklilere için özel program yapmak istememe sebeplerinden en sık görüleni çocukların sosyal hayata uyum sağlayamamalarıdır. Bu varsayım Eylül 2003 ve Mayıs 2005 tarihleri arasında üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili sürekli mesleki gelişim programına katılmayı taahhüt eden 377 İngiltereli, İskoçyalı ve Avustralyalı öğretmenin katılımıyla test edilmiştir. Bu öğretmenler İngiltere'den 151, İskoçya'dan 67 ve Avustralya'dan 159 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Çalışmada veriler "Demografik Bilgi Formu" ve "Beş Boyutlu Anlamsal Ayırt Etme Aracı" ile toplanmıştır. Aracın boyutları iyi-kötü, sevmek-nefret etmek, dürüst-dürüst değil, güçlü-zayıf ve değerli-değersiz şeklindedir. Ayrıca Anlamsal Ayırt Etme Aracı yüksek bilişsel beceriler, topluma uymama, sosyal olmayan liderler olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin olumsuz etkilerinin sebebi sosyal uyumsuzluğa karşı yüksek zekânın potansiyel kullanımı ile ilgili olduğu saptanmıştır. Sürekli mesleki gelişim programını tamamlayan öğretmenlerin programa başlayan öğretmenlere göre sosyal uyumsuzluk faktörlerinin (topluma uymama, sosyal olmayan liderler faktör) puanları daha düşük ve genel faktör puanları ise daha yüksek olduğu saptanmıştır.

McCoach ve Siegle (2007)'ın çalışmasında öğretmenlerin üstün yeteneklilere ve onların eğitimlerine yönelik tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Rastgele seçilmiş 1500 öğretmen ulusal örneklemi oluşturmaktadır. 500 öğretmen Connecticut Üniversitesi antetli

ön yazıyı, 500 öğretmen Eğitimde Adalet ve Eşitlik Merkezi antetli ön yazıyı ve 500 öğretmen NRC/GT (Üstün Zekalılar ve Üstün Yetenekliler Ulusal Araştırma Merkezi) antetli ön yazıyı ve anketi almıştır. Cevap yazmayanlara iki defa tekrar elektronik posta gönderilmiştir. Toplamda 262 öğretmen elektronik postaya cevap yazmıştır. Connecticut Üniversitesi antetli elektronik postaya 89 öğretmen, Eğitimde Adalet ve Eşitlik Merkezi antetli elektronik postaya 75 öğretmen ve NRC/GT antetli ön yazıya 98 öğretmen yanıt vermiştir. Araştırmada farklı antetlerin kullanılmasının sebebinin öğretmenlerin cevaplarının araştırmacılardan etkilenip etkilenmediğini saptamak olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Gagné ve Nadeau (1991)'in "Üstün Yeteneklilere ve Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda araştırmacıların düşüncelerinin ve üstün yeteneklilik eğitiminin araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarını etkilemediği saptanmıştır. Üstün yetenekliler eğitimi almış öğretmenlerin kendilerini üstün yetenekli olarak kavramada daha yüksek algıya sahip oldukları ve öğretmenlerin kendilerini üstün yetenekli olarak algılamalarının onların üstün yeteneklilere ilişkin tutumları ile ilişkili olmadığı saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutumunun daha düşük olduğu saptanmıştır.

Speirs Neumeister, Adams, Pierce, Cassady ve Dixon (2007)'nın "Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilik Algıları: Çeşitli Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine ve Hizmetlerine Etkileri" konulu çalışmalarında öğretmenlerin üstün yeteneklilik algılarının ve üstün yetenekli öğrencilerin deneyimli öğretmenlerinin tanılama işlemlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmayla öğretmenlerden üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve özelliklerine ilişkin algıları ve inançları konusunda bilgi toplanması hedeflenmiştir. Çalışmaya azınlıkta olan ve ekonomik olarak dezavantajlı öğrencileri yüksek oranda temsil eden şehir okulunda çalışan 27 üstün yetenekli dördüncü sınıf çocuklarının öğretmenleri dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerden üstün yetenekli çocukların özelliklerini ve davranışlarını içeren kendilerine özgü bir üstün yeteneklilik tanımı yapmaları istenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerden sınıflarındaki bir üstün yetenekli öğrencinin ismini yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerden çocuğu nasıl üstün yetenekli olarak belirlediği, çocuğun özelliklerini ve davranışlarını açıkça belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda deneyimli öğretmenlerin üstün yeteneklilik hakkında görüşlerinin hala sınırlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kültürün ve çevresel faktörlerin üstün yetenekliliği nasıl etkilediği konusunda bilgilerinin olmadığı ve üstün yetenekliliğin kültürel tanımını dikkate almadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik programı için seçilmiş çocukların

sadece üçte biri için endişelerini dile getirdikleri görülmüştür. Bu endişelerinin öncelikle öğrencilerin bir alandaki beceri eksikliği, kötü çalışma alışkanlıkları, davranışsal veya ailesel problemleri ile ilgili olduğu saptanmıştır.

Watts (2006)'ın "Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocukların Hızlandırılmasına Yönelik Tutumları: Yeni Zelanda'dan Bir Vaka Çalışması" adlı araştırmasında vaka çalışmasının yapıldığı okuldaki öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Pasifik Lisesinden 25 öğretmen çalışmaya rastgele seçilmiştir. 25 öğretmene Gagne ve Nadeau'nun "Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine İlişkin Görüşler" tutum ölçeği dağıtılmıştır. 20 öğretmen ölçeği cevaplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hızlandırma hariç üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin genelde pozitif olduğu görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların hızlandırılmasına yönelik tutumları ile ilgili ilginç bir çelişki ortaya çıkarmaktadır. Hızlandırmaya yönelik negatif tutumun altında yatan nedenleri açıklamak için vaka çalışması bağlamında daha fazla araştırma yürütülmüş ve açıklanmıştır. Öğretmenlerin hızlandırmaya yönelik tutumunu pozitif hale getirmek için öneriler yapılmıştır.

Chipego (2004) yaptığı "İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilik Eğitimine Yönelik Tutumları İle İlişkili Faktörler" adlı çalışmasında ilkokul sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine yönelik tutumları ile olası belirleyici değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada " İlkokul sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine yönelik tutumları nelerdir?" ve "Hangi faktörler tutumla ilişkilidir?" sorularına cevap aranmıştır. Faktörler; yaş, öğretmenlikte çalışma yılı, üstün yetenekli çocuklarla çalışma yılı, öğretmenin ilgi düzeyi, lisans programının özellikleri, örgün eğitim, üstün yeteneklilik dersleri, personel gelişimi, okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi, algılanan iş yükü, üstün yetenekli çocukların ailelerinin algıları, üstün yeteneklilik programının yöneticilerinin algıları, kendi üstün yeteneklilik algısı, özgürlükçü/tutucu konumdur. Araştırmaya Güneydoğu Pennsylvania'dan 392 ilkokul sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada kullanılan anketin birinci bölümün 18 öğretmen bilgi ve demografik öğeden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde Gagne ve Nadeau'nun Üstün Yeteneklilik Eğitimin Hakkında Görüşler" tutum ölçeği yer almaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde açık uçlu bir madde bulunmaktadır. Araştırma sonucunda genel olarak üstün yeteneklilik eğitimine yönelik kararsız tutum saptanmıştır. Üstün yetenekliler için özel hizmetlere, üstün yeteneklilerle

ilgili sosyal değerler ve sosyal politikalara, üstün yeteneklilerin kabulü ve uyumuna yönelik tutumun hafif düzeyde pozitif olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin hızlandırmaya ve yetenek gruplamaya yönelik tutumlarının orta düzeyde negatif olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik tutumlarının güçlü öngörü değeri olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik tutumlarının öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine, üstün yeteneklilere ilişkin özel hizmetlere, üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili sosyal politikalar ve sosyal değerlere, üstün yetenekli çocukların kabulü ve uyumuna yönelik tutumlarını etkilediği saptanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik tutumlarının yanında ilçe taahhüt algı seviyesi, örgün eğitim, üstün yetenekli çocuklara öğretime ilgi duyma, bölgenin sosyo-ekonomik durumu, yaş, üstün yetenekli çocuğa sahip olma ve siyasi duruş gibi yedi değişkenin araştırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Lassing (2003) yapmış olduğu "Üstün Yeteneklilik Eğitim Reformları: Öğretmenlerin Tutumları Üzerine Etkileri" adlı çalışmasında farklı sınıflandırılmış okullardaki öğretmenlerin tutumlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma tarama modelindedir. Çalışmada Gagné and Nadeau'nun "Üstün Yeteneklilik ve Eğitim Hakkında Görüşler" tutum ölçeği ve okul politikalarını, müfredat ve plan belgelerini, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmelerini içeren durum çalışmaları kullanılmıştır. Çalışmaya iki Üstün Yetenekliler Öğrenme ve Gelişim Merkezinden, Üstün Yetenekliler Öğrenme ve Gelişim Merkezinin iki Ağ Okulundan, Üstün Yetenekliler Öğrenme ve Gelişim Merkezinin tavsiye ettiği iki Ağ Okulundan ve iki genel okuldan 126 öğretmen katılmıştır. 67 öğretmen üstün yeteneklilik eğitimi almıştır ve bu öğretmenler üstün yetenekliler eğitimine odaklanmış altı okulda çalışmaktadırlar. Araştırma sonucunda tutum ölçeğinden elde edilen verilerden üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ve tutum ile hizmet içi eğitim arasında pozitif anlamlı ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda pozitif tutum ile öğretmenlerin çalıştığı farklı okul grupları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen konumu ile tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, araştırma sonucunda öğretmenin yaşı, öğretmenlikte çalışma yılı veya nitelikler ile tutum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Rosemarin (2002)'nin yapmış olduğu "Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Tutumları" adlı çalışmasına 47 Amerikalı ve 66 İsrailli öğretmen dahil edilmiştir. 46

öğretmenin üstün yetenekliler eğitiminde deneyimi varken, geri kalan 67 öğretmenin üstün yeteneklilerin eğitiminde deneyimi bulunmamaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş 65 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin 61 maddesi 1-5 arası derecelendirilen ifadelerden oluşmaktadır. Geri kalan 4 madde ise öğretmenlerin üstün yeteneklileri tanılama süreci ile ilgili sorulardan meydana gelmektedir. İç tutarlılık analizlerine dayandırılarak, 61 maddeden 38 madde biliş, kalıtım/çevre, normal sınıflardaki üstün yetenekliler, ailenin rolü, üstün yetenekliler eğitimin ilkeleri, üstün yetenekliler öğretmenlerinin özel eğitim ihtiyacı, öğretmen yeterliliği, üstün yetenekliler ve engellilere ilişkin ilginin karşılaştırılması olmak üzere 8 faktör altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda normal sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin tutumları ile üstün yetenekli öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. İsrailli öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitiminde bilişsel becerilere, kalıtımın gücüne, üstün yetenekli öğrencileri tanılamada öğretmenin yeterliliğine, üstün yetenekliler için özel programlar hazırlanmasına Amerikalı öğretmenlerden daha çok önem verdikleri saptanmıştır. Bunun yanında İsrailli öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimin normal sınıflarda yürütülmesini önerdikleri görülmüştür. Fakat diğer yandan Amerikalı öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin olarak sıkı çalışmaya önem verdikleri ve öğretmenlerin özelliklerinin değişebileceğine inandıkları saptanmıştır.

Song (2001) "Amerikalı ve Koreli Erken Çocukluk Dönemi Eğitimcilerinin Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Programlarına Yönelik Tutumları" konulu doktora tezinde Amerikalı ve Koreli erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin eğitim programlarının olası uygulamalarına yönelik tutumlarının incelemesini amaçlamıştır. Erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin üstün yetenekli çocuklar için sağlanan özel eğitim hizmetlerine yönelik tutumları, Amerikalı ve Koreli eğitimcilerin tutumları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ile eğitimcilerin üstün yetenekli çocuklara ve eğitim programına yönelik tutumlarının başlıca belirleyicilerinin araştırılması çalışmada incelenen temel alanlardır. Araştırma kesitsel anket araştırmasıdır. Bu araştırmaya Amerikalı ve Koreli erken çocukluk dönemi eğitimcileri katılmıştır. Katılımcılar öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve yöneticiler olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. 248 katılımcının 105'i Amerikalı ve 143'ü Korelidir. Araştırmada "Üstün Yetenekli Çocukların Potansiyellerinin Geliştirilmesine İlişkin Erken Çocukluk Programlarına Yönelik Tutumlar" adlı araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Ölçek üstün yeteneklilerin tanılanması, öğretmen ortamı, sınıf ortamı, ebeveyn ortamı, eğitim hakları ve program alanı olmak üzere

toplam altı faktörden oluşmaktadır. Üstün yeteneklilerin tanılanması, öğretmen ortamı, sınıf ortamı, ebeveyn ortamı, eğitim hakları ve program alanı faktörlerinin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0.65, 0.60, 0.67, 0.71, 0.62 ve 0.68'dir. Araştırmanın sonucunda Amerikalı ve Koreli erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin her bir üstün yetenekli çocuğun güçlü yanlarının bilinmesinin önemi, üst düzey düşünme becerilerine teşvik etmeye olan ihtiyaç, üstün yetenekli çocukların uygun eğitim alma hakkı, öğretmenlerin daha çok çalışması gerektiği algısı ve üstün yetenekliler programının sınıfın kalabalık olmasından dolayı zor olacağı hissi konularında hem fikir oldukları saptanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların değerlendirilmesinin veya tanılanmasının zor olmayacağı ve üstün yetenekliler programının elitist (seçkincilik) olmadığı konularında aynı fikirde oldukları bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarının ihtiyaçlarının karşılanmasında temel sorumluluğun ebeveynlerde olduğu ve birçok üstün yetenekliler eğitim stratejilerinin normal gelişim gösteren çocuklar için faydalı olduğu konularında hem fikir oldukları saptanmıştır.

Wang (1998) "Öğretmenlerin Okul Öncesi Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Tutumları ve Üstün Yetenekliler İçin Erken Müdahale Konusundaki Bilgileri" adlı çalışmasında Amerikalı ve Tayvanlı üstün yetenekliler koordinatör okul öncesi öğretmenlerinin ve olağan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumlarının ve onların üstün yetenekli öğrenciler için erken müdahale konusundaki bilgilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu çalışma için araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Bu anket "Kişisel Bilgi Formu", "Üstün Yetenekli Çocuk ve Normal Gelişim Gösteren Çocuk Algısı" ve "Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Erken Müdahale" bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerinden 40 okul öncesi öğretmeni ve 40 üstün yetenekliler eğitim koordinatörü; aynı şekil Tayvan'dan 40 okul öncesi öğretmeni ve 40 üstün yetenekliler eğitim koordinatörü katılmıştır. Çalışmanın toplam katılımcı sayısı 160'tır. Araştırmanın sonucunda bütün Tayvanlı ve Amerikalı okul öncesi öğretmenleri ile üstün yetenekliler eğitim koordinatörlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Fakat Tayvanlı öğretmen ve koordinatörlerin tutum puanlarının Amerikalı öğretmen ve koordinatörlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğunun üstün yetenekli çocuklara erken müdahale bilgisi ile ilgili 54 maddede hem fikir oldukları saptanmıştır. Tüm üstün yetenekliler eğitim koordinatörlerinin değerlendirme öğretimsel müdahaleler konusunda okul öncesi öğretmenlerinden daha bilgili olduğu ve Amerikalı koordinatörlerin puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada

tutum ve bilgi arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularından farklı kültürlerin, bireysel öğretmen değer ve tutumları ile üstün yeteneklilerle ilgili bilgi veya profesyonelliğin bir birleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bundan dolayı bu faktörlerin birleşiminin üstün yetenekli okul öncesi çocuklarının yaşamları üzerinde önemli bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, Tayvanlı okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli okul öncesi çocuklarına yönelik tutumları ile normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin düşük olduğu ve Amerikalı okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli okul öncesi çocuklarına yönelik tutumları ile normal gelişim gösteren çocuklara yönelik tutumları arasında orta bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Türkiye'de Yapılan İlgili Araştırmalar

Özsoy (2014) "Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci, Öğretmen ve Velilerinin Üstün Yetenekli Öğrenci Kavramına İlişkin Metaforları" adlı çalışmasında Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciyi nasıl algıladıklarının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bartın Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 28 öğrenci ile 27 öğrenci velisi ve Bartın Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışan 26 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları rastgele örnekleme metoduyla seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak üzerinde "*Üstün yetenekli öğrenci ……. benzer, çünkü ……*" cümlesininin yazılı olduğu bir form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların ortaya koydukları metaforlar *"Yüksek Performans Gösteren Çalışkan Birey, Uygun Eğitime Gereksinim Duyan Birey, Gizemli, Anlamak İçin Çaba Gerektiren Birey, Değerli Birey, Yaşıtlarından Farklı Görünen Birey, Geniş Kapasiteli Birey, Çok Yönlü Birey"* başlıkları altında birleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışan öğretmenlerin, bu merkezde eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin ve onların velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramını yüksek performans gösteren, uygun eğitime gereksinim duyan, anlamak için çaba gerektiren, değerli, yaşıtlarından farklı görünen, geniş kapasiteli ve çok yönlü olarak algıladıkları saptanmıştır

Öztürk ve Fıçıcı (2014)'nın çalışmasının amacı okul öncesinden üniversiteye kadar olan kurumlarda çalışan eğitimcilerin üstün yeteneklilere ilişkin tutumunu ölçebilen bir ölçek geliştirmektir. Başlangıçta ölçek 4 faktör ve 24 likert tipi maddeden oluşmaktadır. Her faktör altı maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin faktörleri; ulusal hazine olarak üstün

yetenekliler, elitist (seçkin) bir uygulama olarak üstün yetenekliler eğitimi, üstün yeteneklilerin farklı akademik ihtiyaçları, üstün yeteneklilerin farklı sosyal-duygusal özellikleri ve ihtiyaçları şeklindedir. Ölçek 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'da okul öncesinden üniversiteye kadar olan kurumlarda çalışan öğretmen, rehber öğretmen, okul yöneticileri gibi 421 eğitimciye uygulanmıştır. Eksik veriler çıkarıldıktan sonra geriye 360 geçerli anket kalmıştır. Verilerin yarısı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır ve 9 madde ölçekten çıkarılmış geriye 15 madde kalmıştır. Faktör yapısında bir değişiklik olmamıştır. Her faktör en az 3 maddeden oluşmuştur. Verilerin diğer yarısı kullanılarak da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veriler geriye kalan 15 madde ile ilgilidir. İç tutarlılık güvenirlilik katsayısı (Cronbach's alpha); birinci faktör için .773, ikinci faktör için .738, üçüncü faktör için .558 ve dördüncü faktör için .621'dir. Ölçeğin tümü için Cronbach's Alpha ise .823'tür. Araştırmanın sonunda ölçeğin son hali ve faktörler için iç tutarlılık güvenirlilik kat sayısının kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. Ölçeğin son halinin öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarını belirlemede geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Tortop (2014b)'un "Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Ve Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları" konulu çalışmasında çok kültürlü eğitim ve üstün yetenekli eğitim olgularına yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde 2011-2012 öğretim yılında öğrenim gören basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilmiş her bölümden ortalama 20 öğretmen adayı toplamda 120 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adayı Demografik Bilgi Formu", "Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)" ve "Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, bölüm gibi değişkenlere göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının sadece cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe yönelik tutumları ile üstün yeteneklilik eğitimine yönelik tutumları arasında orta düzeyde bir anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akar ve Uluman (2013)'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Doğru Aday Gösterme Durumları" çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumlarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ve

sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme düzeyinin belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2006-2010 yılları arasındaki tanılama süreçlerinde BİLSEM'e öğrenci aday gösterme işlemini gerçekleştirmiş olan 182'si bayan ve 152'si erkek olmak üzere toplamda 334 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak 2006-2010 yılları arasında yapılmış olan tanılama süreçlerine ait öğretmen aday gösterme formları ve tanılama süreci sonucunda başarılı olmuş öğrenci sayılarını gösteren dokümanlar kullanılmıştır. Ayrıca bu yıllar arasında öğrenci aday gösterme işlemi yapmış olan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve öğretmenlik tecrübesi gibi bazı kişisel bilgiler İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilmiştir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmelere göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre üstün yetenekli çocukları doğru aday göstermede anlamlı olarak daha başarılı oldukları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlikte çalışma yılı 16-30 yıl arası olan öğretmenlerin aday gösterme işleminde daha başarılı oldukları saptanmıştır. 3. sınıf öğretmenlerinin aday göstermede diğer sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak farklılaştığı ve daha başarılı oldukları bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin doğru aday gösterme yüzdesi % 18 olarak bulunmuştur. Farklı araştırmalara göre bu yüzdenin oldukça düşük olduğu saptanmıştır.

Dağlıoğlu ve Suveren (2013)'in "Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi" konulu çalışmalarında ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli çocukların belirlenmesi, aile ve öğretmenlerinin bu çocukları belirlemede ne derece başarılı olduklarının tespit edilmesi ve aile ve öğretmen görüşleri ile çocukların performanslarının ne derece uyumlu olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya, ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocuklar, çocukların velileri ve öğretmenleri dahil edilmiştir. Çalışmaya Düzce il merkezindeki ilköğretim okullarının anasınıfına giden 600 öğrenci arasından öğretmen ve/veya ailesi tarafından aday gösterilen ve tanılama işlemleri uygulanan 113 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilk basamakta öğretmen ve/veya ailelerin üstün yetenekli olarak gördükleri çocukları aday göstermeleri için "Aile Gözlem Formu (AGF)" ve "Öğretmen Gözlem Formu (ÖGF)", ikinci basamakta çocuklara uygulamak için "Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7)" ve "Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve ailelerin üstün yetenekli çocukları tanılamada % 44,3 oranında başarılı oldukları görülmüştür. Üstün yetenekli çocukları tanılamada ailelerin öğretmenlerden daha başarılı

oldukları saptanmıştır. Öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanları arasındaki tutarlılığa bakıldığında, uygulanan testler ve puanlar incelendiğinde öğretmenlerin ailelere göre çocukların performanlarına daha yakın değerlendirmelerde bulundukları saptanmıştır. Çocukların performanslarının aile ve öğretmenlerinin görüşlerinin çok üzerinde bulunduğu saptanmıştır. Üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların TKT 5-7 Testi ile Goodenough Harris testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

Şahin ve Kargın (2013)'ın çalışmasında sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli çocukların tanılanması konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2012 yılında Tekirdağ il genelinde çalışan 29 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerden 14'ü deney grubuna, 15'i de kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcılara, üç gün üst üste 3'er saat olmak üzere, toplamda 9 saatlik bir eğitim verilmiştir. Uygulanan program, program geliştirme modellerinden Taba Modeli'ne göre hazırlanmıştır. Araştırmada betimsel ve deneysel yöntemin birlikte kullanılmıştır. Deneysel bölümde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Uygulanan programın etkililiğinin belirlenmesinde nicel değerlendirme araçları kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için bir uygulama işlem materyali ve üç ölçme aracı geliştirilmiştir. Ayrıca, görüşme yöntemi de kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi", "Gözlem Formu" ve "Öğretmen İzleme Formu" kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, deney grubunda bulunan öğretmenlerin bilgi testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Fakat kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin bilgi testi ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Şenol (2013)'un "Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu çalışmasında Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Çalışmanın örneklemi Türkiye'deki 61 Bilim ve Sanat Merkezi arasından rastgele seçilen 24 Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 318 öğretmenden oluşturulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitim programlarına yönelik görüşleri, üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar ile ilgili maddelerden oluşan ölçek

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) çalışan öğretmenlerin merkezde uygulanan programa yönelik görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin genel olarak BİLSEM'lerde uygulanan üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin görüşlere katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitiminde en fazla gözlem yöntem-tekniğini ve en az yapılandırılmış grid yöntem-tekniğini kullandıkları saptanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitiminde karşılaştıkları sorunların Bilim ve Sanat Merkezleri'nin fiziki ortam ve şartlarına ilişkin sorunlar olduğu saptanmıştır.

Tortop ve Kunt (2013)'un çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilere yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmaya Isparta il merkezinde 9 farklı okulda 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılında çalışan 323 ilköğretim öğretmeni dahil edilmiştir. Örneklem belirlenirken küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Üstün Yetenekliler ve Eğitimine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının orta seviyenin biraz üstünde olduğu ve cinsiyete, yaşa, branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin tutum ölçeğinin "Üstün Yeteneklilerin Toplumsal Değeri" boyutunun ortalama puanlarının cinsiyete ve yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Psikolojik Danışman ve Rehberlik öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutum puan ortalamasının en yüksek, beden eğitimi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin tutum puan ortalamasının en düşük olduğu görülmüştür.

Akar ve Şengil-Akar (2012)'ın çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel veriler kullanılarak yapılmış betimsel bir çalışmadır. Çalışmaya ilköğretim okullarında görev yapan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 155 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri açık uçlu anket görüşmesiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler alanın önde gelen bazı kuramlarıyla karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgilerinin yeterli seviyede olmadığı saptanmıştır. Bulgular ışığında, ilköğretim öğretmenlerinin tanımlarının genel zekâ ve genel yetenek çerçevelerinin dışına çıkmadığı görülmüştür.

Kıldan (2011)'ın çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Kastamonu'nun Merkez ilçesinde 2009-2010 yılında çalışan 60 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmada betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkında çok az bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Buna ek olarak araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgi seviyelerinin daha üst düzeyde olması gerektiği ve üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi konusunda çeşitli hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Eraslan-Çapan (2010)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 9 farklı programından 157'si bayan, 54'ü erkek toplamda 211 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden metafor analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak her öğretmen adayına sayfanın üstünde "*Üstün yetenekli öğrenciler… gibidir/benzemektedir, çünkü…"*cümlesinin yazılı olduğu formlar verilmiştir. Ayrıca kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencileri, yüksek performans gösteren, geniş kapasiteli, üretken, yaratıcı, çok yönlü, ileriyi görebilen ve geleceğe yön veren, araştıran ve olaylara farklı bakabilen, yaşıtlarından farklı, gizemli ve anlamak için çaba gerektiren ve değerli bireyler olarak algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının üstün yeteneklileri yönlendirmeye ve kontrol edilmeye açık bireyler olarak algıladıkları saptanmıştır. Bunlara ek olarak öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitim koşullarının onların gelişimlerine uygun olmadığı ve kendilerini geliştirebilmeleri için yetenekleri doğrultusunda bir eğitime ihtiyaç duydukları yönünde algıya sahip oldukları görülmüştür.

Şahin (2010)'in çalışmasında okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda verilen eğitimin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıfında bulunan 48 gönüllü bayan öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desende yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak likert tipi bir ölçekle,

araştırmacı tarafından geliştirilmiş bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların mezun oldukları lisede üstün yeteneklilere ilişkin ders alma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Fakat ders alanların ön test puanları dersi almayanlara göre daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Mezun olunan okulda ders alanlar, aldıkları eğitimin süresine göre 3 ay veya daha kısa süre ders alanlar ile 3-6 ay arası ders alanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ancak, 3-6 ay arasında ders alanların bilgi düzeyinin 3 ay veya daha kısa süre ders alanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulanan eğitim programının okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarının bilgi düzeyinde orta düzeyde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Gökdere ve Ayvacı (2004)'nın araştırmasında sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Başarı Testi" ve "Mülakat Formu" kullanılmıştır. Başarı testinde üstün yetenekli çocukların zihinsel özellikleri ile ilgili 3 soru, üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal özellikleri ile ilgili 4 soru, üstün yetenekli çocukların kişisel özellikleri ile ilgili 5 soru, üstün yetenekli çocukların fiziksel özellikleri ile ilgili 1 soru ve üstün yeteneklilerin öğretmenlerinin özellikleri ile ilgili 2 soru olmak üzere toplamda 15 soru bulunmaktadır. Başarı testi Trabzon il merkezinde bulunan 17 ilköğretim okulunda 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında çalışan 164 sınıf öğretmeni arasından rastgele seçilen 55 öğretmene uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeye ise 55 öğretmen arasından seçilen 15 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin özellikleri ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun üstün yetenekli çocuğu değerlendirirken başarılı çocukların özelliklerini göz önünde bulundurdukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun üstün yetenekli çocuklar için özel eğitimin gerekliliğine inandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitiminde genel olarak deney, soru sorma, yaparak-yaşayarak öğrenme ve problem çözme tekniklerini tercih ettikleri görülmüştür.

BÖLÜM 3
YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algıları ve kavram yanılgıları incelenmiştir. Bunun yanında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgılarının ve üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin kavram yanılgıları ile öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bakımdan araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Karasar (2013) tarama modellerini, "*geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımı*" olarak tanımlamıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) ise tarama çalışmasını "*bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalar*" olarak tanımlamıştır.

Tarama çalışmasında amaç araştırma konusu ile ilgili genellikle var olan bir fotoğrafı olduğu gibi çekerek betimlemektir (Büyüköztürk vd., 2013, s.177). Diğer bir ifade ile araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanır ve onları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası içine girilmez (Karasar, 2013, s.77). Bu amaca yönelik olarak tarama çalışmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk vd., 2013, s.177). Bu tür araştırmalarda üzerine çalışılan doğal ve toplumsal olguları kontrol etme etkinliği yoktur. Araştırmacı bu olgulara müdahale etmez, onları akışına bırakır (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s.48). Kısaca, tarama çalışmalarında önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Köse, 2013, s.111).

Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin kavram yanılgıları ile öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından bakıldığında, ilişkisel tarama modeli de kullanılmıştır. Karasar (2013) ilişkisel tarama modelini *"iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim derecesini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma modeli"* olarak tanımlamaktadır.

İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkiler aranabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s.50). Tarama yoluyla bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak değerlendiremez fakat bir değişkendeki durumun belirlenmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2013, s.82). Diğer bir ifadeyle bu tür araştırmada değişkenler yordayıcı ve keşfedicidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s.50).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın merkez ilçeleri olan Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle'deki MEB Bağımsız Anaokulu, MEB İlköğretim Anasınıfı, Anadolu Mesleki ve Teknik Lise Uygulama Anaokulu, Özel Anaokulu, Özel İlköğretim/Kolej Anasınıfı ve Gündüz Bakımevi ve Kreşte çalışan 280 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013, s.90). Bu yöntemde araştırmacı çalışma grubuna dâhil edilecek birimleri önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerinden hareketle amacına uygun olarak kendi yargılarıyla belirler (Ural ve Kılıç, 2013, s.43). Amaçlı örnekleme yöntemi çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belirli ölçütleri karşılayan veya bazı özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarla çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2013, s.90).

Öğretmenlerin; çalıştığı kurum türü ve okul türü, çalıştığı yaş grubu, eğitimi durumu, mezun olduğu lise türü, meslekteki çalışma yılı, üstün yeteneklilerle çalışma durumu ve üstün yeteneklilik eğitimi alma durumu Tablo 1-Tablo 8 arasında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo1. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türü

Kurum Türü	N	%
Devlet Kurumu	181	64,6
Özel Kurum	99	35,4
Toplam	280	100

Tablo 1'de öğretmenlerin çalıştığı kurum türü incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %64,6'sı devlet kurumunda, %35,4'ünün özel kurumda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü

Okul Türü	N	%
MEB Bağımsız Anaokulu	61	21,8
MEB İlköğretim Anasınıfı	89	31,8
Özel Anaokulu	44	15,7
Özel İlköğretim/Kolej Anasınıfı	34	12,1
Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	31	11,1
Gündüz Bakımevi ve Kreş	21	7,5
Toplam	280	100

Tablo 2'de öğretmenlerin çalıştığı okul türü incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %31,8'i MEB İlköğretim Okulu Anasınıfında, %21,8'i MEB Bağımsız Anaokulunda, %15,7'si Özel Anaokulunda, %12,1'i Özel İlköğretim/Kolej Anasınıfında, %11,1'i Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulunda ve %7,5'inin Gündüz Bakımevi ve Kreşte çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	Frekans	%
Lise-Ön Lisans	72	25,7
Lisans-Yüksek Lisans	208	74,3
Toplam	280	100

Tablo 3'te öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %74,3'ünün lisans veya yüksek lisans mezunu olduğu ve %25,7'sinin lise veya ön lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubu

Çalışılan Yaş Grubu	Frekans	%
36-48 aylık	47	16,8
48-60 aylık	110	39,3
60-72 aylık	94	33,6
Diğer	29	10,4
Toplam	280	100

Tablo 4'te öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %39,3'ünün 48-60 aylık çocuklarla, %33,6'sının 60-72 aylık çocuklarla ve %16,8'inin 36-48 aylık çocuklarla çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin %10,4'ünün de karma yaş gruplarıyla çalıştığı veya idareci olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lise Türü

Mezun Olunan Lise Türü	Frekans	%
Kız Meslek Lisesi	165	58,9
Diğer Liseler	115	41,1
Toplam	280	100

Tablo 5'te öğretmenlerin mezun olduğu lise türü incelendiğinde, çalışmaya öğretmenlerin %58,9'unun Kız Meslek Lisesi mezunu olduğu ve %41,1'inin Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Süper Lise, Düz Lise gibi liselerden mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Yılı

Meslekte Çalışma Yılı	Frekans	%
10 Yıl ve Altı	150	53,6
11-20 Yıl	86	30,7
21 Yıl ve Üzeri	44	15,7
Toplam	280	100

Tablo 6'da öğretmenlerin meslekteki çalışma yılı incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %53,6'sının 10 yıl ve altı, %30,7'sinin 11-20 yıl arası ve %15,7'sinin 21 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Durumu

Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Durumu	Frekans	%
Evet	60	21,4
Hayır	220	78,6
Toplam	280	100

Tablo 7'de öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi alma durumları incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %78,6'sının üstün yeteneklilerle ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve %21,4'ünün üstün yeteneklilerle ilgili eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu

Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu	Frekans	%
Evet	66	23,6
Hayır	214	76,4
Toplam	280	100

Tablo 8'de öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %76,4'ünün üstün yetenekli çocuklarla çalışmadığı ve %23,6'sının üstün yetenekli çocuklarla çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Üstün Yetenekliler ve Eğitimine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)" ve "Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş) İlişkin Algı Ölçeği (ÜYAÖ)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda cinsiyet, yaş, öğretmenin çalıştığı okul türü, eğitim durumu, öğretmenlerin çalışmakta olduğu yaş grubu, öğretmenlerin mezun olduğu bölüm, öğretmenlerin mezun olduğu lise türü ve öğretmenlerin çalışma deneyimi ile ilgili kişisel bilgileri içeren çoktan seçmeli 8 soru yer almaktadır. Ayrıca kişisel bilgi formunda öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alma durumu ve aldığı eğitim; öğretmenlerin ailelerinde üstün yetenekli bireylerin olup olmadığı ve üstün yetenekli çocuğun öğretmene yakınlık derecesi, cinsiyeti ve yaşı; öğretmenlerin üniversitede ya da lisede özel eğitim dersi alma durumu; öğretmenlerin sınıflarında üstün yetenekli çocuk olma durumu ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulardan 4 soru evet/hayır cevaplı, 1 soru çoktan seçmeli ve 1 soru da kısa cevaplıdır. Ayrıca formda öğretmenlerin geçmişte üstün yetenekli çocuklarla çalışıp çalışmadığı ve çalışma ortamı, öğretmenlerin kendilerini üstün yetenekli olarak düşünüp düşünmedikleri ve eğer düşünüyorlarsa yetenek türleri ve öğretmenlerin ailelerinde üstün yetenekliler programına katılan birey/bireylerin olup olmadığı konusunda kısa cevaplı sorular bulunmaktadır. Bu sorulardan 3 soru evet/hayır cevaplı ve 2 soru da çoktan seçmelidir.

Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeği (ÜYAÖ)

Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Jeong (2010) tarafından geliştirilmiştir. Jeong (2010) ölçek maddelerini oluşturmadan önce üstün yeteneklilik ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili geniş bir alan yazın taraması yapmıştır. Bu alan yazın taraması sonucunda bir madde havuzu oluşturmuştur. Çocuklarla çalışan ve üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili sınıf deneyimi olan üç öğretmenle görüşme yapmıştır. Bu görüşme ve alan yazın taraması sonucunda ölçeğin maddelerinin ilk halini oluşturmuştur. Jeong (2010) ölçeği 5'li Likert tipi şeklinde oluşturmuştur. Ölçek mitlerden (efsane) ve gerçeklerden (realite) oluşmaktadır. Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir (Jeong, 2010).

Tablo 9. Jeong(2010)'un Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Maddelerinin Konuları

ÜSTÜN YETENEKLİLERE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ (3-8 Yaş Arası)		
M.N	Üstün Yeteneklilik	MİT/GERÇEK
1	Bütün Çocukların Üstün Yetenekliliği	MİT
2	ÜY Çocukların Profili	MİT
3	Üstün Yetenekliliği Erken Tanılama ve Ailelerin Çabası	MİT
4	Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki Pozitif İlişki	MİT
5	ÜY Çocuklar ve Motivasyon Probleminin Olmaması	MİT
	Üstün Yeteneklilik Özellikleri	
6	Eş Zamanlı Olmayan Gelişme	GERÇEK
7	İleri Düzey Sözel Beceri	GERÇEK
8	Diğerlerine Karşı Duygusal Hassasiyet	GERÇEK
9	İşbirliğine Dayalı Oyun Tarzı	GERÇEK
10	Liderlik	GERÇEK
11	Erken Okuma	GERÇEK
12	Nadir Hayal Kırıklığı Deneyimi	MİT
13	Üstün Yetenekliliğin Kardeşler Üzerindeki Olumsuz Etkisi	MİT
14	ÜY Çocukların Hayatlarında Sosyal-Duygusal Sorunlar Yaşama Olasılığı	MİT
	Üstün Yetenekliliğin Tanılanması	
15	Üstün Yetenekliliğin Değerlendirilmesinde Geleneksel Değerlendirme Yöntemlerine Olan İhtiyaç	MİT
16	Üstün Yetenekliliğin Okul Öncesi Yıllarda Belirlenmesinin Etkililiği	GERÇEK
17	Standart Testlerin Taraflılığı	GERÇEK
18	Dil Probleminin Tanılamaya Etkisi	GERÇEK
19	Ebeveynlerin Tanılama Sürecine Katılımı	GERÇEK
20	Sanatsal Yönden Tanılamada Yaratıcılık Testlerinin Etkisi	MİT
	Programlama	
21	Özel Hizmetlere İhtiyacın Olmaması	MİT
22	Normal Müfredatta Uyarlama İhtiyacı	GERÇEK
23	Akademik Hızlandırmanın Olumsuz Etkisi	MİT
24	Karma Gruplarda İşbirliği Yoluyla Öğrenmenin Akademik Yararları	MİT
25	Yetenek Gruplarının Gerekliliği	GERÇEK

Jeong (2010) ölçeği üç uzmana gönderilmiştir ve ölçek bir lisansüstü sınıfında yorumlanmıştır. Çoğu öğretmen olan 12 lisansüstü öğrencisi ölçeği cevaplamıştır. Ölçeğin geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. 1-30 Ocak 2009 tarihleri arasında elektronik posta yoluyla veri toplanmıştır. 110 kişiye ölçek elektronik postayla gönderilmiş olup 20 kişi ölçeği cevaplamıştır. Ölçeğin güvenirliliğini ve iç tutarlılığını incelemek için Cronbach's Alpha testi kullanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı 0.71 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın amacına karar verildiğinde gerekli olan ölçme aracı incelenmiş ve Türkiye'de alan yazında böyle bir ölçeğe rastlanmadığından Jeong (2010) tarafından hazırlanan "Üstün Yeteneklilere İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği" adlı ölçeğin uyarlanmasına karar verilmiştir.

Uyarlama çalışmaları sırasında aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

- Ölçeğin Türk kültürüne uygunluğunun araştırılması
- Ölçeğin uyarlanması için yazarından izin alınması
- Ölçeğin uzman çevirici tarafından İngilizce 'den Türkçe 'ye çevrilmesi
- Türkçe çevriler karşılaştırılarak son halinin verilmesi
- Türkçe çevrinin son halinin İngilizceye çevrilmesi
- Ölçeğin orijinal İngilizcesi ile çeviri İngilizcesinin karşılaştırılması
- Ölçeğin orijinal İngilizcesi, Türkçesi ve çevri İngilizcesiyle birlikte uygun form hazırlanarak alanında uzman kişilere gönderilmesi
- Uzmanlardan gelen görüşlere göre maddelere son halinin verilmesi ve uygulamaya hazır hale getirilmesi
- Ön uygulama yapılması
- Ölçeğin güvenirlilik ve yapı geçerliliğinin yapılması için gerekli veriyi elde etmek için uygun sayıda öğretmene uygulanması
- Elde edilen verilerle güvenirlilik ve yapı geçerliliği çalışmasının yapılması (Deniz, 2007).

Öncelikle ölçeğin Türk kültürüne uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu karardan sonra ölçeğin yazarından elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Formun dil geçerliliği uzman görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Ölçeğin maddeleri 5 uzman çevirmen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacı ölçeğin 5 çevirisini inceleyerek ölçeğin Türkçe formunu oluşturmuştur. Bu form danışman tarafından incelenmiştir ve değişiklikler yapılarak son hali verilmiştir. Bu aşamadan sonra Türkçe form bir uzman çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Araştırmacı tarafından ölçeğin orijinal İngilizcesi ile çevri İngilizcesi karşılaştırılmıştır. Maddelerin anlamlarında herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Daha sonra ölçeğin maddelerinin İngilizcesinin ve Türkçesinin olduğu "Uzman Görüş Formu" hazırlanmıştır. Bu form üstün yeteneklilik eğitimi alanında uzman 2 profesör, 2 doçent ve bir yardımcı doçent olmak üzere 5 öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzmanlar tarafından ölçeğin maddelerinin İngilizceden Türkçeye çevirisinin uygunluğu ve maddelerin ifadelerinin alan yazına göre Türkçeye uygunluğu incelenmişlerdir. Üstün yeteneklilik alanında uzman ve ölçme-değerlendirme alanında uzaman kişilerin görüşleri doğrultusunda ve ölçeğin yazarından alınan izin sonucunda 7, 9

ve 10. maddeler ikiye bölünmüştür. Maddeler ikiye bölünürken bu maddelerde iki ayrı soru bulunduğundan katılımcıların iki farklı cevap verme olasılığı göz önünde bulundurulmuştur. Bundan dolayı ölçeğin madde sayısı 25'ten 28'e yükselmiştir. Beş uzman görüşü doğrultusunda ölçeğin bazı maddelerinin ifadeleri değiştirilmiştir. Ölçek Ocak (2014) ayı içerisinde ön çalışma kapsamında 3 farklı Gündüz Bakım Evi ve Kreşte çalışan 11'i lisans, 4'ü ön lisans ve 9'u lise mezunu 23 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin üstün yeteneklilikle ilgili deneyimleri ile ilgili olarak, öğretmenlerden 4'ü üstün yeteneklilik eğitimi aldığını, 1'i ailesinde üstün yetenekli birey olduğunu, 6'sı sınıfında üstün yetenekli birey olduğunu ve 4'ü geçmişte üstün yetenekli çocuklarla çalıştığını ifade etmiştir. Ön uygulama verisinin analizi sonucunda 2 maddenin ifadesinde değişiklik yapılmıştır. Son olarak Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde araştırma görevlisi olarak çalışan 5 lisansüstü öğrencisinin görüşleri alınıp ölçeğin ifadelerine son hali verilmiştir. Bir edebiyat öğretmeni ölçeği Türkçe dil bilgisi ve noktalama işaretleri açısından incelemiştir. Ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçek 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde Ankara'nın 7 merkez ilçesinde (Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan) MEB bağımsız anaokulu, MEB ilköğretim anasınıfı, özel anaokulunda, özel ilköğretim/kolej anasınıfında ve gündüz bakımevi ve kreşte çalışan 328 öğretmene uygulanmıştır. İki öğretmenden elde edilen veri eksiklik nedeniyle değerlendirilmeye alınmamış ve 326 öğretmenden alınan veri analiz edilmiştir.

Tablo 10. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Uyarlama Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

		Frekans	%
Okul Türü	MEB Bağımsız Anaokulu	186	57,1
	MEB İlköğretim Anasınıfı	63	19,3
	Özel Bağımsız Anaokulu	13	4,0
	Özel İlköğretim/Kolej Anasınıfı	29	8,9
	Gündüz Bakımevi ve Kreş	34	10,4
	Toplam	325	99,7
	Cevapsız	1	0,3
	Toplam	326	100
Eğitim Durumu	Lise	19	5,8
	Ön Lisans	27	8,3
	Lisans	257	78,8
	Yüksek Lisans	23	7,1
	Toplam	326	100
	Cevapsız	0	0
	Toplam	326	100
Yaş Grubu	36-48 aylık	47	14,4
	48-60 aylık	131	40,2
	60-72 aylık	109	33,4
	Diğer	33	10,1
	Toplam	320	98,2
	Cevapsız	6	1,8
	Toplam	326	100
Mezun Olunan Bölüm	Çocuk Gelişimi	83	25,5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	227	69,6
	Diğer Alanlar	16	4,9
	Toplam	326	100
	Cevapsız	0	0
	Toplam	326	100
Öğretmenin Yaşı	25 Yaş ve Altı	49	15,0
	26-35 Yaş Arası	189	58,0
	36-45 Yaş Arası	80	24,5
	46 Yaş ve Üzeri	8	2,5
	Toplam	326	100
	Cevapsız	0	0
	Toplam	326	326
Mezun Olunan Lise	Kız Meslek Lisesi	183	56,1
	Diğer Liseler	142	43,6
	Toplam	325	99,7
	Cevapsız	1	0,3
	Toplam	326	100
Öğretmenlerin Çalışma Yılı	10 Yıl ve Altı	215	66,0
	11-20 Yıl	85	26,1
	21 Yıl ve Üzeri	24	7,4
	Toplam	324	99,4
	Cevapsız	2	0,6
	Toplam	326	100

Tablo 10'da öğretmenlerin çalıştığı okul türü incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %57,1'inin MEB Bağımsız Anaokulunda, %19,3'ünün MEB İlköğretim

Okulu Anasınıfında, %10,4'ünün Gündüz Bakımevi ve Kreşte, %8,9'unun Özel İlköğretim/Kolej Anasınıfında ve %4'ünün Özel Anaokulunda çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %78,8'inin lisans, %8,3'ünün ön lisans, %7,1'inin yüksek lisans ve %5,8'inin lise mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin lise, ön lisans ve lisansta mezun oldukları bölümler incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %69,6'sının okul öncesi öğretmenliği bölümünden, 25,5'inin çocuk gelişimi bölümünden ve % 4,9'unun anasınıfı öğretmenliği, sınıf öğretmenliği gibi bölümlerden mezun olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun olduğu liseler incelendiğinde, çalışmaya kayılan öğretmenlerin %56,1'inin Kız Teknik ve Meslek, Anadolu Kız Teknik ve Meslek ve Kız Meslek Liselerinden mezun olduğu ve % 43,6'sının Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Düz Lise, Süper Lise gibi liselerden mezun olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %40,2'sının 48-60 aylık çocuklarla, %33,4'nün 60-72 aylık çocuklarla ve %14,4'nün 36-48 aylık çocuklarla çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin %10,1'nin de karma yaş gruplarıyla çalıştığı veya idareci olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşı incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %58'inin 26-35 arası bir yaşta olduğu, %24,5'inin 36-45 arasında bir yaşta olduğu, %15'inin 25 yaşında veya da az bir yaşa sahip olduğu ve %2,5'inin 46 ve üzeri bir yaşta olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılı incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %66'sının 10 yıl ve altı, %26,1'inin 11-20 yıl arası ve %7,4'ünün de 21 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahip olduğu görülmektedir

Tablo 11. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Uyarlama Çalışmasına Katılan Öğretmenlere Sorulan Kısa Cevaplı Soruların Yanıtları

		Frekans	%
Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma	Evet	74	22,7
	Hayır	249	76,4
	Toplam	323	99,1
	Cevapsız	3	0,9
	Toplam	326	100
Ailede Üstün Yetenekli Birey	Var	36	11
	Yok	280	85,9
	Toplam	316	96,9
	Cevapsız	10	3,1
	Toplam	326	100
Özel Eğitim Dersi Alma Durumu	Evet	270	82,8
	Hayır	42	12,9
	Toplam	312	95,7
	Cevapsız	14	4,3
	Toplam	326	100
Çalışılan Sınıfta Üstün Yetenekli Çocuk	Evet	28	8,6
	Hayır	273	83,7
	Toplam	301	92,3
	Cevapsız	25	7,7
	Toplam	326	100
Geçmişte Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu	Evet	78	23,9
	Hayır	240	73,6
	Toplam	318	97,5
	Cevapsız	8	2,5
	Toplam	326	100
Kendini Üstün Yetenekli Görme Durumu	Evet	19	5,8
	Hayır	230	70,6
	Fikrim Yok	58	17,8
	Toplam	307	94,2
	Cevapsız	19	5,8
	Toplam	326	100
Ailede Üstün Yeteneklilik Programına Katılma Durumu	Evet	14	4,3
	Hayır	283	86,8
	Toplam	297	91,1
	Cevapsız	29	8,9
	Toplam	326	100

Tablo 11'de öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi alma durumları incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %76,4'ünün üstün yeteneklilik eğitimi almadığı ve %22,7'sinin üstün yeteneklilik eğitimi aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin lisede veya üniversitede özel eğitim dersi alma durumları incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %82,8'inin bu dersi aldığı ve %12,9'unun ise bu dersi almadığı görülmektedir

Öğretmenlerin ailelerinde üstün yetenekli bir bireyin olup olmadığı incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %85,9'unun ailesinde üstün yetenekli bir birey olmadığı ve %11'nin ailesinde üstün yetenekli bir birey olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında üstün yetenekli bir bireyin olup olmadığı incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %83,7'sinin sınıfında üstün yetenekli bir birey olmadığı ve %8,6'sının sınıfında üstün yetenekli bir birey olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin geçmişte üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %73,6'sının üstün yetenekli bir birey ile çalışmadığı ve %23,9'unun üstün yetenekli bir birey ile çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini üstün yetenekli olarak görme durumu incelendiğinde, öğretmenlerin %70,6'sının kendini üstün yetenekli bir birey olarak görmediği, %17,8'inin bu konuda bir fikrinin olmadığı ve %5,8'inin kendinin üstün yetenekli olduğuna inandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ailelerinde üstün yetenekliler eğitim programına katılma durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin % 86,8'inin ailesinde üstün yetenekliler eğitim programına katılan bireyin olmadığı ve %4,3'ünün ailesinde üstün yetenekliler eğitim programına katılan bireylerin olduğu görülmektedir.

Ölçek 15 Şubat-30 Mart 2015 tarihleri arasında yüz yüze veya ölçeklerin öğretmenlerin çalıştığı kurumlara doldurmaları için bırakılması şeklinde uygulanmıştır.
Uygulama sonucunda 1, 6, 7, 10, 16, 17, 18 ve 24. maddeler olmak üzere toplamda 8 madde geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları neticesinde ölçekten atılmıştır. Orijinal ölçek 4 alt ölçekten oluşmasına karşın uyarlama sonucunda ve yazarın izniyle Ölçek Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) ve Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) olmak üzere iki alt ölçeğe indirgenmiştir.

Tablo 12. Uyarlama Çalışması Yapılan Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Maddelerinin Konuları

ÜSTÜN YETENEKLİLERE İLİŞKİN ALGI ÖÇEĞİ		
MN	Üstü Yeteneklilik ve Özellikleri	MİT/GERÇEK
1	ÜY Çocukların Profili	MİT
2	Üstün Yeteneklilik ve Ailelerin Çabası	MİT
3	Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki Pozitif İlişki	MİT
4	ÜY Çocuklar ve Motivasyon Probleminin Olmaması	MİT
5	Sözel Beceri	GERÇEK
6	Diğerlerine Karşı Duygusal Hassasiyet	GERÇEK
7	İşbirliğine Dayalı Oyun Tarzı	GERÇEK
8	Liderlik	GERÇEK
9	Akranlarla Kolay Etkileşim	GERÇEK
10	Erken ve Hırslı Okuma	GERÇEK
11	Nadir Hayal Kırıklığı Deneyimi	MİT
	Üstün Yeteneklilik Eğitimi	
12	Üstün Yetenekliliğin Okul Öncesi Yıllarda Belirlenmesinin Etkililiği	GERÇEK
13	Standart Testlerin Taraflılığı	GERÇEK
14	Dil Probleminin Tanılamaya Etkisi	GERÇEK
15	Ebeveynlerin Tanılama Sürecine Katılımı	GERÇEK
16	Sanatsal Yönden Tanılamada Yaratıcılık Testlerinin Etkisi	MİT
17	Normal Müfredatta Uyarlama İhtiyacı	GERÇEK
18	Akademik Hızlandırmanın Olumsuz Etkisi	MİT
19	Karma Gruplarda İşbirliği Yoluyla Öğrenmenin Akademik Yararları	MİT
20	Yetenek Gruplarının Gerekliliği	GERÇEK

Tablo 12'de uyarlanan ölçeğin alt ölçekleri ve maddelerinin konuları bulunmaktadır. Orijinal ölçeğin Üstün Yeteneklilik Boyutu ile Üstün Yeteneklilik Özellikleri birleştirilerek Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutu altında ve Üstün Yetenekliliğin Tanılanması ve Programlama Boyutları da Üstün Yeteneklilik Eğitimi Boyutu altında birleştirilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları 4 faktörlü yapıyı sağlamasına rağmen Alt boyutların Cronbach alfa kat sayısı çok düşük çıkmıştır. Bu yüzden boyutların birleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Ölçeğin güvenirliliği için en çok kullanılan yöntem Cronbach alfa olarak bilinen alfa katsayısı kullanılmıştır. Karasar (2013) güvenirliliği *"aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınması"* olarak tanımlamıştır. Ölçeğin güvenirliliği ne derece yüksek ise bu ölçekle elde edilen veriler de o derece güvenilirdir. Cronbach alfa değeri 0-1 arasında değer alır ve kabul edilebilir bir değerin en az 0,70 olması

arzu edilir. Ancak inceleme türü çalışmalarda bu değerin 0,50'ye kadar makul kabul edilebileceği de bazı araştırmacılarca öngörülmüştür (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012, s.126).

Tablo 13. Uyarlanan Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Kat Sayısı

AÖN	Alt Ölçekler	Cronbach Alfa Kat Sayısı
1	Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri	0,74
2	Üstün Yeteneklilik Eğitimi	0,74

AÖN: Alt Ölçeklerin Numarası

Tablo 13 incelendiğinde Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) ve Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) alt boyutlarının güvenirlilik kat sayılarının (Cronbach Alfa) sırasıyla 0.74 ve 0.74 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin alt boyutlarının güvenirliliği arzu edilen düzeyin üzerindedir. Bu bağlamda ölçek güvenilir bir ölçektir.

Tablo 14. Uyarlanan Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

RMSEA	χ^2	SD	χ^2/SD	CFI	GFI	NNFI
0,053	322,10	169	1.90	0,92	0,91	0.91

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
χ^2: Ki-Kare uyum testi
SD: Serbestlik Derecesi
CFI: Karşılaştırmalı Uyum Testi
GFI: İyilik Uyum Testi
NNFI: Normlaştırılmamış Uyum Testi

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi Lisrel programı kullanılarak yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sürecinde Ki-Kare uyum testi (χ2), İyilik Uyum Testi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum Testi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum Testi (NNFI), ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerleri hesaplanmıştır. Tablo 14 incelendiğinde faktör analizi sonuçlarının χ2=322,10; SD=169; RMSEA=0,053; χ2/SD=1,90; NNFI=0,91; CFI=0.92; GFI=.0.91 olduğu görülmektedir.

NNFI ve CFI değerlerinin 0,90'dan büyük olması ve RMSEA değerinin 0,05'ten küçük olması iyi uyumu ifade eder. RMSEA değerinin 0,05 ile 0,08 arasında olması kabul edilebilir uyumu ifade eder (Hoe, 2008, s.77-78). GFI değerinin 90'nı aşması iyi bir model göstergesi olarak ele alınmalıdır (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). $\chi 2/SD$ değerinin 0 ile 2 arasında olması iyi uyumu ifade ederken, 2 ile 3 arasında olması kabul edilebilir uyumu ifade eder. (Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007; Schermelleh-Engeli, Moosbrugger ve Müller, 2003). Buna göre Tablo 14'teki bulgular ölçeğin faktör yapısını doğrular niteliktedir.

Tablo 15. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin ÜYÖ boyutu ile ÜYE boyutu arasındaki ilişkinin Sperman Brown Sıra Farklar Korelasyonu Sonuçları

		ÜYÖ	ÜYE
ÜYÖ	r_s	1	0,132*
	p	.	0,017
	N	326	326
ÜYE	r_s	0,132*	1
	p	0,017	.
	N	326	326

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) boyutu ile Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0,05). Korelasyon kat sayısının pozitif olması bir değişkende artış meydana geldiği zaman diğer değişkende de artış olduğunu, negatif olması ise bir değişkende artış görülürken diğerinde azalma meydana geldiğini gösterir. Diğer taraftan katsayının 0,3'ten küçük olması zayıf ilişkiyi, 0,3 ve 0,7 arasında olması orta düzeyde ilişkiyi ve 0,7'den büyük olması yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir (Büyüköztürk vd., 2013, s.185). Buna göre ÜYÖ ve ÜYE boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0,132).

Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)

Üstün Yetenekliler ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ) Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilmiştir. Gagne ve Nadeau (1991) ölçeğe "Opinions about the gifted and their education" son halini vermiştir. Ölçek 34 madden oluşmaktadır ve beşli Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek İhtiyaç ve Destek Boyutu, Özel Hizmete Karşı Olma Boyutu, Toplumsal

Boyut, Dışlama Boyutu, Yetenek Grubu Oluşturma Boyutu ve Hızlandırma Boyutu olmak üzere toplam 6 boyuttan oluşmaktadır. Gagne ve Nadeu (1991) ölçeğin güvenirliği ve yapı geçerliliği ile ilgili yeterli bilgi vermemiştir. McCoach and Seigle (2007) Gagne ve Nadeau (1985)'in geliştirdiği ölçeğin yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi uyguladıklarında faktör yapısının doğrulanmadığını saptamışlardır. Bu yüzden McCoach and Seigle (2007) öğretmenlerden topladıkları verilerle ölçeğin faktör yapısını tekrar araştırmak için açımlayıcı faktör analizi yapmışlardır. Açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin Elitizm, Destek ve Hızlandırma olmak üzere 3 boyutta toplandığı görülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 34 maddenin 19'u ölçekten çıkarılmış olup geriye 15 madde kalmıştır. Elitizm, Destek ve Sınıf Atlama boyutlarının (Cronbach alfa) güvenirlilik kat sayıları sırasıyla 0,76; 0,80 ve 0,71 olarak hesaplamıştır. McCoach and Seigle (2007) bu ölçeğe Kendini Üstün Yetenekli Olarak Algılama Boyutu eklemiştir. Bu boyutun (Cronbach alfa) güvenirlilik kat sayısı 0, 94 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yorumlanmasında Gagne ve Nadeau (1991) toplam puan yerine ortalama puan kullanılmasını önermektedir. Gagne ve Nadeau (1991)'ya göre maddelerin ortalama puanı 2'den az ise yüksek olumsuz tutumu, 4'ten fazla ise yüksek olumlu tutumu ifade eder. 2,75 ile 3,25 arasındaki ortalama puan ise kararsız tutumu ifade eder. Troxclair (2013) Gagne ve Nadeau (1991)'in ölçeği ile topladığı verileri yorumlarken 4 ve 5 arasındaki puan yüksek pozitif tutum, 3,25 ve 3,9 arasındaki ortalama puanı pozitif tutum, 2,75 ve 3, 25 arasındaki ortalama puanı kararsız tutum, 2 ve 2,75 arasındaki puanı negatif tutum ve 2'den daha düşük puanı ise yüksek negatif tutum olarak yorumlamıştır.

Tortop (2012) tarafından Gagne ve Nadeau (1991)'nun"Opinions about the gifted and their education" adlı ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır ve Ölçek "Üstün Yetenekliler ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)" olarak adlandırılmıştır. Tortop (2012) ölçeğin alt boyutlarını Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu (ÜYİDB), Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma Boyutu (ÜYÖHKOB), Üstün Yeteneklilerin Toplumsal Değeri Boyutu (ÜYTDB), Üstün Yeteneklilerin Dışlanması ve İzolasyonu Boyutu (ÜYDİB), Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutu (ÖYSOB), Sınıf Atlatma Boyutu (SAB) olarak uyarlamıştır. Dil geçerliliği uzman görüşlerine dayandırılarak sağlanmıştır. Daha sonra bu ölçek Zonguldak ilinde 2011-2012 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan 347 öğretmene uygulanmıştır. Veri analizi sonucunda Tortop

(2012) ÜYETÖ'nün Cronbach alfa güvenirlilik katsayısını 0,69 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin boyutlarının (Cronbach alfa) güvenirlilik katsayılarını hesaplamamıştır.

Ölçeğin yapısını incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanmıştır. Analiz sonucunda $\chi 2$=1123,9; df=511; p=.000; RMSEA; 0,059; $\chi 2$/df=2,19; NFI=0,603; CFI=0,73; GFI=0,830; PCLOSE= .000 olarak bulmuştur. Tortop (2012) Gagne ve Nadeau (1991)'in ölçeğinin yapısını korumuş ve herhangi bir maddeyi ölçekten çıkarmamıştır.

Tortop (2014c) uyarlamasının verilerini tekrar analiz etmiştir. Tekrar geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda ölçek Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu (ÜYİDB), Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKOB) ve Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutu (ÖYSOB) olmak üzere 3 boyuta indirgenmiştir. Boyutların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarını sırasıyla 0,72; 0,61 ve 0,75 olarak bulmuştur. Ölçeğin yapısını doğrulayıcı faktör analizi kullanarak incelemiştir. Analiz sonucunda $\chi 2$=235,7; df=74; p=.000; RMSEA; 0,079; $\chi 2$/df=3,19; NFI=0,802; CFI=0,853; GFI=0,911; PCLOSE= .000 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda ölçekten 20 madde çıkarılmıştır ve geriye 14 madde kalmıştır (Tortop, 2014c).

Bu araştırma için Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)'nin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yenilenmiştir. Ölçek 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde Ankara'nın 7 merkez ilçesinde (Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan) MEB bağımsız anaokulu, MEB ilköğretim anasınıfı, özel bağımsız anaokulunda, özel ilköğretim/kolej anasınıfında ve gündüz bakımevi ve kreşte çalışan 328 öğretmene uygulanmıştır. 16 öğretmenden elde edilen veriler eksiklikler nedeniyle değerlendirilmeye alınmamıştır ve 312 öğretmenden alınan veriler analiz edilmiştir.

Tablo 16. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

		Frekans	%
Okul Türü	MEB Bağımsız Anaokulu	177	56,7
	MEB İlköğretim Anasınıfı	60	19,2
	Özel Bağımsız Anaokulu	12	3,8
	Özel İlköğretim/Kolej Anasınıfı	29	9,3
	Gündüz Bakımevi ve Kreş	33	10,6
	Toplam	311	99,7
	Cevapsız	1	0,3
	Toplam	312	100
Eğitim Durumu	Lise	17	5,4
	Ön Lisans	27	8,7
	Lisans	245	78,5
	Yüksek Lisans	23	7,4
	Toplam	312	100
	Cevapsız	0	0
	Toplam	312	100
Yaş Grubu	36-48 aylık	45	14,4
	48-60 aylık	127	40,7
	60-72 aylık	103	33,0
	Diğer	31	9,9
	Toplam	306	98,1
	Cevapsız	6	1,9
	Toplam	312	100
Mezun Olunan Bölüm	Çocuk Gelişimi	79	25,3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	218	69,9
	Diğer Alanlar	15	4,8
	Toplam	312	100
	Cevapsız	0	0
	Toplam	312	100
Öğretmenin Yaşı	25 Yaş ve Altı	48	15,4
	26-35 Yaş Arası	181	58,0
	36-45 Yaş Arası	75	24,0
	46 Yaş ve Üzeri	8	2,6
	Toplam	312	100
	Cevapsız	0	0
	Toplam	312	100
Mezun Olunan Lise	Kız Meslek Lisesi	175	56,1
	Diğer Liseler	136	43,6
	Toplam	311	99,7
	Cevapsız	1	0,3
	Toplam	312	100
Öğretmenlerin Çalışma Yılı	10 Yıl ve Altı	206	66,0
	11-20 Yıl	79	25,3
	21 Yıl ve Üzeri	25	7,8
	Toplam	310	99,4
	Cevapsız	2	0,6
	Toplam	312	100

Tablo 16'da öğretmenlerin çalıştığı okul türü incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %56,7'sinin MEB Bağımsız Anaokulunda, %19,2'sinin MEB İlköğretim

Okulu Anasınıfında, %10,6'sının Gündüz Bakımevi ve Kreşte, %9,3'ünün Özel İlköğretim/Kolej Anasınıfında ve %3,8'inin Özel Bağımsız Anaokulunda çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %78,5'inin lisans, %8,7'sinin ön lisans, %7,4'ünün yüksek lisans ve %5,4'ünün lise mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin lise, ön lisans ve lisansta mezun oldukları bölümler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %69,9'unun okul öncesi öğretmenliği bölümünden, %25,3'ünün çocuk gelişimi bölümünden ve %4,8'inin de anasınıfı öğretmenliği, sınıf öğretmenliği gibi bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun olduğu liseler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %56,1'inin Kız Teknik ve Meslek, Anadolu Kız Teknik ve Meslek ve Kız Meslek Liselerinden mezun olduğu ve % 43,6'sının Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Düz Lise, Süper Lise gibi liselerden mezun olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %40,7'sinin 48-60 aylık çocuklarla, %33'ünün 60-72 aylık çocuklarla ve %14,4'ünün 36-48 aylık çocuklarla çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin %9,9'unun da karma yaş gruplarıyla çalıştığı veya idareci olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşı incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %58'inin 26-35 arası yaşta olduğu, %24'ünün 36-45 arası yaşta olduğu, %15,4'ünün 25 yaşında veya daha küçük olduğu ve %2,6'sının 46 yaş veya üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılı incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %66'sının 10 yıl ve altı, %25,3'ünün 11-20 yıl arası ve %7,8'inin de 21 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahip olduğu görülmektedir

Tablo 17. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışmasına Katılan Öğretmenlere Sorulan Kısa Cevaplı Soruların Yanıtları

		Frekans	%
Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma	Evet	73	23,4
	Hayır	236	75,6
	Toplam	309	99,0
	Cevapsız	3	1,0
	Toplam	312	100
Ailede Üstün Yetenekli Birey	Var	36	11,5
	Yok	267	85,6
	Toplam	303	97,1
	Cevapsız	9	2,9
	Toplam	312	100
Özel Eğitim Dersi Alma Durumu	Evet	259	83,0
	Hayır	40	12,8
	Toplam	299	95,8
	Cevapsız	13	4,2
	Toplam	312	100
Çalışılan Sınıfta Üstün Yetenekli Çocuk	Evet	27	8,7
	Hayır	262	84,0
	Toplam	289	92,6
	Cevapsız	23	7,4
	Toplam	312	100
Geçmişte Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu	Evet	76	24,4
	Hayır	229	73,4
	Toplam	305	97,8
	Cevapsız	7	2,2
	Toplam	312	100
Kendini Üstün Yetenekli Görme Durumu	Evet	19	6,1
	Hayır	218	69,9
	Fikrim Yok	55	17,6
	Toplam	292	93,6
	Cevapsız	20	6,4
	Toplam	312	100
Ailede Üstün Yeteneklilik Programına Katılma Durumu	Evet	14	4,5
	Hayır	271	86,9
	Toplam	285	91,3
	Cevapsız	27	8,7
	Toplam	312	100

Tablo 17'de öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi alma durumları incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %75,6'sının üstün yeteneklilik eğitimi almadığı ve %23,4'ünün üstün yeteneklilik eğitimi aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin lisede veya üniversitede özel eğitim dersi alma durumları incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %83'ünün özel eğitim dersi aldığı ve %12,8'inin ise bu dersi almadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ailelerinde üstün yetenekli bir bireyin olup olmadığı incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %85,6'sının ailesinde üstün yetenekli bir bireyin olmadığı ve %11,5'inin ailesinde ise üstün yetenekli bir birey olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarında üstün yetenekli bir bireyin olup olmadığı incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %84'ünün sınıfında üstün yetenekli bir bireyin olmadığı ve %8,7'sinin sınıfında üstün yetenekli bir bireyin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin geçmişte üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %73,4'ünün üstün yetenekli bir birey ile çalışmadığı ve %24,4'ünün üstün yetenekli bir birey ile çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini üstün yetenekli olarak görme durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %69,9'unun kendini üstün yetenekli bir birey olarak görmediği, %17,6'sının bir fikrinin olmadığı ve %6,1'inin de kendinin üstün yetenekli olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ailelerinde üstün yetenekliler eğitim programına katılma durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %86,9'unun ailesinde ise üstün yetenekliler eğitim programına katılan bireyin olmadığı ve %4,5'inin ailesinde üstün yetenekliler eğitim programına katılan bireylerin olduğu görülmektedir.

Uygulama sonucunda elde edilen verilerden Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu (ÜYİDB), Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma Boyutu (ÜYÖHKOB) ve Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutu (ÖYSOB)'un (Cronbach alfa) güvenirlilik katsayıları sırasıyla 0,73; 0,62 ve 0,52 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa değeri 0-1 arasında değer alır ve kabul edilebilir bir değerin en az 0,70 olması arzu edilir. Ancak inceleme türü çalışmalarda bu değerin 0,50'ye kadar makul kabul edilebileceği de bazı araştırmacılarca öngörülmüştür (Altunışık vd., 2012, s.126). Buna göre ölçeğin bu şekliyle kullanılabilir düzeyde olduğu görülmektedir. Tortop (2014c) Özel Yetenek Sınıfları

Oluşturma Boyutunun (ÖYSOB) Cronbach alfa güvenirlilik katsayısını 0,75 bulmasına karşın bu çalışmada yapılan analiz sonucu ÖYSO boyutunun Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0,52 olarak bulunmuştur. Kat sayının düşük çıkması okul öncesi öğretmenlerinin yetenek sınıfları oluşturma ile ilgili görüşlerinin belirgin olmamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 18. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Araştırmacı Tarafından Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

RMSEA	χ^2	SD	χ^2/SD	CFI	GFI	NNFI
0,075	112,6	41	2,75	0,93	0,94	0.91

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü; χ2: Ki-Kare uyum testi; SD: Serbestlik Derecesi
CFI: Karşılaştırmalı Uyum Testi, GFI: İyilik Uyum Testi; NNFI: Normlaştırılmamış Uyum Testi

Tablo 18 incelendiğinde Doğrulayıcı Faktör Analiz sonuçlarının RMSEA= 0,075; χ2=112,6; SD=41; χ2/SD=2,75; CFI=0,93, GFI=0,94 ve NNFI=0.91 olduğu görülmektedir. Tablo 19'daki bulgular ÜYTÖ'nün faktör yapısını doğrular niteliktedir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006; Erdoğan vd., 2007; Hoe, 2008, s.77-78; Schermelleh-Engeli vd., 2003). Geçerlilik ve güvenirlilik analizi sonucunda ölçekten 3 madde çıkarılmıştır. Geriye 11 madde kalmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler Ankara'nın merkezi ilçeleri olan Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan, Yenimahalle'deki MEB Bağımsız Anaokulu, MEB ilköğretim okulu, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Anaokulu, Özel Anaokulu, Özel İlköğretim/Kolej Anaokulu ve Gündüz Bakımevi ve Kreşte Çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Ölçekler öğretmenlere 15 Nisan-20 Mayıs 2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ölçekler öğretmenlere yüz yüze ve öğretmenlerin cevap vermeleri için okul yönetimine bırakılıp sonra geri alınması şeklinde uygulanmıştır. 332 öğretmenden veri elde edilmiş fakat 52 öğretmenden elde edilen veri eksiklikler nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 280 öğretmenden elde edilen veri işleme alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçekler 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Ankara'nın merkez ilçelerinden Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan, Yenimahalle'de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 332 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda veriler değerlendirilmiştir ve 280 öğretmenden elde edilen veriler işleme konulmuştur. Bu veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olacak şekilde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca verilerin değişkenlere göre incelenmesinde Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Test ve Tek Yönlü ANOVA, kavram yanılgısı ile tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise Spearman Brown Korelasyonu kullanılmıştır.

Tablo 19. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyut Puanlarındaki Değişkenlere Göre Farklılığın Bulunmasında Kullanılan Testler

Değişkenler	Ölçeğin Boyutları		
	ÜYİD	UYOH	ÖYSO
Kurum Türü	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi
Eğitim Durumu	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi
Yaş Grubu	Kruskal-Wallis Test	Kruskal-Wallis Test	Kruskal-Wallis Test
Mezun Olunan Lise	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi
Çalışma Yılı	Kruskal-Wallis Test	Kruskal-Wallis Test	Kruskal-Wallis Test
Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi
Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu	Mann-Whitney U Testi	Mann -Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi

Yapılan analizler sonucunda Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutlarının değişkenlere göre puan dağılımlarının normal olmadığı saptanmıştır. Bundan dolayı Tablo 19'da öğretmenlerin ölçeğin boyut puanlarında kurum türüne, eğitim durumuna, mezun oldukları lise türüne, üstün yeteneklilerle çalışma durumuna ve üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark bulmak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin boyut puanlarında öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu ve çalışma yılına göre anlamlı fark bulmak için ise Kruskal-Wallis Test kullanılmıştır.

Tablo 20. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Boyut Puanlarındaki Değişkenlere Göre Farklılığın Bulunmasında Kullanılan Testler

Değişkenler	Ölçeğin Boyutları	
	ÜYÖ	ÜYE
Kurum Türü	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi
Eğitim Durumu	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi
Yaş Grubu	Tek Yönlü ANOVA	Kruskal-Wallis Test
Mezun Olunan Lise	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi
Çalışma Yılı	Kruskal-Wallis Test	Kruskal-Wallis Test
Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi
Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu	Mann-Whitney U Testi	Mann-Whitney U Testi

*ÜYÖ: Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri
*ÜYE: Üstün Yeteneklilik Eğitimi

Yapılan analizler sonucunda Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin ÜYÖ boyutunun puan dağılımının öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu göre normal olduğu bulunmuştur. Tablo 20'de boyutun puanının çalışılan yaş grubuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için tek yönlü ANOVA testi kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca analizler sonucunda ÜYÖ boyutunun kurum türüne, eğitim durumuna, mezun oldukları lise türüne, üstün yeteneklilerle çalışma durumuna ve üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre puan dağılımlarının normal olmadığı görülmüştür. Buna göre Tablo 20'de ÜYÖ boyutunu puanlarının kurum türü, eğitim durumu, mezun olunan lise, üstün yeteneklilerle çalışma durumu ve üstün yeteneklilik eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Bunula birlikte ÜYE boyutunun puanlarının çalışma yılına göre dağılımının normal olmadığı görülmüş ve puanların anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. ÜYE boyutunun puanlarının değişkenlere göre dağılımının normal olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı Tablo 20'de ÜYE boyutunun puanlarının değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir.

Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt boyutları ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının normal dağılmadığı görülmüştür. Bundan dolayı alt boyutlar arasındaki ilişkiyi bulmak için Non-parametrik Test olan Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma problemleri ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırma Problemi 1: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklarla ilgili belirgin doğru algıları nelerdir?

Algı puanları hesaplanırken maddelere verilen "Kesinlikle Katılıyorum" cevabı 5 puan, "Katılıyorum" cevabı 4 puan, "Kararsızım" cevabı 3 puan, "Katılmıyorum" cevabı 2 puan ve "Kesinlikle Katılmıyorum" cevabı 1 puan olarak değerlendirilmiştir (Jeong 2010). Maddelerin gerçek temelli ya da efsane temelli olup olmadığına bakılmamıştır. Bütün maddeler gerçek olarak değerlendirilmiştir. Fakat değerlendirmede öğretmenlerin maddeleri doğru algılayıp algılamadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin doğru algıları gerçek temelli maddelere katılması ve efsane temelli maddelere katılmaması şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo 21'de Üstün Yeteneklilik Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutunun algı maddelerinin ortalama puanları ve puanların standart sapmaları yer almaktadır. Burada öğretmenlerin doğru algıladıkları algı maddeleri incelenmiştir. Öğretmenleri doğru algıları gerçeklerin kabul edilmesi ve mitlerin kabul edilmemesi şeklinde incelenmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Özelliklerine (ÜYÖ) İlişkin Algı Maddelerinin Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları

N	Algı Maddeleri (Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri)	X	SS
1	10. Hızlı metin okuma (hem sesli hem de sessiz olarak) anlamayı kolaylaştırdığı için üstün yetenekli çocuklar tarafından tercih edilir. ***(G)***	3,34	0,88
2	3. Çok zeki çocuklar büyük olasılıkla son derece yaratıcıdırlar.***(M)***	3,29	1,11
3	7. Üstün yetenekli çocuklar oyun etkinliklerinde diğer çocukların eylemlerini dikkate alarak birçok tamamlayıcı rolü koordine eder ve birleştirirler. ***(G)***	3,29	0,97
4	5. Üstün yetenekli çocuklar dili anlamlı ve özgün şekilde kullanırlar. ***(G)***	3,19	1,00
5	8. Üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla arkadaşlıkları, fikirleri ve kararları nedeniyle akranları tarafından aranan kişilerdir.***(G)***	3,08	0,91
6	9. Üstün yetenekli çocuklar akranlarıyla kolaylıkla etkileşimde bulunurlar. ***(G)***	2,89	0,93
7	6. Üstün yetenekli çocuklar genellikle başkaları ve onların duyguları ile yakından ilgilidirler. ***(G)***	2,88	0,87
8	1. Üstün yetenekli çocuklar genel olarak benzer özellikler sergilerler. (***M)***	2,75	1,00
9	11. Üstün yetenekli çocuklar nadiren hayal kırıklığı yaşarlar. ***(M)***	2,57	0,95
10	4. Üstün yetenekli çocuklar sınıfta(etkinliklerde) güdülenme(motivasyon) sorunu yaşamazlar. ***(M)***	2,56	0,99
11	2. Çocuklarda görünen üstün yeteneklilik, ebeveynlerinin onları erken yaşta üst düzey öğrenme etkinliklerine katma çabalarından kaynaklanır. ***(M)***	2,53	1,03

Ort. : Maddelerin Puanlarının Ortalaması; SS: Maddelerin Puanlarının Standart Sapması; M: MİT G: GERÇEK

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özellikleriyle ilgili kabul ettikleri gerçekler "*hırslı ve erken okuma*", "*işbirliğine dayalı oyun tarzı*" ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu iki algı öğretmeler tarafından kabul edilmiş gerçeklerdir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili olarak belirgin doğru algılarından biri *"erken ve hırslı okuma"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin *"Hızlı metin okuma (hem sesli hem de sessiz olarak) anlamayı kolaylaştırdığı için üstün yetenekli çocuklar tarafından tercih edilir"* (X=3,34; SS: 0,88) maddesine katılma eğiliminde oldukları görülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların hızlı ve hırslı okuma özelliğine katılma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Alan yazında üstün yetenekli çocukların erken ve hırslı okuma ile ilgili birçok özelliğine rastlanmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar kendi başlarına okumayı öğrenirler. Okumayı çok severler ve okuduklarını anlama başarıları ileri seviyededir (MEB, 2009b, s.22) Çok hızlı

okuyucudurlar (Sumreungwong, 2003, s.126).Üstün yetenekli çocuklar yaşıtlarının seviyesinin üzerindeki eserleri rahatlıkla okurlar (Callard-Szulgit, 2010, s.11). İleri düzeyde kelime hazneleri ve karmaşık konuşma desenleri vardır. Alfabeye ve sembollere ilgi duyarlar (Hertzog, 2008, s.6). Üstün yetenekli çocukların okumayı erken öğrenmelerinin yanında her yaşta yaşıtlarının okuduğu kitaptan daha çok kitap okurlar (Metin, 1999, s.34-35).

Erken yaşta kendiliğinden okumaya karşı ilgi göstermek ve bu beceriyi kazanmak araştırmacılar tarafından üstün yeteneğin en güvenilir göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Metin, 1999, s.35). Üstün yetenekli çocuklar erken okumaya başlarlar ve hırslı okuyuculardır. Hem sesli hem de sesiz hızlı okumada başarılıdırlar (Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston, ve Besnoy, 2008). Üstün yetenekli çocuklar hızlı okuma eğilimindedirler. Kelimelerden oluşan listeyi çok hızlı okurlar. Metni hızlı okuyan üstün yetenekli çocuğun metni daha kolay anlaması muhtemeldir. Üstün yetenekli çocuklar cümlenin sonuna ulaşana kadar başlangıcını akıllarında tutarlar ve bütün cümleden anlam çıkarırlar (Jackson, 2003).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin "Hızlı metin okuma (hem sesli hem de sessiz olarak) anlamayı kolaylaştırdığı için üstün yetenekli çocuklar tarafından tercih edilir" maddesine katılma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Alan yazında ifade edilen üstün yetenekli çocukların erken ve hırslı okumaya ilişkin özellikleri ile ilgili bilgiler (Callard-Szulgit, 2010; Cukierkorn vd., 2008; Hertzog, 2008; Jackson, 2003; MEB, 2009b; Metin, 1999; Sumreungwong, 2003) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların hızlı ve hırslı okumaya ilişkin özelliğini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin kabul ettiği diğer gerçek ise "*işbirliğine dayalı oyun tarzı*" ile ilgilidir. Öğretmenler *"Üstün yetenekli çocuklar oyun etkinliklerinde diğer çocukların eylemlerini dikkate alarak birçok tamamlayıcı rolü koordine eder ve birleştirirler*" (X=3,29; SS: 0,97) maddesine katılma eğiliminde oldukları görülmektedir. Çalışmanın verileri ışığında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların oyunu başlatıp, arkadaşlarının eylemlerini de göz önüne alarak, oyundaki rolleri paylaştırdıkları ve organize ettikleri düşüncesine katıldıkları saptanmıştır.

Lupkowski (1989) yaptığı çalışmasında normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarına göre üstün yetenekli okul öncesi çocuklarının daha büyük ölçüde iş birlikçi oyun sergilediklerini saptamıştır. İş birliğine dayalı oyu tarzında çocuklar bir ürün oluşturan,

rekabetçi bir amaca ulaşma için çabalayan, bir durumu dramatize eden veya yapılandırılmış oyun oynayan grupta oyun oynarlar. Grup üyeleri farklı roller alırlar ve etkinlikte bir çocuğun çabası diğer çocukların çabaları ile desteklenir (Lupkowski, 1989). Üstün yetenekli çocuklar iş birlikçi oyun gruplarında ilişkisel ve dramatik oyunları tercih ederler. Üstün yetenekli kızlar grupla oyunu tek başına oyuna göre daha çok tercih ederler (Wright, 1990). Üstün yetenekli çocuklar fiziksel, sosyal ve bilişsel oyun stillerinde normal gelişim gösteren arkadaşlarından daha fazla performans sergiledikleri görülmüştür. Buna göre üstün yetenekli çocuklar gruptaki diğer arkadaşlarıyla oyunları başlatırlar ve diğer çocuklarla iş birliği içinde oynarlar. Üstün yetenekli çocuklar oyunlarında liderlik rolünü üstlenirler (Barnett ve Fiscella, 1985). Üstün yetenekli çocuklar kitapseverdiler, içe kapanıktırlar ve ciddidirler gibi klişelerin aksine, üstün yetenekli çocuklar oyunlarda fiziksel olarak hayli etkindirler ve oyunlarda sosyal olarak daha ileri düzeydedirler (Cukierkorn, ve diğ., 2008). Üstün yetenekli çocuklar taklit oyununda ileri düzeyde başarı sergilerler. Üstün yetenekli çocukların taklit oyununda yüksek seviyede soyut yetenek göstermeleri onların gelişen soyut düşünce yetenekleri ile bağlantılıdır. Üstün yetenekli çocukların ileri seviye planlama yetenekleri üst biliş için artan eğilimlerini gösterir (Morelock, Brown ve Morrissey, 2003). Normal gelişim gösteren çocuklara göre üstün yetenekli kız ve erkek çocuklar diğer çocuklarla oyunları başlatma ve işbirliği içinde oyun oynama eğilimindedirler (Barnett ve Fiscella, 1985; Cukierkorn, vd., 2008; Lupkowski, 1989).

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin "Üstün yetenekli çocuklar oyun etkinliklerinde diğer çocukların eylemlerini dikkate alarak birçok tamamlayıcı rolü koordine eder ve birleştirirler" algı maddesine katılma eğiliminde oldukları görülmüştür. Alan yazındaki bilgiler (Barnett ve Fiscella, 1985; Cukierkorn, ve diğ., 2008; Lupkowski, 1989; Morelock, Brown, & Morrissey, 2003; Wright, 1990) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların işbirliğine dayalı oyun tarzına ilişkin özelliğini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin "*ÜY çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması" ve "üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası*" ile ilgili mitlere katılmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin katılmadıkları mitlerden(efsane) biri **"***üstün yetenekli çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması"* ile ilgilidir. *Ö*ğretmenlerin *"Üstün yetenekli çocuklar sınıfta(etkinliklerde) güdülenme(motivasyon) sorunu yaşamazlar*"(X=2,56; SS: 0,99) algı maddesine katılmama eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu maddeye verilen puanın

ortalamasına göre okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocukların da motivasyon sorunu yaşadığına katılma eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Renzulli (1978)'ye göre üstün yetenek ortalama üstü genel veya özel yeteneğin(yüksek zekâyı içeren), yaratıcı yeteneğin (yüksek fikirler oluşturma ve bu fikirleri problemin çözümü için kullanabilme yeteneği) ve motivasyonun (yüksek görev sorumluğu) etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Burada motivasyon vazife aşkı veya işine bağlılık olarak ifade edilir. Azim, istek, ilgi, dayanıklılık, sıkı çalışma, özel uygulama, kendine güven, önemli problemleri tanılayabilme ve çözebilme inancı ve önemli işleri yerine getirmek için birinin yeteneğine inanma gibi terimler vazife aşkını tanımlamak için kullanılabilir (Renzulli, 1998; Sak, 2014). İçsel motivasyon, bir şeye ilgili ve meraklı olma üstün yeteneklilik özelliklerindendir (Porter, 1999; Clark,2013). Fakat bütün üstün yetenekli çocuklar kendinden motivasyonlu değildir ve dolayısıyla üstün yetenekli çocuklar akademik olarak başarısızdırlar (Jeong, 2010).

Üstün yetenekli çocuklar olağan dışı öğrenen bir gruptur ve bu grubun normalde akademik olarak başarısız olabileceği düşünülemez. Genellikle üstün yetenekli çocukların en yüksek motivasyona sahip olmaları beklenir. Fakat bir çok üstün yetenekli çocukta okullarında motivasyon eksikliği görülmektedir (Siegle ve McCoach, 2005). Jeong (2010)'un 125 erken çocukluk dönemi öğretmenlerin ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların motivasyon probleminin olduğu görüşüne katıldıkları saptanmıştır.

Üstün yetenekli çocuklar bir işi başaracaklarına ve o işin onların ilgi ve isteklerini karşıladığına inandıklarında o işi yerine getirmek için motive olurlar. Bu çocuklar zor zihinsel işlere enerji harcamak için çaba sarf etmek istemezler (Porter,1999). Eğer bir çocuk başarılı olmak için yeteri kadar istekli değilse, motivasyon düşüklüğünün diğer faktörlerden önce ele alınması ve gerekli çözüm yollarının üretilmesi gerekir. Düşük motivasyonlu üstün yetenekli çocuklar genellikle öğretmenlerini dinlemezler ve en zengin içerikli eğitim programlarından bile minimum başarı elde ederler (Özbay, 2013)

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin "Üstün yetenekli çocuklar sınıfta(etkinliklerde) güdülenme(motivasyon) sorunu yaşamazlar" algı maddesine katılmama eğiliminde oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların motivasyon sorunu problemi yaşadıklarına ilişkin algıya sahip oldukları bulunmuştur. Alan yazında ifade edilen bilgiler (Clark,2013; Jeong, 2010; Özbay, 2013; Porter, 1999; Renzulli, 1978; Renzulli, 1998; Sak, 2014; Siegle ve McCoach, 2005) öğretmenlerin "üstün yetenekli

çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması" ile ilgili mit (efsane) maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin katılmadıkları diğer mit ise *"üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası*" ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Çocuklarda görünen üstün yeteneklilik, ebeveynlerinin onları erken yaşta üst düzey öğrenme etkinliklerine katma çabalarından kaynaklanır*" (X=2,53; SS: 1,03) mit temelli algı maddesine katılmama eğiliminde oldukları görülmektedir.

Üstün yeteneklilik ailelerin çabaları sonucunda ortaya çıkan bir olgu değildir. Ebeveynlerin aşırı çabalarının sonucu çocuklarda geri çekilmeye, yıkıma ve depresyona sebep olacaktır. Üstün yetenekliliğin yoğun bir eğitimin ürünü olması fikri çevrenin gücü ile ilgili fazlaca iyimser bakış açısını yansıtır. Çocuklardaki üstün yeteneklilik hırslı ve zorlayıcı ebeveynler tarafından meydana gelmektedir fikri çevrenin üstün yeteneklilik üzerine etkisini göstermek için ileri sürülen olumsuz bir fikirdir (Winner, 2000).

Birçok üstün yetenek kuramında olduğu gibi Tannenbaum'un Yıldız Modeli'nde de çevresel faktörlerin üstün zekânın oluşumunda destekleyici ve şekillendirici rol oynadıkları ileri sürülmektedir. Bu modelde çevresel faktörlerin olumlu etkilerinin üstün yeteneğin gelişimi ve olağanüstü başarının gerçekleşmesi için gerekli ama yetersiz koşullar olarak görülmektedir (Sak, 2013; Tannenbaum, 2003).

Olasılıklı zenginleştirme teorisi üstün yeteneği bilişsel yetenek, bilişsel ustalık ve akademik içsel motivasyon ve bilişsel açıdan uyarıcı ev ortamı içeren üç boyutlu bir süreç olarak tanımlamaktadır. (Gottfried, Gottfried ve Guerin, 2006). Tanımdan anlaşıldığı gibi üstün yeteneklilik sadece çevrenin etkisiyle kazanılabilecek bir özellik değildir. "Çocuklarda görünen üstün yeteneklilik, ebeveynlerinin onları erken yaşta üst düzey öğrenme etkinliklerine katma çabalarından kaynaklanır" görüşünün bir efsane olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun "Çocuklarda görünen üstün yeteneklilik, ebeveynlerinin onları erken yaşta üst düzey öğrenme etkinliklerine katma çabalarından kaynaklanır" algı maddesine katılmama eğiliminde oldukları görülmüştür. Alan yazında ifade edilen bilgiler (Gottfried vd., 2006; Sak, 2013; Tannenbaum, 2003; Winner, 2000) öğretmenlerin "üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası" ile ilgili mit maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Üstün Yetenekliler Eğitimine (ÜYE) İlişkin Algı Maddelerinin Ortama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları

N	Algı Maddeleri (Üstün Yeteneklilik Eğitimi)	Ort	SS
1	17. Üstün yetenekli çocuklar için normal müfredatta onlara özgü uyarlama yapmaya ihtiyaç vardır ***(G)***	4,13	0,89
2	15. Ebeveynler üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecine dâhil edilmelidir. ***(G)***	3,94	0,91
3	16. Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde yaratıcılık testleri etkin araçlardır. ***(M)***	3,78	0,90
4	19. Üstün yetenekli çocukların normal çocuklarla bir arada yer aldığı gruplarda işbirliği yoluyla öğrenme (grup çalışması), üstün yetenekli çocuklar için akademik yararlar sağlar. ***(M)***	3,69	0,91
5	12. Okul öncesi yıllarda üstün yetenekli oldukları belirlenen çocuklar, akademik performans açısından genellikle sonraki yıllarda belirlenen çocuklardan daha ileridedirler. ***(G)***	3,66	0,97
6	13. Standart testler farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için yanlıdır; örneğin, ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve Türkçeyi iyi kullanamayan çevreler gibi. ***(G)***	3,64	0,96
7	18. Okula erken başlama, sınıf atlama ve okulu erken bitirme gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için zararlıdır. ***(M)***	3,29	1,04
8	20. Üstün yetenekli çocuklar, okul zamanlarının büyük kısmını benzer yetenek ve ilgileri olan diğer çocuklarla geçirmelidir. ***(G)***	3,23	1,02
9	14. Çocukların Türkçelerinin yeterli olmaması, onların okulda üstün yetenekliler programına aday gösterilmeleri için gerekli performansı sergilemelerine engel olur. ***(G)***	3,20	0,94

Ort. : Maddelerin Puanlarının Ortalaması; SS: Maddelerin Puanlarının Standart Sapması; M: MİT
G: GERÇEK

Tablo 22'de Üstün Yeteneklilik Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi Boyutunun algı maddelerinin ortalama puanları ve puanların standart sapmaları yer almaktadır. Burada öğretmenlerin doğru algıladıkları algı maddeleri incelenmiştir. Öğretmenlerin algı maddelerine verdikleri puanlar değerlendirirken, öğretmenlerin doğru algıları gerçeklerin kabul edilmesi ve mitlerin kabul edilmemesi şeklinde incelenmiştir.

Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Eğitimi Boyutuna ilişkin doğru olarak algıladıkları gerçekler (realite) *"normal müfredatta uyarlama ihtiyacı", "ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı", "üstün yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği" ve "standart testlerin taraflılığı"* ile ilgilidir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili birinci doğru algısı *"normal müfredatta uyarlama ihtiyacı"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Üstün yetenekli çocuklar için normal müfredatta onlara özgü uyarlama yapmaya ihtiyaç vardır"* (X=4,13; SS: 0,89) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili algı maddesine katıldıkları görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar kendi yaşıtlarına göre daha hızlı ve farklı yollarla öğrenirler. Bundan dolayı üstün yetenekli çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap verecek ve okullarında eğitimlerine süreklilik sağlayacak üst düzey, karmaşık ve derin öğretim, müfredat ve değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır (Rogers, 2007). Birçok eğitimci üstün yetenekli çocukların normal sınıflarda karşılaştıkları en büyük problemin onlara sunulan etkinliklerin onlara kolay gelmesi, seviyelerinin altında olması ve heyecan verici olmaması olduğunu iddia etmektedirler. Buna ek olarak, üstün yeteneklilik alanında uzman eğitimciler üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının diğer çocuklardan farklı olduğuna ve bu ihtiyaçların karşılanması için normal müfredatta değişiklikler yapılmasına inanmaktadırlar (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Emmons ve Zhang, 1993). Heterojen sınıflarda (karma sınıf) ve homojen sınıflarda farklılaştırılmış öğretim programının uygulanması üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada kritik öneme sahiptir. Farklılaştırılmış öğretim programı uygulayan okullardaki çocukların diğerlerine göre daha başarılı olduğu ve öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri rapor edilmiştir (Brighton, Callahan, Tomlinson ve Moon, 2005).

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun "Üstün yetenekli çocuklar için normal müfredatta onlara özgü uyarlama yapmaya ihtiyaç vardır" algı maddesine katıldıkları görülmüştür. Alan yazında ifade edilen bilgiler (Archambault vd., 1993; Brighton vd., 2005; Rogers, 2007) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin "normal müfredatta uyarlama ihtiyacı" ile ilgili algı maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgi ikinci doğru algısı "*ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Ebeveynler üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecine dâhil edilmelidir*" (X=3,94; SS: 0,91) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili algı maddesine katıldıkları görülmektedir. Bu madde realite temelli bir maddedir. Öğretmenlerin ebeveynlerin üstün yetenek çocukların tanılanması sürecine dâhil edilmesi gerektiği görüşüne katıldıkları görülmketedir.

Ebeveynler çocuklarını öğretmenlerinden ve arkadaşlarından daha iyi tanırlar. Ebeveynler çocukları hakkında üstün yetenekliliğin tanılanması sürecinde kullanılabilecek çocukların beceri ve davranışlarına ilişkin zengin bilgi birikimine sahiptirler. Bu bilgilerin çoğu okul dışı deneyimlere dayanmaktadır. Çocukların okumaya başladığı yaşı, melodi oluşturmaya başladığı yaşı ve yaratıcı sanat üretmeye başladığı yaşı sadece ebeveynleri bilir. Ebeveynlerden çocuklarının evdeki uğraşları hakkında bilgi almak üstün yetenekliliğin tanılanması sürecinde isabetli kararlar verilmesinde yardımcı olacaktır. Üstün yetenekliliğin göstergelerinden biri olan dikkat süresi hakkında en iyi bilgi, ebeveynlerden elde edilir. Küçük yaş grubu üstün yetenekli çocukların tanılanmasına yönelik çalışmalarda ebeveynlerin çocukların potansiyellerini, yeteneklerini ve hobilerini belirlemede oldukça başarılı oldukları görülmüştür (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Davis ve Rimn, 2004; Goodhew, 2009; Metin, 1999; Porter, 1999; Smith, 2012). İfade edilen bilgiler ışığında ebeveynlerin üstün yetenekliliğin tanılanması sürecine dâhil olmasının çok önemli olduğu görülmektedir. Jeong (2010) araştırmasında Amerikalı öğretmenlerin ebeveynlerin tanılama sürecine katılmalarının gerekliliği düşüncesine katıldıklarını saptamıştır.

Yapılan bir araştırma sonucunda öğretmen ve aile görüşlerinin üstün yetenekli çocukları belirlemede %44,3 oranında başarılı olduğunu saptamıştır. Üstün yetenekli çocukları tanılama konusunda ailelerin öğretmenlere göre daha başarılı oldukları; öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performansları arasındaki tutarlılık incelendiğinde uygulanan testler ve puanlar ışığında ailelere göre öğretmenlerin çocukların performanslarına daha yakın değerlendirmeler yaptıkları ancak çocukların performanslarının öğretmen ve ailenin görüşlerinin çok daha üzerinde olduğu saptanmıştır (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013). Araştırmalar erken çocukluk dönemi yıllarında ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları tanılamada öğretmenlerden daha başarılı olduğunu göstermektedir (Gross, 1999).

Ciha, Harris Hoffman ve Potter (1974) yapmış olduğu çalışmasında ebeveynlerin çocukların üstün yetenekliliğini %76 oranında doğru değerlendirdiklerini ve erken çocukluk dönemi öğretmenleri ise çocukların üstün yetenekliliğini % 22 oranında doğru değerlendirmiştir. Çalışma, okul öncesi seviyesinde ebeveynlerin çocukların yeteneklerini değerlendirmede öğretmenlere göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Louis ve Lewis (1992)'in yapmış olduğu çalışmanın bulguları ebeveynlerin okul öncesi çocuklarının üstün yetenekliliğini değerlendirmede başarılı olduğunu göstermektedir. Çocuklarını IQ testi almak için getiren ebeveynlerin çocuklarının % 61'inin 132 ve yukarı

IQ puanı aldıkları görülmüştür. Araştırmada 132-149 arası IQ puanı üstün yeteneği ve 150-185 arası puan da çok üstün yeteneği işaret emektedir. Hodge ve Kemp (2000) yapmış olduğu çalışmasında ebeveynler tarafından belirtilen özelliklerin çoğunun alan yazında ifade edilen özelliklerle uyumlu olduğunu saptamıştır. Araştırmalar ışığında ebeveynlerin üstün yetenekliliğin tanılanması sürecine katılmasının çok önemli olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun "Ebeveynler üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecine dâhil edilmelidir" algı maddesine katıldıkları görülmektedir. Alan yazında ifade edilen bilgiler (Ciha vd., 1974; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Davis ve Rimn, 2004; Goodhew, 2009; Gross, 1999; Hodge ve Kemp, 2000; Jeong, 2010; Louis ve Lewis, 1992 Metin, 1999; Porter, 1999; Smith, 2012) öğretmenlerin "ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı" ile ilgili gerçek temelli algı maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgi üçüncü doğru algısı ise *"üstün yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Okul öncesi yıllarda üstün yetenekli oldukları belirlenen çocuklar, akademik performans açısından genellikle sonraki yıllarda belirlenen çocuklardan daha ileridedirler"* (X=3,66; SS: 0,97) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili gerçek temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocukların ilgi, yetenek ve becerilerinin belirlenmesi onların eğitimine yön verilmesi açısından son derece önemlidir. Bu bakımdan üstün yetenekli çocukların erken yıllarda belirlenmesi; ev ortamlarının düzenlenmesini, eğitim programlarının hazırlanmasını, anne-baba ve öğretmenlerin erken yıllarda bilgilendirilmesini ve bilinçlendirilmesini sağlar. Bundan dolayı üstün yetenekli çocukların erken yıllarda uygun eğitimleri onların ileriki yıllarda daha başarılı olmalarını sağlaması açısından son derece önemlidir (Baykoç-Dönmez, 2011).

Birçok üstün yetenekli çocukta zaman yönetimi ve çalışma becerileri gibi öz yönetim stratejilerinin eksik olduğu görülmektedir. Genellikle üstün yetenekli çocuklar okulun erken yıllarını desteklenmeden geçirdiklerinden, bazen öz-yönetim becerilerini geliştirmekte başarısız olabilmektedirler. Üstün yetenekli çocuklara erken yıllarda onların ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap verecek bir program sunulması onların öz-yönetim becerilerinin gelişmesini destekleyecektir. Üstün yetenekli çocuklar erken yıllarda tanılanmazlarsa motivasyon eksikliği gibi sebeplerden dolayı başarısız olabilirler (Siegle ve McCoach,

2005). Üstün yetenekliliğin erken tanılanması ve uygun eğitimsel müdahale programları üstün yetenekli çocukların eğitimsel ve sosyal duygusal ihtiyaçlarını karşılar. Bu erken müdahale programları çocukların potansiyel başarı olasılığını artırırken, ilerleyen dönemlerde üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve eğitimsel problemlerini azaltır (Hodge ve Kemp, 2000).

Okul öncesi dönemde tanılanan üstün yetenekli çocuklar başlangıçta açık fark olmasa da sonraki yıllarda tanılanan çocuklardan öndedir. Okul öncesi dönem çocuklarının erken ortaya çıkan özelliklerinin tanılanması ile ilgili boylamsal çalışmalar üstün yetenekli çocukların özelliklerini devam ettirdiğini göstermiştir. Benzer bir şekilde erken okumaya başlayan üstün yetenekli bir çocuk bu özelliğini sonraki yıllarda da devam ettirecektir. Üstün yetenekli çocuklar erken teşhis edilip motivasyon ve ilgilerinin yüksek kalması sağlanırsa, çocukların gelecekleri de sigortalanmış olur. Erken okula başlama, erken teşhis edilen üstün yetenekli çocukların ihtiyacını karşılamada en önemli yoldur (Robinson, 1993).

Sankar–DeLeeuw (2002) yaptığı çalışmasında ebeveynlerin % 74'ü üstün yetenekli çocukların 3,5 ile 6 yaşlar arasında belirlemesi gerektiğine inanırken bu oran öğretmenlerde % 50'dir. Bazı ebeveynler erken tanılamanın gerekliliğinin sebeplerini, "hayal kırıklığına maruz kalma ve ilgi isteğin geçmesi", "parlak çocukların zamanla diğer çocuklar gibi davranması" olarak açıklamışlardır. Birçok çalışma üstün yetenekli çocuklara zihinsel, akademik ve sosyal hazırbulunuşluk temelinde birinci sınıfa ya da anaokuluna erken kayıt sağlandığında onların daha büyük sınıf arkadaşları kadar ya da daha fazla performans sergilediklerini göstermektedir. Üstün yetenekli çocukların okula kayıt yaptırmaları sağlandığında üstün yetenekli çocukları ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir ve duyarlı öğrenme çevresi üstün yetenekli çocuklar için düzenlenmelidir. Üstün yetenekliliğin erken tanılaması ve erken müdahale yoksul çevreden gelen çocukların potansiyellerini geliştirebilmeleri ve gösterebilmeleri için kritik öneme sahiptir (Guilbault, 2013).

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "Okul öncesi yıllarda üstün yetenekli oldukları belirlenen çocuklar, akademik performans açısından genellikle sonraki yıllarda belirlenen çocuklardan daha ileridedirler" algı maddesine katıldıkları görülmektedir. Alan yazında ifade edilen bilgiler (Baykoç-Dönmez, 2011; Guilbault, 2013; Hodge ve Kemp, 2000; Robinson, 1993; Sankar–DeLeeuw, 2002; Siegle ve McCoach, 2005) öğretmenlerin "üstün yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği" ile ilgili algı maddesini doğru algıladıklarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgi dördüncü doğru algısı ise *"standart testlerin taraflılığı"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Standart testler farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için yanlıdır; örneğin, ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve Türkçeyi iyi kullanamayan çevreler gibi"* (X=3,64; SS: 0,96) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili gerçek temelli algı maddesine katıldığı görülmektedir.

Klasik ve geleneksel anlamda üstün yetenekli çocukların potansiyelleri konusunda daha kesin tanı yapmak için kullanılan bireysel zekâ testlerinin kültürel sınırlılık ve yanlılıkları bulunmaktadır. Bu testler farklı kültürden gelen çocuklar için yanlıdır (Baykoç-Dönmez, 2011).

Frasier vd. (1995)'in yapmış olduğu çalışmada ekonomik olarak dezavantajlı ve sınırlı İngilizce yeterliliği olan çevrelerin tanılanmasında önemli engel olarak görülen en önemli problemlerden birinin standart testlerin yanlılığı olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin % 70'i standart testleri ekonomik olarak dezavantajlı ve sınırlı İngilizce yeterliliği olan çevreden gelen çocuklar için yanlı olduğuna inanmaktadır.

Jeong(2010)'un yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin standart testlerin ekonomik olarak dezavantajlı ve sınırlı İngilizce yeterliliği olan çevrelerden gelen çocuklar için yanlı olduğu düşüncesine katıldıklarını saptamıştır. Azınlık grupları genellikle üstün yeteneklilik programlarında yeterince ya da hiç temsil edilmemektedir. Programa dâhil etmemenin en belirgin nedeni geleneksel tanılama stratejileridir. IQ testi gibi standart testler temsil problemi oluşturmaktadır. Geleneksel tanılama yöntemlerinin azınlık grupları açısından bir ayrımcılık oluşturduğu görülmektedir (Bernal, 1980). Öğretmenlerin testlerin üstün yetenekli çocukları tanılama sürecinde yeterli bilgi vermediğini anlamalarının sağlanması gerekmektedir. Öğretmenler test aracılığıyla ulaşılamayan çocuklar için zengin bilgi sağlama konumundadırlar (Frasier vd., 1995).

Etnik grup çocuklarının üstün yeteneklilik eğitim programlarında az temsil edilmesinin sebeplerinden biri değerlendirme araçlarının etnik grup çocuklarına karşı yanlı olmasıdır. Bu değerlendirme araçları üstün yetenekli etnik grup çocuklarının üstün yeteneklilik programlarına seçilmesini engellemektedir ve bundan dolayı da bu tür programlarda bir temsil sorunu oluşmaktadır (Wood ve Achey, 1990). Tanılama sürecinde çocukların kültürel ve deneyimsel geçmişi göz önünde bulundurulmalıdır. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi sürecinde çoklu ölçüt kullanılması etnik grupların temsil soruna çözüm bulacaktır (Brown vd., 2005).

Özel ve odak görüşler IQ, başarı ve yetenek testi gibi bilişsel testlerden alınan puanlara dayanan tanımlama görüşü üzerinde birleşmişlerdir. Hâlbuki daha esnek yaklaşımlar standart testlere ek olarak test dışı kriterleri de göz önünde bulundururlar (Renzulli ve Reis, 2002).

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun "Standart testler farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için yanlıdır; örneğin, ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve Türkçeyi iyi kullanamayan çevreler gibi" algı maddesine katıldığı görülmektedir.

Alan yazında ifade edilen bilgiler (Baykoç-Dönmez, 2011; Bernal, 1980; Brown vd., 2005; Frasier vd., 1995; Jeong, 2010; Renzulli ve Reis, 2002; Wood ve Achey, 1990) öğretmenlerin "standart testlerin taraflılığı" ile ilgili gerçek (realite) temelli algı maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Araştırma Problemi 2: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklarla ilgili belirgin kavram yanılgıları nelerdir?

Kavram yanılgı puanları hesaplanırken maddeler mit temelli ise "Kesinlikle Katılıyorum" cevabı 5 puan, "Katılıyorum" cevabı için 4 puan, "Kararsızım" cevabı 3 puan, "Katılmıyorum" cevabı 2 puan ve "Kesinlikle Katılmıyorum" cevabı 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Maddeler realite (gerçek) temelli ise "Kesinlikle Katılıyorum" cevabı 1 puan, "Katılıyorum" cevabı için 2 puan, "Kararsızım" cevabı 3 puan, "Katılmıyorum" cevabı 4 puan ve "Kesinlikle Katılmıyorum" cevabı 5 puan olarak değerlendirilmiştir (Jeong, 2010).

Tablo 23. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Özelliklerine (ÜYÖ) İlişkin Algı Maddelerinin Kavram Yanılgısı Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları

N	Algı Maddeleri	Ort.	SS
1	3-Çok zeki çocuklar büyük olasılıkla son derece yaratıcıdırlar. ***(M)***	3,29	1,11
2	6-Üstün yetenekli çocuklar genellikle başkaları ve onların duyguları ile yakından ilgilidirler. ***(G)***	3,13	0,87
3	9-Üstün yetenekli çocuklar akranlarıyla kolaylıkla etkileşimde bulunurlar. ***(G)***	3,11	0,93
4	8-Üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla arkadaşlıkları, fikirleri ve kararları nedeniyle akranları tarafından aranan kişilerdir. ***(G)***	2,93	0,91
5	5-Üstün yetenekli çocuklar dili anlamlı ve özgün şekilde kullanırlar. ***(G)***	2,81	1,00
6	1-Üstün yetenekli çocuklar genel olarak benzer özellikler sergilerler. ***(M)***	2,75	1,00
7	7-Üstün yetenekli çocuklar oyun etkinliklerinde diğer çocukların eylemlerini dikkate alarak birçok tamamlayıcı rolü koordine eder ve birleştirirler. ***(G)***	2,71	0,97
8	10-Hızlı metin okuma (hem sesli hem de sessiz olarak) anlamayı kolaylaştırdığı için üstün yetenekli çocuklar tarafından tercih edilir. ***(G)***	2,66	0,88
9	11-Üstün yetenekli çocuklar nadiren hayal kırıklığı yaşarlar. ***(M)***	2,57	0,95
10	4-Üstün yetenekli çocuklar sınıfta(etkinliklerde) güdülenme (motivasyon) sorunu yaşamazlar. ***(M)***	2,56	0,99
11	2-Çocuklarda görünen üstün yeteneklilik, ebeveynlerinin onları erken yaşta üst düzey öğrenme etkinliklerine katma çabalarından kaynaklanır. ***(M)***	2,53	1,03

Ort. : Maddelerin Puanlarının Ortalaması; SS: Maddelerin Puanlarının Standart Sapması; M: MİT
G: GERÇEK

Tablo 23'te maddelerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile ilgili olarak üç belirgin kavram yanılgılarının olduğu görülmektedir. Bu kavram yanılgıları *"Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki Pozitif İlişki", "Akranlarla Kolay Etkileşim"* ve *"Liderlik"* ile ilgilidir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili net kavram yanılgılarından birincisi *"Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki Pozitif İlişki"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin *"Çok zeki çocuklar büyük olasılıkla son derece yaratıcıdırlar"* mit temelli algı maddesine (X=3,29; SS: 1,11) katılma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Renzulli (1978)'ye göre üstün yetenek ortalama üstü genel veya özel yeteneğin (yüksek zekâyı içeren), yaratıcı yeteneğin (yüksek fikirler oluşturma ve bu fikirleri problemin çözümü için kullanabilme yeteneği) ve motivasyonun (yüksek görev sorumluğu) etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Renzulli'nin üstün yeteneklilik tanımından da anlaşılacağı üzere zekâ

ve yaratıcılık ayrı kavramlardır. Her ikisi de ütün yeteneğin oluşmasında birlikte rol aldığı görülmektedir. Birçok araştırmacı yüksek zekâ düzeyini yaratıcılığın herhangi bir türü için avantaj olarak görürken, bazı araştırmacılar yüksek zekânın yaratıcılık için bir gereklilik olmadığını düşünürler (Clark, 2013).

Ogurlu (2014) çocuklarda zekâ ve yaratıcılık ilişkisini incelediği çalışmasında 1-3. sınıfa devam eden öğrencilere uygulanan zekâ değerlendirmesi için Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R) ile yaratıcılık puanı için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Formu (TYDT) puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, zekâ ve yaratıcılık puanları arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda 120 IQ puanı üstü olan çocukların yaratıcılık ve zekâ puanları ile 120 IQ puanı altında olan çocukların yaratıcılık ve zekâ puanları incelenmiş fakat her iki durumda da zekâ puanı ile yaratıcılık puanı arasında ilişki bulunamamıştır.

Renzulli'ye göre çocukların okul yıllarındaki başarıları, IQ veya yetenek testlerindeki performans düzeyleri onların ileriki yıllardaki başarılarını ve yaratıcılık düzeylerini öngörmemize imkân sağlamamaktadır. Buna göre okul yıllarında üstün yetenekli olarak tanılanan çocuklar, yetişkinlik yıllarında toplumda sıradan kişiler olarak yollarına devam edebilecekleri düşünülebilir. Bu durumda ileriki yılları öngörebilmek için yaratıcılık özelliği önem kazanmaktadır (Sak, 2013, s.26-27).

Karmaşık problemler çözerken, zeki, yaratıcı ve normal bireylerin zihinsel süreçleri arasındaki farklılık incelendiğinde, yaratıcılığı ve zekânın farklı yetenekler olduğu ve nörolojik etkinliklerde farklılık gösterdiği saptanmıştır (Jausovec, 2000). Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin önemi, geçmiş yarım yüzyıl boyunca çeşitli açılardan psikologların dikkatini çekmiştir. Genetikten mühendisliğe çeşitli bilim dallarıyla ilgilenen bilim adamları zekânın yaratıcı buluşlar ile icatlara olan yardımını göz önüne almışlardır. Yaratıcılık ile zekâ arasında belli bir ilişkinin varlığını aramak amacıyla yapılan araştırmalar sonucunda, zekâ ile yaratıcılık arasında doğrudan, kesin bağlantılara ulaşılamamıştır. Araştırmacılar, yüksek seviyede zekânın, aynı seviyede yaratıcılığa işaret etmediğini yaratıcılıkla zekâ arasında çok yüksek bir ilişki olmadığını, daha zeki bir kişinin daha yaratıcı bir kişi anlamına gelmediğini belirtmektedirler (Güran, 2007).

Kim (2005) 21 çalışmadan ve 45,880 katılımcıdan elde edilen 447 korelasyon katsayısını incelemiştir. Araştırma sonucunda yaratıcılık test puanları ile IQ puanları arasındaki ilişkinin

ihmal edilebileceği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle yaratıcılık ile zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin "Çok zeki çocuklar büyük olasılıkla son derece yaratıcıdırlar" mit temelli algı maddesine katılma eğiliminde oldukları görülmektedir. Alan yazındaki bilgiler (Clark, 2013, Güran, 2007; Jausovec, 2000; Kim, 2005; Oğurlu, 2014; Renzulli, 1978; Sak, 2013) öğretmenlerin "Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişki" konusunda kavram yanılgısına sahip olduğunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili net kavram yanılgılarından ikincisi *"Duygusal Duyarlılık"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin *"Üstün yetenekli çocuklar genellikle başkaları ve onların duyguları ile yakından ilgilidirler"* realite temelli algı maddesi (X=3,13; SS: 0,87) hakkında kararsız kalma eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun "*Duygusal Duyarlılık*" konusunda kavram yanılgısına sahip oldukları görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar akranlarına göre daha az benmerkezcidirler. Kendilerinin dışındaki diğer insanların duygularına ve ihtiyaçlarına karşı yaşıtlarına göre daha duyarlıdırlar. İnsanların duygusal durumlarının farkına varabilir. İnsanları empati yaparak dinler. Genel olarak duygusal bir derinliğe sahiptirler (Clark, 2013, s.49; Hertzog, 2008, s.6; Porter, 1999, s.65).

Karşısındakinin duygularını anlayabilmesi ve üstün yetenekli akranlarının azlığı nedeniyle, üstün yetenekli çocukların bir ya da iki kişiyle daha güçlü arkadaşlıklar kurarlar. Normal gelişim gösteren çocuklar kendisiyle en çok oyun oynayanları arkadaş olarak seçerken, üstün yetenekli çocuklar arkadaş seçme konusunda daha mantıklı davranmaktadırlar. Arkadaş olarak kendi seviyesinde zekâya sahip ve ilgilerinde benzerlik ve paralellik olan kişileri seçebilirler. Genellikle kendi yaşıtlarından üstün olanlarla arkadaşlık kurmayı tercih ederler. Başkalarıyla anlaşmayı ve geçinmeyi beceriler (Çağlar, 1972; Porter, 1999). Tüm bu özelliklerden anlaşıldığı gibi üstün yetenekli çocukların duygusal duyarlılığı yüksektir. Bundan dolayı üstün yetenekli çocuklar başkalarına ve onların duygularına yakın ilgi gösterirler (Cukierkorn vd., 2008).

Araştırma bulguları incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun "Üstün yetenekli çocuklar genellikle başkaları ve onların duyguları ile yakından ilgilidirler" ifadesine katılmadıkları görülmektedir. Alan yazında ifade edilen bilgiler (Clark, 2013; Cukierkorn vd., 2008; Çağlar, 1972; Hertzog, 2008; Porter, 1999) öğretmenlerin üstün

yetenekli çocukların "duygusal duyarlılığı" konusunda belirgin bir kavram yanılgısına sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili belirgin kavram yanılgılarından üçüncüsü *"Liderlik"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin "*Üstün yetenekli çocuklar akranlarıyla kolaylıkla etkileşimde bulunurlar***"** realite temelli algı maddesi (X=3,11; SS: 0,93) hakkında kararsız kalma eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun *"Liderlik"* ile ilgili algı maddesine katılmadıkları görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar erken yaşlarda liderlik özelliği sergilerler ve toplumsal projelerde yer almaya çalışırlar. Sosyal etkinliklere katılırlar ve diğer insanlarla birlikte olmaktan hoşlanırlar. Grupla çalışmayı severler. Üstün yetenekli çocuklar genellikle akranları tarafından fikirleri ve arkadaşlıkları için aranan kişilerdir ve onlar akranları ile kolaylıkla etkileşimde bulunurlar. Üstün yetenekli çocuklar akranları tarafından saygı görürler. Arkadaşları ile açık ve net bir iletişim içindedirler. Bir işe kolay adapte olurlar, esnektirler ve özgüvenleri yüksektir. Üstün yetenekli çocuklar sözel becerileri ve akıl yürütme becerileri sayesinde çatışmaları birçok çözüm yolu sunarak sakin bir şekilde çözerler. Grubun amacını anlarlar ve ifade ederler (Clark, 2013; Cukierkorn vd., 2008; Davis ve Rimn, 2004; Johnsen, 2005; Porter, 1999; Sumreungwong, 2003).

Liderlik özelliği sergileyen üstün yetenekli çocuklar ayrıca grubu etkili bir şekilde yönlendirirler. Grubun moralini iyi tutarlar. Uygun durumlarda grup üyelerine yardım ederler. Gruptaki işleri düzenlerler ve paylaştırırlar. Amaçlarına ulaşmada diğerlerini etkilerler ve arkadaşları tarafından ilk tercih edilen kişilerdir. Yeni durumlara kolayca uyabilirler. Üstün yetenekli çocuklar faaliyetlerin planlanması, grubun yönetilmesi ve faaliyet organizasyonu gibi işlerde belirgin olarak öne çıkarlar. Kendi koydukları kuralların geçerli olmasını ve bu kurallara uyulmasını isterler. Koymuş oldukları kurallara uyulmadığında tepkilerini çeşitli şekillerde ortaya koyarlar. Okulla ilgili olan etkinliklerin çoğuna katılırlar. Etkinlikleri devam ettirmek için güvenilir kişilerdir. Sorumluluklarını çok iyi bilirler ve verilen görevi en iyi şekilde yerine getirirler. Akranları arasında doğal bir lider gibi davranırlar (Coşkun, 2007; Sumreungwong, 2003; Ulusoy vd., 2014). Üstün yetenekli çocukların liderlik özellikleri dikkate alındığında üstün yetenekli çocukların akranlarıyla kolaylıkla etkileşimde bulundukları görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun "Üstün yetenekli çocuklar akranlarıyla kolaylıkla etkileşimde bulunurlar" gerçek temelli algı maddesine katılmadıkları görülmektedir. Alan yazındaki

bilgiler (Clark, 2013; Coşkun, 2007 Cukierkorn vd., 2008; Davis ve Rimn, 2004; Johnsen, 2005; Porter, 1999; Sumreungwong, 2003; Ulusoy vd., 2014) birçok öğretmenin üstün yetenekli çocukların "liderlik" özelliği ile ilgili kavram yanılgısına sahip olduğunu destelemektedir. Bu da öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların liderlik özelliklerini tam anlamıyla bilmediklerini göstermektedir. Bilgi eksikliklerinin nedenleri üstün yeteneklilik ve eğitimi konusunda eğitim almamış olmalarından, üstün yeteneklilerle çalışmamış olmalarından veya yanlış bilgiye sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Eğitimine (ÜYE) İlişkin Algı Maddelerinin Kavram Yanılgısı Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları

N	Algı Maddeleri	Ort.	SS
1	16-Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde yaratıcılık testleri etkin araçlardır. ***(M)***	3,78	0,90
2	19-Üstün yetenekli çocukların normal çocuklarla bir arada yer aldığı gruplarda işbirliği yoluyla öğrenme (grup çalışması), üstün yetenekli çocuklar için akademik yararlar sağlar. ***(M)***	3,69	0,91
3	18-Okula erken başlama, sınıf atlama ve okulu erken bitirme gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için zararlıdır. ***(M)***	3,29	1,04
4	14-Çocukların Türkçelerinin yeterli olmaması, onların okulda üstün yetenekliler programına aday gösterilmeleri için gerekli performansı sergilemelerine engel olur. ***(G)***	2,80	0,94
5	20-Üstün yetenekli çocuklar, okul zamanlarının büyük kısmını benzer yetenek ve ilgileri olan diğer çocuklarla geçirmelidir. ***(G)***	2,78	1,02
6	13-Standart testler farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için yanlıdır; örneğin, ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve Türkçeyi iyi kullanamayan çevreler gibi. ***(G)***	2,36	0,96
7	12-Okul öncesi yıllarda üstün yetenekli oldukları belirlenen çocuklar, akademik performans açısından genellikle sonraki yıllarda belirlenen çocuklardan daha ileridedirler. ***(G)***	2,34	0,97
8	15-Ebeveynler üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecine dâhil edilmelidir. ***(G)***	2,06	0,91
9	17-Üstün yetenekli çocuklar için normal müfredatta onlara özgü uyarlama yapmaya ihtiyaç vardır. ***(G)***	1,88	0,89

Ort. : Maddelerin Puanlarının Ortalaması; SS: Maddelerin Puanlarının Standart Sapması; M: MİT G: GERÇEK

Tablo 24'te algı maddelerinin kavram yanılgısı puanlarının ortalamaları ve puanların standart sapmaları incelendiğinde öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin üç

belirgin kavram yanılgılarının olduğu görülmektedir. Bu belirgin kavram yanılgıları *"Sanatsal Yönden Tanılamada Yaratıcılık Testlerinin Etkisi"*, *"Karma Gruplarda İşbirliği Yoluyla Öğrenmenin Akademik Yararları"* ve *"Akademik Hızlandırmanın Olumsuz Etkisi"* konuları ile ilgilidir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili birinci belirgin kavram yanılgısı "*Sanatsal Yönden Tanılamada Yaratıcılık Testlerinin Etkisi"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde yaratıcılık testleri etkin araçlardır*" (X=3,78; SS: 0,90) mit temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir.

Yaratıcılığın değerlendirilmesi insanların yaratıcılık özelliklerinin veya yeteneklerinin farkına varılması veya tanılanması için ya da insanların yaratıcı güçlerini ve potansiyellerini anlamak için bir teşebbüs olarak düşünülebilir (Treffinger, Young, Selby ve Shepardson, 2002).

Yaratıcılık testleri mükemmel testler değildir. Özellikle sadece bir yaratıcılık testinden elde edilen puanlar çocukların yaratıcılıkları hakkında yanlış bilgi verebilir. Sanat veya bilim alanında olağanüstü yaratıcı işler yapan çocukları ortalama çocuklar gibi gösterebilir. Yaratıcılık testlerini güvenirlilik kat sayısı 0,25 ile 0,40 arasında değişmektedir. Bu katsayı çok yüksek değildir (Davis ve Rimn, 2004). Yaratıcılık testi ile belirlenen üstün yetenekli çocuklar için hazırlanan programın içeriği ve metodu yaratıcılık testinin tanılamış olduğu özelliklerle paralellik göstermezse bu çocuklar üstün yeteneklilik programında başarılı olamazlar (Clark, 2013). Yaratıcılık testleri problem çözme ve çeşitli durumlara uygulanabilen farklı düşünme becerilerini ölçmek için kullanılır. Günümüzde birçok araştırmacı ve yazar yaratıcılığın iyi anlaşılmadığını ve tanımının yetersiz olduğunu ileri sürmektedirler. Yaratıcılık testlerinin görsel sanatlar alanında üst düzey yeteneğe sahip çocuklar için hazırlanan üstün yeteneklilik programındaki başarıyı tahmin etmedeki güvenirliliği ile ilgili hazırlanmış herhangi bir rapor bulunmamaktadır. Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların tanılanması çocukların potansiyellerine, bir işteki ilerleyişlerine, son performans ve son ürünlerine bağlı olmalıdır (Clark ve Zimmerman, 1992).

Araştırma bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının "Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde yaratıcılık testleri etkin araçlardır" mit temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir. Alan yazındaki bilgiler (Clark, 2013; Clark ve Zimmerman, 1992; Davis ve Rimn, 2004) öğretmenlerin çoğunun

"Sanatsal Yönden Tanılamada Yaratıcılık Testlerinin Etkisi" konusunda belirgin kavram yanılgılarının olduğunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili ikinci belirgin kavram yanılgısı "*Karma Gruplarda İşbirliği Yoluyla Öğrenmenin Akademik Yararları"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Üstün yetenekli çocukların normal çocuklarla bir arada yer aldığı gruplarda işbirliği yoluyla öğrenme (grup çalışması), üstün yetenekli çocuklar için akademik yararlar sağlar"* (X=3,69; SS: 0,91) mit temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar bağımsız çalışmayı ve ilgi alanlarında çalışmalar yapmayı severler (Davis ve Rimn, 2004; Johnsen, 2005; Porter, 1999). Akademik açıdan üstün yetenekli çocuklara okul boyunca özerklik ve bireysel takip olanakları sağlanmalıdır (Robinson,1991). İşbirliği yoluyla öğrenme normal gelişim gösteren çocuklara beceriler kazandırmada etkili bir yol olarak görünse de üstün yetenekli çocukların eğitimindeki etkisi tartışmalıdır (Clark ve Zimmerman, 1994; VanTassel-Baska, Landrum ve Peterson, 1992). Üstün yetenekli çocuklar hızlı öğrenirler. Bir konu hakkında diğer çocuklardan daha derin bilgiye sahiptirler. Bilinçli bir şekilde çalışırlar. Diğer çocuklardan akademik olarak üstündürler. Yaşıtlarına göre daha ileri seviye konulara meraklıdırlar (Clark, 2013; Johnsen, 2005; Davis ve Rimn, 2004; Porter, 1999). Bundan dolayı üstün yetenekli çocukları daha düşük ya da orta seviyede başarılı çocuklarla aynı gruba koymak onların öğrenme süreçlerini geciktirebilir (VanTassel vd., 1992).

Üstün yetenekli çocukların bir arada olduğu gruplar onların gereksinim ve ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Üstün yetenekli çocuklar beraber çalışırken daha çok faydalanırlar. Üstün yetenekli çocukların akademik başarıları daha fazla olur. Üstün yetenekli çocukların bir sınıfta toplanması diğer çocuklar üzerinde yıkıcı bir etki yaratmamaktadır (Shields, 2002). İleri seviye uygun materyallere odaklanan üstün yetenekli çocuklar arasında işbirliği yoluyla öğrenme etkili bir öğrenme stratejisi olarak düşünülebilir (VanTassel-Baska vd., 1992).

Karma gruplamalar üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde olumsuz etki gösterebilir. Sınıfta azınlıkta olan üstün yetenekli çocuklar garip ya da kibirli hissedebilirler. Üstün yetenekli çocuklar bütün sorulara cevap verirken üstün yetenekli olmayan çocuklar bir kenardan izlerler. Dolayısıyla üstün yetenekli olmayan çocukların kendileri hakkındaki algıları zarar görür. Eğitimde eşitlik bütün çocukların aynı deneyimlere sahip olmasını gerektirmez. Demokraside eğitim kendi potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve mümkün olduğunca çok öğrenmeleri için herkese eşit olanak sağlamayı vaat eder. Bundan

dolayı eğitim topluluğu öğrencilerin karma yetenek gruplarında çalışırken daha fazla faydalanacaklarını düşünerek karma gruplamaya yönelirken, üstün yetenekli çocukların öğrenmesini maksimuma çıkaracak eğitimsel düzenlemelerle ilgili haklarını unutmamalıdırlar. Uygun bir eğitimin amacı bütün çocuklar için uygun eğitim deneyimlerini oluşturmaktır (Fiedler, Lange ve Winebrenner, 2002).

Normal öğretim için karma yetenek gruplarında işbirlikçi öğrenme stratejisi üstün yetenekli çocuklar için akademik olarak faydalı görülmemektedir (Rogers, 1991). Karma gruplarda işbirliğine dayalı öğrenme stratejisi akademik açıdan üstün yetenekli çocuklar için özel programların ya da özel hizmetlerin yerine konamaz. Alan yazında akademik açıdan üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim programları ya da hizmetleri ile karma gruplarda işbirliğine dayalı öğreneme stratejisi karşılaştırılmamıştır. Bu yüzden karma gruplarda işbirliğine dayalı öğrenme stratejisinin akademik açıdan üstün yetenekli çocuklar için hazırlanmış özel programlardan açık bir üstünlüğünün varlığı saptanamamıştır (Clark ve Zimmermann, 1994; Robinson,1991).

Araştırma bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "Üstün yetenekli çocukların normal çocuklarla bir arada yer aldığı gruplarda işbirliği yoluyla öğrenme (grup çalışması), üstün yetenekli çocuklar için akademik yararlar sağlar" mit (efsane) temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir. Alan yazındaki bilgiler (Clark, 2013; Clark ve Zimmerman, 1994; Davis ve Rimn, 2004; Fiedler vd., 2002; Johnsen, 2005; Porter, 1999; Rogers, 1991; Robinson,1991; Shields, 2002; VanTassel-Baska vd., 1992) öğretmenlerin "Karma Gruplarda İşbirliği Yoluyla Öğrenmenin Akademik Yararları" konusunda kavram yanılgısına sahip olduklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili üçüncü belirgin kavram yanılgısı "*Akademik Hızlandırmanın Olumsuz Etkisi"* ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun *"Okula erken başlama, sınıf atlama ve okulu erken bitirme gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için zararlıdır"* (X=3,29; SS: 1,04) mit temelli algı maddesine katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun akademik hızlandırmanın sosyal ve duygusal gelişime olumsuz etkisine katıldıkları saptanmıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında hızlandırmanın sosyal ve duygusal gelişim üzerine olumsuz etkisi saptanamamıştır (Brown, 1993). Üstün yetenekli çocuklara hızlandırma stratejisini temel alan uygun seçeneklerde yer alan deneyimi sunulmalıdır. Bu hızlandırma

seçenekleri üstün yetenekli çocuklara bireysel ya da grup halinde sunulabilir. Her bir üstün yetenekli çocuk için hızlandırma seçenekleri düşünülürken çocukların ihtiyaçları ile en uygun karşılaştırmayı yapmak için çocukların sosyal ve psikolojik uyumları bilişsel yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır (Roger, 1991). Hızlandırma (sınıf atlama) stratejisi uygulanan çocuklar sınıflarındaki yaşça büyük çocuklardan daha başarılıdırlar. Daha az sıkılırlar ve daha az memnuniyetsizlik yaşarlar. Birçok araştırmada, üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal uyumları genellikle yüksek ve ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli çocuklar kendi olgunluk düzeylerine yakın yaşça büyük çocukları arkadaş olarak tercih ederler (Clark, 2013).

Birçok popüler kavram yanılgıları ve mitlerin (efsane) aksine hızlandırma stratejisi uygulanmış üstün yetenekli çocuklar sosyal-duygusal problemler yaşamadığı ve öğrenmelerinde, bilgi ve becerilerinde bir boşluk oluşmadığı görülmüştür (Smith, 2012). Ayrıca Vialle, Ashton, Carlon ve Rankin (2001) yaptığı çalışmasında hızlandırılmış eğitim programlarına katılan çocukların, akademik ihtiyaçları ve sosyal-duygusal gereksinimleri yönünden hızlandırma stratejisine yönelik olumlu tutum sergilediklerini saptamıştır.

Ebeveynler ve eğitimciler, akademik sıçramanın zihinsel olarak üst düzey olan gençlerin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde hasara yol açacağı endişesiyle onların sınıf atlamasına ya da üniversite seviyesinde ders almasını desteklememektedirler. Yapılan son araştırmalara göre eğitimde hızlandırma çocukların sosyal ve duygusal uyumları üzerinde ölümcül etki uygulamamaktadır. Hatta hızlandırma üstün yetenekli kız çocukları arasında akran-grup ilişkilerini artırmaktadır (Bower, 1990). Ma (2002) yapmış olduğu çalışmasında matematikte hızlandırılmış eğitim programına katılan üstün yetenekli çocukların özgüveninin programa katılmayan üstün yetenekli çocuklarınkine göre daha hızlı geliştiğini saptamıştır. Bu sonuca göre hızlandırma seçeneğinin üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal geliminde olumsuz etki oluşturduğunu söylemek biraz çelişki oluşturmaktadır. Hızlandırma stratejisi üzerine birçok araştırma yürütülmüştür. Alan yazında hızlandırmanın akademik sonuçlarının olumlu olduğu, hızlandırma seçeneğinin üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki olumsuz etkisini savunan bir araştırmaya rastlanmadığı sonucuna varılmıştır (White, 1995).

Hoogeveen, van Hell ve Verhoeven (2012) yapmış oldukları çalışmalarında hızlandırılmış bir programa katılan üstün yetenekli çocukların özellikleri ile katılmayan üstün yetenekli çocukların özelliklerinin benzer olduğu saptamışlardır. Birden fazla sınıf atlamanın üstün

yetenekli çocukların sosyal ve duygusal özellikleri üzerinde negatif etki oluşturmadığı ve hızlandırma seçeneğinin uzun dönem etkilerinin pozitif olma eğiliminde olduğu saptanmıştır. Hızlandırma stratejisi uygulanan üstün yetenekli çocukların uygulanmayanlara göre sosyal olarak daha yeterli olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları okulda hızlandırma seçeneğinin sosyal ve duygusal sonuçlarından korkan öğretmenlere ve ailelere güvence vermektedir.

Steenbergen-Hu ve Moon (2011)'ın yapmış olduğu araştırma sonucunda hızlandırma seçeneğinin üstün yetenekli çocukların başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca hızlandırmanın üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal özellikleri üzerindeki etkisi de çok az da olsa olumlu göründüğü bulunmuştur.

Akademik hızlandırma sosyal ilişkilere cevap vermektedir. Üstün yetenekli çocukların özgüvenini artırır ve benlik kavramını geliştirir. Üstün yetenekli çocukların memnuniyetini artırır. Onlara ileri düzeyde sosyal olgunluk, daha fazla bağımsızlık ve sosyal liderlik sağlar. Hızlandırmanın üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri olumsuz yönde etkilediği ile ilgili bir kanıt yoktur (Neihart, 2007).

Araştırma bulguları incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun "Okula erken başlama, sınıf atlama ve okulu erken bitirme gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için zararlıdır" mit temelli algı maddesine katılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Alan yazındaki bilgiler (Brower, 1990; Brown, 1993; Clark, 2013; Hoogeveen vd., 2012; Ma, 2002; Neihart, 2007 Roger, 1991; Smith, 2012; Steenbergen-Hu ve Moon, 2011; Vialle vd., 2001; White, 1995) öğretmenlerin çoğunun "Akademik Hızlandırmanın Olumsuz Etkisi" konusunda belirgin kavram yanılgısına sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma Problemi 3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgısı puanları arasında öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne, eğitim durumuna, çalıştıkları yaş grubuna, mezun oldukları lise türüne, çalışma yılına, üstün yetenekli çocuklarla çalışma deneyimine ve üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Değişken 1. Kurum Türü

Tablo 25. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Kurumu	181	134,55	24353,00	7882	.096
Özel Kurum	99	151,38	14987,00		
Toplam	280				

Tablo 25 incelendiğinde devlet kurumunda ve özel kurumda çalışan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutu (ÜYÖ) kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYÖ boyutuna ilişkin kavram yanılgı puanlarında çalışılan kurum türüne (devlet-özel) göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ($U=7882$, $p>.05$). Ancak devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin özel kurumda çalışan öğretmenlere göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Kurumu	181	142,94	25873,00	8517	.493
Özel Kurum	99	136,03	13467,00		
Toplam	280				

Tablo 26 incelendiğinde devlet kurumunda ve özel kurumda çalışan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi Boyutu (ÜYÖ) kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYE boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarında çalışılan kurum türüne göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (U=8517, p>.05). Ancak devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin özel kurumda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 25 ve 26 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilik Algı Ölçeğinin ÜYÖ ve ÜYE boyutlarına ilişkin kavram yanılgı puanlarında çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. ÜYÖ boyutunda devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamaları özel kurumda çalışan öğretmenlere göre daha az iken ÜYE boyutunda devlet kurumda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamaları özel kurumunda çalışanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Sıra ortalamasının daha yüksek olması daha fazla kavram yanılgısı anlamına gelmektedir. Anlamlı bir fark olmasa da devlet kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özellikleri hakkında özel kurumda çalışan öğretmenlere göre daha az kavram yanılgısına sahip oldukları görülmektedir. Fakat devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgılarının özel kurumda çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla hangi kurumda çalışırsa çalışsın okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik, üstün yeteneklilik özellikleri, üstün yetenekliliğin tanılanması ve program konularında benzer bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Gerçekler ve mitler konusunda aynı algıya sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Lassing (2009) çalışmasında okullar dört gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki okullar üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi için odak okul olarak ifade edilmiştir ve bu okullarda zenginleştirme koordinatörü bulunmaktadır. Bu gruptaki okullara üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili mesleki gelişim ve programlar için yatırımlar yapılmakta ve desteklenmektedir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin tutum puanlarının okul gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Birinci okul grubunda çalışan öğretmenler üstün yeteneklilik ve eğitimine karşı daha yüksek tutum içinde oldukları görülmüştür. Lassing (2009)'in çalışmasından anlaşıldığı gibi devlet ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin kavram yanılgılarının anlamlı farklılaşmamasının sebebi kurumların üstün yeteneklilik ve eğitimine verdiği önemle ilgili olduğu söylenebilir. Eğer kurum ya da okul üstün yeteneklilik eğitimine odaklanırsa, öğretmenlerin kavram yanılgıları o derece az olur ya da üstün yeteneklilik ve eğitimini doğru algılamaları o kadar yüksek olur. Dolayısıyla tutumları o derece pozitif olacaktır.

Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras ve Gari (2014)'in çalışmalarında öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Eğitimine Yönelik Tutum Testinin Yetenek Gruplama boyutu puanlarının çalışılan okul türüne göre farklılaştığını saptamıştır. Genel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının spor okullarında çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır. Genel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin benzer yeteneğe sahip çocukların aynı sınıfta eğitim görmesi gerektiğine spor okullarında çalışan öğretmenlerden daha çok inandığı bulunmuştur. Polyzopoulou vd. (2014) çalışmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin farkındalıkların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul türüne göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik algılarının veya kavram yanılgılarının farklı olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin kavram yanılgıları arasında okul türüne göre bir farklılaşma olması beklenmektedir. Fakat bir farklılık olmadığı görülmüştür. Farklılığın oluşmamasının sebebi okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin birbirine yakın olması olabilir.

Özel okullar devlet okullarına göre daha başarılı ve önde olmak istemektedirler. Bundan dolayı özel okullar özellikle üstün yetenekli çocuklar için olanak sağlarlar (Davis ve Rimn, 2004). Ayrıca bu okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla üstün yetenekli çocukla karşılaşma olasılığı vardır. Dolayısıyla özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik özellikleri ve eğitimine ilişkin kavram yanılgılarının devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre belirgin bir şekilde daha az olması

beklenmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı ve okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitimi konusunda aynı durumda olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kavram yanılgılarının anlamlı farklılaşmamasının özel kurumda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunun lise mezunu olması, üstün yeteneklilik eğitimi almamış olması veya üstün yeteneklilik konusunda bilgi eksikliklerinin olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Değişken 2: Eğitim Durumu

Tablo 27. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lise-Ön Lisans	72	167,81	12082,00	5522	.001
Lisans-Yüksek Lisans	208	131,05	272758,50		
Toplam	280				

Tablo 27 incelendiğinde lise veya ön lisans ve lisans veya yüksek lisans mezunu öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutu (ÜYÖ) kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYÖ boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarında eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur. ($U=5522$, $p<.05$). Lise veya ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans veya yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla sıra ortalamasına sahip olduğu gözlenmektedir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lise-Ön Lisans	72	136,88	9855,00	7227	.658
Lisans-Yüksek Lisans	208	141,75	29485,00		
Toplam	280				

Tablo 28 incelendiğinde lise-ön lisans ve lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) boyutu kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYE boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarında eğitim durumuna göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (U=7227, p>.05). Ancak lise-ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu gözlenmektedir.

Tablo 27 ve 28 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin ÜYÖ boyutu puanlarının mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılaştığı fakat ÜYE boyutu puanlarının mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır. ÜYÖ boyutunda lise-ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla sıra ortalamasına sahip olduğu, ÜYE boyutunda ise lise-ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Daha az sıra ortalaması daha az kavram yanılgısını ifade ederken, yüksek sıra ortalaması daha fazla kavram yanılgısını ifade etmektedir. Buna göre lise-ön lisans mezunu öğretmenler üstün yeteneklilik ve özellikleri konusunda lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla kavram yanılgısına sahipken, üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin daha az kavram yanılgısına sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgılarının mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılaştığı ve üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgılarının ise mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Jeong (2010) yapmış olduğu çalışmasında erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin ütün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgıları arasında mezuniyet durumuna göre anlamlı bir

fark olduğunu saptamıştır. Yüksek lisans ya da doktora mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden daha az kavram yanılgısına sahip olduğunu saptamıştır. Jeong (2010)'un çalışmasının bulgusu okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılaştığı ve Lisans veya Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin kavram yanılgılarının lise veya ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha az olduğu sonucunu desteklemektedir. Bununla birlikte, Akar ve Uluman (2013) yapmış olduğu çalışmalarında ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin aday göstermede lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı olarak daha başarılı oldukları saptamıştır. Ön lisan mezunu sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre üstün yeteneklilik özelliklerine ilişkin doğru bilgilerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca, Song (2001) araştırmasının sonucunda Amerikalı öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Tutum ölçeğinin tanılama, öğretmen ortamı, aile ortamı, eğitim programı boyutu puanlarının mezuniyet durumuna (lisans, yüksek lisans ve doktora) göre farklılaşmadığı fakat eğitim hakkı ve sınıf ortamı boyutu puanlarının mezuniyet durumuna göre farklılaştığını saptamıştır. Güney Koreli öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Tutum ölçeğinin tanılama, öğretmen ortamı, aile ortamı ve eğitim hakkı boyutlarının puanlarının mezuniyet durumuna göre farklılaşmadığını fakat sınıf ortamı ve eğitim programı boyutlarının puanlarının mezuniyet durumuna göre farklılaştığını saptamıştır. Tutumlardaki farklılıklar kavram yanılgılarındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgılarının lisans veya yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark göstermesi beklenmektedir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları eğitim durumuna göre lisans veya yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark göstermesine karşın, üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgıları eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Bu bağlamda lisans veya yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin üniversitede üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin teorik dersler almış olabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin farkındalıkları lise veya ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla ve anlamlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgıları arasında eğitim durumuna göre anlamlı fark olmasa da lise veya ön lisans mezunu öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin daha az kavram yanılgısına sahip olduğu görülmektedir. Bunun üniversitelerde lisans derslerinde uygulama eksikliğinin olması, yüksekokullarda ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin çocuk gelişimi bölümlerinde

derslerin daha fazla uygulamalı olması ve özel eğitim derslerinin daha ayrıntılı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek, daha üniversite yıllarında öğretmen adaylarına üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik teorik ve uygulamalı dersler verilerek üstün yeteneklilik eğitimi konusunda farkındalık yaratılabilir.

Değişken 3: Çalışılan Yaş Grubu

Tablo 29. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışılan Gruba İlişkin Betimsel İstatistikleri

Çalışılan Grup	N	Ort	S_x	Minimum	Maksimum
36-48 Aylık	47	33,04	6,63	18,00	48,00
48-60 Aylık	110	32,42	5,70	20,00	45,00
60-72 Aylık	94	32,04	5,65	19,00	48,00
Diğer	29	31,93	5,13	22,00	43,00
Toplam	280	32,35	5,77	18,00	48,00

Tablo 29'da öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna göre Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutu kavram yanılgısı ortalama puanları, minimum ve maksimum puanları, puanların standart sapmaları görülmektedir. 36-48 aylık yaş grubu, 48-60 aylık yaş grubu, 60-72 aylık yaş grubu ve diğer yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerin ÜYÖ boyutu kavram yanılgısı ortalama puanlarının sırasıyla, 33,04; 32, 42; 32,04 ve 31,93 olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama puana 36-48 aylık grupla çalışan öğretmenlerin ve en düşük ortalama puana ise değer grupla çalışan öğretmenlerin sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer grup karma yaş gruplarıyla çalışan öğretmenleri, müdür ve müdür yardımcılarını kapsamaktadır.

Tablo 30. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışılan Gruba İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	37,03	3	12,34	0,368	.776
Grup İçi	9266,37	276	33,57		
Toplam	9303,40	279			

Tablo 30 incelendiğinde çalışılan yaş grubuna göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutu (ÜYÖ) kavram yanılgısı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için tek yönlü ANOVA kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu açısından ÜYÖ boyutuna ilişkin kavram yanılgısı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F(3, 276)=0,368$; $p>.05$).

Tablo 31. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çalışılan Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
36-48 Aylık	47	122,48	3	5,675	.129
48-60 Aylık	110	147,03			
60-72 Aylık	94	135,04			
Diğer	29	162,64			
Toplam	280				

Tablo 31 incelendiğinde farklı yaş grubunda çalışan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) boyutu kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir. Bu testin sonucuna göre farklı yaş gruplarında çalışan öğretmenlerin ÜYE boyutu kavram yanılgısı puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(3)=5,675$; $p>.05$) bulunmuştur.

Tablo 30 ve 31 incelendiğinde öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin hem ÜYÖ hem de ÜYE boyutunun kavram yanılgısı puanlarının çalışılan yaş grubuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Jeong (2010) çalışmasının sonucunda erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin kavram yanılgılarının onların çalıştığı yaş grubuna göre farklılaşmadığını saptamıştır. Akar ve Uluman (2013) yapmış olduğu çalışmada 3. Sınıf öğretmenlerinin aday göstermede diğer sınıf öğretmenlerinden farklılaştığını ve daha başarılı olduklarını saptamıştır.

Akar ve Şengil-Akar (2012) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili olarak yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve ilköğretim öğretmenlerinin tanımlarının genel zekâ ve genel yetenek çerçevelerinin dışına çıkmadığını saptamıştır. Bununla birlikte, Kıldan (2011) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgi düzeylerinin daha üst seviyede olması gerektiğini ve üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi konusunda çeşitli hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, Gökdere ve Ayvacı (2004) çalışmasında örneklemde yer alan sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin özellikleri ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıklarını saptamıştır.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgılarında çalışılan yaş grubuna göre anlamlı fark olmamasının öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile üstün yeteneklilik eğitimine yönelik bilgilerinin, kavram yanılgılarının ve tutumlarının benzer olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve onların tanılanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Değişken 4: Mezun Olunan Lise Türü

Tablo 32. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız Meslek Lisesi	165	153,02	25249,00	7421	.002
Diğer Lise	115	122,53	14091,00		
Toplam	280				

Tablo 32'te Kız Meslek Lisesi ve diğer lise mezunu öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutu (ÜYÖ) kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYÖ boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=7421$, $p<.05$). Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerin diğer liselerden mezunu öğretmenlere göre fazla sıra ortalamasına sahip olduğu gözlenmektedir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız Meslek Lisesi	165	138,23	22808,50	9113	.574
Diğer Lise	115	143,75	16531,50		
Toplam	280				

Tablo 33 incelendiğinde Kız Meslek Lisesi ve diğer lise mezunu öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi Boyutuna (ÜYE) ilişkin kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda

öğretmenlerin ÜYE boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=9113, p>.05). Ancak, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerin diğer liselerden mezun öğretmenlere göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu gözlenmektedir.

Tablo 32 ve 33 incelendiğinde öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin ÜYÖ boyutunun kavram yanılgı puanının mezun olunan lise türüne göre farklılaştığı fakat ÜYE boyutunun kavram yanılgısı puanlarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer (Fen Lisesi, Düz lise Süper Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi) liseden mezun olan öğretmenlerin meslek lisesinden mezun olanlara göre üstün yeteneklilik ve özellikleri konusunda daha az kavram yanılgısına sahip olduğu görülmektedir.

Lassing (2009) çalışmasında üstün yeteneklilik eğitimine odaklanmış olan okulun öğretmenlerinin tutum puanlarının diğer okullardaki öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamıştır. Bu okulda çalışan öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine karşı daha yüksek tutum içinde oldukları saptanmıştır. Kız Meslek Lisesi çocuk gelişimi bölümünden mezun olan öğretmenler daha lise yıllarında çocuk gelişimine yönelik dersler almaktadır. Bu derslerden biri de özel eğitim dersidir. Bu dersin içeriğinde üstün yeteneklilik ve eğitimi ile konular ve bilgiler olmasına karşın yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda Kız Meslek Lisesinden mezun öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine ilişkin kavram yanılgılarının daha az olmasını beklemek bir yanılgıdan ibarettir. Farklılığın oluşabilmesi için o okulun üstün yeteneklilik ve eğitimine odaklanmış olması gerekmektedir (Lassing, 2009).

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları arasında diğer liselerde mezun olanlar lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Diğer liseler arasında üstün yetenekli çocukların da gittiği Süper Lise, Anadolu Lisesi gibi liseler yer almaktadır. Bu liselerden mezun olan öğretmelerin üstün yetenekli arkadaşları ile etkileşimleri dolayısıyla üstün yetenekli çocuklara ilişkin farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgılarının arasında mezun olunan lise türüne göre anlamlı fark olmaması okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine yönelik bilgilerinin benzer ve yetersiz olmasından kaynaklanmış olabilir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin üstün yeteneklilik kavramı, üstün yeteneklilik özellikleri, üstün yetenekliliğin tanılanması ve üstün yeteneklilik eğitimi

konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Kıldan, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgilerinin eksik olduğu saptanmıştır. Bu eksikliğin öğretmenlere sağlanan eğitim desteği ile giderilebileceği öngörülmüştür (Alkan, 2015)

Değişken 5: Çalışma Yılı

Tablo 34. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
10 Yıl ve Altı	150	146,52	2	2,726	.256
11-20 Yıl	86	128,65			
21 Yıl ve Üzeri	44	143,13			
Toplam	280				

Tablo 34 incelendiğinde gibi farklı çalışma deneyimi olan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) boyutu kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir. Bu testin sonucuna göre öğretmenlerin ÜYÖ boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarının sıra ortalamaları arasında çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($\chi^2(2)=2,726$; $p>.05$) görülmüştür.

Tablo 35. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
10 Yıl ve Altı	150	142,64	2	0,566	.753
11-20 Yıl	86	135,08			
21 Yıl ve Üzeri	44	143,78			
Toplam	280				

Tablo 35 incelendiğinde, farklı çalışma deneyimi olan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) boyutu kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir. Bu testin sonucuna göre öğretmenlerin ÜYE boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarının sıra ortalamaları arasında çalışma yılına göre anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(2)=0,566$; $p>.05$) görülmüştür.

Tablo 34 ve 35 incelendiğinde öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin hem ÜYÖ hem de ÜYE boyutunun kavram yanılgısı puanlarının çalışma yılına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Jeong (2010)'un çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgılarında çalışma yılına göre anlamlı fark olmadığını saptamıştır. Ayrıca Carman (2011) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin çalışma yılları ile klişe düşünceleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını fakat ilişkinin negatif yönlü olduğunu saptamıştır. İlişki anlamlı olmasa da, az deneyimli öğretmenlerin daha fazla deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla klişe düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, Tortop ve Kunt (2013)'un çalışmasında öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarının yaşa göre anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır. Yapılan araştırmada yaş ile çalışma yılı arasında eş doğrusallık bulunmuştur. Yaş ile çalışma yılı bir değişken olarak değerlendirilmiştir (Chipego, 2004). Çalışma yılı ile yaş arasında çok yüksek bir ilişki bulunmuştur (Krijan and Borić, 2015). Öğretmenlerin uzun süre meslekte kaldıkları düşünülerek yaşla çalışma yılı değişkelerinin etkisinin eşit olduğu düşünülebilir. Chipego (2004) çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumu ile çalışma yılı arasında zayıf pozitif bir ilişki olduğunu fakat bu ilişkinin anlamlı olmadığını

saptamıştır. Fakat, Perković Krijan ve Borić (2015) çalışmasında öğretmenlerin belirli tutum ifadelerinin ortalama puanlarında çalışma yılına göre anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Ayrıca, Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras ve Gari (2014) çalışmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarının çalışma yılına göre anlamlı farklılaştığını saptamıştır. 1-10 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerle 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin tutumlarının farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgıları arasında çalışma yılına göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Speirs Neumeister, Adams, Pierce, Cassady ve Dixon (2007) çalışmasında deneyimli öğretmenlerin üstün yeteneklilik hakkında görüşlerinin hala dar olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin kültürün ve çevresel faktörlerin üstün yetenekliliği nasıl etkilediği konusunda bilgilerinin olmadığını ve üstün yetenekliliğin kültürel tanımını dikkate almadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma yılı ne olursa olsun üstün yeteneklilik ve eğitimi konusundaki bilgilerinin ve kavram yanılgılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Değişken 6: Üstün Yetenekli Çocuklarla Çalışma Durumu

Tablo 36. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutuna İlişkin Kavram Yanılgısı Puanlarının Üstün Yetenekli Çocuklarla Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yetenekli Çocuklarla Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	66	130,85	8636,00	6425	.267
Hayır	214	143,48	30704,00		
Toplam	280				

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumuna göre Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutunu (ÜYÖ) kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda

öğretmenlerin ÜYÖ boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarında üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=6425, p>.05). Ancak, üstün yetenekli çocuklarla çalıştığını söyleyen öğretmenlerin çalışmadığını söyleyen öğretmenlere göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu gözlenmektedir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Üstün Yetenekli Çocuklarla Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yetenekli Çocuklarla Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	66	142,31	9392,50	6942	.835
Hayır	214	139,94	29947,50		
Toplam	280				

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumuna göre Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) boyutu kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYE boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarında üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=6942, p>.05). Üstün yetenekli çocuklarla çalıştığını söyleyen öğretmenlerin çalışmadığını söyleyen öğretmenlere göre daha fazla sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 36 ve 37 incelendiğinde öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Algı Ölçeğinin hem ÜYÖ hem de ÜYE boyutunun kavram yanılgısı puanlarının üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Rosemarin (2002) yapmış olduğu çalışmasında normal sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin tutumları ile üstün yetenekli öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, Wang (1998) araştırmasında Amerikalı ve Tayvanlı okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve öğretim müdahalelerine ilişkin bilgilerinin üstün yetenekli okul öncesi çocukla deneyime göre farklılaşma olmadığını bulmuştur. Ayrıca Chipego (2004) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklarla çalışma yılı ile tutumları

arasında zayıf bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin anlamlı olmadığını saptamıştır. Diğer taraftan Polyzopoulou vd. (2014) araştırma sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimine ilişkin algılarının üstün yetenekli çocuklarla öğretmenlik deneyiminden etkilendiğini saptamıştır.

Araştırma sonucunda üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlerle çalışmayan öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgıları arasında anlamlı fark olması beklenmektedir. Öğretmenlerin kavram yanılgıları arasında anlamlı fark olmamasının, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özellikleri, üstün yetenekli çocukların tanılanması ve üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin bilgilerinin eksik olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin üstün yeteneklilik kavramı, üstün yeteneklilik özellikleri, üstün yetenekliliğin tanılanması ve üstün yeteneklilik eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşüncesini destekler niteliktedir (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Kıldan, 2011). Bunula birlikte öğretmenlerin sınıflarındaki üstün yetenekli çocukları ihmal ettiği, onlara normal gelişim gösteren çocuklara uyguladığı etkinlikleri uyguladığı ve üstün yetenekli çocuklara ilişkin herhangi bir çaba içine girmediği söylenebilir.

Değişken 7: Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu

Tablo 38. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Üstün Yetenekli Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	60	149,54	8972,50	6057	.328
Hayır	220	138,03	30367,50		
Toplam	280				

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutuna (ÜYÖ) ilişkin kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda

öğretmenlerin ÜYÖ boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarında üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=6057, p>.05). Ancak, üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre daha fazla sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutu Kavram Yanılgısı Puanlarının Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	60	142,51	8550,50	6479	.828
Hayır	220	139,95	30789,50		
Toplam	280				

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi alama durumuna göre Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) Boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYE boyutuna ilişkin kavram yanılgısı puanlarında üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=6479, p>.05). Ancak, üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre daha fazla sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 38 ve 39 incelendiğinde öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Algı Ölçeğinin hem ÜYÖ hem de ÜYE boyutunun kavram yanılgısı puanlarının üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak, ÜYÖ ve ÜYE boyutunda üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre daha fazla sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Üstün yeteneklilik eğitimi aldığını ifade eden öğretmenlerin almayanlara göre üstün yeteneklilik ve özellikleri ve üstün yeteneklilik eğitimi konusunda fazla kavram yanılgısına sahip oldukları görülmüştür. McCoach ve Siegle (2007) yapmış olduğu çalışmasında üstün yetenekliler eğitiminin öğretmenlerin tutumunu etkilemediğini saptamıştır. Üstün yetenekliler eğitimi almış öğretmenlerin kendilerini üstün yetenekli olarak kavramada daha yüksek algıya sahip oldukları ve öğretmenlerin kendilerini üstün

yetenekli olarak algılamalarının onların üstün yeteneklilere ilişkin tutumları ile ilişkili olmadığı saptanmıştır.

Şahin (2010) okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda verilen bir eğitim programının yardımcı öğretmen adaylarının bilgi düzeyinin artmasında etkisinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Ayrıca, Şahin ve Kargın (2013) ise sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin uygulama öncesi ve sonrası puanlarında anlamlı yüksek düzeyde bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Bu çalışmalara göre üstün yeteneklilik eğitimi aldığını ifade eden öğretmenlerin kavram yanılgılarının diğerlerine göre farklılaşması gerekmektedir. Bu durumda alınan eğitimin kalitesi önem kazanmaktadır. Polyzopoulou vd.(2014) çalışmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimine ilişkin algılarının pedagoji ve özel eğitim konuları hakkında bilgileri ve öğretmenlerin uzmanlık alanları faktörlerinden etkilendiği saptamıştır. Bunula birlikte, Jeong (2010) çalışmasında öğretmenlerin kavram yanılgılarının öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre farklılaştığını bulmuştur. Ayrıca, Lassing (2009) çalışmasında öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin tutumu ile üstün yetenekliler eğitimine katılma ve üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim alma arasında önemli iş birliği olduğunu saptamıştır. Geake ve Gross (2008) çalışmanın sonucunda öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin olumsuz etkilerinin sebebi sosyal uyumsuzluğa karşı yüksek zekânın potansiyel kullanımı ile ilgili olduğunu saptamıştır. Sürekli mesleki gelişim programını tamamlayan öğretmenlerin programa başlayan öğretmenlere göre sosyal uyumsuzluk faktörlerinin(topluma uymama, sosyal olmayan liderler faktör) puanları daha düşük ve genel faktör puanları ise daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre üstün yeteneklilik ve özellikleri ile üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgılarının daha az olması beklenmektedir. Veriler incelendiğinde üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin kavram yanılgılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Üstün yeteneklilik eğitimi aldığını söyleyen öğretmenlerden 2'si üstün yeteneklilerle ilgili atölye çalışmasına katıldığını, 13'ünün üstün yeteneklilerle ilgili seminere/ konferansa katıldığını, 1 öğretmenin üstün yetenekliler eğitim programına katıldığını, 33 öğretmenin üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili üniversitede/lisede ders aldığını ve 11 öğretmenin de üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili 2 ya da daha fazla etkinliğe (atölye çalışması, eğitim programı, seminer/konferans, üniversitede ya da lisede

ders alma) katıldığını ifade ettiği görülmüştür. Üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin çoğunluğunun üniversitede ya da lisede ders aldığı ve konferansa katıldığı görülmektedir. Konferans ve seminer gibi kısa süreli eğitimlerin öğretmenlerde olumlu yönde değişim meydana getirmesi mümkün olmayabilir. Uzun süreli ve uygulamalı eğitim programlarının uygulanması öğretmelerin kavram yanılgılarınınım azaltılması ve üstün yetenekli çocuklara ilişkin olumlu tutum sergilemeleri açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin kavram yanılgılarının giderilmesi için üstün yeteneklilik eğitim programlarının öğretmenlerde üstün yetenekliliğe ilişkin farkındalık oluşturması gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin katıldığı bu programların öğretmenlerde değişim oluşturmada yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırma Problemi 4: Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutum puanları arasında öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne, eğitim durumuna, çalıştıkları yaş grubuna, mezun oldukları lise türüne, çalışma yılına, üstün yetenekli çocuklarla çalışma deneyimine ve üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 40. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutlarının Ortalama Puanları ve Puanların Standart Sapmaları

Boyutlar	Ortalama Puan(X)	Standart Sapma (SS)	Tutum
ÜYİD	3,82	0,68	PT
ÜYÖHKO	3,59	0,73	PT
OYSO	3,13	0,75	NT

ÜYİD: Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu; ÜYÖHKO: Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma Boyutu; ÖYSO: Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutu; PT: Pozitif Tutum; NT: Nötr Tutum

Tablo 41'deki her bir ifadeye verilen puanların ortalaması Gagné ve Nedau (1991)'in puanlama sistemi kullanılarak yorumlanmıştır. 4,00'ın üzerindeki ortalama puan yüksek pozitif tutumu, 3,26 ve 4,00 arasındaki ortalama puan pozitif tutumu, 2,75 ile 3,25 arasındaki ortalama puan ise karasız tutumu, 2, 00 ile 2, 74 arasındaki ortalama puan negatif tutumu ve 2,00'dan daha az puan ise yüksek negatif tutumu ifade eder.

Tablo 41: Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Maddelerinin Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları

MN		Ort	SS	Tutum
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutu				
1	Üstün yetenekli çocuklar için yapılan özel programlar seçkincilik (elitizm) oluşturacağı için sakıncalıdır. *	3,55	0,85	PT
2	Üstün yetenekli çocuklar için yapılan özel eğitim hizmetleri ayrımcılığı gösteren bir işarettir. *	3,68	0,85	PT
9	Eğer üstün yetenekli çocuklara özel destek ve ilgi verilirse kibirli veya bencil olabilirler. *	3,53	1,06	PT
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutu				
3	Üstün yetenekli çocuklar için özel sınıflar oluşturulması, diğer çocukların kendilerini değersiz hissetmesine neden olur. *	3,49	0,95	PT
7	Diğer çocuklar için entelektüel uyarıcı rolü üstlendiklerinden üstün yetenekli çocukların normal sınıflarda öğrenim görmeleri sağlanmalıdır. *	2,85	0,92	NT
8	Çocukları üstün yetenekli ve diğerleri diye ayırırsak, daha birçok etiketlemeleri de artırırız örneğin güçlü-zayıf, yeterli-yetersiz gibi. *	3,05	1,09	NT
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutu				
4	Üstün yetenekli çocuklar eğitim ihtiyaçları yeterince karşılanmadığı için okullarında sıkılırlar.	3,85	0,89	PT
5	Okullarımızda üstün yetenekli çocukların özel eğitim ihtiyaçları ihmal edilmektedir.	3,70	0,97	PT
6	Üstün yetenekli çocukların, yeteneklerini tam olarak geliştirmek için özel ilgi ve desteğe ihtiyaçları vardır.	4,00	0,89	YPT
10	Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için yapılan yatırımların aynısını üstün yetenekli çocuklar için de yapmalıyız.	3,97	1,01	PT
11	Okulların normal programları üstün yetenekli çocukların entelektüel merakını söndürür.	3,55	1,03	PT

*Ters madde, MN: madde numarası, PT: pozitif tutum, YP: yüksek pozitif tutum, N: Nötr Tutum

Tablo 40 incelendiğinde Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun ortalama puanı ve standart sapmasının sırasıyla X=3,59 ve SS=0,73 olduğu görülmektedir. ÜYÖHKO boyutunun ortalama puanı ve standart sapması incelendiğinde öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin özel hizmetlere karşı olmadığı ve üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere yönelik tutumlarının pozitif olduğu görülmektedir. Tablo 41'de öğretmenlerin *"Üstün yetenekli çocuklar için yapılan özel programlar seçkincilik (elitizm) oluşturacağı için sakıncalıdır", "Üstün yetenekli çocuklar için yapılan özel eğitim*

hizmetleri ayrımcılığı gösteren bir işarettir" ve *"Eğer üstün yetenekli çocuklara özel destek ve ilgi verilirse kibirli veya bencil olabilirler"* görüşlerine katılmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin özel hizmetleri destekliği görülmektedir.

Tablo 40 incelendiğinde Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun ortalama puanı ve standart sapmasının sırasıyla X=3,82ve SS=0,68 olduğu görülmektedir. ÜYİD boyutunun ortalama puanı ve standart sapması incelendiğinde öğretmenlerin üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarının desteklenmesi gerektiği görüşünde oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının pozitif olduğu saptanmıştır. Tablo 41'de öğretmenlerin "*Üstün yetenekli çocuklar eğitim ihtiyaçları yeterince karşılanmadığı için okullarında sıkılırlar*", "*Okullarımızda üstün yetenekli çocukların özel eğitim ihtiyaçları ihmal edilmektedir*", "*Üstün yetenekli çocukların, yeteneklerini tam olarak geliştirmek için özel ilgi ve desteğe ihtiyaçları vardır*", "*Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için yapılan yatırımların aynısını üstün yetenekli çocuklar için de yapmalıyız*" ve "*Okulların normal programları üstün yetenekli çocukların entelektüel merakını söndürür*" görüşlerine katıldıkları görülmektedir.

Tablo 40 incelendiğinde Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutunun ortalama puanı ve standart sapmasının sırasıyla X=3,13 ve SS=0,75 olduğu görülmektedir. ÖYSO boyutunun ortalama puanı ve standart sapması incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturulması konusunda kararsız kaldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik tutumlarının nötr olduğu görülmektedir. Tablo 41'de öğretmenlerin "*Üstün yetenekli çocuklar için özel sınıflar oluşturulması, diğer çocukların kendilerini değersiz hissetmesine neden olur*" görüşüne katıldıkları görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin "*Okullarımızda üstün yetenekli çocukların özel eğitim ihtiyaçları ihmal edilmektedir*", "*Diğer çocuklar için entelektüel uyarıcı rolü üstlendiklerinden üstün yetenekli çocukların normal sınıflarda öğrenim görmeleri sağlanmalıdır*" ve "*Çocukları üstün yetenekli ve diğerleri diye ayırırsak, daha birçok etiketlemeleri de artırırız örneğin güçlü-zayıf, yeterli-yetersiz gibi*" görüşlerinde kararsız kaldıkları görülmektedir.

Troxclair (2012)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik pozitif tutum sergilemelerine karşın yetenek gruplamaya ve özel eğitim hizmetlerine yönelik tutumlarının negatif olduğu saptanmıştır. Gallagher, Smith ve

Merrotsy (2011) yaptıkları araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin yetenek gruplamaya ve hızlandırmaya yönelik tutumlarının oldukça pozitif olduğunu bulmuştur. Watts (2006) araştırmasında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine, üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim hizmetlerine ve yetenek gruplamaya yönelik pozitif tutum ve hızlandırmaya yönelik negatif tutum sergilediklerini saptamıştır. Chipego (2004) çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekliler için özel hizmetlere, üstün yeteneklilerle ilgili sosyal değerler ve sosyal politikalara, üstün yeteneklilerin kabulü ve uyumuna yönelik tutumun hafif düzeyde pozitif olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin hızlandırmaya ve yetenek gruplaya yönelik tutumlarının orta düzeyde negatif olduğu saptanmıştır. Perković Krijan ve Borić (2015) araştırmalarında ilkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine ve üstün yetenekliliğin sosyal değerine yönelik tutumlarının pozitif olduğunu fakat hızlandırma ve yetenek gruplandırma stratejilerine yönelik tutumlarının kararsız olduğunu saptamıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere yönelik tutumlarının pozitif olduğu, üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının pozitif olduğu ve üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik tutumlarının nötr olduğu saptanmıştır. Troxclair (2012), Watts (2006) ve Perković Krijan ve Borić (2015)'in çalışmaları öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik pozitif tutum sergilemeleri açısından araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Watts (2006) ve Chipego (2004)'ün çalışması öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere yönelik pozitif tutum sergilemeleri açısından araştırmanın bulgusunu desteklerken, Toxclair (2012)'in çalışması desteklememektedir. Ayrıca Troxclair (2012), Gallagher vd. (2011), Watts (2006) ve Chipego (2004)'ün çalışmaları öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik kararsız tutum sergilemeleri açısından araştırmanın bulgusunu desteklemezken, Perković Krijan ve Borić (2015)'in çalışması desteklemektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenek sınıflarının oluşturmasına yönelik tutumlarının kararsız olması okul öncesi dönemde yetenek sınıflarının oluşturulması konusunda öğretmenlerin bilgilerinin olmamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Bunun yanında ülkemizde özel yetenek sınıfı uygulamalarının yaygın olmaması da öğretmenlerin tutumunun kararsız olmasında önemli bir faktör olduğu düşünülebilir.

Değişken 1: Kurum Türü

Tablo 42. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Kurumu	181	146,65	26543,50	7846	.083
Özel Kurum	99	129,26	12796,50		
Toplam	280				

Tablo 42 incelendiğinde devlet kurumu ve özel kurumda çalışan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYİD boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYİD boyutuna ilişkin puanlarında çalışılan kurum türüne göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($U=7846$, $p>.05$). Ancak devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin özel kurumda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Kurumu	181	142,66	25822,00	8568	.540
Özel Kurum	99	136,55	13518,00		
Toplam	280				

Tablo 43 incelendiğinde devlet kurumu ve özel kurumda çalışan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYOHKO boyutunun puanları arasında

anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYOHKO boyutuna ilişkin puanlarında çalışılan kurum türüne göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=8568, p>.05). Ancak devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin özel kurumda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Kurumu	181	141,43	25598,50	8791	.794
Özel Kurum	99	138,80	13741,50		
Toplam	280				

Tablo 44 incelendiğinde devlet kurumu ve özel kurumda çalışan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÖYSO boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÖYSO boyutuna ilişkin puanlarında çalışılan kurum türüne göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir (U=8791, p>.05). Ancak devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin özel kurumda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 42, 43 ve 44 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının, üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim hizmetlerine yönelik tutumlarının ve üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının çalışılan kurum türüne (devlet kurumu-özel kurum) göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine, üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlerin desteklenmesine ve üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının özel kurumda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Lassing (2003) çalışmasında pozitif tutum ile öğretmenlerin çalıştığı farklı okul grupları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bunula birlikte, Lassing (2009) çalışmasında öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik tutumunun okul gruplarına göre farklılaştığını bulmuştur. Üstün yetenekliler eğitimi için odaklanmış okulda çalışan öğretmenlerin tutumunun diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, Polyzopoulou vd. (2014) çalışmalarında öğretmenlerin yetenek gruplamaya yönelik tutumlarının okul türüne göre farklılaştığını ve genel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin ortalama tutum puanlarının spor okullarında çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarında çalışılan kurum türüne göre anlamlı fark olmamasının öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine ilişkin bilgilerinin yetersiz olması ve aynı düzeyde olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgilerinin eksik olduğu bulunmuştur (Alkan, 2015). Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin genellikle lisans mezunu olduğu fakat özel kurumlarda çalışanların daha çok lise veya ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Lisans mezunlarının üstün yetenekliler konusundaki bilgisinin lise veya ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olması beklenmektedir. Özellikle lise mezunu öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgilerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olması gerektiği düşünülmektedir. Bilgi düzeyi ile pozitif tutum arasında olumlu bir ilişki vardır (Al-Makhalid, 2012; Wang, 1998). Bundan dolayı okul öncesi lisans mezunu öğretmenlerin tutumlarının lise veya ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı fark olmasa da devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin tutumlarının özel kurumda çalışanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik farkındalıklarının artırılması için kurumların üstün yeteneklilik eğitimine odaklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Değişken 2: Eğitim Durumu

Tablo 45. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lise-Ön Lisans	72	117,94	8491,50	5863	.006
Lisans-Yüksek Lisans	208	148,31	30848,50		
Toplam	280				

Tablo 45 incelendiğinde lise-ön lisans ve lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYİD boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYİD boyutuna ilişkin puanlarında eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U=5863$, $p<.05$). Lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lise-ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lise-Ön Lisans	72	112,34	8088,50	5460	.001
Lisans-Yüksek Lisans	208	150,25	31251,50		
Toplam	280				

Tablo 46 incelendiğinde lise-ön lisans ve lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYOHKO boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı

görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin UYOHKO boyutuna ilişkin puanlarında eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir (U=5460, p<.05). Lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lise-ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 47. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lise-Ön Lisans	72	126,47	9105,50	6477	.085
Lisans-Yüksek Lisans	208	145,36	30254,50		
Toplam	280				

Tablo 47 incelendiğinde lise-ön lisans ve lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÖYSO boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÖYSO boyutuna ilişkin puanlarında eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=6477, p>.05). Ancak, lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lise-ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 45, 46 ve 47 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının ve üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim hizmetlerine yönelik tutumlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılaştığı fakat üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının eğitim durumuna göre (lise-ön lisans/lisans-yüksek lisans) göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine, üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlerin desteklenmesine ve üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının lise-ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Song (2001)'un çalışmasında Amerikalı öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Tutum ölçeğinin tanılama, öğretmen ortamı, aile ortamı, eğitim programı boyutu puanlarının mezuniyet durumuna (lisans, yüksek lisans ve doktora) göre farklılaşmadığı fakat eğitim hakkı ve sınıf ortamı boyutu puanlarının mezuniyet durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Jeong (2010) çalışmasında öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgılarının mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılaştığını saptamıştır. Yüksek lisans ya da doktora mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden daha az kavram yanılgısına sahip olduğunu bulmuştur.

Lisans-lisansüstü mezunlarının lise-ön lisans mezunlarına göre üstün yetenekli çocuklara ilişkin daha yüksek düzeyde bilgiye sahip olması beklenmektedir. Bilgi düzeyi ile pozitif tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğundan lisans-lisansüstü mezunlarının tutumlarının lise-ön lisans mezunlarına göre daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların desteklenmesine ve üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere yönelik tutumlarının lisans-yüksek lisans mezunlarının lehine anlamlı farklılaşması lisans-yüksek lisans öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik tutumları arasında anlamlı fark olmamasının da öğretmenlerin çocukları gruplamanın ayrımcılığa neden olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir.

Değişken 3: Çalışılan Yaş Grubu

Tablo 48. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çalışılan Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
36-48 Aylık	47	117,76	3	6,479	.091
48-60 Aylık	110	152,64			
60-72 Aylık	94	136,97			
Diğer	29	142,78			
Toplam	280				

Tablo 48 incelendiğinde farklı yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYİD boyutuna ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir. Bu testin sonucuna göre farklı yaş gruplarında çalışan öğretmenlerin ÜYİD sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($\chi^2(3)=6,479$; $p>.05$) anlaşılmaktadır. 48-60 Aylık grupla çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasının en yüksek olduğu ve 36-48 Aylık grupla çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çalışılan Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
36-48 Aylık	47	131,64	3	1,474	.688
48-60 Aylık	110	145,85			
60-72 Aylık	94	141,51			
Diğer	29	131,29			
Toplam	280				

Tablo 49 incelendiğinde farklı yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYÖHKO boyutuna ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir. Bu testin sonucuna göre farklı yaş gruplarında çalışan öğretmenlerin ÜYOHKO boyutunun sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($\chi^2(3)=1,474$; $p>.05$) anlaşılmaktadır. 48-60 Aylık grupla çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasının en yüksek olduğu ve diğer grupla çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 50. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çalışılan Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
36-48 Aylık	47	136,67	3	2,240	.524
48-60 Aylık	110	145,29			
60-72 Aylık	94	142,74			
Diğer	29	121,26			
Toplam	280				

Tablo 50 incelendiğinde farklı yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÖYSO boyutuna ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir. Bu testin sonucuna göre farklı yaş gruplarında çalışan öğretmenlerin ÖYSO boyutunun sıra ortalamaları arsında anlamlı bir farklılık olmadığı ($\chi^2(3)=2,240$; $p>.05$) anlaşılmaktadır. 48-60 Aylık grupla çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasının en yüksek olduğu ve Diğer grupla çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 48, 49 ve 50 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının, üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim hizmetlerine yönelik tutumlarının ve üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının çalışılan yaş grubuna göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. 48-60 Aylık grupla çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine, üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlerin desteklenmesine ve üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının diğer gruplarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Jeong (2010) çalışmasında araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgılarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını saptamıştır

Öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı fark olmamasının, üstün yeteneklilik ve özellikleri ile üstün yeteneklilik eğitimine yönelik bilgilerinin olmaması ya da eksik olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri, tanılanması ve eğitimine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu

bulunmuştur (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Alkan, 2015, Gökdere ve Ayvacı, 2004; Kıldan, 2011).

Değişken 4: Mezun Olunan Lise Türü

Tablo 51. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız Meslek Lisesi	165	130,38	21513.50	7818	.012
Diğer Liseler	115	155,01	17826.50		
Toplam	280				

Tablo 51 incelendiğinde meslek lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYİD boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYİD boyutuna ilişkin puanlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=7818$, $p<.05$). Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerin diğer liselerden mezun öğretmenlere göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 52. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız Meslek Lisesi	165	128,89	21266,50	7571	.004
Diğer Liseler	115	157,16	18073,50		
Toplam	280				

Tablo 52 incelendiğinde meslek lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYÖHKO boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYÖHKO boyutuna ilişkin puanlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir (U=7571, p<.05). Meslek lisesi mezunu öğretmenlerin diğer liselerden mezun öğretmenlere göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 53. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız Meslek Lisesi	165	139,74	23057,00	9362	.849
Diğer Liseler	115	141,59	16283,00		
Toplam	280				

Tablo 53 incelendiğinde meslek lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÖYSO boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÖYSO boyutuna ilişkin puanlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=9362, p>.05). Meslek lisesi mezunu öğretmenlerin diğer liselerden mezun öğretmenlere göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 51, 52 ve 53 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının ve üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim hizmetlerine yönelik tutumlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılaştığı fakat üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer liselerden mezun öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine, üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlerin desteklenmesine ve üstün yetenekli çocuklar için

özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının Meslek Lisesinden mezun öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer liseler Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Düz Lise, Süper Lise gibi liselerden oluşmaktadır. Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Lisesi sınavla öğrenci alan kurumlardır. Süper Liseler günümüzde varlığını koruyamasa da not ortalamasına göre öğrenci alan kurumlardı. Anadolu Öğretmen Liseleri de daha birkaç yıla kadar varlığını sürdürmekteydi. Bu okullara daha başarılı öğrenciler devam etmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler de bu liselere devam etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ya kendisi üstün yeteneklidir ya da onların üstün yetenekli arkadaşları vardır. Bundan dolayı diğer lise mezunu öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin farkındalıkları meslek lisesi mezunlarına göre daha yüksek olabileceği söylenebilir.

Lassing (2009)'in çalışmasında üstün yeteneklilik eğitimine odaklanmış olan okulun öğretmenlerinin tutum puanlarının diğer okullardaki öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptanmıştır. Bu okulda çalışan öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik daha yüksek tutum içinde oldukları bulunmuştur. Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri ve Süper Liseler tam olarak üstün yetenekli çocukların eğitimine odaklanmış olmasa da başarılı çocukların gittiği okullardır. Okullar akademik başarı üzerine odaklıdırlar. Dolayısıyla, bu okullarda çalışan öğretmenlerin akademik alanda üstün yetenekli çocuklara ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Aynı şekilde üstün yetenekliler eğitimine ya da akademik başarıya odaklanmış okullardan mezun olan öğretmenlerin farkındalıklarının diğer okullardan mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olması beklenebilir. Öğretmenlerin kendilerinin ya da arkadaşlarının üstün yetenekli olma olasılığı bu beklentinin sebebi olarak düşünülebilir

Değişken 5: Çalışma Yılı

Tablo 54. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
10 Yıl ve Altı	150	132,86	2	4,559	.102
11-20 Yıl	86	155,77			
21 Yıl ve Üzeri	44	136,72			
Toplam	280				

Tablo 54 incelendiğinde farklı çalışma deneyimi olan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Ölçeğinin ÜYİD boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir. Bu testin sonucuna göre öğretmenlerin ÜYİD boyutuna ilişkin puanlarının sıra ortalamaları arasında çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($\chi^2(2)=4,559$; $p>.05$) görülmüştür. 11-20 yıl çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının en yüksek ve 21 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin en az sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 55. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
10 Yıl ve Altı	150	144,75	2	1,173	.556
11-20 Yıl	86	138,13			
21 Yıl ve Üzeri	44	130,64			
Toplam	280				

Tablo 55 incelendiğinde farklı çalışma deneyimi olan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin UYÖHKO boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir. Bu testin sonucuna göre öğretmenlerin UYÖHKO boyutuna ilişkin puanlarının sıra ortalamaları

arasında çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($\chi^2(2)=1,173$; $p>.05$) görülmüştür. 10 yıl ve altı çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının en yüksek ve 21 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin en az sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 56. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
10 Yıl ve Altı	150	135,72	2	3,002	.223
11-20 Yıl	86	139,16			
21 Yıl ve Üzeri	44	159,42			
Toplam	280				

Tablo 59 incelendiğinde farklı çalışma deneyimi olan öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÖYSO boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi kullanıldığı görülmektedir. Bu testin sonucuna göre öğretmenlerin ÖYSO boyutuna ilişkin puanlarının sıra ortalamaları arasında çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($\chi^2(2)=3,002$; $p>.05$) görülmüştür. 10 yıl ve altı çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının en az ve 21 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 54, 55 ve 56 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları ihtiyaçları ve desteklenmesine, üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim hizmetlerine ve üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının çalışma yılına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak, çalışma yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine yönelik tutumunun diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma yılı 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere yönelik tutumlarının diğerlerinden daha fazla olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca, çalışma yılı 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin özel yetenek sınıfı oluşturmaya yönelik tutumlarının en yüksek olduğu saptanmıştır.

Al-Makhalid (2012) çalışmasında çalışma yılı ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ve çalışma yılının

toplam puanı etkilemediğini bulmuştur. Ayrıca Jeong (2010) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kavram yanılgılarının öğretmenlik deneyimine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Aynı şekilde Lassing (2003) çalışmasında öğretmenlerin çalışma yılı ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Bunlara ek olarak, Chipego (2004) çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumu ile çalışma yılı arasında zayıf pozitif bir ilişki olduğunu fakat bu ilişkinin anlamlı olmadığını saptamıştır. Çalışmanın bulgusunun tersine, Perković Krijan ve Borić (2015) çalışmalarında öğretmenlerin belirli tutum ifadelerinin ortalama puanlarında çalışma yılına göre farklılık oluştuğunu saptamıştır. Ayrıca, Polyzopoulou vd. (2014) araştırmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarının çalışma yılına göre anlamlı farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Bunlara ek olarak Tortop ve Kunt (2013) öğretmenlerin üstün yeteneklilerin toplumsal değerine yönelik tutumlarının yaşa göre farklılaştığını saptamıştır. Yapılan çalışmalarda çalışma yılı ile yaş arasında çok yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır (Krijan and Borić, 2015).

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarının öğretmenlerin deneyimlerine göre farklılaşmamasının öğretmenlerin üstün yeteneklilik kavramı, üstün yetenekli çocukların özellikleri, üstün yetenekli çocukların tanılanması ve üstün yeteneklilik programlarına ilişkin bilgilerinin aynı düzeyde ve eksik olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları özel gereksinimi olan çocuk olarak görmemeleri ve onların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı eğitimi almaları gerektiğini düşünmeleri tutumların anlamlı farklılaşmamasında bir etken olduğu söylenebilir.

Değişken 6: Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu

Tablo 57. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	66	158,09	10434,00	5901	.042
Hayır	214	135,07	28906,00		
Toplam	280				

Tablo 57 incelendiğinde üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumuna göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYİD boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYİD boyutuna ilişkin puanlarının üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($U=5901$, $p<.05$). Üstün yeteneklilerle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin deneyimi olmayanlara göre daha fazla sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 58. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	66	134,89	8903,00	6692	.514
Hayır	214	142,23	30437,00		
Toplam	280				

Tablo 58 incelendiğinde üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYÖHKO boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYÖHKO boyutuna ilişkin puanlarının üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir (U=6692, p>.05). Ancak, üstün yeteneklilerle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin deneyimi olmayanlara göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 59. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yeteneklilerle Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	66	128,42	8476,00	6265	.162
Hayır	214	144,22	30864,00		
Toplam	280				

Tablo 59 incelendiğinde üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÖYSO boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÖYSO boyutuna ilişkin puanlarında üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=6265, p>.05). Ancak, üstün yeteneklilerle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin deneyimi olmayanlara göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 57, 58 ve 59 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutum puanlarında üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlerin çalışmayanlara göre daha yüksek tutum sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere ve özel yetenek sınıfı

oluşturulmasına yönelik tutumlarında üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Üstün yeteneklilerle çalışmayan öğretmenlerin, üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere yönelik tutumunun daha yüksek ve üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıf oluşturmaya yönelik tutumunun daha düşük olduğu görülmektedir.

Polyzopoulou vd. (2014)'nin araştırmasında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimine ilişkin algılarının üstün yetenekli çocuklarla öğretmenlik deneyiminden etkilendiği saptanmıştır. Ayrıca, Al-Makhalid (2012)'in çalışmasında normal öğretmenlerle üstün yetenekliler öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların desteklenmesine, üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere ve üstün yetenekli çocuklar için yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Üstün yetenekliler öğretmenlerinin tutumlarının normal öğretmenlerin tutumlarından yüksek olduğunu görülmüştür. Diğer taraftan, Rosemarin (2002)'nin çalışmasında normal sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin tutumları ile üstün yetenekli öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca Chipego (2004)'nun çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklarla çalışma yılı ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir. Bu öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine yönelik üstün yetenekli çocuklarla çalışmayan öğretmenlere göre yüksek tutum sergiledikleri görülmektedir**.** Fakat çocukların özel eğitim ihtiyaçlarına ve özel yetenek sınıfları oluşturulmalarına yönelik tutumları üstün yetenekli çocuklarla çalışmayanlara göre daha düşüktür. Bu bağlamda üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların desteklenmesi gerektiğine inandığı fakat nasıl destekleyeceklerini bilmediği söylenebilir.

Değişken 7: Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu

Tablo 60. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	60	156,42	9385,00	5645	.083
Hayır	220	136,16	29955,00		
Toplam	280				

Tablo 60 incelendiğinde üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÜYİD boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamamk için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYİD boyutuna ilişkin puanlarında üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=5645, p>.05). Ancak, üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin bu eğitimi alamayan öğretmenlere göre daha fazla sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 61. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	60	131,96	7917,50	6087	.350
Hayır	220	142,83	31422,50		
Toplam	280				

Tablo 61 incelendiğinde üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Tutum Ölçeğinin ÜYÖHKO boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÜYÖHKO boyutuna ilişkin puanlarında üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=6087, p>.05). Ancak, üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin bu eğitimi alamayan öğretmenlere göre daha az sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 62. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) Boyutunun Puanlarının Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üstün Yeteneklilik Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	60	146,70	8802,00	6228	.500
Hayır	220	138,81	30538,00		
Toplam	280				

Tablo 62 incelendiğinde üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ÖYSO boyutunun puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi kullanıldığı görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin ÖYSO boyutuna ilişkin puanlarında üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=6228, p>.05). Üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin bu eğitimi alamayan öğretmenlere göre daha fazla sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 60, 61 ve 62 incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasına, üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere ve üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Ancak, anlamlı fark olmasa da üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine ve üstün yetenekli çocuklar için özel sınıflar oluşturulmasına yönelik tutumlarının üstün yeteneklilik eğitimi almayan

öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Fakat üstün yeteneklilik eğitimi alan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere yönelik tutumunun üstün yeteneklilik eğitimi almayan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Gerçekte üstün yeteneklilik eğitimi almış öğretmenlerin tutumunun almayanlara göre anlamlı farklılaşması ve daha yüksek olması beklenmektedir. Alınan eğitimin kalitesi farkındalığın oluşmasında çok önemli rol oynar. Tortop (2014a) çalışmasında üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Bu programın öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının artmasını sağladığını bulmuştur. Üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumunda artışa neden olacaktır. Hizmet içi eğitim ile pozitif tutum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (Lassing, 2003; Lassing, 2009). Tutumdaki artışın nedeninin öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki artış ve öğretmenlerde farkındalığın oluşması olduğu ifade edilebilir (Tortop, 2014a). Şahin (2010)'in çalışmasında okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda verilen bir eğitimin onların bilgi düzeyinin artmasında etkisinin orta düzeyde olduğunu saptanmıştır. Ayrıca, Şahin ve Kargın (2013)'ın çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda sınıf öğretmenlerine verilen bir eğitimin onların bilgi testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanlarında anlamlı yüksek düzeyde bir farklılık oluşmasına katkı sağladığı saptanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda bilgi ile tutum arasında pozitif bir ilişkin olduğu bulunmuştur (Al-Makhalid, 2012; Wang, 1998). Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimi konusunda bilgi düzeyi attıkça tutumlarında da artış olacaktır.

Üstün yeteneklilik eğitiminde öğretmen eğitimi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumunu etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Chipego, 2004). Lassing (2003) çalışmasında öğretmenlerin pozitif tutumları ile üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde, Lassing (2009) çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumu ile üstün yeteneklilik eğitimine katılma ve üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin hizmet için eğitim alma arasında anlamlı bir işbirliği olduğunu saptamıştır. Bunlara ek olarak, Polyzopoulou vd. (2014) çalışmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimine ilişkin algılarının pedagoji ve özel eğitim konuları hakkında bilgilerinden etkilendiğini saptamıştır. Geake ve Gross (2008) çalışmalarında sürekli mesleki gelişim programını tamamlayan öğretmenlerin

programa başlayan öğretmenlere göre sosyal uyumsuzluk faktörlerinin (topluma uymama, sosyal olmayan liderler faktör) puanları daha düşük ve genel faktör puanları ise daha yüksek olduğu saptanmıştır. Jeong (2010) çalışmasında öğretmenlerin kavram yanılgılarının öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre farklılaştığını bulmuştur.

Chipego (2004) ise çalışmasında üstün yeteneklilere ilişkin personel gelişimi ile öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine, üstün yetenekliler için özel programlara, hızlandırmaya ve üstün yetenekliliğin sosyal değerine yönelik genel tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Üstün yeteneklilerle ilgili personel gelişim programının saatleri arttıkça özel sınıflar ve yetenek gruplarının oluşturulmasına yönelik negatif tutumun arttığını saptamıştır. Ayrıca, McCoach ve Siegle (2007) çalışmada üstün yeteneklilik eğitiminin öğretmenlerin tutumunu etkilemediğini saptamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumlarının üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılaşmamasının alınan eğitimin niteliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin daha çok üstün yeteneklilerle ilgili seminer, konferans gibi kısa süreli eğitimlere katıldığı görülmektedir. Bu sürenin öğretmenlerde üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik önemli farkındalık oluşturmayacağı düşünülmektedir. Ayrıca üniversitede ya da lisede alınan üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik derslerin de öğretmenlerde farkındalık oluşturmada yeterli olmadığı söylenebilir. Üstün yetenekli çocuklarla ilgili uzun süreli ve uygulamalı eğitimlerin öğretmenlerde farkındalık oluşturmada, öğretmenlerin kavram yanılgıların azaltmada ve öğretmenlerin pozitif tutumlarını artırmada önemli rol üstleneceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi 5. Öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin kavram yanılgısı puanları ile öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 63. Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Alt Boyutlarının Kavram Yanılgısı Puanları ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki İlişkinin Spearman Brown Sıra Farklar Korelasyonu Sonuçları

		ÜYİD	ÜYOHKO	ÖYSO
ÜYÖ	r_s	.011	-.227**	-.176**
	p	.855	.000	.003
	N	280	280	280
ÜYE	r_s	.459**	0,030	-.075
	p	.000	.616	.210
	N	280	280	280

**p< 0.01

Tablo 63 incelendiğinde Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin alt boyutlarının kavram yanılgısı puanları ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin boyutlarının puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Spearman Brown Sıra Farklar Korelayonu kullanıldığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) boyutunun kavram yanılgısı puanı ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) boyutunun puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (p>0,05). ÜYÖ ve ÜYİD boyutlarının puanları arasında aynı yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0,011). ÜYÖ boyutu ile ilgili kavram yanılgısı puanı arttıkça ÜYİD boyutu tutum puanının arttığı ifade edilebilir. Gerçekte öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları ile ütün yeteneklilerin ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumları arasında negatif bir ilişki olması

beklenmektedir (Al-Makhalid, 2012; Wang, 1998). Araştırmanın verisi incelendiğinde öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özellikleri konusunda kavram yanılgısı yüksek olmasına rağmen üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumun da yüksek olduğu görülmektedir. Troxclair (2013) yapmış olduğu çalışmasında tutumlar arasında çelişki olduğunu saptamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik pozitif tutum sergilerken, üstün yeteneklilere özel hizmete ve özel yetenek grupları oluşturmaya yönelik negatif tutum sergilediklerini saptamıştır. Troxclair (2013)'in çalışmasının bulgularından da anlaşılacağı gibi öğretmenler her durumda üstün yetenekli çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerinin giderilmesine yönelik olumlu tutum içindedirler. Bu bağlamda, Troxclair (2013)'in çalışması araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) boyutunun kavram yanılgısı puanı ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) boyutunun tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$). ÜYÖ ve ÜYÖHKO boyutlarının puanları arasında ters yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmekledir ($r = -0,227$). ÜYÖ boyutu ile ilgili kavram yanılgısı azaldıkça ÜYÖHKO boyutu ile ilgili tutum puanının arttığı söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları azaldıkça, üstün yeteneklilere özel hizmete karşı daha fazla pozitif tutum sergilediği söylenebilir. Üstün yetenekli çocukların özelliklerini doğru algılama ile tutum arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğretmenler üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında ne kadar çok doğru bilgiye sahip olurlarsa üstün yeteneklilere özel hizmete karşı o derece yüksek pozitif tutum sergilerler. Al-Makhalid (2012) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ve onların eğitimlerine yönelik tutumları ile üstün yeteneklilere ve eğitimine ilişkin bilgileri arasında zayıf düzeyli pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Wang (1998) çalışmasında Tayvanlı okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumları ile üstün yetenekliliğin tanılanması ve eğitimine ilişkin bilgileri arasında pozitif düşük bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yine aynı çalışmasında Wang (1998) Amerikalı öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumları ile üstün yetenekliliğin tanılanması ve eğitimine ilişkin bilgileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Al-Makhalid (2012) ve Wang (1998)'in çalışmaları öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları azaldıkça, üstün yeteneklilere özel hizmete karşı daha fazla pozitif tutum sergilemesi yönüyle araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Sonuç olarak öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgısı ile üstün yeteneklilere ilişkin özel hizmetlere yönelik tutumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) boyutunun kavram yanılgısı puanı ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) boyutunun tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$). ÜYÖ ve ÖYSO boyutlarının puanları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,176$). Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgısı ile üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturmaya yönelik tutumları arasında negatif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2013, s.185). Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin yanılgısı azaldıkça özel yetenek sınıfları oluşturmaya yönelik olumlu tutumlarının arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin bilgileri derinleştikçe, üstün yetenekli çocuklar için özel sınıf oluşturulmasına yönelik tutumlarının arttığı ifade edilebilir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimine yönelik tutumları ile üstün yeteneklilik ve eğitimine ilişkin bilgileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Al-Makhalid, 2012; Wang, 1998).

Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) boyutunun kavram yanılgısı puanı ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD) boyutunun tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$). ÜYE ve ÜYİD boyutlarının puanları arasında normal düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,459$). ÜYE boyutu ile ilgili kavram yanılgısı puanı arttıkça ÜYİD boyutu ile ilgili tutum puanının arttığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine yönelik kavram yanılgıları arttığında üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının giderilmesine ve desteklenmesine yönelik tutumlarının arttığı ifade edilebilir. Gerçekte öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgıları arttığında üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumun azalması

gerekmektedir. Öğretmenlerin tutumları ile kavram yanılgıları arasında bir çelişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin her durumda üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine yönelik olumlu bir tavır sergiledikleri görülmektedir. Troxclair (2013)'in çalışmasında öğretmen adaylarının hızlandırmaya yönelik negatif tutuma sahip olmasına karşın üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının desteklenmesine ve özel eğitim hizmetlerine yönelik pozitif tutum içinde oldukları saptanmıştır. Krijan and Borić (2015) çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına ve desteklenmesine yönelik pozitif tutum içinde olduklarını fakat hızlandırmaya (sınıf atlamaya) yönelik olumsuz tutum sergilediklerini saptamıştır. Krijan and Borić (2015) ve Troxclair (2013)'in çalışmalarının bulguları okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine yönelik kavram yanılgıları arttığında üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının giderilmesine ve desteklenmesine yönelik tutumlarının arttığı bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgısı yüksek olsa bile üstün yetenekli çocukların gereksinim ve ihtiyaçlarının desteklenmesine yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) boyutunun kavram yanılgısı puanı ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) boyutunun tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Ancak, ÜYE ve ÜYÖHKO boyutlarının puanları arasında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,030$). ÜYE boyutu ile ilgili kavram yanılgısı puanı arttıkça ÜYÖHKO boyutu ile ilgili tutum puanının arttığı söylenebilir. Hâlbuki öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim hizmetleri verilmesine yönelik tutum arasında negatif bir ilişki olması beklenmektedir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgıları artsa bile öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların gereksinim ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik pozitif tutum sergiledikleri görülmektedir. Troxclair (2013) ve Krijan and Borić (2015)'in yaptığı çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) boyutunun kavram yanılgısı puanı ile Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) boyutunun tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). ÜYE ve ÖYSO boyutlarının

puanları arasında ters yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir (r = -0,075). ÜYE boyutu ile ilgili kavram yanılgısı puanı azaldıkça ÖYSO boyutu ile ilgili tutum puanının arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik kavram yanılgısı arttıkça özel yetenek sınıf oluşturmaya yönelik tutumlarının azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimi konusunda doğru bilgileri ne kadar çok artarsa, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları açılmasına yönelik tutumlarında o denli artış gözlenecektir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine yönelik bilgileri ile özel yetenek sınıf oluşturulmasına yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki vardır (Al-Makhalid, 2012; Wang, 1998).

BÖLÜM 5
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve araştırma sonuçlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma için Jeong (2010)'un "*Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeği(ÜYÇAÖ)*" Türk Kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği uzman görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Uyarlama sonuncunda ölçeğin "Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ)" ile "Üstün Yeteneklilik Eğitimi" boyutları olmak üzere iki boyuttan oluştuğu görülmüştür. Boyutların güvenirlilik kat sayıları (Cronbach Alpha) 0,74 ve 0,74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi Lisrel programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda Doğrulayıcı Faktör Analizi sürecinde Ki-Kare uyum testi ($\chi 2$), İyilik Uyum Testi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum Testi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum Testi (NNFI), ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerleri hesaplanmıştır. Faktör analizi sonuçları $\chi 2$=322,10; SD=169, RMSEA=0,053; $\chi 2$/SD=1,90; NNFI=0,91; CFI=0,92; GFI=.0.91 olarak bulunmuştur. Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) boyutu ile Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) boyutu arsında pozitif yönlü zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = 0,132$; $p<0,05$)

Araştırmada Tortop (2014)'ün uyarladığı "*Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği(ÜYETÖ)*"nin geçerlilik ve güvenirliliği tekrar yapılmıştır. Ölçeğin İhtiyaçları ve Destek (ÜYİD)", Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (ÜYÖHKO) ve Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma (ÖYSO) boyutlarının güvenirlilik kat sayıları (Cronbach Alfa) sırasıyla 0,73; 0,62 ve 0,52 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda RMSEA: 0,075; $\chi 2$: 112,6; SD: 41; $\chi 2$/SD: 2,75; CFI: 0,93, GFI: 0,94 ve NNFI: 0,91 olarak bulunmuştur.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile ilgili "*hırslı ve erken okuma*" ve "*işbirliğine dayalı oyun tarzı*" konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları ve "Üstün yetenekli çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması" ve "üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası" konulu mit (efsane) temelli maddelere katılmadıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili olarak belirgin doğru algısı *"erken ve hırslı okuma"* gerçek temelli algı maddesi ilgilidir. Öğretmenlerin *"Hızlı metin okuma (hem sesli hem de sessiz olarak) anlamayı kolaylaştırdığı için üstün yetenekli çocuklar tarafından tercih edilir"* (X=3,34; SS: 0,88) maddesine katılma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Araştırma verisine göre öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların hızlı ve hırslı okuma özelliğine katılma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin kabul ettiği diğer gerçek ise "*işbirliğine dayalı oyun tarzı*" ile ilgilidir. Öğretmenler *"Üstün yetenekli çocuklar oyun etkinliklerinde diğer çocukların eylemlerini dikkate alarak birçok tamamlayıcı rolü koordine eder ve birleştirirler*" (X=3,29; SS: 0,97) maddesine katılma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Çalışmanın verileri ışığında okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun üstün yetenekli çocukların oyunu başlatıp, arkadaşlarının eylemlerini de göz önüne alarak, oyundaki rolleri paylaştırdıkları ve organize ettikleri düşüncesine katıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile ilgili katılmadıkları mitlerden birisi **"***üstün yetenekli çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması"* ile ilgilidir. *Ö*ğretmenlerin *"Üstün yetenekli çocuklar sınıfta(etkinliklerde) güdülenme(motivasyon) sorunu yaşamazlar*"(X=2,56; SS: 0,99) algı maddesine katılmama eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu maddeye verilen puanın ortalamasına göre okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocukların da motivasyon sorunu yaşadığına katılma eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin katılmadıkları diğer mit ise *"üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası*" ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Çocuklarda görünen üstün yeteneklilik, ebeveynlerinin onları erken yaşta üst düzey öğrenme etkinliklerine katma çabalarından kaynaklanır*" (X=2,53; SS: 1,03) algı maddesine katılmama eğiliminde oldukları görülmüştür.

Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin *"normal müfredatta uyarlama ihtiyacı", "ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı", "üstün*

yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği" ve *"standart testlerin taraflılığı"* konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili birinci doğru algısı *"normal müfredatta uyarlama ihtiyacı"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Üstün yetenekli çocuklar için normal müfredatta onlara özgü uyarlama yapmaya ihtiyaç vardır"* (X=4,13; SS: 0,89) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili algı maddesine katıldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgi ikinci doğru algısı "*ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Ebeveynler üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecine dâhil edilmelidir*" (X=3,94; SS: 0,91) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili algı maddesine katıldıkları görülmüştür. Bu madde realite temelli bir maddedir. Öğretmenlerin ebeveynlerin üstün yetenek çocukların tanılanması sürecine dâhil edilmesi gerektiği görüşüne katıldıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgi üçüncü doğru algısı ise *"üstün yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Okul öncesi yıllarda üstün yetenekli oldukları belirlenen çocuklar, akademik performans açısından genellikle sonraki yıllarda belirlenen çocuklardan daha ileridedirler"* (X=3,66; SS: 0,97) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili algı maddesine katıldıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgi dördüncü doğru algısı ise *"standart testlerin taraflılığı"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Standart testler farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için yanlıdır; örneğin, ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve Türkçeyi iyi kullanamayan çevreler gibi"* (X=3,64; SS: 0,96) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili algı maddesine katıldığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin üç belirgin kavram yanılgılarının olduğu saptanmıştır. Bu kavram yanılgılarının *"yaratıcılık ve zekâ arasındaki pozitif ilişki*", "*duygusal duyarlılık*" ve "*liderlik*" konuları ile ilgili olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile ilgili net kavram yanılgılarından birincisi *"yaratıcılık ve zekâ arasındaki pozitif ilişki"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin *"çok zeki çocuklar büyük olasılıkla son derece yaratıcıdırlar"* mit temelli algı maddesine (X=3,29; SS: 1,11) katılma eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili net kavram yanılgılarından ikincisi *"duygusal duyarlılık"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin *"Üstün yetenekli çocuklar genellikle başkaları ve onların duyguları ile yakından ilgilidirler"* realite temelli algı maddesi (X=3,13; SS: 0,87) hakkında kararsız kalma eğiliminde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun bu ifadeye katılmadıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili net kavram yanılgılarından üçüncüsü *"liderlik"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin "*Üstün yetenekli çocuklar akranlarıyla kolaylıkla etkileşimde bulunurlar"* realite temelli algı maddesi (X=3,11; SS: 0,93) hakkında kararsız kalma eğiliminde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun bu ifadeye katılmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitimine ilişkin üç kavram yanılgılarının olduğu saptamıştır. Bu kavram yanılgılarının *"sanatsal yönden tanılamada yaratıcılık testlerinin etkisi"*, "*karma gruplarda işbirliği yoluyla öğrenmenin akademik yararları*" ve "*akademik hızlandırmanın olumsuz etkisi*" konuları ile ilgili olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili birinci belirgin kavram yanılgısı "*sanatsal yönden tanılamada yaratıcılık testlerinin etkisi"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde yaratıcılık testleri etkin araçlardır*" (X=3,78; SS: 0,90) mit temelli algı maddesine katıldıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili ikinci belirgin kavram yanılgısı "*karma gruplarda işbirliği yoluyla öğrenmenin akademik yararları"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Üstün yetenekli çocukların normal çocuklarla bir arada yer aldığı gruplarda işbirliği yoluyla öğrenme (grup çalışması), üstün yetenekli çocuklar için akademik yararlar sağlar"* (X=3,69; SS: 0,91) mit temelli algı maddesine katıldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili üçüncü belirgin kavram yanılgısı "*akademik hızlandırmanın olumsuz etkisi"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Okula erken başlama, sınıf atlama ve okulu erken bitirme gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için zararlıdır"* (X=3,29; SS: 1,04) mit temelli algı maddesine katılma eğitiminde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun akademik hızlandırmanın üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimine olumsuz etki ettiğine katıldıkları saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgılarının eğitim durumuna (lise-ön lisans/lisan-yüksek lisans) ve mezun olunan lise (Meslek Lisesi/diğer liseler) türüne göre farklılaştığı saptanmıştır ($p<.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgılarının çalışılan kurum türüne, çalışılan yaş grubuna, öğretmenlik mesleğindeki çalışma yılına, üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna ve üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur($p>.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin kavram yanılgılarının çalışılan kurum türüne, eğitim durumuna, mezun olunan lise türüne, çalışılan yaş grubuna, öğretmenlik mesleğindeki çalışma yılına, üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna ve üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere yönelik tutumları ($X=3,59$; $SS=0,73$) ile üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının ($X=3,83$; $SS=0,68$) pozitif olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik tutumlarının ($X=3,13$; $SS=0,75$) ise kararsız olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının eğitim durumuna, mezun olunan lise türüne, üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaştığı ($p<.05$) ve kurum türüne, çalışılan gruba, çalışma yılına, üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre farklılaşmadığı ($p>.05$) saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere yönelik tutumlarının eğitim durumuna, mezun olunan lise türüne göre farklılaştığı ($p<.05$) ve kurum türüne, çalışılan gruba, çalışma yılına, üstün yeteneklilerle çalışma durumuna, üstün yeteneklilik eğitimi alma durumuna göre farklılaşmadığı ($p>.05$) saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler için özel yetenek sınıflarının oluşturulmasına yönelik tutumlarının her hangi bir değişkene göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere yönelik tutumları arasında ters yönlü zayıf anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r =-0,227$; $p<.001$). Bunula birlikte öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocuklar için özel yetenek sınıfı oluşturulmasına yönelik tutumları arasında ters yönlü zayıf anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r =-0,176$; $p<.001$). Ayrıca öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimine

ilişkin kavram yanılgıları ile üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumları arasında normal düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = 0{,}459$; $p < .001$).

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre araştırmacılar için yapılan öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Üstün yeteneklilik ve eğitimi konusuna önem verilerek bu konuda daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- Üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik kültüre uygun öğretmen tutum ölçeği geliştirilmelidir.
- Üstün yetenekli çocukların özelliklerine ve eğitimine ilişkin kültüre uygun öğretmen algı ölçeği geliştirilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarının belirlemek için nitel çalışma yapılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin hızlandırma, yetenek gruplama ve zenginleştirme stratejilerine yönelik tutumlarını belirlemek için nitel veya nicel çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik, üstün yetenekli çocukların özellikleri, üstün yetenekliliğin tanılanması ve üstün yeteneklilik eğitimi konularına ilişkin bilgilerini ortaya çıkaran çalışmalar yapılmalıdır.
- Üstün yetenekli çocukların okul öncesi yıllarında tanılanması ve onlara uygun eğitimin verilmesi çok önemlidir. Okul öncesi yıllarda öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların tanılanmasında çok önemli rol oynadıkları bilinmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğin tanılanması konusundaki etkisini inceleyen çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış eğitim ya da bireyselleştirilmiş eğitim konusundaki görüşleri araştırılmalıdır.

- Bireyselleştirilmiş eğitim programının üstün yetenekli çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli okul öncesi çocuklarının öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin algıları araştırılmalıdır.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre eğitimciler için yapılan öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin ulusal standartlar geliştirilmelidir.
- Üstün yetenekli çocukların eğitimine odaklanmış okullar açılmalıdır.
- Üstün yetenekli çocuklar okul öncesi yıllarda tanılanmalıdır.
- Üstün yetenekli okul öncesi çocukları için hızlandırma ya da zenginleştirme stratejisi kullanılabilir.
- Birlikte eğitim kapsamında okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar için bireysel eğitim programı hazırlamaları teşvik edilmeli ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir.
- Üstün yetenekli okul öncesi çocuklarına eğitim verebilecek öğretmenler yetiştirilmelidir.
- Üstün yetenekli çocukların tanılanmasında öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Bu sebeple bütün öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin farkındalıklarını artıracak hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Üniversite yıllarında öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik farkındalıkları artırılmalıdır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına üstün yeteneklilik ve eğitimine ilişkin çeşitli dersler verilebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarına okul öncesi öğretmenliği eğitiminin yanında üstün yeteneklilik eğitimi yan dal olarak verilebilir.
- Üniversitede okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik ve eğitimine ilişkin farkındalıklarını artıracak seminerler, konferanslar veya atölye çalışmaları düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik, üstün yetenekliliğin tanılanması, üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin var olan kavram yanılgılarını gidermek için öğretmenlere yönelik materyaller ve hizmet içi eğitim seminerleri veya programları düzenlenmelidir.

- Üstün yetenekli çocukların sorunlarına çözüm bulacak projeler hazırlanmalıdır.
- Diğer ülkelerde okul öncesi üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik yapılan çalışmalar takip edilerek uygun yöntem ve tekniklerin ülkemiz eğitim sistemine kazandırılmalıdır.
- Üstün yetenekli çocukların eğitimi devlet politikasına dönüştürülmelidir.

KAYNAKLAR

Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirlemeleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 54-65.

Akar, İ., Şengil-Akar, Ş.(2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2),423-436.

Akar, İ. & Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Journal of Gifted Education Research – Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 199-212.

Akkanat, H.(2004). Üstün ve özel yetenekliler. Mustafa Ruhi Şirin, Adana Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makale kitabı* içinden (s.169-194). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Al-Makhalid, K.A.(2012). *Primary teachers' attitudes and knowledge regarding gifted pupils and their education in The Kingdom of Saudi Arabia*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Phılosophy. The University of Manchester, UK.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E.(2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (Genişletilmiş 7. Baskı). Sakarya: Sakarya.

Archambault, F. S., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers* (#93102). Storrs, CT: the National Research Center on the Gifted and Talented.

Ataman A.(1998). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*. Eskişehir*:* Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Ataman, A.(2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. Mustafa Ruhi Şirin, Adana Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makale kitabı* içinden (s.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Ayyıldız, H & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11*(1), 63-84.

Banbury, M. M.& Wellington, B.(1989). Designing and using peer nomination forms. *Gifted Child Quarterly, 33*(4), 135-140.

Barnett, L.A., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name... A comparison ofthe playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly, 29*(2), 61-66.

Bates, J. & Munday, S. (2005). *Able, gifted and talented*. New York: Continumm.

Baykoç-Dönmez, N.(2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. Necate Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s.283-306). Ankara: Seçkin.

Bernal, E. M. (1980). *Methods of identifying gifted minority students*. Princeton, NJ: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, Educational Testing Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204 418)

Bevan-Brown, J. & Taylor, S.(2008). *Nurturing gifted and talented students*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.

Bower, B. (1990). Academic acceleration gets social lift. *Science News, 138* (14), 212-212.

Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., & Moon, T. (2005). *The feasibility of high end learning in academically diverse middle schools* (Research Monograph 05210). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Brown, R.S. (1993). *School acceleration: What does the research say?* Princeton, NJ: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, Educational Testing Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 120)

Brown, S.W., Renzulli, J.S., Chen, C.H., Gubbins, E.J., Siegle, D. & Zhang, W.(2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly, 49*(1), 68-79.

Burns, J. M, Mathew, F. N. & Mason, A. (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted childeren. *Gifted Child Quarterly, 34*(3), 102-107.

Büyüköztürk, B, Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş &Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Callard-Szulgit, R.(2010). *Parenting and teaching the gifted* (Second Edition). United Kingdom: Rowman & Littlefield.

Carman, C.A.(2011). Stereotypes of Giftedness in Current and Future Educators. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(5), 790–812.

Carol, J.M. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly, 47*(4), 272-281.

Chan, D.W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review, 23*(4), 197-202.

Chipego, A.D.(2004). *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Phılosophy. Widener University, USA.

Christison, M. A. (2005). *Multiple ıntelligences and language learning: A guide book of theory, activities, ınventories, and resources*. San Francisco: Alta.

Ciha, T. E., Harris, R., Hoffman, C., & Potter, M. W. (1974). Parents as identifiers of giftedness, ignored but accurate. *Gifted child Quarterly, 18*(3), 191–195.

Clark, B.(2013). *Growin up gifted-Developing the potential of children at school and at home*(8th Edition). USA: Pearson.

Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1992). *Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts* (RBDM 9202). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1994). *Programming opportunities for students gifted and talented in the visual arts* (RBDM 9402). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Coşkun, B.(2007). *Görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Croft, L.J. (2003). Teachers of the gifted : Gifted teachers. In Nicolas Colangelo & Gary A. Davis (Eds), *Hand book of gifted education* (Third Edition) inside (p.558-571). USA: Pearson Education.

Cukierkorn, J.R., Karnes, A.F., Manning, S.J., Houston, H., & Besnoy, K. (2008). Recognizing giftedness: Defining high ability in young children. *Dimensions of Early Childhood, 36*(2), 3-13.

Cutts, N. E. & Moseley, N. (2004) *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi/ Teaching the bright and gifted* (İ. Ersevim, Çev.). İstanbul: Özgür.

Çağlar, D. (1972). Üstün zekâlı çocukların genel özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,5,* 95-110.

Dağlıoğlu, H. E. (1995). *İlkokul 2.-5. sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağlıoğlu, E.H. (2002). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arsından matematik alnında üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağlıoğlu, H.E.(2012). Üstün yetenekli çocuklar. İbrahim H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.322-356). Ankara: Pegem Akademi.

Dağlıoğlu, H. E. & Suveren, S.(2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 431-453.

Davis, G.A., Rimm, S.B.(2004). *Education of gifted and talented* (Fifth Edition). Boston, MA: Pearson Education.

Deniz, K.Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(1), 1-16.

Eraslan-Çapan, B.(2010). Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere ilişkin metaforik algıları. *The Journal of International Social Research, 3*(12), 140-154.

Erdiller, Z.B.(2012). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İbrahim H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (2. Baskı) içinde (s.56-90). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, Y., Bayram. S., & Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *İnsan Bilimleri Dergisi, 4*(2), 1-13.

ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children(1990). *Giftedness and the gifted: What's it all about? What does giftedness mean?* 16 Kasım 2014 tarihinde http://www.gifted.uconn.edu/siegle/tag/Digests/e476.html sayfasından erişilmiştir.

Ersoy, Ö.& Avcı, N. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. Mustafa Ruhi Şirin, Adana Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makale kitabı* içinden (s.195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Fiedler, E.D, Lange, R.E., Winebrenner, S.(2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review, 24*(3), 108-111.

Frasier, M.M., Jongyeun Lee, J., Finley, V.S., Frank, E., García, J.H. &Martin, D.(1995). *Educators' perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds.* (RM95216). Storrs, CT: the National Research Center on the Gifted and Talented.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29*(3), 103-112.

Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents. The DMGT as a developmental theory. In Nicolas Colangelo & Gary A. Davis (Eds), *Hand book of gifted education* (Third Edition) (p.60-74). USA: Pearson.

Gagné, F., & Nadeau, L. (1991). *Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale "Opinions about the gifted and their education*." Unpublished manuscript, University of Quebec, Montreal, Canada.

Gagne, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes toward giftedness. In A. H. Roldan, (ed.), *Gifted and talented children, youth and adults: Their social perspective and culture* (pp. 148-170). NY: Trillium.

Gallagher, S., Smith, S.R. & Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their

attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International, 26*(1,2), 11-24.

Gardner, H. (2009, Mayıs). *Çoklu zekâ kuramı-yaratıcılık- gelecek için beş akıl*. Birinci Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı'nda sunulmuş bildiri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (MAKÜSEM), Burdur.

Geake, J.G. & Gross, M.U.M.(2008). Teachers' negative affect towards academically gifted. *Gifted Child Quarterly, 52*(3), 217-231.

Goodhew, G.(2009). *Meeting the needs of gifted and talented students*. London: Continuum International.

Gottfried,A.W., Gottfried,A.E. & Guerin, D.W.(2006). The fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 430–450.

Gökdere, M. & Ayvacı, H. Ş.(2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 17-26.

Gross, M. U. M.(1999). Small poppies: Highly gifted children in early years. *Reoper Rewiev, 21*(3), 207-214.

Guilbault, K.M.(2013). *Early Enrichment for Young Gifted Children*. http://mcgate.org/early-enrichment-for-young-gifted-children/ sayfasından 03.08.2015 tarihinde erişilmiştir.

Güran, Y.(2007). Zekâ ile yaratıcılık arasında ilişki. 04.08.2015 tarihinde *http://www.yalcinguran.com/2007/03/zeka-ile-yaraticilik-arasinda-iliski-2-nci-kitaptan/* sayfasından erişilmiştir.

Hertzong, N. B.(2008). *Early childhood gifted education*. USA: Prufrock.

Hoe, L.S. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods, 3*(1), 76-83.

Hodge, K.A & Kemp, C.R.(2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children *Journal for the Education of the Gifted, 24*(1), 46-73.

İnanç, B.Y., Bilgin, M. & Atıcı, M.K. (2012). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi* (8.Baskı). Ankara: Pegem.

Jackson, N. E. (2003). Young gifted children. In Nicolas Colangelo & Gary A. Davis (Eds), *Hand Book of Gifted Education* (Third Edition) (p.470-482). USA: Pearson.

Jausovec, N. (2000). Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative and average individuals while solving complex problems: An EEG study. Intelligence, 28*(3), 213–237*.

Jeong, H. W. G.(2010). *Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight yeras of age).* Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Phılosophy.Saint Luis University, USA.

Johnsen, S. K. (2005). *Identifying gifted students*. USA: Prufrock.

Jung, J.Y.(2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions:evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly, 58*(4), 247-258.

Karasar, N.(2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel.

Karolyi, C.V., Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (2003). Multiple intelligences: A perspective on giftedness. In Nicolas Colangelo & Gary A. Davis (Eds), *Hand book of gifted education* (Third Edition) (p.100-112). USA: Pearson.

Kıldan, A. O.(2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(3),805-818.

Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. Journal of *Secondary Gifted Education, 16,* 57–66.

Köse, E.(2013). Betimsel araştırma modelleri. Remzi Y. Kıncal (Ed), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı) içinden (s.99-123). Ankara: Nobel.

Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lassing, C.J.(2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australian Jurnal of Gifted Education, 18*(2), 32-42.

Lassig, Carly J. (2003) Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. In Bartlett, B. and Bryer, F. and Roebuck, D., Eds. Proceedings *1st Annual*

International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research: Reimagining Practice: Researching Change 2, pp. 141-152, Surfers Paradise, Australia.

Levent, F.(2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitab*ı. İstanbul:Çocuk Vakfı.

Hoogeveen, L., van Hell, J.G. & Verhoeven, L.(2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands *British Journal of Educational Psychology, 82,* 585–605.

Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly, 36*(1), 27–31.

Lupkowski, A.E. (1989). Social behaviors of gifted and typical preschool children in laboratory school programs. *Roeper Review, 11*(3), 124-127.

Ma, X.(2002). Early acceleration of mathematics students and its effect on growth in self-esteem. A logitudinal study. *International Review of Education, 48*(6), 443-468.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented*. Vol. I, Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

McCoach, D.B & Siegle, D.(2007).What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly, 51*(3), 246-255.

Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html sayfasından 03.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009a). Bilim sanat merkezleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi, Sayı:2530,* Cilt:64.

Milli Eğitim Bakanlığı.(2009b). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin geliştirilmesi projesi: Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar*. 16 Kasım 2014 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/334395/dosyalar/2014_03/24112217_stnzekavezelyetenekliocuklar.pdf sayfasından erişilmiştir.

Morelock, M.J., Brown, P.M., & Morrissey,A.M. (2003). Pretend play and maternal scaffolding: Comparisons of toddlers with advanced development, typical development, and hearing impairment. *Roeper Review, 26*(1), 41-51.

National Association of Gifted Children.(2010). *Redefining giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm.*http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness adresinden 13.06.2015 tarihinde erişilmiştir.

Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 330-341.

No Child Left Behind Act, P.L. 107-110 (Title IX, Part A, Definition 22) (2002); 20 USC 7801(22) (2004))

Ogurlu, Ü.(2014). Çocuklarda zekâ ve yaratıcılık ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11* (27), 337-348.

Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roeper Review, 36*(2), 122-132.

Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Hangar.

Özkan E.M. & Ünal, H.(2008). Limitte kavram yanılgısı: L'hospital kuralının uygulanması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2*(2), 1–22.

Öztürk, M.A & Fıçıcı, A.(2014). The development of the educators' attitudes towards gifted education scale. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 349-360.

Özsoy, Y.(2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 74-87.

Perković Krijan, I. & Borić, E.(2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education, 17*(1), 165-178.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In Nancy Borkowski (Ed.), *Organizational behavior in health care* (p.43-76). Canada: Jones and Bartlett.

Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras,A. & Gari, A.(2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport, 14*(2), 211 - 221.

Porter, L.(1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa, 60,* 180-181.

Renzulli, J.S. (1998). Three-ring Conception of Giftedness. http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html sayfasından 29.0.2015 tarihinde erişilmiştir.

Renzulli, J.S & Reis, S.M. (2002). What is schoolwide enrichment? *Gifted Child Today, 25*(4), 18-26.

Robinson, A. (1991). *Cooperative learning and the academically talented student*.(#9106). Storrs, CT: the National Research Center on the Gifted and Talented.

Robinson, N.M.(1993). *Parenting the very young, gifted child*. (#9308). Storrs, CT: the National Research Center on the Gifted and Talented.

Rogers, K.B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly, 51(4), 382-396.*

Rogers, K.B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner* (RBDM 9102). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Rosemarin, S.(2002). Teachers' attitudes towards giftedness: A comparison between American and Israeli teachers. *Gifted Education International, 16,* 179-190.

Sak, U.(2014). Üstün zekâlı öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s.497-553). Ankara: Pegem Akademi.

Sak, U.(2013). *Üstün zekâlılar*(3. Baskı). Ankara: Vize.

Sankar–DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review, 24*(3), 172–177.

Schermelleh-Engeli, K., Moosbrugger, H. & Müller, H.(2003). Evaluating the fit of structural equation models:Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

Shields, C.M.(2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, *24*(39), 115-119.

Siegle, D.& McCoach, D.B.(2005). Making a sifference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, *38*(1), 22-27.

Siegle, D., Wilson, H.E. & Little, C.A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, *24*(1), 27–51

Smith, C.(Ed.)(2012). *Gifted and talented students: meeting their needs in New Zealand schools*. New Zealand: Learning Media.

Smutny, Joan Franklin.(2000). *Teaching young gifted children in the regular classroom*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA.

Song, K. W. (2001). *Attitudes of American and Korean early childhood educators regarding programs for gifted/talented young children*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Phılosophy. Unıversıty of North Texas, USA.

Sönmez, V. &Alacapınar, F.G (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı.

Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *30*(4), 479–499.

Steenbergen-Hu, S. & Moon, S.M. (2011). The effects of acceleration on high- ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, *55*(1), 39-53.

Stephens, K. R. (2009). Can empathy for gifted students be nurtured in teachers?. *Gifted Children: Onlinr journal of the AERA Special Interest Group (SIG) for Research on Giftedness, Creativity, and Talent*, *3*(1).

Sternberg, R.J.,Zhang, L.(1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, *29*(2), 88-94.

Sternberg, R.J. & Zhang, L.(1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong. *Roeper Review*, *21*(2), 149-153.

Sternberg, R.J. & Zhang, L.(2004). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. In Robert J. Sternberg(Ed.), *Definitions and conceptions of giftedness* (p.13-29). California: Corwin Press.

Sumreungwong, U.(2003). *Preservıce elementary teachers 'attıtudes toward the characterıstıcs and needs of gıfted chıldren.* Doctoral dissertation. Unıversıty of Northern Colorado, USA.

Sutherland, M. (2005). *Gifted and talented in the early years-Practical activities for children aged 3 to 5.* California: SAGE Publications Inc.

Sutherland, M. (2008). *Developing the gifted and talented young learner*. California: SAGE Publications Inc.

Şahin, F(2010). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *BEUN, OZELMER, Journal of Gifted Education Researches – Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(*3), 166-175.

Şahin, F. & Kargın, T.(2013) Öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,14*(2),1-13.

Şenol, C.(2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Tannenbaum, A.J.(2003). Nature and nurture of giftedness. In Nicolas Colangelo & Gary A. Davis (Editor), *Hand Book of Gifted Education*(Third Edition) (p.45-59). USA: Pearson Education.

Tortop, H.S.(2012). Üstün yetenekli eğitime ilişkin tutum ölçeği uyarlama çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(1), 89-100.

Tortop, H.S. (2014a). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in turkey: A case study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, *2*(2), 67-86.

Tortop, H. S. (2014b). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2014, 2*(2), 16-26.

Tortop, H. S.(2014c). Öğretmenler için üstün yetenekli eğitime ilişkin tutum ölçeği türkiye için uyarlama çalışmasının yeniden gözden geçirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 63-71.

Tortop, H.S. & Kunt, K.(2013). Investigation of primary school teachers' attitudes towards gifted education. *International Online Journal of Educational Sciences. 5*(2), 441-451.

Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E.C., & Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators (RM02170)*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Troxclair, D.A.(2013). Beginning teachers' perspectives on high ability: Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review, 35*(1), 58–64.

Tunnicliffle, C.(2010). *Teaching able, gifted and talented children. London*: SAGE

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması.http://www.sck.gov.tr/Tbmm/%C3%9Cst%C3%BCn%20Yetenekli%20%C3%87ocuklara%20Y%C3%B6nelik%20TBMM%20Komisyonu%20Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ulusoy, H. F., Sakaltaş, E., Güneş, H., Dokgöz, M., Akın, Ö. & Köseoğlu, S.(2014). *Özel yetenekli çocuklar aile klavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü, Ankara

Ural, A. & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Detay.

Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.

VanTassel-Baska, J., Landrum, M.S & Peterson, K. (1992). Cooperative learning and gifted students. *Journal of Behavioral Education, 2*(4), 405-414.

Vialle, W., Ashton, T., Carlon, G. & Rankin, F.(2001). Acceleration: A coat of many colours. *Roeper Review, 24*(1), 14-20.

Vialle, W. & Quigley, S. (2002). *Selective students' views of the essential characteristics of effective teachers.* http://www.aare.edu.au/data/publications/2002/via02437.pdf sayfasından 20.07.2015 tarihinde erişilmiştir.

Vialle, W. & Tischler, K. (2009). *Gifted students" perceptions of the characteristics of effective teachers*. http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2047&context=edupapers sayfasından 20.07.2015 tarihinde erişilmiştir.

Vural, B. (Ed.) (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.

Wang, W. L. (1998). *Teachers' attitudes toward gifted preschoolers and their knowledge of the early intervention for the gifted.* Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Phılosophy. The Ohio State University, USA.

Watts, G.(2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: a case study from New Zealand . *The Journal of the National Association for Gifted Children, 10*(1), 11-20.

Wet, C.F. & Gubbins, E.J. (2011) Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roeper Review*, *33*(2), 97-108.

White, L.A. (1995). *Acceleration – A viable option for gifted children*. Princeton, NJ: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, Educational Testing Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387992)

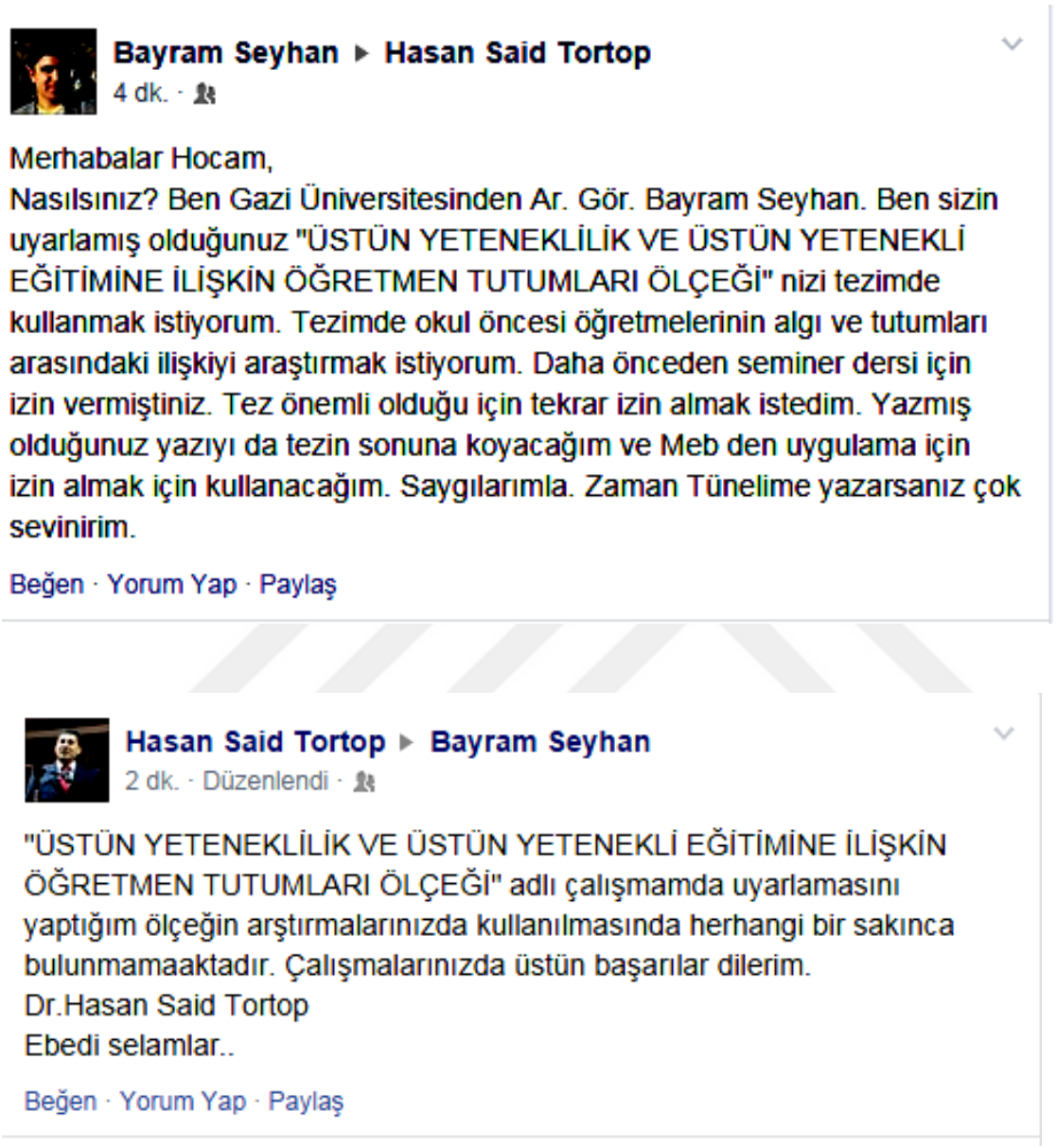
Winner, E.(2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, *55*(1), 159-169.

Wood, S. B., & Achey, V. H. (1990*).* Successful identification of gifted racial/ethnic group students without changing classification requirements. *Roeper Review*, *13*(1), 21-26.

Wright, L. (1990). Social and nonsocial behaviors of precocious preschoolers during free play. *Roeper Review*, *12*(4), 268-274.

EKLER

EK 1. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Kullanım İzni İstek Yazısı ve İstek Yazısının Cevabı



Bayram Seyhan ▸ Hasan Said Tortop
4 dk. ·

Merhabalar Hocam,
Nasılsınız? Ben Gazi Üniversitesinden Ar. Gör. Bayram Seyhan. Ben sizin uyarlamış olduğunuz "ÜSTÜN YETENEKLİLİK VE ÜSTÜN YETENEKLİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ" nizi tezimde kullanmak istiyorum. Tezimde okul öncesi öğretmelerinin algı ve tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmak istiyorum. Daha önceden seminer dersi için izin vermiştiniz. Tez önemli olduğu için tekrar izin almak istedim. Yazmış olduğunuz yazıyı da tezin sonuna koyacağım ve Meb den uygulama için izin almak için kullanacağım. Saygılarımla. Zaman Tünelime yazarsanız çok sevinirim.

Beğen · Yorum Yap · Paylaş

Hasan Said Tortop ▸ Bayram Seyhan
2 dk. · Düzenlendi ·

"ÜSTÜN YETENEKLİLİK VE ÜSTÜN YETENEKLİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ" adlı çalışmamda uyarlamasını yaptığım ölçeğin arştırmalarınızda kullanılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaaktadır. Çalışmalarınızda üstün başarılar dilerim.
Dr.Hasan Said Tortop
Ebedi selamlar..

Beğen · Yorum Yap · Paylaş

EK 2. Üstün Yetenekli Çocuklara (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeğinin Kullanım İzni İstek Yazısı ve İstek Yazısının Cevabı



Konuşma başlangıcı: 7 Temmuz

Bayram Seyhan 07.07.2014 12:04

Hello
My name is Bayram Seyhan from Turkey. I have read your Dissertation "Teachers'perceptions regarding gifted and talented early childhood students." I am a master students in preschool education. I want to use your scale "Teacher Perceptions regarding Giftedness ıf you give me a permission. I want to translate it into Turkish and adapte.
Thank you

HeaWon Grace Jeong ▸ **Bayram Seyhan**
14 Temmuz

Dear Bayram Seyhan,

Thank you for interested in my research. also, I am Sorry for my late response!
Yes, you may use my scale in my dissertation. If you have any question, please let me know!
Hea Won Grace Jeong

Çevirisine Bak

Beğenmekten Vazgeç · Yorum Yap 1 1

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.

- *Cinsiyetiniz:*

  ( ) Kadın
  ( ) Erkek

- *Yaşınız:*
  ( ) 25 yaş ve daha az
  ( ) 26-30 yaş arası
  ( ) 31-35 yaş arası
  ( ) 36-40 yaş arası
  ( ) 41-45 yaş arası
  ( ) 46-50 yaş arası
  ( ) 50 yaş ve daha fazla

- *Çalıştığınız Okul Türü:*

  ( ) MEB Bağımsız Anaokulu
  ( ) MEB İlköğretim Anasınıfı
  ( ) Özel Bağımsız Anaokulu
  ( ) Özel İlköğretim / Kolej Anasınıfı
  ( ) Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu
  ( ) Gündüz Bakımevi ve Kreş

- *Eğitim Durumunuz:*

  ( ) Lise
  ( ) Ön Lisans
  ( ) Lisans
  ( ) Yüksek Lisans
  ( ) Doktora

- *Çalışmakta Olduğunuz Yaş Grubu:*

  ( ) 36-48 Aylık
  ( ) 48-60 Aylık
  ( ) 60-72 Aylık
  ( ) Diğer(Lütfen yazınız.)_____

- *Mezun Olduğunuz Bölüm*

  ( ) Çocuk Gelişimi
  ( ) Okul Öncesi Öğretmenliği
  ( ) Üstün Yetenekliler Öğretmenliği
  ( ) Diğer (lütfen yazınız) _____

- *Mezun Olduğunuz Lise:*

  ( ) Kız Teknik ve Meslek Lisesi
  ( ) Anadolu Kız Teknik ve Meslek Lisesi
  ( ) Kız Meslek Lisesi
  ( ) Anadolu Öğretmen Lisesi
  ( ) Fen Lisesi
  ( ) Anadolu Lisesi
  ( ) Düz Lise
  ( ) Diğer (lütfen yazınız) _____

- *Çalışma Yılınız:*

  ( ) 5 yıl ve daha az
  ( ) 5-10 yıl arası
  ( ) 11-15 yıl arası
  ( ) 16-20 yıl arası
  ( ) 21-25 yıl arası
  ( ) 26-30 yıl arası
  ( ) 31 yıl ve daha fazla

- *Üstün yetenekli çocuklarla ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?*

  ( ) Evet
  ( ) Hayır

Cevabınız evet ise;
  ( ) Üstün yetenekliler öğretmenliğinden mezun oldun.
  ( ) Üstün yeteneklilerle ilgili atölye çalışmasına katıldım.
  ( ) Üstün yeteneklilerle ilgili seminere/ konferansa katıldım
  ( ) Üstün yetenekliler eğitim programına katıldım.
  ( ) Üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili üniversitede/lisede ders aldım.

- *Ailenizde üstün yetenekli birey(ler) var mı?*

  ( ) Evet
  ( ) Hayır

Cevabınız evet ise;
  ( ) Üstün yetenekli birey ile yakınlık dereceniz:_____
  ( ) Üstün yetenekli bireyin yaşı ve cinsiyeti :_____ /_____

- *Üniversitede/lisede özel eğitim dersi aldınız mı?*
  ( ) Evet
  ( ) Hayır

- *Sınıfınızda üstün yetenekli çocuk var mı?*

  ( ) Evet
  ( ) Hayır

- *Daha önceden üstün yetenekli bir çocukla çalıştınız mı?*
  ( ) Evet
  ( ) Hayır

Cevabınız evet ise;
  ( ) Üstün yetenekliler sınıfında öğretmenlik yaptım.
  ( ) Çalıştığım sınıfta üstün yetenekli öğrenci vardı.
  ( ) Üstün yetenekliler okulunda öğretmenlik yaptım.

- *Üstün yetenekli olduğunuz düşünüyor musunuz?*
  ( ) Evet
  ( ) Hayır
  ( ) Fikrim yok

Cevabınız evet ise; hangi yeteneğe sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?
  ( ) Genel zihinsel yetenek
  ( ) Özel akademik alanda
  ( ) Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği
  ( ) Liderlik yeteneği
  ( ) Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
  ( ) Psikomotor yetenek

- *Ailenizden üstün yetenekliler programına öğrenci olarak katılan var mı?*
  ( ) Evet
  ( ) Hayır

EK 4. Üstün Yeteneklilik ve Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Bazı Maddeleri

ÜSTÜN YETENEKLİLİK VE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ

- *Sizin görüşlerinizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.*
- *Lütfen bütün maddelere cevap veriniz.*

No	MADDELER
1	Üstün yetenekli çocuklar için yapılan özel programlar seçkincilik (elitizm) oluşturacağı için sakıncalıdır.
3	Üstün yetenekli çocuklar için özel sınıflar oluşturulması, diğer çocukların kendilerini değersiz hissetmesine neden olur.
4	Üstün yetenekli çocuklar eğitim ihtiyaçları yeterince karşılanmadığı için okullarında sıkılırlar.
6	Üstün yetenekli çocukların, yeteneklerini tam olarak geliştirmek için özel ilgi ve desteğe ihtiyaçları vardır.
7	Diğer çocuklar için entelektüel uyarıcı rolü üstlendiklerinden üstün yetenekli çocukların normal sınıflarda öğrenim görmeleri sağlanmalıdır.
9	Eğer üstün yetenekli çocuklara özel destek ve ilgi verilirse kibirli veya bencil olabilirler.
11	Okulların normal programları üstün yetenekli çocukların entelektüel merakını söndürür.

EK 5. Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Algı Ölçeğinin Bazı Maddeleri

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARA İLŞİKİN ALGI ÖLÇEĞİ

- *Sizin düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.*
- *Lütfen bütün maddelere cevap veriniz.*
- *Bu çalışmada **ÇOCUK** kavramı 3-8 yaşlar arası çocukları ifade etmektedir.*

No	MADDELER
1	Üstün yetenekli çocuklar genel olarak benzer özellikler sergilerler.
3	Çok zeki çocuklar büyük olasılıkla son derece yaratıcıdırlar.
4	Üstün yetenekli çocuklar sınıfta(etkinliklerde) güdülenme(motivasyon) sorunu yaşamazlar.
6	Üstün yetenekli çocuklar genellikle başkaları ve onların duyguları ile yakından ilgilidirler.
8	Üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla arkadaşlıkları, fikirleri ve kararları nedeniyle akranları tarafından aranan kişilerdir.
11	Üstün yetenekli çocuklar nadiren hayal kırıklığı yaşarlar.
12	Okul öncesi yıllarda üstün yetenekli oldukları belirlenen çocuklar, akademik performans açısından genellikle sonraki yıllarda belirlenen çocuklardan daha ileridedirler.
15	Ebeveynler üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecine dâhil edilmelidir.
16	Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde yaratıcılık testleri etkin araçlardır.
18	Okula erken başlama, sınıf atlama ve okulu erken bitirme gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için zararlıdır.
19	Üstün yetenekli çocukların normal çocuklarla bir arada yer aldığı gruplarda işbirliği yoluyla öğrenme (grup çalışması), üstün yetenekli çocuklar için akademik yararlar sağlar.



GAZİ GELECEKTİR...