



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN ADAY
GÖSTERİLMELERİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİ

Fatih DERELİ

Doktora Tezi

Ankara, 2019



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN ADAY
GÖSTERİLMELERİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS OF THE TRAINING PROGRAM FOR NOMINATION OF
GIFTED CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Fatih DERELİ

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Fatih DERELI'nin hazırladığı "Okul Öncesi D¼nemdeki Üst¼n Yetenekli Çocukların
Aday Gösterilmelerine Y¼nelik Geliştirilen Eğitim Programının Etkilliliği" başlıklı bu
çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim
Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. M¼beccel G¼NEN	İmza	
J¼ri Üyesi (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ	İmza	
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Emine Nilg¼n METİN	İmza	
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Hacer Elif DAğLIOğLU	İmza	
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Zeynep KURTULMUş	İmza	

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 27/06/2019 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının buldukları sınıflarda üstün yetenekli çocukları fark ederek isabetli bir şekilde aday gösterebilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç için “Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı (ÜYÇAGEP)” geliştirilerek etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmada Edirne ilinde ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 okul öncesi öğretmeni ve 20 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışılmıştır. ÜYÇAGEP’in etkililiği iki yöntem ile değerlendirilmiştir. Birincisinde, ÜYÇAGEP alan ve almayan 40 katılımcıya araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)” öntest, sontest ve izleme testi olarak uygulanmıştır. İkincisinde ise, ÜYÇAGEP alan ve almayan 40 katılımcının buldukları sınıflarında üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları aday göstermeleri istenmiştir. 40 katılımcı tarafından aday gösterilen 54 çocuğun zeka, yaratıcılık ve motivasyon düzeylerini incelemek için Stanford Binet Zeka Testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC) ve Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Wilcoxon işaretli sıralar testi, Mann Whitney U testi ve Friedman testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ÜYÇAGEP alan ve almayan katılımcılar arasında ÜYÇALÖ’den ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte ÜYÇAGEP alan ve almayan katılımcılar arasında aday gösterdikleri çocukların Stanford Binet Zekâ Testi’nden elde ettikleri puanlarda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ancak ÜYÇAGEP alan ve almayan katılımcılar arasında aday gösterdikleri çocukların EPoC’tan elde ettikleri puanlarda anlamlı bir fark elde edilememiştir. Benzer şekilde ÜYÇAGEP alan ve almayan katılımcılar arasında aday gösterdikleri çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği’nden elde ettikleri puanlarda anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bu bulgular sonucunda ÜYÇAGEP’in etkililiği ortaya konmuştur.

Anahtar sözcükler: aday gösterme, üstün yetenek, üstün yetenekli çocuk, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmen adayı, erken çocukluk

Abstract

The aim of this research is to make early childhood teachers and preservice teachers nominate gifted children as candidates in their classrooms. For this aim, Gifted Children Nomination Training Programme (ÜYÇAGEP) was developed and its effectiveness was evaluated. The research was planned with a quasi-experimental design with pretest-posttest control groups. It was conducted with 20 childhood teachers and 20 preservice teachers in Edirne selected by criteria sampling method. The effectiveness of ÜYÇAGEP was evaluated with two methods. First method was conducted by a Gifted Children Perception Scale (ÜYÇALÖ) as pretest, posttest and follow-up test. Second method was conducted by asking 40 participants to nominate children whom they think are gifted. In order to measure intelligence, creativity and motivation levels of the 54 children nominated by 40 participants; Stanford Binet Intelligence Scales, Evaluation of Potential Creativity Test (EPoC), and Motivational Scale for the Preschool Children tests were utilized. Data were analyzed by Wilcoxon Signed Rank Test, Mann-Whitney U Test and Friedman Test. As a result, a significant difference was found in results achieved from ÜYÇALO and its subbranches between participants who had or hadn't received ÜYÇAGEP. Moreover, between the participants a significant difference was observed in candidate children's Stanford Binet Intelligence Scales results. But, between the participants no major difference in scores could be observed from the EPoC results of the candidate children. In a similar manner, between the candidate children nominated by participants no significant difference was observed in test scores of Motivational Scale for the Preschool Children test.

Keywords: nomination, giftedness, gifted children, early childhood teacher, early childhood preservice teachers, early childhood

Teşekkür

Tez sürecindeki en büyük destekçim ve aynı zamanda en büyük emek sahibi olan sevgili eşim Müge DERELİ'ye ve sevgili oğlum Gültekin Akif DERELİ'ye gösterdikleri sabır ve katkıdan dolayı şükranlarımı sunarım.

Tez süresince büyük bir keyifle yaptığım bu öğrenme ve birikim yolculuğumda yanımda olan, birlikte çalıştığım ve tecrübelerinden birçok katkı edindiğim tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ'a, süreç boyunca gösterdiği sabrı, emeği, desteği ve pek çok katkısı için teşekkürlerimi sunarım. Benzer şekilde bu süreçte birlikte çalıştığım ve birçok şey öğrendiğim Tez İzleme Komitesi'nde yer alan Prof. Dr. Emine Nilgün METİN'e ve Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU'na değerli emekleri ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer almayı kabul eden Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e ve Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ'a destekleyici yaklaşımları, tezime kattıkları kıymetli görüşleri ve önerileri için şükranlarımı sunarım.

Tezimin yöntem ve analiz aşamalarında ihtiyaç duyduğum bütün zamanlarda sabırla bilgisini, deneyimini, önerisini benimle paylaşan ve yol gösteren Prof. Dr. Nuri DOĞAN'a ve Arş. Gör. Haydar KARAMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde deneyimi ve bilgisi ile bana yol gösteren ve büyük bir sabırla bana katkı sunan Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tez süresince ihtiyaç duyduğum anlarda desteklerini esirgemediğim yanımda olan ve katkı sunan Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ'a ve Arş. Gör. Veli Emre KURTÇA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecindeki öğrenme yolculuğumda ufkumu açan ve deneyimlerinden birçok şey öğrendiğim Prof. Dr. Todd LUBART'a, Prof. Dr. Taisir Subhi YAMIN'e, Prof. Dr. Enid ZIMMERMAN'a ve Prof. Dr. Mary McMULLEN'e bu süreçteki destekleri ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Tez sürecinde büyük bir sabır ve destek ile ihtiyacım olan her zaman yanımda olan arkadaşım Meriç ALBAYRAK'a ve eşi Kerime ALBAYRAK'a şükranlarımı sunarım.

Süreç içerisinde karşılaştığımız problemlerde ve zorluklarda yapıcı ve ılımlı tavırları ile yanımda olan ve desteğini, yardımını esirgemeyen başta Sedat Güleç

olmak üzere tüm Eğitim Bilimleri Enstitüsü yönetimine ve personeline çok teşekkür ederim.

Tez araştırma sürecimin bir kısmında Amerika'da İndiana Üniversitesi'nde araştırmacı olarak bulunmama olanak sağlayan TÜBİTAK'ın "Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı"na sağladığı önemli katkılardan ve desteklerden dolayı çok teşekkür ederim.



İçindekiler

Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	9
Sayıltılar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Üstün Yetenek Kavramı.....	14
Üstün Yetenek Kuramları.....	18
Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	32
Üstün Yetenek Hakkında Yanlış Bilinenler (Efsaneler).....	39
Üstün Yetenekli Çocukların Fark Edilmesi ve Belirlenmesi.....	49
İlgili Araştırmalar.....	69
Bölüm 3 Yöntem.....	95
Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu.....	99
Veri Toplama Araçları.....	105
Veri Toplama Süreci.....	136
Verilerin Analizi.....	141
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	143

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	143
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	150
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	157
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	160
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	163
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	168
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	173
Sonuç.....	173
Tartışma.....	181
Öneriler	191
Kaynaklar	194
EK-A: ÜYÇAGEP Tanıtım Kitapçığı	225
EK-B: ÜYÇALÖ	237
EK-C: Stanford Binet Testi Uygulayıcı Sertifikası	240
EK-Ç: EPoC Uygulayıcı Eğitimi	241
EK-D: EPoC Uygulayıcı Eğitimi ve İzni.....	242
EK-E: Veli Onam Formu	243
EK-F: Öğretmen ve Öğretmen Adayı Gönüllü Katılım Formu.....	244
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	246
EK-H: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	247
EK-I: Etik Beyanı	248
EK-İ: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	249
EK-J: Dissertation Originality Report	250
EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	251

Tablolar Dizini

Tablo 1 Genel ve Özel Performans Alanlarına Verilebilecek Örnekler	21
Tablo 2 Gardner'ın Farklı Zekâ Türleri ve İlgili Becerileri ile Öğretim Stratejileri ..	32
Tablo 3 Araştırmanın Çalışma Grupları.....	101
Tablo 4 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri.....	102
Tablo 5 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Sınıflarındaki Çocuk Sayıları.....	103
Tablo 6 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Sınıflarındaki Çocukların Yaş Bilgileri	104
Tablo 7 Veri Toplama Araçları.....	105
Tablo 8 ÜYÇALÖ Açıklanan Varyans Tablosu	109
Tablo 9 ÜYÇALÖ Faktör Yüğü Tablosu.....	110
Tablo 10 ÜYÇALÖ Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İndeksleri	113
Tablo 11 Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu	114
Tablo 12 Stanford Binet Zekâ Testi Puanları Sınıflaması	116
Tablo 13 EPoC Testi'nin Yapısı.....	117
Tablo 14 EPoC Yapısal Eşitlik Modeli	121
Tablo 15 ÜYÇAGEP'in Geliştirilme Basamakları.....	124
Tablo 16 Eğitim Programı Beklenti Formu Soruları	126
Tablo 17 Eğitim Programı Beklenti Formu 'ndan Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi	127
Tablo 18 Eğitim Programı Değerlendirme Formu Soruları.....	132
Tablo 19 Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi.....	134
Tablo 20 Verilerin Analizi.....	142
Tablo 21 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler	144
Tablo 22 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Friedman Analiz Sonuçları	144
Tablo 23 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	145
Tablo 24 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	148

Tablo 25 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'nün Alt Boyutlarına Göre Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	151
Tablo 26 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'nün Alt Boyutlarına Göre Friedman Testi Sonuçları	152
Tablo 27 Deney Grubu Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'nün Alt Boyutlarına Göre Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları.....	153
Tablo 28 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Olarak Aday Gösterdikleri Çocukların Frekans ve Yüzde Tablosu.....	156
Tablo 29 Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu'nun 8. Maddesi.....	158
Tablo 30 Aday Gösterilen Çocukların Aday Gösterenler Tarafından Sıralanan Özellikleri.....	159
Tablo 31 Öğretmen ve Öğretmen Adayları Tarafından Aday Gösterilen Çocukların Zekâ Testi Puanlarına Göre Frekans ve Yüzde Tablosu	160
Tablo 32 Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Aday Gösterilen Çocukların Zekâ Testi Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları	162
Tablo 33 Öğretmen ve Öğretmen Adayları Tarafından Aday Gösterilen Çocukların EPoC Testi Puanlarına Göre Frekans ve Yüzde Tablosu	164
Tablo 34 Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Aday Gösterilen Çocukların EPoC Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları	167
Tablo 35 Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Aday Gösterilen Çocukların Motivasyon Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları	168

Şekiller Dizini

Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı	19
Şekil 2. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı.....	27
Şekil 3. Araştırma deseni.....	96
Şekil 4. ÜYÇALÖ yamaç-birikinti grafiği	109
Şekil 5. ÜYÇALÖ DFA modeli	112
Şekil 6. EPoC DFA modeli	120
Şekil 7. Veri toplama süreci.....	137



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AGÇ: Aday Gösterilen Çocuk

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

DG1: Okul Öncesi Öğretmeni Deney Grubu

DG2: Okul Öncesi Öğretmen Adayı Deney Grubu

EPoC: Yaratıcılık Potansiyelinin Değerlendirilmesi Testi

KG1: Okul Öncesi Öğretmeni Kontrol Grubu

KG2: Okul Öncesi Öğretmen Adayı Kontrol Grubu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAGC: National Association for Gifted Children

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK: Türk Dil Kurumu

ÜYÇAGEP: Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı

ÜYÇALÖ: Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Türkçede kullanılan “yetenek” sözcüğü geniş bir anlam içermektedir. Türk Dil Kurumu (2019) yetenek sözcüğünün “bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç ya da kapasite” olarak tanımını yapmaktadır. Üstün yetenek kavramı da, herhangi bir performans alanında akranlarına göre gösterilen yüksek potansiyel veya üst düzey kapasite olarak açıklanmaktadır (Dağlıoğlu, 2014a; Sak, 2014; 2018). İngilizcede ise üstün yeteneğin ifade alanına bağlı olarak “gift” ve “talent” olmak üzere iki ayrı sözcük kullanımı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi olan “gift” sözcüğü ile doğuştan bahşedilen bir armağan anlamı ifade edilmektedir. Bir diğer kullanılan sözcük olan “talent” ise, marifet ve hüner anlamına gelmektedir. Bununla birlikte İngiltere’de bu iki terimi de içeren “ability” kelimesi bilim ve eğitim çevrelerinde sıkça kullanılmaktadır (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Böylelikle yetenekleri zihinsel ve zihinsel olmayan gibi ikili bir sınıflama yapmadan “yetenek” kelimesinin başına getirilen isme bağlı olarak birçok yetenek alanı ifade edilmektedir (Akarsu, 2001; Levent, 2014).

Gardner (1983; 1993; 1999) tarafından yapılan Çoklu Zekâ tanımlamasında birçok zekâ türü belirtilmiştir. Aslında bu zekâ türleri birçok farklı yerde yetenek alanı olarak da ifade edilmektedir (Dağlıoğlu, 2015). Eğitimin yalnızca sayısal ve sözel zekâ alanı gelişimine odaklı olmasından rahatsızlık duyan çevreler tarafından yoğun ilgi ile karşılanan bu durum zekânın da yeniden yorumlanmasına sebep olmuştur (Kıldan 2011). Gardner (1983;1993;1999) insanlarda farklı şekilde bulunan yetenekleri, potansiyelleri ve kabiliyetleri zekâ alanları olarak ifade ederek kavramsal bir model oluşturmuştur. Bu modelde yer alan açıklamalar üstün zekâlı tanımlamalarıyla birlikte üstün yetenekli kavramının da kullanılmasının yaygınlaşmasına neden olmuştur (Saban, 2002; 2005). Özellikle çoklu zekâ kuramından sonra literatürde sık olarak kullanılan “üstün yeteneklilik” ifadesi daha kapsayıcı ve zekâyı da içine alan bir kavramı yansıtmaktadır (Dağlıoğlu, 2014a; Dağlıoğlu, 2015; Sak, 2018). Bundan dolayı zekâ ve yetenek alanlarında akranlarından üstün olan çocuklar için son yıllarda üstün yeteneklilik kavramı kullanılmaktadır (Dağlıoğlu, 2015; Sak, 2014; 2018).

Üstün yetenekli çocuklar benzersiz bir potansiyel ile dünyaya gelirler. Bu potansiyelin gelişmesi için de desteğe ihtiyaçları vardır (Clark, 2013; MEB, 2013). Araştırmalar yeteneğin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Diamond ve Hopson, 1998; Goode ve Burke, 1990; Gross, 1999; White, 1995). Yeteneklerin sadece genlerle ilgili olmadığı belirtilmektedir (Twardosz, 2012). Yetenekler, genlerin çevre ve deneyimlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Diamond, 1988; Rosenzweig, 1966; Simonton, 2009). Yirminci yüzyılın sonlarına doğru yapılan araştırmalar zengin uyarıcıların ve çevrenin önemi üzerinde durarak yeteneğin zengin uyarıcılarla şekillenebileceğini ve geliştirilebileceğini belirtmektedir (Clark, 2013). Yeteneğin gelişiminde; çocuğun yaşadığı ortamın niteliği, çocuğun çevre ve kişilerle olan etkileşimleri ve iletişim biçimleri gibi faktörlerin rolü ortaya konmuştur (Clark, 2013; Clarke-Stewart, 1973; Lewis ve Rosenblum, 1974; Rimm ve Siegle, 2011). Ancak, erken dönemdeki fırsatlar ve uyarıcılar, tek başına üstün yeteneği oluşturmamaktadır (Restak, 2004). Diğer taraftan erken dönemdeki fırsatların ve uyarıcıların üstün yeteneğin gelişimindeki genetik potansiyellerin gerçekleşmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Faull ve Oliver, 2010; Pines, 1979; Restak, 2004; Siegel, 1999; Wigtil ve White, 2017). Zengin ve uygun deneyimler olmadıkça bu tür potansiyeller ortaya çıkmayacaktır (Kandel, 2006).

“Üstün yetenekli çocuklar erken okumaya ve konuşmaya başladıkları için üstün yetenekli olabilirler mi?” sorusu birçok eğitimci ve araştırmacı tarafından sorgulanmıştır (Clark, 2013). Erken okuma ve konuşmanın beyinde yüksek seviyede zihinsel gelişimle sonuçlanan yapısal değişikliklere neden olabileceği ifade edilmektedir (Berk, 2015; Clark, 2013). Üstün yetenekli çocukların erken okuyabildikleri (Hollingworth, 1942; Matthews ve Foster, 2009; Tucker ve Hafenstein, 1997; Vaivre-Douret, 2011) ve konuşabildikleri (Gross, 1993; Jackson, 2003; Renzulli ve diğ., 2002; Silverman, 2014) ortaya çıkarılmıştır. Gross (1999)’a göre üstün yetenekli çocuklar akranlarına kıyasla erken okurlar ve konuşurlar. Erken okuma ve konuşma üstün yetenekli çocuklara fikir edinimi ve bu fikirlerin ifade edilmesinde büyük fırsatlar sunmaktadır. Çocukların bu yolla bilgiye ulaşımı ve bilgiyi kazanımı kolaylaşmaktadır. Üstün yetenekli çocukların bu avantajları ortalama yeteneğe sahip akranlarından daha erken olarak kendilerini keşfetme ve geliştirme imkânı sunmaktadır. Öğrenme ve zihinsel gelişim de birikimsel

olduğundan dolayı (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Schunk, 2014) üstün yetenekli çocuklarda öğrenme fırsatlarını desteklemek için öğrenmenin en hızlı ve verimli olduğu dönemlerin avantajları değerlendirilmelidir (Delisle ve Lewis, 2003; Diamond ve Hopson, 1998; Goode ve Burke, 1990; Gross, 1999; Smutny, Walker ve Meckstroth, 1997; White, 1995; Winebrenner, 2001). Üstün yetenekli çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için üstün yetenekli çocukların öğrenme deneyimlerinin başladığı erken dönemlerde uygun çevresel düzenlemeler oluşturulmalıdır (Macintyre, 2008; Sutherland, 2012).

Üstün yetenekli çocukların erken çocukluk dönemi içerisinde belirlenerek ilgi, yetenek ve becerilerinin desteklenmesi gelecekteki yetenek gelişimlerini de etkilemektedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; MEB, 2013). Üstün yetenekli çocukların erken yıllarla fark edilememeleri ise yeteneklerini geliştirebilecekleri uygun ortamı geç elde etmeleri ya da hiç elde edememeleri sonucunu verebilir (Sutherland, 2012; Winebrenner, 2001). Bu açıdan düşünüldüğünde üstün yetenekli çocukların en temel ihtiyaçları ve başlangıç noktaları fark edilerek belirlenmeleridir (Dağlıoğlu, 2012; Macintyre, 2008). Üstün yetenekli çocukların bu ilk adımında karşımıza aileleri ile okul öncesi öğretmenleri çıkmaktadır. Genellikle çocukların eğitim yaşantıları içerisinde ilk karşılaştığı eğitimciler okul öncesi öğretmenlerdir (MEB, 2018a). Bundan dolayı okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocukların fark edilmesi ve belirlenmesinde önemli bir role sahiptir.

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi bireyin hayatında gelişim ve değişimlerin en hızlı olduğu dönem olması bakımından önemli bir yere sahiptir. (Copple ve Bredekamp, 2009). Bu dönemde oluşan değişim ve gelişimin yönünün belirlenmesi sürecinde erken çocukluk dönemindeki eğitim ön plana çıkmaktadır (Copple ve Bredekamp, 2009). Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi üstün yetenekli çocuklarda da erken yıllarda uygun eğitimi almaları, beceri ve yeteneklerini daha erken geliştirmeleri ve sergileyebilmeleri açısından önemlidir (Sutherland, 2012). Üstün yetenekli çocukların uygun eğitimi alabilmeleri için öncelikli olarak farkedilmeleri gerekmektedir. Bu farkedilme ne kadar erken yaşta olursa o ölçüde üstün yetenek potansiyeli de erken geliştirilebilir (Yamin, 1997). Özellikle erken çocukluk döneminde mevcut potansiyel ve yetenek fark edilirse, potansiyel ve yeteneğinin

körelmesine etki edecek faktörler ortadan kaldırılarak gerekli önlemler alınabilir (Dağlıoğlu, 2012; Delisle ve Lewis, 2003; Macintyre, 2008). Erken çocukluk dönemi içerisinde üstün yetenekli çocuğun fark edilerek belirlenmesiyle çocuğun potansiyelini ve yeteneklerini geliştirebilmesi için uygun ortam ve çevre sağlanarak gerekli destekler sunulabilir. Bu nokta göz önünde bulundurulduğunda üstün yetenekli çocukların en temel ihtiyacı ve başlangıç noktası fark edilmeleri ve belirlenmeleridir.

Üstün yetenekli çocukların erken yıllarda fark edilerek belirlenmesinin birçok avantajı bulunmaktadır (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Delisle, 2000; Yamin, 1997). Erken belirleme ile çocuğun potansiyelini kullanması ve geliştirmesi teşvik edilir. Böylece çocuğun düzenli bir potansiyel gelişim süreci benimsemesine yardımcı olunur (Smutny, Walker ve Meckstroth, 1997). Bununla birlikte üstün yetenekli çocuğun mevcut potansiyelini, ilgi ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmesi için destek olacak düzenlemeler yapılmasında ilk basamağı fark edilme oluşturur (Cutts ve Moseley, 2004). Eğer üstün yetenekli çocuk fark edilmezse gerekli destekler için de herhangi bir girişim olmayacaktır. Ancak fark edilme ile çocuğun potansiyelinin gelişimi için uygun bir çevre oluşturulabilir.

Üstün yetenekli çocuğun farkedilmesi olan ilk adımın erken ve doğru bir şekilde atılabilmesi için çocuğun ailesi ve ilk karşılaştığı öğretmeni ön plana çıkmaktadır (Dağlıoğlu, 2012; Macintyre, 2008). Üstün yetenekli çocukların genellikle ilk karşılaştığı eğitimciler olan okul öncesi öğretmenleri bu bakımdan önem kazanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkında gerekli bilgi ve donanımlarının olması bu çocukların erken yıllarda fark edilerek belirlenmesi için büyük bir fırsat oluşturacaktır.

Üstün yetenekli çocukların fark edilmesi, belirlenmesi ve desteklenmesi için, öğretmenler tarafından bu çocukların özellikleri bilinerek, üstün yetenekli çocukların kim oldukları ve nasıl fark edilebilecekleri konusunda yeterli eğitim alması gerekmektedir (Cramer, 1991; Cross ve Dobbs, 1987; Davalos ve Griffin, 1999; Feldhusen, 1991; Feldhusen ve Huffman, 1988; Hanninen, 1988; Hansen ve Feldhusen, 1990; Hansen ve Feldhusen, 1994; Lyon, Vaasen ve Toomey, 1989; Pigge ve Marson, 1987; Toll, 2000). Çünkü üstün yetenekli çocukların diğer çocuklar içerisinde fark edilerek belirlenmesi sürecinde öğretmenler yanılığa

düŖebilmektedir (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; George, 1992; Schroth ve Helfer, 2009; Szabos, 1989). Üstün yetenekli çocukların erken çocukluk dönemi içerisinde fark edilmesini zorlaŖtırıcı bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; kalabalık sınıflar, üstün yetenekli çocukların sahip olabileceği birbirinden çok farklı gelişimsel özellikler, eş zamanlı olmayan gelişim alanlarının olması, farklı kişilik özelliklerinin bulunması olarak sıralanabilir (Clark, 2013; Pfeiffer, 2003b; Reis, 2004). Bununla birlikte, üstün yetenekli çocuklar sınıflarda öğretmenleri ve akranları ile iş birliği bir yaklaşım içerisinde olmayabilir. Pek çok üstün yetenekli çocuk sınıf rutinlerine karşı direnç gösterebilir, aykırı davranışlar sergileyebilir ve hatta davranış problemi olan çocuklar olarak bile algılanabilir (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer, 2015). Ayrıca üstün yetenekli çocuklar yavaş öğrenen çocuklar olarak da etiketlenebilirler. Çünkü üstün yetenekli çocuklar sınıf içi etkinliklerde sıkılabirler, zaten daha önce öğrenmiş oldukları veya bildikleri içeriğe ilgi göstermeyebilirler veya sınıf etkinliklerine yeterince katılmayabilirler (Clark, 2013; Delisle, 2000; Delisle ve Lewis, 2003; Sutherland, 2012). Eğer bu çocuklara kendi ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda veya düzeylerinde uygun eğitim fırsatları sunulmazsa, çocuklarda öğrenmede yavaşlama ve/veya sosyal-duygusal problemler görülebilir (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Bir diğer yandan üstün yetenekli çocuklar “iyi çocuk” olma eğilimi de gösterebilirler (Roberts ve Roberts-Bogges, 2011; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Kendi ilgi ve yeteneklerini sergilemeden pasif bir şekilde kendilerinden yapmaları beklenenleri yapabilirler. Bu durumlardan dolayı erken yaşlardaki pek çok üstün yetenekli çocuk, yaşadıkları problemler sonucu öğretmenlerinin yönlendirmesiyle, öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) testleri için gittikleri rehberlik veya tanılama merkezlerinde üstün yetenekli olarak keşfedilmişlerdir (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011).

Üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim almamış öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların fark edilmesi, belirlenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması noktasında yetersiz kaldığı araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır (Gökdere ve Ayvacı, 2004; Kıldan, 2011; Şahin, 2015; Westberg ve Archambault, 1997; Westberg ve diğer., 1993). Ayrıca, öğretmenlere lisans eğitimleri sırasında üstün yetenekli çocuklar hakkında yeterli bilgi verilemediği ya da çok sınırlı verildiği de araştırmalarda bulunmuştur (Copenhaver ve Mc Intyre, 1992; Goerss ve diğer., 2006; Melekoğlu ve

Sak, 2018; Şahin, 2015). Lisans eğitimlerinde üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim almadan göreve başlayan öğretmenlerin üstün yetenekliler hakkında hizmet içi eğitim ihtiyaçları bulunduğu belirtilmektedir (Davison, 1996; Eyre, 2009; Karnes ve Whorten, 1996; Nugent ve Shaunessy, 2003; Şahin, 2011; 2012; 2013; Vialle ve Konza, 1997). Öğretmenler mesleğe başlamadan önce lisans eğitimleri içerisinde düzenlenebilecek dersler ile üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgiye ve onların fark edilmesine yönelik beceriye sahip olabilirler. Böylece, mesleğe üstün yetenekliler hakkında gerekli bilgi ve beceri ile başlayan öğretmenler üstün yetenekli çocukları fark edebilme konusunda daha yetkin olacaktır (Cross ve Dobbs, 1987; Davison, 1996; Gallagher, 2000; Gökdere, 2004; Hall, 1983; Meade, 1991; Mertens, 1983; Parker ve Karnes, 1987; Rogers, 1989; Sullenger, Cashion ve Ball, 1997; Toll, 2000).

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adayları için “Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu eğitim programı ile okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algılarının değişip değişmediğine bakılmıştır. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adayları tarafından buldukları sınıflarda üstün yetenekli olarak düşündükleri ve aday gösterdikleri çocukların üstün yetenekli olma durumları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı geliştirilen eğitim programı ile okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının buldukları sınıflarda üstün yetenekli çocukları fark ederek isabetli bir şekilde aday gösterebilmelerini sağlamaktır.

Üstün yeteneklilerin gelişimlerinin ve yaşam planlarının desteklenebilmesi için erken fark edilmeleri ve belirlenmeleri alanın öncelikli konuları arasında yer almaktadır (Dağlıoğlu, 2015; Johnsen, 2009; Pfeiffer, 2015; Sak, 2018). Bir çocuğun üstün yetenekli olma özelliği ne kadar erken fark edilir ve gerekli destek sunulursa potansiyelinin geliştirilmesi de o denli hızlı olacaktır (Clark, 2013; MEB, 2019; Roberts ve Roberts-Bogges, 2011). Bununla birlikte çocuğun yeteneklerinin körelmesinin de önüne geçilecektir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; MEB, 2019; Pfeiffer, 2015). Ayrıca üstün yetenekli olduğu fark edilmeyen çocuklar birçok güçlük yaşamaktadır (Delisle, 2000; Delisle ve Lewis, 2003; George, 1995; Harrison, 2004;

Sutherland, 2012; Winebrenner, 2001). Örneğin, üstün yetenekli çocuklar fark edilmediğinde, yaşamında ve eğitim ortamlarında anlaşılmadığı duygusuyla birlikte potansiyellerini geliştirebileceği eğitim olanakları ve uygun koşullar bulamadığından dolayı birçok sosyal-duygusal zorluk yaşamaktadır (Clark, 2013). Üstün yeteneklilerin erken yaşlarda fark edilmesi, özelliklerinin ve gereksinimlerinin bilinmesi, eğitim planlarının daha etkili yapılabilmesine imkân sunar (Clark, 2013; Delisle ve Lewis, 2003; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Sak, 2014). Bununla birlikte, üstün yetenekliliğe özgü birtakım özelliklerinden dolayı bu çocukların yaşamlarını zorlaştırabilecek durumların önüne geçilmesi sağlanır (Clark, 2013). Ayrıca üstün yetenekli çocukların kendini gerçekleştirme yönünde desteklenebilmesine fırsat sunar (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Üstün yetenekli çocukların fark edilememeleri veya fark etmede geç kalınması bu çocuklarda sosyal-duygusal problemlere yol açabileceği gibi yeteneklerini geliştirememelerine de neden olabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, üstün yetenekli çocukların belirlenmesi erken yaşta yapılmalıdır (MEB, 2018b). Üstün yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde fark edilmesi çocuk ve toplum açısından düşünüldüğünde de en faydalı sonuçları ortaya çıkaracaktır (Lewis ve Doorlag, 2003). Üstün yetenekli çocukların erken yıllarda fark edilmesi ve belirlenmesi amacı bağlamında geliştirilecek bir eğitim programı aracılığı ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar hakkında farkındalıklarının artırılması sağlanarak sınıf içinde bu çocukları fark etmeye yönelik yetkinliklerinin geliştirilmesi ve bu sayede çocuk ve toplum açısından bir katma değer üretmelerinin sağlanması hedeflenmiştir.

Üstün yetenekli çocukların erken yıllarda belirlenmesinin önemi yukarıda da ifade edildiği gibi birçok kaynakta yer almaktadır. Bu belirleme için ilk basamağın üstün yetenekli çocukların fark edilmesi gerektiği konusunda görüş birliği vardır (Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2015; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Delisle ve Lewis, 2003; Macintyre, 2008; MEB, 2009; Sak, 2018). Bununla birlikte erken belirlemenin nasıl yapılabileceği konusunda ileri sürülen birçok farklı görüş bulunmaktadır (Pfeiffer, 2015). Ayrıca üstün yetenekli çocukların fark edilebilmesi için de neler yapılabileceği birçok araştırmaya konu olmaktadır (Pfeiffer, 2015; Renzulli, 2009a). Araştırmaların bu konuda öne sürdüğü fikirler, yöntemler ve araçlar bulunmaktadır (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer, 2015). Fakat öne sürülen her bir yöntemin kendi içerisinde

de sınırlılığı bulunmaktadır (Clark, 2013; Pfeiffer, 2015). Bu bağlamda üstün yetenekli çocukların erken yıllarda fark edilmesi için genellikle ilk karşılaştıkları eğitimcilerine yönelik geliştirilecek bir eğitim programı ile araştırmalarda ileri sürülen fikirler, yöntemler ve araçlar aktarılabilir. Eğitim aracılığı ile aktarılan fikirlerin, yöntemlerin ve araçların birçoğu eğitimciler tarafından sınıflarında uygulanabilir. Böylece üstün yetenekli çocukların fark edilmesi için daha bütüncül bir yöntem kullanılabilir. Bu da üstün yetenekli çocukların erken yıllarda isabetli bir şekilde fark edilmesini sağlayabilir.

Araştırmalar, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları tanımada güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Alkan, Serçin ve Ataman, 2017; Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Westberg ve Archambault, 1997; Westberg ve diğ., 1993). Benzer şekilde Türkiye’de yapılan çalışmalarda da öğretmenler tarafından üstün yetenekli çocukların erken yıllarda fark edilmesinin ve belirlenmesinin yetersiz olduğu, okul öncesi öğretmenlerin bu süreçteki yeterliliklerini de eksik gördükleri ortaya çıkarılmıştır (Alemdar, 2009; Daştan, 2016; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Gülkaya, 2016; Karadağ, 2015; Karatepe, 2016; Kıldan, 2011; Sarar, 2018; Selçuk-Bozkurt, 2007; Suveren, 2006; Şahin, 2011; Tezcan, 2012). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların farklılıklarının ve özelliklerinin neler olduğuna ilişkin sınırlı ölçüde bilgi ve algı düzeyine sahip olduğu bulunmuştur (Daştan, 2016; Gülkaya, 2016; Kıldan, 2011; Sarar, 2018; Seyhan, 2015; Şahin, 2011). Öğretmenlerin bu noktadaki yetersizliği ve ihtiyaçları araştırmanın ortaya çıkışındaki ilk adımı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik örgün ve yaygın eğitim kapsamında herhangi bir eğitim verilmediği görülmektedir (Gülkaya, 2016; Sarar, 2018; Şahin, 2015). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik verilecek bir eğitim ile üstün yetenekli çocukların özellikleri ve sergilediği davranışları hakkında bilgi düzeylerinin ve olumlu algılarının artması sağlanabilir. Böylece öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları isabetli olarak fark etmeleri sağlanabilir. Bunun sonucunda ise erken yıllarda daha isabetli bir fark etme sağlanarak üstün yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirebilmeleri için fırsat oluşturulabilir. Bu bakımdan okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarına yönelik üstün yetenekli çocukların fark edilmesi hakkında bir eğitim programının geliştirilmesi alandaki önemli bir eksikliği kapatacağı ve büyük getirilerinin olacağı düşünülmektedir.

Geliştirilecek eğitim programı alanda çalışan öğretmenlere verilebileceği gibi daha öğretmenliğe başlamayan adaylara lisans eğitimleri içerisinde de verilebilir. Böylece üstün yetenekli çocukların erken çocukluk dönemi içerisinde fark edilerek belirlenebilmeleri için okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgileri öğretmenliğe başlamadan önce lisans eğitimleri içerisinde geliştirilebilir. Bu durum daha fazla öğretmene ulaşabilme imkânı sunabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar hakkında mesleğe yeterli bilgi ve donanım ile başlaması üstün yetenekli çocukları fark ederek daha isabetli bir şekilde aday gösterebilmelerine olanak sağlayabilir.

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik üstün yetenekli çocukları isabetli olarak aday gösterebilmeleri için geliştirilen eğitim programının ve bu programın etkililiğinin incelenmesinin alana katkı getirebilecek önemde olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Yukarıda bahsedilen amaçlara ulaşmak için “Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi anasınıfı ve anaokullarında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukları isabetli aday göstermelerine yönelik verilen eğitim programının etkililiği nedir?” sorusu bu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır. Bu ana problemi tamamlayıcı alt problemler ise,

1. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)’den aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında bir farklılık var mıdır?
2. Eğitim programı alan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ’nün alt boyutlarından aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında bir farklılık var mıdır?
3. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocuklarda sınıfta gözlemledikleri özellikler arasında bir farklılık var mıdır?

4. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Stanford Binet Zekâ Testi'nden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
5. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi'nden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
6. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın yukarıdaki sorularına yönelik olarak araştırma hipotezleri oluşturulmuştur. Hipotez, bir araştırmanın olası sonuçlarına ilişkin yapılan tahminlerdir (Büyüköztürk ve diğ., 2018; Gall, Gall ve Borg, 2007). Hipotez, sıfır (null) ve alternatif (directional) hipotez olmak üzere iki şekilde kurulabilir. Sıfır hipotez değişkenler arasındaki farkın veya ilişkinin olmadığını ifade ederken alternatif hipotez değişkenler arasında farkın veya ilişkinin var olduğunu ifade eder (Büyüköztürk ve diğ., 2018; Gall, Gall ve Borg, 2007). Araştırmanın alternatif hipotezleri şunlardır:

1. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Üstün Yetenekli Çocuklar Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)'den aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında fark vardır.
2. Eğitim programı alan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün alt boyutlarından aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında fark vardır.
3. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocuklarda sınıfta gözlemledikleri özellikler arasında fark vardır.
4. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Stanford Binet Zekâ Testi'nden aldıkları puanlar arasında fark vardır.

5. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)'tan aldıkları puanlar arasında fark vardır.
6. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında fark vardır.

Sayıtlılar

Araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına uygulanan Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği'nin katılımcılar tarafından gerçekçi ve samimi olarak doldurulduğu varsayılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri çocuklar için doldurdıkları Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'ni gerçekçi ve samimi olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

Kontrol altına alınamayan çeşitli değişkenlerin (öğretmenlerin yaşı, mesleki deneyimi) deney gruplarını ve kontrol gruplarını benzer şekilde etkilediği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen eğitim programının pilot uygulaması Edirne ilinde bulunan Trakya Üniversitesi'nin okul öncesi öğretmenliği programı 4. sınıfında okuyan 26 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

Bu çalışma Edirne ili merkezinde görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmeni ve Trakya Üniversitesi'nin okul öncesi öğretmenliği programı 4. sınıfında okuyan 20 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

Bu çalışma Edirne'de görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmenin sınıfında bulunan 377 çocuk ve Trakya Üniversitesi'nin okul öncesi öğretmenliği programı 4. sınıfında okuyan 20 öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında buldukları sınıflarda yer alan 384 çocuk ile sınırlıdır.

Çalışmada deney gruplarının ve kontrol gruplarının rastgele örnekleme yöntemi ile seçimi yerine araştırmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmen ve

öğretmen adaylarının amaçlı örnekleme yöntemi ile gruplara atanması yoluyla oluşturulması bu araştırmanın bir başka sınırlılığıdır.

Eğitim programının etkililiğini değerlendirmede öntest, sontest ve izleme testi olarak kullanılan “Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği” ile öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocukları değerlendirmede kullanılan Stanford Binet Zekâ Testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi ve Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği ölçme araçları ile sınırlıdır.

Araştırmada katılımcılar tarafından aday gösterilen 54 çocuğun yaratıcılık potansiyellerinin değerlendirilmesinde kullanılan Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi'nin aynı grup üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmasının da yapılmasından dolayı bu araştırmanın sınırlılığı bulunmaktadır.

Tanımlar

Üstün Yetenek: Bu kavram ortalama üstü genel veya özel yeteneğin, yaratıcı yeteneğin ve motivasyonun etkileşimini ifade eder (Renzulli, 1978). Genel yetenek, sözel ve sayısal muhakeme, uzamsal ilişkiler ve hafıza gibi kapasiteleri kapsar. Özel yetenek ise matematik, dil ve sanat gibi özel alanları kapsar (Renzulli, 2005).

Üstün Yetenekli Çocuklar: Genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünme yeteneği, liderlik, görsel ve performans sanatları, psikomotor yeteneklerden biri ya da birkaçında olağanüstü yeteneğe sahip olan çocuklardır (Marland, 1972, s.2).

Erken Çocukluk Dönemi: Ulusal düzenleyici hükümlere bağlı olarak doğumdan zorunlu eğitime başlama yaşına kadar olan çocuklara kamu veya özel kuruluşların sundukları kurum ve/veya ev temelli hizmetlerdir (European Commission, 2014). Bu araştırmada erken çocukluk dönemi, Türkiye’de 0-6 yaş arasındaki çocukları ifade eden okul öncesi dönemine (Haktanır, 2012) göre daha geniş bir yaş aralığını ifade ettiği için erken çocuk dönemi ifadesi kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmeni: 0-6 yaş arası çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik sağlanan ve planlı eğitim etkinliklerini içeren eğitimi veren kişidir (Haktanır, 2012).

Okul Öncesi Öğretmen Adayı: Öğretmenlik uygulaması için gerekli koşulları tamamlamış, okul uygulaması yapacak düzeyde olan ve öğretmenlik

mesleğinin gerektirdiği öğrenimi gören eğitim fakültesi son sınıf öğrencileridir. Bu araştırmada kullanılan okul öncesi öğretmeni, üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programı 4. sınıfında okuyan kişileri ifade etmektedir.

Aday Gösterme: Üstün yetenekli olarak düşünülen çocuğun belirlenmesi (tanılanması) için ilgili birimlere yönlendirilmesidir.

Yaratıcılık: Çevre tarafından kabul edilecek şekilde problem çözme ve alışılmışın dışında, olağan dışı ürünler tasarlamadır (Gardner, 1993).

Motivasyon: Belirli bir problem, çalışma alanı veya herhangi bir ifade şekline karşı yüksek düzeyde ilgi, heves, hayranlık, bağlılık duyma kapasitesidir (Renzulli, 2012).

Algı: İnsanların farklı duyu organlarının yardımı ile çevreden edindikleri bilgileri bir araya getirerek kendilerince anlama ve yorumlama sürecidir (Bakan, 2012; İnceoğlu, 2010)

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Üstün Yetenek Kavramı

Zekâyı anlamaya ve ölçmeye yönelik olan ilginin başlangıcından itibaren, zekânın kaynağı ve gelişimi hakkında birbirinden farklı görüşler ortaya atılmıştır (Ömeroğlu ve diğ., 2017; Sak, 2014; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Zekânın kaynağı ve gelişimi ile ilgili birçok soru ileri sürülerek cevaplanmaya çalışılmıştır. Zekâyı kalıtım mı belirler yoksa zekâdaki farklılıkların sebebi çevre midir? Zekâ doğumdan itibaren sabit midir, yoksa çevresel deneyimlere bağlı olarak zaman içerisinde değişebilir mi? Zekânın tanımlanması ve anlaşılmasında odaklanmamız gereken yer davranışlar mıdır, yoksa beynin kendisinin çalışmasını anlamak mıdır? (Clark, 2013; Colangelo ve Davis, 2003). Zekâ ve yetenek kavramının anlaşılması için zekâ kavramının gelişiminin başlangıcı olan 19. yüzyılın sonlarına bakmamız gerekmektedir (Clark, 2013; Colangelo ve Davis, 2003; Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Zekâ kavramı hakkında ileri sürülen görüşler, üstün yetenekli çocukların kimler olduğu ve eğitimlerinin nasıl olması gerektiği konusundaki fikirlerimizi etkilemektedir. Günümüze yakın araştırmalar zekâyı, yeteneğe ve üstün yeteneğe bakış açımıza ve buna bağlı olarak kullandığımız eğitimsel yaklaşımlara yeni boyutlar kazandırmaktadır.

Bir kişinin önceden belirlenmiş olan düşünme veya bilgiyi işleme becerisi ile doğduğunu ifade eden sabit zekâ kavramı, her bir bireyin ömür boyu sahip olacağı zihinsel becerilerle doğduğunu ifade etmektedir (Clark, 2013; Karnes ve Bean, 2001; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Sabit zekâ görüşüne göre, kişinin bilgi seviyesinin eğitimle değişebileceği ve gerekli çevre oluşturulursa farklı düzeyde bulunan bilgilerin, becerilerin ve düşüncelerin öğrenebileceği düşünülmektedir. Ancak, kişinin bilgiyi işleme, düşünme hızı gibi bilişsel becerilerinin sabit kalacağı veya kalıtsal olarak önceden belirlenmiş olacağı belirtilmektedir. (Clark, 2013).

Sabit zekâ düşüncesinin tarihsel gelişim süreci içerisindeki başlangıç araştırmaları Francis Galton (1869) tarafından yapılmıştır (Akt. Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Galton (1869) zekânın ne kadarının kalıtsal olduğuna dair sorular sorarak kalıtsallık ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Galton'un çalışmaları zekânın

bireysel farklılıkları üzerine ilk incelemeleri yapması açısından değerli olarak görülmektedir (Akt. Clark, 2013). Fakat Galton'un çalışmaları, zihinsel gelişim kavramına sınırlı bir şekilde bakmamıza neden olmuştur. Galton, zihinsel becerilerin gelişiminde çevrenin etkisi olabileceğini göz önünde bulundurmadan, zekânın kalıtsallığına odaklanarak çalışmalarını devam ettirmiştir (Clark, 2013; Sak, 2014). Bu çalışmaların sonucunda, bireyin doğuştan edindiği zekânın kişinin yaşamı boyunca değişmeyeceği anlamına gelen sabit zekâ düşüncesi ile sonuçlandırılmıştır. Sabit zekâ düşüncesine göre hiçbir etken, kişinin kalıtsal zekâsının niteliğini ve niceliğini hiçbir şekilde değiştiremez (Clark, 2013). G. Stanley Hall ve Arnold Gesell'in çalışmaları da sabit zekâ düşüncesinin gelişmesine destek sunmuştur (Gesell ve diğerleri, 1940; White, 1995).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren bireyin doğuştan edindiği zekânın kişinin yaşamı boyunca değişmeyeceği anlamında kullanılan sabit zekâ kavramının yerini zekânın eğitilebilirliğine ve geliştirilebilirliğine vurgu yapan etkileşimli zekâ kavramı ön plana çıkmıştır (Clark, 2013). Jean Piaget, Maria Montessori, Lev Vygotsky, Benjamin Bloom ve Howard Gardner gibi araştırmacıların elde ettikleri veriler ve bulgular ile zekânın değişebilir ve eğitilebilir olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte zekânın, çevreden edinilen deneyimler ile kalıtsallık arasında bir etkileşim içerisinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Piaget, 1952; Vygotsky, 1962; Bloom, 1964; Montessori, 1967; Gardner, 1983). Piaget, zekâ gelişimini erken çocukluk yılları içerisinde araştıran ilk kişiler arasında yer almıştır. Piaget, zekâ gelişiminin çocukların öğrenme sürecine aktif katılımı sonucunda gerçekleştiğine inanmıştır (Piaget, 1952). Vygotsky tarafından yapılan çalışmalarda, dil gelişimi, eğitimsel iyileştirmeler, erken dönem uyarıcı sağlama ve fiziksel engellerin iyileştirilmesi gibi alanlara yönelik veriler ortaya konmuştur (Vygotsky, 1962). Bloom (1964) özellikle erken yaşta zekâ gelişimi konusunda yaptığı çalışmalar ile eğitim uygulamalarına önemli bir katkı sunmuştur. Bloom'a göre çocuklar, 18 yaşına kadar edinecekleri IQ'nun yüzde 50'sini doğumdan 4 yaşına kadar geçen sürede edinirler. 6 yaşına kadar diğer yüzde 30'unu daha edinmiş olurlar. 6 yaşına kadar bir çocuğun zekâ gelişiminin yüzde 80'ini tamamladığını ifade eden bu bilgiler ışığında, eğitimciler öğrenme için önemli olan erken çocukluk eğitimi hakkında yeni bir farkındalık geliştirmişlerdir. Eğitimciler, sabit zekânın sınırlılıkları ve yanlışlarının farkına varmaları ile birlikte, insan yaşamının erken yıllarına odaklanmaya

başladıkları görülmüştür (Copple ve Bredekamp, 2009; Clark, 2013; Sutherland, 2012). Howard Gardner 1983 yılında önerdiği çoklu zekâ kuramını formüle etme aşamasında dehaler, üstün zekâlı bireyler, beyin hasarlı hastalar, normal çocuklar ve yetişkinler ve farklı kültürlerden bireylerle gerçekleştirilen çalışmalardan faydalanmıştır. Gardner'in kuramı ile birlikte daha önce zekânın herhangi bir bileşeni olarak görülmeyen veya belirtilmeyen birçok alan tanımlanmıştır. Bununla birlikte Gardner (1983) zekânın gelişiminde genetik ve çevresel etkileşimin kritik önemine ilave açıklamalar getirerek zekânın sabit olmadığını kabul etmiştir.

Yapılan araştırmaların sonucunda elde edilen yeni bulgular sabit zekâ kavramını çürüterek etkileşimli zekâ kavramının önemini ortaya koymuştur (Bloom, 1964; Gardner, 1983; Montessori, 1967; Piaget, 1952; Vygotsky, 1962). Etkileşimli zekâ bakış açısına göre, kalıtsal yeteneklerin mi yoksa çevresel fırsatların mı daha önemli olduğu söylemenin mümkün olmayacağı ifade edilmektedir (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Bunlardan birisinin kısıtlanmış olması yeteneklerin gerçekleştirilmesini sınırlandırmaktadır. Yetenek gelişimi, kalıtsal yetenekler ile uygun şekilde zenginleştirilmiş deneyimlerin ve çevrenin birbirleriyle etkileşimi olmadan gerçekleşmez. Etkileşimli zekâ kavramını destekleyici bir diğer araştırmanın da 1970'lerdeki Stanford Binet Zekâ Testi'nin güncellenen norm çalışmalarıdır (Clark, 2013). Standardizasyon çalışmalarının sonuçları özellikle erken çocukluk yılları içerisinde bulunan çocukların IQ seviyesinde ciddi bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin eğitim seviyesinin yüksek olması, teknoloji kullanımı, eğitici kitaplar ve oyuncakların daha yaygın kullanımı ve daha iyi beslenme alışkanlıkları gibi daha zengin erken deneyimlerin ve çevrenin bu değişimin ortaya çıkmasında katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Clark, 2013). Daha sonraki çalışmalar ise gözlemlenen bu IQ değişiminin gerçek bir durum olduğunu ortaya koymuştur (Thorndike, 1975). Elimizdeki bu bilgiler sayesinde yeteneğin zaman içerisinde özellikle küçük yaşlarda kısmen de olsa sağlanan çevrenin etkisine bağlı olarak gelişebileceğini ya da azalabileceğini söyleyebiliriz.

Yirmibirinci yüzyıla yaklaştıkça üstün zekâ ifadesinin yerini üstün yetenek terimi almıştır (Sak, 2014; 2018). "Yetenek" kavramı, zihinsel alan ve diğer alanlardaki yeteneği kapsayan şemsiye bir kavram olduğu için "üstün zekâ" ifadesinin yerine "üstün yetenek" ifadesinin kullanımı daha kapsamlı bir anlamı ifade

etmektedir (Eriş, 2013). Bundan dolayı üstün zekâ kavramının kapsamı genişleyerek üstün yetenek kavramının kullanımı yaygınlaşmıştır. Piaget, Vygotsky, Dabrowski ve Gardner gibi araştırmacılar zekânın kapsamının genişlemesine öncülük etmişlerdir (Dağlıoğlu, 2015). Bu araştırmacılar zekânın zihinsel, duyuşsal, devimsel, sosyal, sanatsal, ahlaki ve dille ilgili alanlarını da ifade ederek zekânın daha bütüncül şekilde yetenek olarak ifade edilmesine yol açmışlardır (Akarsu, 2001). Üstün yetenek tanımının gelişimine öncülük eden Amerika’da, 1972 yılında üstün yetenekliler hakkında düzenlenen bir kongrede ABD Eğitim Konseyi Üyesi Sidney Marland tarafından üstün yetenek ile ilgili bir tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlama bugün Amerika’daki çoğu eyaletin yönetmeliklerinde ve dünyada sık olarak kullanılmaktadır (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Bu tanımda üstün yetenekli çocuklar “genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı – üretken, liderlik, sanat ve psikomotor alanlarından en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklar” şeklinde ifade edilmiştir (Marland, 1972, s.2). Bununla birlikte Amerika Birleşik Devletleri Milli Eğitim Bakanlığı’nın kabul etmiş olduğu tanımda da üstün zekâlı çocuk yerine üstün yetenekli çocuk kavramı kullanmıştır. Bu tanıma göre üstün yetenekli çocuk “akranlarına göre olağanüstü düzeyde başarı veya başarı potansiyeli gösteren çocuk” olarak belirtilmiştir (Sak, 2014). Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “özel yetenek” ifadesi kullanılmaktadır. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Beni Anlayın Özel Yetenekli Çocuğum Var” dokümanında özel yetenekli birey “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabileni ilgi duyduğu alanlarda bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2017, s.16; MEB, 2018c).

Yetenek terimi, üstün zekâ terminolojisine eklendiğinde ve zekânın yerine “üstün yetenek” olarak kullanıldığında, üstün zekânın akademik doğasının ötesinde geniş bir şekilde ifade edilmesine olanak tanıyan bir terim olabilmektedir (Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2015; Sak, 2014) Üstün yetenek konusunda çalışanlar, üstün yetenekliler ifadesi ile akademik olarak yeteneklilerin yanında yetenekli sanatçıları, müzisyenleri, liderleri ve jimnastikçileri de dâhil ederek üstün zekâ teriminin anlamını genişletmişlerdir (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Sternberg,

Jarvin ve Grigorenko, 2011). Böylece üstün yetenek ifadesi yaratıcılık, liderlik, akademik olmayan ve sözel olmayan performansları da ifade edecek şekilde anlam derinliği kazanmıştır (Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2015; Ömeroğlu ve diğ., 2017; Sak, 2014; 2018).

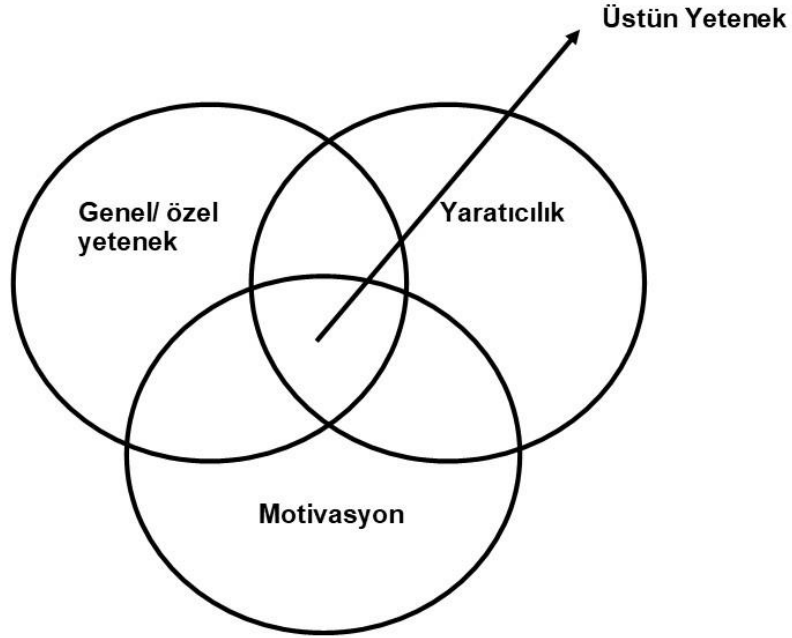
Üstün Yetenek Kuramları

Üstün yetenek kavramını açıklamaya yönelik birçok kuram bulunmaktadır. Bu başlık altında araştırmada daha çok yer verilen ve esinlenen üç kurama yer verilmiştir. Bunlar; Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı (Renzulli's Three-Ring Model), Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı (Gagne's Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT) ve Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı (Gardner's Theory of Multiple Intelligences) olmak üzere aşağıda açıklanmıştır.

Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı. Üçlü halka kuramının geliştiricisi olan Joseph Renzulli (1978)'ye göre üstün yetenekli birey; ortalama üstü genel veya özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılığın her birine belirli bir eşik değerinde sahiptir. Üstün yetenek bu üç halkanın etkileşimi ile ortaya çıkar. Ortalama üstü genel veya özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık olarak isimlendirilen üç halkanın herhangi birinin olmaması veya belirli bir eşik değerinin altında bulunması üstün yeteneğin oluşumunu ortadan kaldırır (Sak, 2014). Renzulli (2005)'ye göre sadece yüksek IQ üstün yetenek olarak kabul edilemez. Fakat üstün yeteneğin gerekli bileşenlerinden biri olarak görülebilir. Bazı bireyler çok yüksek IQ sahip olabilirler fakat yeterli motivasyona ve yaratıcılığa sahip değillerse bu kurama göre üstün yetenekli olarak kabul edilmezler (Kirişçi ve Sak, 2018; Renzulli, 2005; Sak, 2014).

“Üstün yeteneklilik, insanlarda bulunan üç temel özelliğin etkileşimini yansıtan davranışlarını içerir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir; ortalamanın üzerinde genel veya özel yetenek, görevlere üst düzeyde adanmışlık ve üst düzeyde yaratıcılık. Üstün yetenek davranışı geliştirebilen bireyler, bu özelliklerin birleşimine ya da bu özellikleri geliştirme yeteneğine ve bu özellikleri insanlar için değerli potansiyel alanlarda sergileme eğilimine sahiptirler. Bu üç özelliğe sahip ya da geliştirme potansiyeli bulunan kişiler, yaygın eğitim programlarıyla sağlanamayan çok geniş kapsamlı eğitim

olanaklarına ve hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar.” (Renzulli ve Reis, 1997, s.8).



Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı

Üçlü halka kuramındaki her bir halka üstün yetenekliliğin oluşumunda eşit öneme sahiptir. Şekil 1'de bu halkalar gösterilmiştir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011, s. 21; Sak, 2014, s.24). Renzulli (1976; 1978; 1982)'ye göre üstün yetenekli bireylerin toplumda görülme sıklığı olarak düşünülen %2 veya %3 olan yaygın görüşün aksine genel veya özel yetenek halkası alanında bulunan %15 ile %20'lik dilime giren kişiler üstün yetenek potansiyeline sahip bireylerdir. Bundan dolayı genel veya özel yetenek olarak isimlendirilen üstün yetenek halkası belirli bir derece ile sınırlandırılmadığı görülmektedir. Halkada yalnızca ortalama üstü olarak belirtilmektedir.

Test başarısı ya da yalnızca akademik alana yönelik üstün yetenek ifadesi, zekâ testleri ya da diğer bilişsel yetenek testleri ile ölçülen yeteneği yansıtmaktadır. Burada kullanılan üstün yetenek tanımı, genellikle çocukları özel eğitim programlarına seçmek için kullanılmaktadır. Renzulli (2005)'ye göre ise, zekâ testi

puanları ile okul notları arasında yalnızca %40-60 arasında bir ilişki vardır. Bu puanlar bireyin tüm potansiyelinin %16-36'sını göstermektedir. Bundan dolayı, zekâ testi puanlarının okul başarısındaki tek etmen olmadığı bilinmelidir (Renzulli, 2005).

Üçlü halka kuramının çıkış noktasını bilim ve sanat dünyasında önemli gelişmelere öncülük eden bireylerin okul yıllarındaki akademik başarıları incelendiğinde pek de olağanüstü akademik başarıya sahip olmadıkları yönünde elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Bu kişilerin akademik başarılarının olağanüstü olmamalarına karşın motivasyonları ile birlikte yaratıcı düşünme kapasitelerinin çok yüksek olduğu yönündeki bulgular Renzulli'nin kuramının temelini oluşturmaktadır (Sak, 2014). Örnek olarak verilen birçok bilim insanının ve sanatçının okul yıllarındaki akademik başarılarının ilk %1-2 lerde değil ilk %20'lerde olduğu ifade edilmektedir. Fakat bu kişilerde sorumluluk bilinci, azim, vizyon, yaratıcı düşünme ve görev aşkı gibi özelliklerin son derece yüksek olduğu belirtilmektedir (Sak, 2014).

Renzulli'nin kuramında yer alan ortalama üstü yetenek, genel ve özel olmak üzere iki alandan oluşmaktadır. Genel yetenek; soyut düşünme, sözel ve sayısal muhakeme, uzamsal ilişkiler ve hafıza gibi kapasiteleri ifade etmektedir (Sak, 2014). Özel yetenek ise matematik, dil ve sanat gibi özel alanları kapsamaktadır (Kirişçi ve Sak, 2018). Özel yetenekler yaşamda kullanılan ve mesleki alanlarda gözlemlenebilen yeteneklerdir. Genel yeteneğin kullanımına bütün düşünsel alanlarda az ya da çok yer verilmesine karşın özel yetenekler daha sınırlı olan ve özel alanlarda kullanılabilen becerilerdir (Kirişçi ve Sak, 2018; Sak, 2014). Buna göre genel yeteneğin bütün özel yeteneklere az ya da çok katkı sunduğu ifade edilmektedir (Renzulli, 2012; Sak, 2014). Genel yeteneği düşük olan kişilerin özel yeteneklerinde de düşüklük görülebilir (Sak, 2014). Renzulli (1986) tarafından bu genel ve özel yetenek kullanım alanları ve ilgili olabilecek mesleklere örnekler Tablo 1'de verilmiştir (Akt. Delisle, 2000, s.97).

Kuramda yer alan bir diğer halka olan motivasyon, bireydeki istek düzeyi, pozitif enerji ve bunun sürdürülebilirliğini ifade etmektedir (Kirişçi ve Sak, 2018). Renzulli motivasyon kavramının çok kapsamlı olduğunu belirtmektedir (Renzulli, 2012). Renzulli'nin kullandığı motivasyon kavramının vazife aşkı, sorumluluk bilinci ve işe adanma anlamlarına gelebilecek sınırlı bileşenlerini ifade etmektedir (Renzulli, 2012). Bir diğer ifade ile motivasyon, özel bir problem ile baş edebilmedeki

enerji olarak ifade edilmektedir (Renzulli, 2012). Yaşamlarında bilim ve sanatta önemli eserler üretmiş bireylerin en önemli özelliklerinden bazıları da ilgilendikleri alada ya da probleme yoğun bir şekilde odaklanmaları ve bunu uzun süre devam ettirebilmeleridir (Sak, 2014). Büyük buluşların temelinde de genellikle mucidin derin ve sonsuz ilgi ve merakı yatmaktadır (Sak, 2014). Renzulli Üçlü halka kuramının üçüncü halkası olarak da yaratıcılık bileşenini ortaya atmıştır. Yaratıcılık, gelenekselliğe karşı orijinal fikirler üretebilmeyi, kalıpların dışında düşünmeyi, yenilik aramayı ve meraklı olmayı ifade etmektedir (Renzulli, 2005).

Tablo 1

Genel ve Özel Performans Alanlarına Verilebilecek Örnekler

Performans Alanı			
Genel Performans Alanı	Matematik	Görsel sanatlar	Fizik Bilimi
	Felsefe	Sosyal Bilimler	Hukuk
	Din Bilimi	Dil Bilimi	Müzik
	Fen Bilimi	El Sanatları	El Sanatları
Özel Performans Alanı	Karikatür Çizimi	Nüfus Bilim	Elektronik Müzik
	Astronomi	Fotoğrafçılık	Çocuk Bakımı
	Kamuoyu araştırması	Şehir Planlama	Tüketicinin Korunması
	Takı Tasarımı	Çevre Kirliliği Denetimi	Yemek Yapma
	Bale	Şiir	Kuş bilimi
	Biyografi	Moda Tasarımı	Mobilya Tasarımı
	Filmcilik	Doküman	Navigasyon
	Yerel Tarih	Oyun yazarlığı	Soybilim
	Elektronik	Reklamcılık	Heykel
	Müzik Bestesi	Kostüm Tasarımı	Vahşi Yaşam Yönetimi
	Peyzaj	Meteoroloji	Dekor Tasarımı
	Mimarlık	Kuklacılık	Tarım
	Kimya	Pazarlama	Araştırma
	Oyun Tasarımı	Gazetecilik	Zooloji
	Film Eleştirme		

Yetenek, yaratıcılık ve motivasyon arasındaki ilişki. Renzulli (2012) yaratıcılığı; merak, orijinallik, özgünlük, yaygın ve geleneksel olanın ötesine geçme eğilimi olarak ifade etmektedir. Torrance (1963)'a göre yaratıcılık, problemlerdeki veya bilgilerdeki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, oluşturulan hipotezlerin test edilmesi, geliştirilmesi ve bununla birlikte verilerin iletilmesidir. Yaratıcılık çok sınırlı sayıda kişinin sahip olduğu ender rastlanan bir yetenek değil, bütün insanların sahip olabileceği geliştirilip beslenebilen bir beceri olarak kabul edilmektedir (Kim, Kaufman, Baer ve Sriraman, 2013). Bir diğer ifade

ile yaratıcılık, geliştirilmeye açık bir beceridir (Davaslıgil, 1994). Yaratıcılık doğuştan gelen bir beceri olmakla beraber her bireyde bulunabilmektedir. Fakat yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Yaşamın ilk yıllarında daha çok görülen bu becerinin fark edilip geliştirilmesi son derece önemlidir (Çelebi-Öncü, 2014).

Renzulli (2002) yaratıcılık özelliklerini; düşüncenin akıcı, esnek ve özgün olması olarak ifade etmiştir. Bir başka yaratıcılık özelliği olarak, deneyime açık olmayı söylemiştir. Bu söylemini ise kendisinin ve diğerlerinin düşüncelerindeki, aksiyonlarındaki ve ürünlerindeki yeniliğe ve değişikliğe karşı alıcı olma şeklinde açıklamıştır. Ayrıntıya ve bununla birlikte düşünce ile maddelerin estetik özelliklerine duyarlı olmanın da yaratıcılığın özellikleri arasında bulunduğunu belirtmiştir (Akt. Davaslıgil ve diğ., 2004).

Yaratıcı kişilerin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu kişiler yüksek zekâ sahibi olmalarından ziyade, çok yönlü düşünme becerisine sahip kişiler olması yönüyle ön plana çıkmaktadır. Yaratıcılık ile zekâ kavramı birbiriyle karıştırılabilir (Çelebi-Öncü, 2014). Fakat bu iki kavram birbirinden farklı noktaları ifade etmektedir. Zekâ yaratıcılık için gerekli olabilir ancak yeterli değildir (Lin ve diğ., 2003). Zeki insanın özellikleri göz önüne alındığında; çok kavram bilen, ilişkileri çabuk fark eden, hafızası güçlü olan gibi pek çok özellik taşıyabilir. Zeki olmak için bütün bu özellikleri özgün bir biçimde kullanmak gerekmeyebilir, ancak yaratıcı olmak için bu belirtilen özellikleri özgün bir biçimde kullanmak gerekmektedir. Çocuklar sadece yaratıcılık düzeyi yüksek ya da sadece zekâ düzeyi yüksek veya her ikisi birden de olabilmektedir. Wallach ve Kogan (1965) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların zekâ ve yaratıcılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların zekâ testinden ve yaratıcılık testinden aldıkları sonuçları karşılaştırarak çocukları dört gruba ayırmışlardır. Bu dört grubun birincisi; zekâ ve yaratıcılık düzeyi yüksek olanlar, ikincisi; zekâ ve yaratıcılık düzeyi düşük olanlar, üçüncüsü; zekâ düzeyi yüksek, fakat yaratıcılık düzeyi düşük olanlar, dördüncüsü ise; zekâ düzeyi düşük fakat yaratıcılık düzeyi yüksek olanlar şeklindedir. Okulda aldıkları eğitim sürecinde başarılı olamamış pek çok yaratıcı birey bulunmaktadır. Oysa bu kişiler, düşünce ve sanat tarihine büyük armağanlar vermişlerdir (Miller, 1998).

Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki uzun yıllardır birçok araştırmaya konu olmuştur (Chamorro-Premuzic, 2009; Dağlıoğlu, 2014b). Yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişki incelendiğinde, yaratıcı olmak için yüksek bir zekânın gerektiği zannedilebilir. Fakat araştırmalardan elde edilen bulgular yaratıcılık testlerinden elde edilen yüksek puanlar ile zekâ testinden alınan yüksek puanlar arasında ilişki bulunmadığını ortaya çıkarmıştır (Kim, Kaufman, Baer ve Sriraman, 2013). Yüksek IQ puanının zekâ hakkında bir şeyler söyleyebileceği belirtilirken, yüksek yaratıcı beceriyi ifade etmede yetersiz kalacağı vurgulanmıştır (Barbot, Besançon ve Lubart, 2016). Çünkü zekâ testine verilen cevaplar kalıp bazı bilgilerin hatırlanmasını, yakınsak ya da yaratıcı olmayan düşüncüyü gerektirmektedir. Bundan dolayı zekâ testinden yüksek puan almış bir çocuk, diğer ortalama zekâyâ sahip çocuklardan daha az yaratıcı olabilir (Chamorro-Premuzic, 2009; Neihart, 2009). Bununla birlikte, 100 puanına yakın bir IQ düzeyi gibi belli bir ortalama temel zekâ düzeyi, yaratıcılık için gerekmektedir (Fox ve Schirmacher, 2012). Torrance (1963)'a göre, üstün yetenekli çocukları yalnızca zekâ testlerine dayanarak belirlersek, yaratıcılık düzeyi yüksek çocukların %70'ini görmezden gelmiş oluruz (Chamorro-Premuzic, 2009; Fox ve Schirmacher, 2012). Özetle, yaratıcılık ile zekâ arasında doğrudan bir ilişki olmadığını belirtilmektedir. Bir başka ifade ile zeki olan bir bireyin aynı derecede yüksek yaratıcılığa sahip olmayabileceği söylenmektedir (Barbot, Besançon ve Lubart, 2016; Dağlıoğlu, 2014b; Kim, Kaufman, Baer ve Sriraman, 2013). Yaratıcılık için belli bir düzeyde zekâ gerekebilir. Ancak, yüksek IQ düzeyi, yüksek yaratıcılık anlamına gelmez. Bunun gibi, ortalama düzeyde zekâ da ortalama düzeyde yaratıcılık anlamına gelmemektedir. Zekâ, yaratıcılığı etkileyen faktörlerden yalnızca birisidir. Zekâ düzeyi yüksek çocuklar ile yaratıcılık düzeyi yüksek çocukların aynı özellikte profillere sahip olmadıkları görülmektedir. Aynı şekilde düşük zekâ düzeyine sahip çocuklar ile düşük yaratıcılık düzeyinde bulunan çocukların da profilleri birbirine benzememektedir (Fox ve Schirmacher, 2012).

Zekâ ile yaratıcılık arasında bulunabilecek bir ilişki araştırılırken zekâ veya yaratıcılığın her birinin değerlendirilme şekline göre bu ilişki zayıf ile orta derece arasında değişkenlik göstermektedir (Sternberg, 1999; Sternberg ve O'Hara, 1999). Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkide eşik etkisinden bahsedilebilir. Yaratıcılık için zekânın minimum düzeyde gerekli olduğu belirtilirken, daha ileri derecedeki zekâ ve yaratıcılık seviyelerinde genellikle ilgisiz ilişkiden söz edilmektedir. Bir başka ifade

ile zekâ bölümü 115-120 arasında bulunan bir zekâ düzeyi yaratıcılık için gerekli görülmektedir (Schubert, 1973; Sternberg, 1999). Sternberg (1999) zekâ ile yaratıcılık ilişkisinden bahsederken zekâ düzeyi yüksek kişilerde ortaya çıkabilecek bir durumu hatırlatmaktadır. Bu durum, zekâ düzeyi yüksek kişilerin zekilikleri ile ilgili övüldükleri takdirde, yaratıcı potansiyellerini ortaya koyarak iş yapma konusunda başarısız olabilecekleridir. Bir diğer ifade ile bazı durumlarda zekânın yaratıcılığı engelleyebileceği bile söylenmiştir (Dağlıoğlu, 2014b).

Üstün yeteneğin isteklendirme bileşenini incelemek için öncelikle motivasyonun tanımına bakılmalıdır. Motivasyon kelimesi anlamı “isteklendirme, güdüleme, hareket ettirme, hareketlendirme” olan, Latince “movere” kelimesinden gelmektedir (Öznacar ve Bildiren, 2012). Günü (motive) ve güdülenme (motivation) kavramı, psikolojinin ortaya çıkarmış olduğu önemli kavramlardan biridir. İnsanların davranışlarının temelinde güdüler bulunmaktadır. İnsanın sergilediği her davranışın temelinde güdü ya da güdüler zincirinin önemli ve etkili bir yeri bulunmaktadır (Cüceloğlu, 1997; Öznacar ve Bildiren, 2012).

Renzulli (2002) motivasyonu, belirli bir problem veya çalışma alanına yönelik yüksek düzeyde ilgi, heves, hayranlık, bağlılık duyma kapasitesi olarak ifade etmektedir. Bir diğer ifade ile motivasyonu; sebatkâr, azimli, sabırlı, kararlı olma, çok çalışabilme ve kendini belirli bir işe adayabilme kapasitesi olarak belirtmektedir (Renzulli, 2002). Ayrıca, önemli bir işin üstesinden gelebileceğine dair kişinin kendisine olan inancı, güveni, başarıya dürtüsüne sahip olması da motivasyon ile ilgilidir (Renzulli, 2002). Bununla birlikte Renzulli (2002) motivasyon ifadesinin, bireyin çalışmalarında yüksek standartları hedeflemesi ve dıştan gelen eleştirilere açık olması, kendisinin ve diğerlerinin çalışmalarına estetiğe dayalı zevk, kalite ve mükemmellik anlayışı ile yaklaşması anlamını da içerdiğini açıklamaktadır.

Motivasyon, çocukların yaratıcılıkları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları üzerinde önemli ve etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir (Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000; Wolters, 1999). Yapılan araştırmalar motivasyonun başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Renzulli, 2005). Bu araştırmaların öncüsü olan David C. McClelland başarılı kişiler ile daha az başarılı kişileri karşılaştırdığı araştırmalarında başarıyı belirleyen özellikleri bulmaya çalışmıştır. McClelland uzun yıllar sürdürdüğü bu çalışmalarının sonucunda, başarılı

kişileri diğer kişilerden ayırt eden başlıca özelliklerinin temelinde motivasyon olduğunu belirtmiştir (Akt. Baltaş, 2007; Öznacar ve Bildiren, 2012).

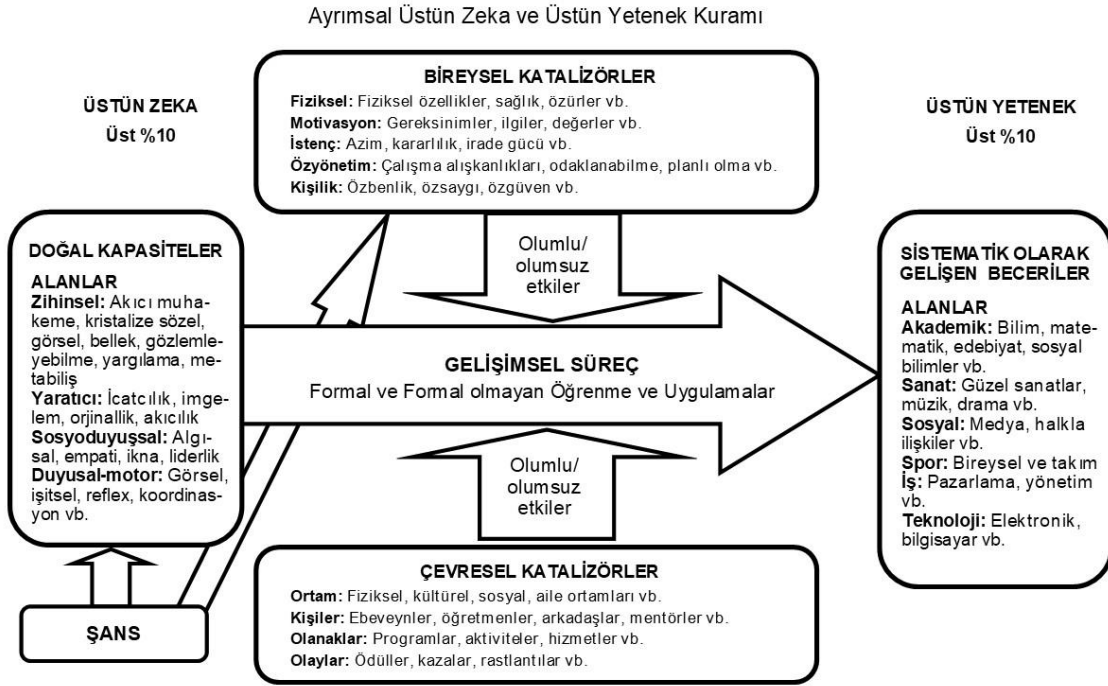
Üstün yetenekliler incelendiğinde, ilgi duydukları alanlarda çalışırken tamamen konsantre oldukları ve zaman duygusunu kaybederek derin bir tatmin duygusu yaşadıkları belirtilmektedir (Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2014b). Bu tatmin ve gerçekleştirme duygusu Mihaly Csikszentmihalyi tarafından “akış” olarak ifade edilmiştir (Baltaş, 2007). Mihaly Csikszentmihalyi (2008) bu ifadeyi, insanın tutkuyla yaptığı bir iş sırasında kendinden geçmesi, zamanı ve mekânı unutup yaptığı işin içinde kendini kaybetmesi olarak açıklamaktadır. Csikszentmihalyi ve Wolfe (2000)’e göre, bir kişiyi kişisel yaratıcılığına gömülmüş bir şekilde çalışma yaparken motive eden duygu “akış” olarak isimlendirilmiştir (Akt. Dağlıoğlu, 2014b).

Renzulli ve arkadaşlarına (2012)’ye göre üstün yeteneklilik; ortalama üstü yetenek, motivasyon ve yaratıcılığın kesiştiği noktada bulunmaktadır. Üstün yeteneklilerde görülebilen başarı düşüklüğünün nedenine bakıldığında öncelikli olarak ortalamanın üzerinde bir yeteneğe sahip olmanın başarıyı garantilemediğinin anlaşılması gerekmektedir (Renzulli ve diğ., 2012). Yaratıcı ürünler sunarak başarılı olan bireyler üzerinde yapılan incelemelerin sonucunda, bu bireylerde birbiri ile ilişkili üç özellik ön plana çıkmaktadır (Renzulli ve diğ., 2012). Bu özellikler; genel ve özel yetenek, yaratıcılık, yani yeni düşünceler oluşturup, bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği, bir diğeri de motivasyon, yani bir işi başından sonuna kadar götürecektir görev anlayışıdır (Renzulli ve diğ., 2012). Herhangi bir alanda gerçek üstün bir başarının sağlanması için bu üç özelliğin etkileşim içerisinde olması gerekmektedir (Renzulli ve diğ., 2012). Davaslıgil (1995), üstün yetenekli çocukların, yeni düşünceler meydana getirerek bu düşünceleri yeni sorunların çözümünde uygulayabildiklerini ifade etmektedir. Bir diğeri ifade ile üstün yetenekli çocuklar, yaratıcı olmakla birlikte bir işi başından sonuna kadar götürecektir motivasyona da sahiptirler (Davaslıgil, 1991; 1995).

Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı (DMGT). François Gagne (2000, 2005, 2013) tarafından ortaya atılan bu kuram üstün zekânın, üstün yeteneğe nasıl dönüştüğünü açıklayan bir yetenek gelişim sürecine odaklanmaktadır (Gagne, 2000). Gagne, “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” terimleri arasındaki ayrımı ifade etmiştir. Kuram, “Üstün zekâ” ve “üstün yeteneği” teorik olarak birbirinden ayırmıştır

(Gagne, 2000). Gagne kuramında üstün yeteneğin belirleyicileri ile birlikte bu belirleyicilerin üstün yeteneğin oluşumunda oynadıkları rolleri açıklamıştır (Gagne, 2000). Üstün zekâ, doğuştan var olan olağanüstü zihinsel kapasiteyi ifade eder (Gagne, 2013). Üstün yetenek ise üstün zekânın eğitim yoluyla çeşitli akademik ve performans alanlarında olgunlaşmış halini ifade etmektedir (Gagne, 2013). Bir diğer ifade ile üstün yetenek, en az bir performans alanında doğal zihinsel kapasitelerin sistematik olarak geliştirilerek ve bilginin ileri düzeyde öğrenimi ile ortaya çıkmaktadır (Sak, 2014). Üstün zekâ doğuştan gelirken üstün yetenek doğuştan gelen kapasitenin yaşama gelişmesi ile oluşur (Gagne, 2000). Gagne (2000)'ye göre herhangi bir alanda akranlarına göre üst %10'luk dilimde yer alan kişiler üstün zekâlı veya üstün yetenekli olarak kabul edilirler (Sak, 2014). Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı, üstün zekâ, üstün yetenek, çevresel katalizörler, bireysel katalizörler, öğrenme-uygulama ve şans olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır (Gagne, 2000). Kuramın özetine Şekil 2'de yer verilmiştir (Sak, 2014, s.30).

Üstün zekâ, doğuştan var olan bir diğer ifade ile doğal yetenekler olarak ifade edilmektedir (Kirişçi ve Sak, 2018; Sak, 2014). Kurama göre üstün zekâ, mental ve fiziksel olmak üzere iki temel alandan oluşmaktadır (Gagne, 2000). Mental alanlar olarak zihinsel, yaratıcı, sosyal, algısal bileşenler, fiziksel alanlar olarak ise müziksel ve motor beceriler bileşenleri sıralanmaktadır (Kirişçi ve Sak). Doğal yetenek olarak ifade edilen üstün zekâ, çocukların gelişimlerinde çeşitli alanlarda gözlenebilir (Kirişçi ve Sak). Zihinsel yetenekler yeni matematik işlemleri anlamada ve uygulamada; okuma-yazma becerileri yabancı bir dilin öğrenilmesinde ya da yaratıcı bilimsel ve sanatsal ürünlerin ortaya konulmasında görülebilir (Kirişçi ve Sak). Fiziksel alandaki yetenekler ise spor, müzik ya da sosyal becerilerde gözlenebilir (Sak, 2014). Üstün zekâ, çevresel değişkenlerin ve sistematik öğrenmenin çocukluk yıllarında daha sınırlı olması nedeniyle çocuklarda yetişkinlere göre daha kolay ve doğrudan görülebilir (Kirişçi ve Sak; Sak, 2014). Bir başka ifade ile üstün zekâ, çocuklarda yetişkinlere göre daha net gözlenir. Çocuklarının doğal zekâlarının yetişkinlerin doğal zekâlarından daha saf olduğu ifade edilmektedir (Kirişçi ve Sak, 2018).



Şekil 2. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

Üstün yetenek, üstün zekânın yaşamla birlikte sistematik olarak gelişen beceriler kümesine dönüşmesi ile aşamalı olarak ortaya çıkar (Sak, 2014). Gagne'nin kuramına göre üstün zekâ, üstün yeteneğin hammaddesidir (Kirişçi ve Sak). İnsan, üstün zekâyâ sahip olmadan üstün yeteneğe sahip olamaz (Sak, 2014). Üstün yeteneğin oluşumu üstün zekâyâ bağlıdır. Fakat her üstün zekâlı kişi de üstün yetenekli olamayabilir. Çünkü üstün yetenek, üstün zekânın yaşamla gelişmesi ve bir alanda olgunlaşması ile meydana gelir (Sak, 2014). Üstün zekâsı belirli bir alanda olgunlaştırılmayan kişi yalnızca üstün zekâlı olarak kalır (Kirişçi ve Sak). Kuram'a göre üstün zekâ, iyi bir eğitim ve sistematik öğrenmelerle üstün yeteneğe dönüşebilir (Sak, 2014). Fakat üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşümü oldukça karmaşık ve zor bir süreçtir (Kirişçi ve Sak). Bu süreçte birçok faktör olabilir (Sak, 2014). Gagne'ye göre meslek alanlarının çoğu yetenek alanları olarak ifade edilebilir. Yetenek alanlarına örnek olarak, fen bilimleri, matematik, sanat, spor ve satranç gibi örnekler verilebilir. Bu gibi yetenek alanlarında üstün zekânın gelişimi görülebilir (Kirişçi ve Sak, 2018). Üstün zekânın, üstün yeteneğe dönüşümü, bir

matematikçinin akıl yürütmesinde veya bir satranç oyuncusunun rakibinin yapabileceği hamlelerini analiz etmesinde görülebilir (Kirişçi ve Sak, 2018).

Kurama göre bir diğer bileşen öğrenme-uygulama bileşenidir. Üstün zekânın, üstün yeteneğe dönüşebilmesi, bireyin sistematik bir öğrenme ve uygulamaya maruz kalması ile gerçekleşebilir (Gagne, 2000; Kirişçi ve Sak, 2018). Öğrenme ve uygulama, okul, kurs, atölye gibi formal şekilde olabileceği gibi bireyin kendi kendini eğitmesi ya da yaşam içerisindeki planlanmamış öğrenmeler gibi informal şekilde de olabilir (Kirişçi ve Sak, 2018). Her iki şekilde de öğrenme ve uygulama ne kadar sistematik, etkili, nitelikli ve yeterli uzunlukta olursa yetenek gelişimi de o kadar verimli olacaktır (Gagne, 2000; Kirişçi ve Sak, 2018). Öğrenme ve uygulama üstün zekânın, üstün yeteneğe dönüşümü için gereklidir (Kirişçi ve Sak, 2018). Öğrenme ve uygulamanın erken başlaması ve yoğun olması üstün yeteneğin de erken gelişmesini ve ortaya çıkmasını sağlayabilir (Gagne, 2000; Kirişçi ve Sak, 2018). Deneyim ve öğrenmenin geç başladığı bireylerde üstün yeteneğin ortaya çıkışı da geç olmaktadır (Gagne, 2013; Sak, 2014).

Kuramın bir diğer bileşeni olan katalizörlerin bireysel ve çevresel olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Katalizörler yetenek gelişimi sürecini olumlu ya da olumsuz yönde, hızlı ya da yavaş gelişmesini etkileyebilirler (Sak, 2014). Bireysel katalizörler yetenek gelişim sürecinde kişinin sağlık, fiziksel engel, motivasyon gibi fiziksel ve psikolojik durumuna ilişkin değişkenlerdir (Kirişçi ve Sak, 2018). Yetenek gelişimi sürecinde motivasyonun önemli bir yeri vardır (Gagne, 2013). Motivasyon bu sürecin başlamasında ve sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir (Gagne, 2013). Motivasyonu yüksek kişiler zorluklar karşısında kolay kolay pes etmezler ve gelişimlerini sürekli olarak devam ettirirler (Kirişçi ve Sak, 2018). Bireysel özellikler yetenek gelişim sürecini hızlandıran ya da yavaşlatan hatta durduran bir değişken olarak karşımıza çıkabilir (Sak, 2014). Yaşanılan coğrafi bölge, sosyal yapı, demografik değişkenler, aile, arkadaş çevresi, sosyo ekonomik durum gibi çevresel katalizörler ise, bireyin kendisi dışındaki etkenler olarak yetenek gelişim sürecini çeşitli şekillerde etkileyebilir (Kirişçi ve Sak, 2018). Çevresel katalizörler yetenek gelişim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak az ya da çok şekilde etkileyebilir (Gagne, 2000). Uygun eğitim olanakları ile karşılaşmayan ya da yeterli sosyo ekonomik düzeyde olmayan üstün zekâlı bir çocuk ile elverişli eğitim olanaklarına

sahip bir üstün zekâlı çocuğun yetenek gelişimi süre aynı şekilde ilerlemeyecektir (Kirişçi ve Sak, 2018).

Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı'nın bir diğer bileşeni de şanstır. Gagne'ye göre şansın üstün yeteneğin gelişimi sürecinde önemli bir rolü vardır (Gagne, 2013). Örnek olarak, üstün zekâ genlerine sahip bir ailenin çocuğu olmak, yaşanılan bölgede iyi bir eğitim imkânı alacak okulun bulunması, sağlıklı bir birey olma gibi şans faktörünün yetenek gelişimi sürecine olumlu etkileri şeklinde ifade edilebilir (Kirişçi ve Sak, 2018). Travma veya kaza gibi yetenek gelişimini olumsuz etkileyen şans faktörleri de olabilir. Her ne kadar şans bileşeni bireylerin elinde olmayan bir değişken olarak görülse de kısmen de olsa değiştirilebileceği düşünülmektedir (Kirişçi ve Sak, 2018). Örneğin, üstün zekâlı bir çocuğa sahip ailenin uygun eğitim fırsatlarını kollaması ve bu konuda bilinçli davranması, çevresel katalizörler üzerinde olumlu bir etki oluşturacaktır (Kirişçi ve Sak, 2018). Bununla birlikte bireylerin güdülenmesi ve azimle çalışması da olumlu rastlantılarla karşılaşmasına neden olabilir (Kirişçi ve Sak, 2018).

Çoklu Zekâ Kuramı. Howard Gardner (1983) tarafından ortaya atılmış bir kuramdır. Gardner (1983)'e göre bilişsel yetenekler birbirlerinden bağımsız olmaları nedeniyle üstün zekâ da bilişsel alanlara göre çeşitlilik göstermektedir. Bir kişinin bir alandaki yetenek düzeyi başka alanlardaki yetenek düzeyleri ile örtüşmeyebilir (Gardner, 1983). Bilişsel yeteneklerin birbirinden bağımsız olduğuna, beyin travması ya da felç geçiren bazı kişilerin beyninin sadece bazı fonksiyonlarını yitirdiği örnek olarak verilebilir (Gardner, 1983; Sak, 2014). Bir başka örnek olarak ise olağanüstü belleğe sahip olan fakat bununla birlikte diğer bütün bilişsel fonksiyonları da çok geri olan savant kişiler verilebilir (Gardner, 1983; Sak, 2014). Gardner, bu tür durulardan yola çıkarak 1983 yılında "Aklın Çatıları" isimli kitabını yayınlamakla Çoklu Zekâ Kuramını ortaya atmıştır. Gardner bu kitabında yedi farklı zekâ türünden bahsetmiştir. Fakat daha sonra 1999 yılında yayınladığı "Zekâ Yeniden Çerçvelendi" isimli kitabında ortaya attığı çoklu zekâ kuramında sekiz farklı türde zekâ olduğunu belirtmiştir. Gardner kuramında son olarak varoluşsal zekâ türünden de bahsetmiştir (Gardner, 1999). Varoluşsal zekâyı; yaşam ve ölüm hakkında büyük sorular sorabilme, diğer gezegenler hakkında sorular sorabilme, evrenin tam olarak farkında olabilme ve hayat hakkında büyük sorular sorabilme

kapasitesi olarak ifade etmiştir (Gardner, 1999). Peygamberler ve bazı filozoflar bu zekâ türüne örnek olarak verilebilir. (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011). Bu zekâ türünün de “kabul edilebilir” ve “dikkat çekici” olduğunu ifade etmiştir (Gardner, 1999, sf. 64, sf. 66). Fakat varoluşsal zekâyı, zekâ listesine eklememeye karar vermiştir. Çünkü varoluşsal zekânın bir zekâ türünün ancak belki yarısı olabileceğini belirtmiştir (Gardner, 2000). Gardner bu sekiz türdeki zekâ üzerine yaptığı yorumlarda, iyi gelişmiş bir zekâ türünün gücünü, daha az gelişmiş diğer zekâ türlerine alternatif bir öğrenme yöntemi olarak kullanmayı önermiştir (Gardner, 1999). Zekâ türlerinin birbirlerini desteklemek için bu şekilde kullanılabileceğini ve böylece güçlü bir öğrenmenin sağlanabileceğini ifade etmiştir (Gardner, 1999).

Gardner (1999, s.41)'a göre, zekâyı göstermenin birçok yolu vardır. Gardner zekâyı problem çözme veya bir kültürde değer verilen şeyleri yapma kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Gardner, 1999). Gardner'ın kuramında yer alan sekiz zekâ türü; dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâdır (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011)

Sözel-dilsel zekâ; yazılı ve sözel dili kullanabilme, yeni diller öğrenebilme ve kişisel amaçları gerçekleştirmek için dili etkili kullanabilme kapasitesidir. Dilsel zekâları yüksek olan kişilere şairler, yazarlar örnek verilebilir (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011; Sak, 2014).

Mantıksal-matematiksel zekâ; matematiksel problemleri mantık yürüterek analiz edebilme ile birlikte bilimsel yollarla araştırabilme ve çözebilme kapasitesi olarak belirtilmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâları yüksek olan kişilere, matematikçiler ve bilgisayar programcıları örnek olarak verilebilir (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011; Sak, 2014).

Görsel-uzamsal zekâ; imgelerle ve üç boyutlu olarak düşünebilme, nesnelere zihninde görebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu gruba ressam, denizciler ve pilotlar örnek olarak verilebilir (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011; Sak, 2014).

Müziksel-ritmik zekâ; ses, nota ve ritimleri tanıyabilme ile ayırt edebilme ve bunları yeniden yorumlayabilme kapasitesidir. Müzisyenlerin bu alanda üstün zekâyâ sahip oldukları düşünülebilir (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011; Sak, 2014).

Bedensel-kinestetik zekâ; Jest ve mimikleri kullanabilme olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte vücut uzuvları ile beyin arasında uyumlu koordinasyon sağlayabilme olarak ifade edilmektedir. Dansçılar ve sporcular bu alanda üstün kapasiteye sahip örneklerdir (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011; Sak, 2014).

Sosyal zekâ; Başka bireyleri tanıyabilme, onların duygularını, davranışlarını, kültürel altyapılarını anlayabilme ile birlikte etkili iletişim kurabilme kapasitesi olarak belirtilmektedir. Bu zekâ türüne liderler ve pazarlama elemanları örnek olarak verilebilir (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011; Sak, 2014).

İçsel zekâ; kişilerin kendi duygu, düşünce, yargı ve zihinsel dünyalarını tanıyabilme ve kendi davranışlarını yönetebilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Psikologların ve filozofların bu alanda üstün zekâyâ sahip oldukları söylenebilir (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011; Sak, 2014).

Doğacı zekâ; canlı ve cansız nesnelere tanıyabilme ile birlikte kavrayabilme ve sınıflayabilme kapasitesi olarak belirtilmiştir. Bu zekâ türüne örnek olarak biyologlar ve doğa bilimciler örnek olarak verilebilir (Sutherland, 2012).

Gardner tarafından açıklanan zekâ türlerine ve bu zeka türlerine ilişkin beceriler ile öğretim stratejilerine Tablo 2'de yer verilmiştir (Davis, Sylvia ve Siegle, 2011; Fox ve Schirrmacher, 2012; Sak, 2014; Sutherland, 2012).

Tablo 2

Gardner'ın Farklı Zekâ Türleri ve İlgili Becerileri ile Öğretim Stratejileri

Zekâ Türü	Beceri Alanı	Güçlü Yönleri ve İlgili Alanları	Öğretim Stratejileri
Sözel-Dilsel	Kelimeler	Konuşma, okuma, yazma, dinleme, hikâye anlatma, sesli düşünme, tartışmalar, hafızada tutma, kelime bulmacaları, kelime oyunları	Genel öğrenme ve kelime bilgisi
Mantıksal-Matematiksel	Matematik	Zihinlerinde hızlı şekilde hesaplar, işlemler yapma, sebep ve sonuçları anlama, olayların nasıl geliştiğini anlama, strateji oyunları, satranç oynama	Tümevarım, tümdengelim, bilimsel düşünce
Görsel-Uzamsal	Resimler	Resim, resimlere bakma, hayal kurma, bulmacalar, haritalar, krokiler	Zihinsel imgeleri kullanma ve biçimlendirme, mekânsal ilişki çalışmaları yapma
Müziksel-Ritmik	Müzik	Şarkı söyleme, dans etme, bir müzik aleti çalma, müzik dinleme	Ses, ton ve nitelikli müzik yapıları farkındalığı oluşturmak
Bedensel-Kinestetik	Vücut	Spor, hareket, dans, oyunculuk, drama, büyük motor ve oyun alanı etkinlikleri	Hareket kontrol eksersizleri
Sosyal	İnsanlar	Arkadaş edinme, sosyalleşme, grup projeleri, lider olma, akran problemleri çözme	Grup çalışmaları, sözsüz iletişim farkındalığını arttırmak
İçsel	Kişisel	Kendini anlama, güçlü ve zayıf yönlerini bilme, tek başına çalışma, kendi ilgi alanlarının peşinden gitme, öz eleştiri sahibi olma, kendi hızında öğrenme	Duygular ve üstbilgi hakkındaki farkındalıklarını arttırmak (düşünmeyi düşünmek)
Doğacı	Doğa	Bitkileri tanıma, mineraller, hayvanlar, bulutlar, kayalar, bitki örtüsü, diğer doğa olayları	Doğa ve olaylar hakkında farkındalıklarını arttırmak

Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların özellikleri homojen yapıda bir dağılıma sahip değildir. Üstün yetenekliler kendi içerisinde de birçok farklı özelliğe sahip heterojen yapıda bir grup olarak karşımıza çıkmaktadır (Gardner, 1999; Reis, 2004; Reis ve Renzulli, 2009b; MEB, 2017; 2018a; 2019). Ne kadar çok üstün yetenekli varsa o kadar çok eşsiz ve farklı özellikte kişi ortaya çıktığı

söylenbilir (Clark, 2013). Böylece üstün yetenekli çocukların hem normal gelişim gösteren akranlarından hem de birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir (California Association for the Gifted, 2003).

Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar kendi içlerinde farklılıklar göstermekle beraber bazı ortak özellikleri de olduğu bilinmektedir. Bu ortak özellikler üstün yeteneklileri normal akranlarından ayıran en belirgin özellikleridir. Fakat her üstün yetenekli çocuk, aynı karakteristik özelliği her alanda göstermeyebilir. Araştırmalar üstün yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların özelliklerini karşılaştırılarak üstün yetenekli çocukların belirgin özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaların sonucunda üstün yetenekli çocukların bebeklikten yetişkinliğe kadar birtakım farklı gelişim özellikleri ortaya koydukları ve farklı gelişim yolları takip ettikleri bulunmuştur (Clark, 2013; Silverman, 1989; Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2007). Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklardaki her bir özellik farklı derecelerde ve farklı yoğunluklarda görülebilmektedir (Renzulli, 2009b).

Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların özellikleri sıralanırken 7 kategori içerisinde bu özellikler ifade edilebilir. Bu kategoriler şunlardır: 1) genel zihinsel yetenek; 2) özel akademik yetenek; 3) yaratıcı ve üretken düşünme yeteneği; 4) liderlik yeteneği; 5) sanatsal yetenek 6) motivasyon 7) sosyal-duygusal özellikler; 8) psikomotor özellikler; (Marland, 1972; MEB, 2017; MEB, 2018c; Pfeiffer, 2002; Pfeiffer, 2003; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Pfeiffer; Petscherve Jarosewich, 2007; Pfeiffer ve Petscher, 2008; Pfeiffer, 2015; Reis ve Renzulli, 2009b; Renzulli ve diğ., 2002).

Genel zihinsel yetenek.

- Geniş ilgi alanlarına sahip olma ve genellikle bir alanda da ilgisini yoğunlaştırabilme (Clark, 2013; Davis ve Rimm, 2004; Renzulli ve diğ., 2002; Terman ve Oden, 1947; 1951).
- Güçlü merak ve sınırsız sayıda sorular sorma (Clark, 2013; Davis ve Rimm, 2004; Renzulli ve diğ., 2002; Terman ve Oden, 1951).
- Erken dil gelişimi; gelişmiş kelime dağarcığı; akranlarına göre karmaşık cümleler kurma; erken okuma ve yazma, genellikle yetişkin

desteği olmadan okuma ve yazma (Clark, 2013; Gross, 1993; Jackson, 2003; Renzulli ve diğ., 2002; Silverman, 2014; Terman ve Oden, 1947; 1951).

- Olağanüstü güçlü hafıza; gördüklerinin çoğunu hatırlama; detayları hatırlama (Dağlıoğlu, 2015; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Silverman, 2014; Winebrenner, 2001).
- Hızlı öğrenme; fikirleri hızlı bir şekilde birleştirme (Clark, 2013; Silverman, 2014).
- İleri düzeyde kavrama; kelimeler arası nüansları, mecazları, metaforları ve soyut fikirleri anlama; akranlarına göre kavramları kolay öğrenme (Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2015; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Kapsamlı olarak problemleri sentezleme ve problemlerin sebeplerini anlama; akranlarına göre problemleri hızlı ve kolay çözme (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Silverman, 2014; Sternberg, 1986).
- Çok çeşitli ve olağandışı ilişkileri görme; Disiplinler arası farklı ilişkileri ve fikirleri birleştirme, bütünleştirme; anlamları kavrama ve mantıksal ilişkilendirmeler yapma (Renzulli ve diğ., 2002)
- Üst düzey düşünme; soyut, karmaşık, mantıklı ve derin düşünme (Clark, 2013).
- Temel becerileri daha az tekrar ile daha hızlı öğrenme (Clark, 2013).
- Keskin bir gözlemci olma (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli ve diğ., 2002; Rogers, 1986; Silverman, 2014).

Özel akademik yetenek.

- Bir veya birden fazla konuda kapsamlı bilgi sahibi olma (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Silverman, 2014).
- Bir konuda daha fazla şey öğrenebilmek için konuyla ilgili sorular sorma; sondalama soruları sorma, öğretilenin ötesine gidebilme (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Silverman, 2014).
- Akranlarına göre erken dönemde matematik konusunda hevesli ve / veya sayısal becerilere sahip olma (Hildreth, 1996; Hollingworth, 1942; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Silverman, 2014).

- Akranlarına göre erken dönemde şekilleri tanıma, ölçme, sıralama ve sayma gibi matematiksel akıl yürütme becerilerine sahip olma (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Silverman, 2014).
- Öğrenme faaliyetlerinde akranlarına göre hızlı ve kolay öğrenme (Bloom, 1982; Davis ve Rimm, 2004; Hollingworth, 1942; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli ve diğ., 2002; Terman ve Oden, 1947).
- Akranlarına göre erken dönemde bilmediği kelimeleri sesli olarak okuma; yazılı materyali anlama (Caropreso, 1994; Clark, 2013; Eby ve Smutny, 1991; Gross, 1999; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Akranlarına göre erken dönemde yazım kuralları gibi yazma becerilerine sahip olma (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Akranlarına göre erken dönemde anlatılan hikâyenin mantığını takip edebilme; anlatılan bir hikâyeyi doğru olarak yeniden anlatabilme (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve analogiler kullanma (Dağlıoğlu, 2015; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Winebrenner, 2001).

Yaratıcı ve üretken düşünme yeteneği.

- Durum veya problemlere yaratıcı veya yenilikçi yaklaşımlar gösterebilme (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Orijinal fikirler ve çözümler üretebilme; son derece yaratıcı olma; sıradışı, eşsiz veya zekice öneriler sunabilme; yazılı, sözlü veya sanatsal anlatımda özgün olabilme; bağımsız düşünebilme, akranlarına her zaman uymama (Clark, 2013; Lovecky, 1993; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli ve diğ., 2002; Rogers, 1986; Silverman, 2014).
- Fikirleri veya nesnelere orijinal ve sıra dışı şekillerde birleştirebilme (Clark, 2013; Lubart, 1994; Lubart, Besançon ve Barbot, 2012; Lubart ve Guignard, 2004; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli ve diğ., 2002).
- Materyalleri ve oyuncakları yeni ve farklı şekilde kullanabilme (Clark, 2013; Lubart, 1994; Lubart, Besançon ve Barbot, 2012; Lubart ve Guignard, 2004; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli ve diğ., 2002).

- Orijinal skeçler, hikayeler, şiirler veya şarkılar üretebilme (Clark, 2013; Lubart, 1994; Lubart, Besançon ve Barbot, 2012; Lubart ve Guignard, 2004; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli ve diğ., 2002).
- Canlı bir hayal gücüne sahip olma; fantastik düşünceler ve oyunlarla meşgul olma; hayali oyunlarla meşgul olma (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Piechowski, Silverman ve Falk, 1985; Renzulli ve diğ., 2002; Silverman, 2014; Terman ve Oden, 1959).
- Mizaha düşkün olama; olağanüstü bir mizah anlayışı; komik olabilme (Hollingworth, 1942; Renzulli ve diğ., 2002; Silverman, 2014; Terman ve Oden, 1951; 1959).Geleneklere ve genel toplumsal kabullere uymama, bağlı olmama; bireysel olma (Renzulli ve diğ., 2002).
- Daha önce öğrenilenleri yeni bağlamlarda, durumlarda kullanabilme (Smutney, 1998).

Liderlik yeteneği.

- Kendini ve diğer çocukları değerlendirebilme; farklı yetenek ve beceriye sahip kişileri, problem çözmede farklı yöntem ve teknikleri kullanarak bir araya getirme (Clark, 2013).
- Mükemmeliyetçi olma; kendisinden ve diğer çocuklardan yüksek beklenti içerisinde olma; genellikle kendisi, başkaları ve durumlar hakkında yüksek düzeyde hayal kırıklığına sebep olan kendinden, diğerlerinden yüksek beklenti ve mükemmeliyetçiliğe sahip olma (Adderholdt, 1987; Clark, 2013; Renzulli ve diğ., 2002; Silverman, 2014; Whitmore, 1980).
- Toplumsal sorunları çözmede, kavramsallaştırmada gelişmiş bilişsel ve duyuşsal kapasite; sosyal ve politik konular ve adaletsizliklere karşı ilgi ve duyarlılık sahibi olma (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011).
- Hem akranlar hem de yetişkinler arasında kendilerine güven duyma (Renzulli ve diğ., 2002).
- Sorumluluk sahibi olma; işleri yapma (Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli ve diğ., 2002).

- Başkalarının saygısını ve güvenini kazanma; başkalarına güven verme (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer, 2009; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Öğreteni ve sınıf arkadaşları ile işbirliği yapma (Johnsen, 2004a; Renzulli ve diğ., 2002).
- Başkalarına liderlik etme; oyunları yönlendirme; oyunları başlatma ve koordine etme; başkalarını yönlendirme veya etkileme; başkalarını motive etme; başkalarının birlikte çalışmasını sağlama (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli ve diğ., 2002).
- Başkalarının duygularının farkına varma, duygularını anlama; duygularına hassasiyet gösterme; başkalarının beklenti ve duygularına karşı olağanüstü hassasiyete sahip olma (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Piechowski, 2003; Silverman, 2014; Whitmore, 1980).
- Sosyal ve çevresel problemlere çözümler üretme; sosyal olaylarda sorumluluk alma (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Akranlarının anlaşmazlıklarını çözme (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Piechowski, 2003).
- Akranlarıyla kolay etkileşime girme (Caropreso, 1994; Clark, 2013; Eby ve Smutny, 1991; Johnsen, 2004a)
- Otoriteyi sorgulamaya meyilli olma; düşüncelerini söylemede çekinmesiz davranma (Hollingworth, 1942; Renzulli ve diğ., 2002; Silverman, 2014; Whitmore, 1979).

Sanatsal yetenek.

- Sanat konusunda erken yaşta yeteneğini sergileme; sanat konusunda özel yetenekli olma (Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Winner ve Martino, 2000; 2003).
- Sanat etkinliklerinde yüksek performans sergileme; yaşına göre ileri sanatsal ürünler ortaya koyma (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Winner ve Martino, 2003).

- Sanat etkinliklerine katılmaktan hoşlanma (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Winner ve Martino, 2003).
- Hayal gücüne dayalı sanatsal ürünler ortaya çıkarma; ayrıntılı, karmaşıklık, incelik ve/veya zenginlik içeren sanatsal faaliyetler gerçekleştirme veya ürünler ortaya koyma; ayrıntılı ve özenli sanatsal eserler ortaya koyma (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Ayrıntılı, renk, şekil, vurgu, ritim ve/veya harekete özel ilgi gösterme (Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Winner ve Martino, 2003).
- Ritim, melodi ve/veya zamanlama gibi ilkeleri sanat etkinliklerinde uygulama (Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Sanatsal eserleri doğru olarak üretebilme, tanınabilecek nesnelere çizme (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Winner ve Martino, 2000; 2003).
- Sanatsal araçlar, performans veya teknikleri deneme (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Johnsen, 2004a ; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).

Motivasyon.

- Uzun dikkat süresine sahip olma, sebat ve aşırı konsantrasyon; kendi düşünceleri ile meşgul olma ve dalgınlık (Clark, 2013; Feldhusen, 1986; Renzulli ve diğ., 2002; Rogers, 1986; Silverman, 2014).
- Yeni ve zor görevler üstlenmeye istekli olma (Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Etkinliklerde kendini gerçekleştirme veya daha iyi olmak için çaba gösterme (Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Engel veya problemlerle karşılaştığında vazgeçmeme; engel veya problemlerle karşılaştığında cesaretinin kırılmasına izin vermeme; ilk girişimler başarılı olmasa da görev üzerinde ısrarcı olma (Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
- Başarmak için yoğun çaba gösterme; mümkün olan en üst düzeyde performans gösterme; durumlara başaracağına inanarak yaklaşma (Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).

- Israrlı bir şekilde çalışma; cesaretinin kolay kırılmaması (Johnsen, 2004a; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).

Sosyal-duygusal özellikler.

- Olağandışı duygusal derinlik, yoğun duygusallık ve tepki, yüksek hassasiyet; şefkat ve merhamet gösterme (Clark, 2013; Gallagher, 1990; Piechowski, 2003; Silverman, 2014).
- Farklı olduğunu hissetmeye eşlik eden öz farkındalığı bulunma (Clark, 2013).
- Erken yaşlarda ortaya çıkan idealizm ve adalet duygusuna sahip olma (Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2015; Piechowski, 2003; Roeper, 1988; Rogers, 1986).
- Değerler ve kişisel eylemler arasında tutarlılık gösterme (Clark, 2013).
- İçsel kontrol odağı ve memnuniyet duygusunun daha erken gelişimine sahip olma (Clark, 2013).
- Üst düzey ahlaki yargıya sahip olma; ahlaki hassasiyet gösterme (Clark, 2013; Gross, 1993; Hollingworth, 1942; Silverman, 2014).
- Kendine gerçekleştirme ihtiyacı tarafından oluşturulan yüksek güdülenmeye sahip olma (Clark, 2013).

Psikomotor özellikler.

- Yüksek ayırt etme duyuları yoluyla çevreden alınan olağanüstü miktarda girdi (Clark, 2013).
- Fiziksel ve zihinsel gelişimde olağandışı uyumsuzluk (Clark, 2013; Johnsen, 2004a).
- Yüksek düzeyde enerjiye sahip olma (Clark, 2013; Feldhusen, 1986; Johnsen, 2004a; 2004b; Whitmore, 1980).

Üstün Yetenek Hakkında Yanlış Bilinenler (Efsaneler)

Üstün yetenekli çocukların yukarıda sıralanan özellikleri ile birlikte üstün yetenek kavramı ve üstün yetenekli çocuklar hakkında bazı yanlış kanılar bulunmaktadır. Benzer şekilde üstün yetenekli çocuklar hakkında toplumlarda da yanlış inanışlar, düşünceler ve mitler bulunmaktadır (Bal-Sezerel, 2018). Bu mitler

üstün yetenekli çocukların uygun bir şekilde fark edilmesi, belirlenmesi ve desteklenmesi için sınırlandırıcı bir etken olmaktadır (Clark, 2013). Üstün yetenekli çocuklar hakkında herhangi bir araştırmaya dayanmayan, yanlış inanışlardan kaynaklı bu mitlerden bazıları şunlardır:

- ***Bütün çocuklar üstün yeteneklidir.*** Tüm çocuklar değerlidir, tüm çocuklar önemlidir ve tüm çocuklara potansiyellerinin en üst seviyede geliştirmek için izin verilmelidir. Fakat tüm çocuklar üstün yetenekli değildir. Üstün yetenekli çocukların yeteneklerini tam olarak geliştirmeleri için normal okullarda verilen eğitimden farklı başka hizmet ve etkinliklere gereksinimleri vardır. Üstün yetenekli çocukların geliştirmelerine ihtiyaç duydukları yetenekler; yüksek düzeyde zihinsel, yaratıcı, sanatsal, liderlik ya da akademik yetenekler olarak ifade edilmiştir (Marland, 1972). Tüm çocuklar müfredatın değiştirilmesine neden olacak yüksek gelişim seviyesine sahip değildir. Tüm çocukların değerli olduğunu ifade etmek için “Bütün çocuklar üstün yeteneklidir.” ifadesini kullanmak yanlıştır. Çünkü böyle bir ifade üstün yetenekli çocukların gereksinimi olan özel eğitimsel desteklerin gereksiz görülmesine neden olabilir ve bu yüzden gerekli destekler sağlanmayabilir (Clark, 2013; Coleman ve Cross, 2005; Gardner, 1983, 1993, 1999; Marland, 1972; NAGC, 2009; 2010; Quinlan, 2017; Renzulli, 1976; Roberts ve Roberts-Bogges, 2011; Winner 1996).
- ***Ebeveynler çaba gösterirlerse çocuklarının üstün yetenekli olmalarını sağlayabilirler; ebeveynler çocuklarını erken yaşta ileri düzeyde öğrenme faaliyetlerine dâhil ederek üstün yetenekli yapabilirler; üstün yetenekli çocuklar orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıdır.*** Üstün yeteneklilik ebeveynlerin çocuklarını erken ve ileri düzeyde öğrenme etkinliklerine dâhil etme çabaları ile gerçekleşmiş olarak görülebilir. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuğa cevap vermesi ve desteklemesi açısından zengin bir çevre sunumunu desteklemiştir. Fakat onlar üstün yetenekli çocuk yaratamazlar. Zenginleştirilmiş ve uyarıcı bir çevre ne kadar etkili

olarak meydana getirilse de hiçbir çocuğu üstün yetenekli çocuğa dönüştürmez (Coleman ve Cross, 2005; Dai ve Coleman, 2005; Quinlan, 2017; Roberts ve Roberts-Bogges, 2011; Winner, 1996).

- **Üstün yetenekli çocuklar homojen profile sahip, özellikler yönüyle birbirine benzer bir gruptur.** Üstün yetenekli çocuklar ile normal çocukların karşılaştırıldığı çalışmalarda üstün yetenekli çocukların bebeklikten yetişkinliğe kadar farklı gelişim özellikleri ortaya koydukları ve farklı gelişim yolları takip ettikleri belirtilmiştir (Silverman, 1997). Araştırmalar, üstün yetenekli çocukların kendi aralarında da çok büyük farklılıklar sergilediklerini yani homojen bir grup olmadığını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle üstün yetenekli çocuklar sadece normal akranlarından değil, aynı zamanda birbirlerinden de farklı özelliklere sahiptirler. Bundan dolayı da birçok araştırmacı üstün yeteneklilik özelliklerini içermesi için üstün yeteneklilik tanımını genişletmiştir (Quinlan, 2017; Reis ve Renzulli, 2009; Reis, 2004; Renzulli, 2005; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2010).
- **Üstün yetenekli çocukları erken yaşlarda, erken dönemde belirlemeye gerek yoktur.** Bazı okullar üstün yetenekli çocukların belirlenmesi için üçüncü sınıfa kadar beklenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bazı eğitimciler arasında da üstün yeteneğin erken çocukluk dönemi içerisinde doğru bir şekilde tanılanamayacağına dair bir inanç vardır. Ebeveynler ve eğitimciler için belirlemeye doğru bir şekilde karar vermede kullanılabilecek birçok kaynak bulunmaktadır. Fakat National Association for Gifted Children gibi üstün yetenekliler ile ilgilenen birçok uluslararası kuruluşun erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekliler için programları, program standartları ve tanılama araçları bulunmaktadır (NAGC, 2009; 2010). Bu kuruluşlar erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukların fark edilerek desteklenmesinin önemi ve gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Üstün yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde erken belirlenmesinin ve uygun eğitimin sağlanmasının etkili, olumlu sonuçları bulunmaktadır. Yeteneğin gelişmesi ve büyümesi için desteklenmeye

ihtiyacı vardır. Zengin deneyimler yeteneğin gelişimi için önemli fırsatlar sunar. Yetenek gelişimi, esnek bir yapıya sahiptir ve belli bir gelişim düzeyinde sabit kalmamaktadır. Bundan dolayı çocukların yetenekleri desteklenerek geliştirilebilir veya tam tersine gerileme gösterebilir. Bu nedenle erken dönemde uygun destek ve eğitim fırsatları sunulduğunda çocuklar daha ileri düzeyde bir gelişim göstereceklerdir (Borland, Schnur ve Wright, 2000; Harrison, 2004; Hodge ve Kemp, 2000; Johnsen ve Ryser, 1994; Karnes ve Johnson, 1991; Quinlan, 2017; Robinson, 1995; Siegle ve McCoach, 2005).

- **Üstün yetenekli çocuklar, zekâ ve başarı testleriyle kolayca belirlenebilir, ölçülebilir.** Bir sınıfta, üstün yetenekli çocukları belirlemek oldukça zor olabilir. Bütün üstün yetenekli çocuklar aynı davranışları sergilemeyebilir veya farklı şekil ve düzeyde gösterebilir. Bundan başka bu çocuklar, sınıf ve arkadaşlarından kabul görmek için bilerek üstün yetenekliliğini gizleyebilir. Araştırmalar yeteneğin oldukça karmaşık bir yapıda olduğunu belirtmektedir. Yetenek, tek boyutlu ya da basit bir yapıya sahip değildir. Zekâ testleri, genelde sadece insanın doğrusal ve mantıksal yeteneklerinde örnekler ölçer. Yetenek, birçok başka yolla ifade edildiğinden dolayı o kadar küçük bir örnek herhangi bir insanın potansiyelini veya yetenek evrenini ölçmekte yeterli olarak görülmemektedir. Günümüzde zekâ testleri okulla ilgili işlerin başarılı şekilde yordanmasına imkân ve zekâ alanlarındaki yeteneklerin başarılı tahminlerini verebilmektedir. Ancak bu testler, birçok zekâ alanında dahi üstün yetenekliliği tanımlayamaz, bir bireyin bütün potansiyelini tahmin edemez. Üstün yetenekliliği tanılamak karmaşık bir süreçtir. Çünkü bir insanın birçok farklı alanlarındaki yeteneklerinin çeşitliliğini değerlendirmeyi gerektirmektedir (Callahan, 2009; Clark, 2013; Plucker ve Callahan, 2012; Quinlan, 2017; Renzulli, 2005; Renzulli ve Reis, 1997; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2010).

- **Üstün yetenekli çocuklarda bulunabilecek yaratıcılık potansiyeli ölçülemez.** Yaratıcılık potansiyelini ölçmeye yönelik birçok ölçme

aracı bulunmaktadır. Bu ölçme araçlarının hiçbirisi mükemmel olmamasına rağmen çocuğun yaratıcılık potansiyeli hakkında fikir verebilmektedir (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2010; Treffinger, 2009).

- **Üstün yetenekli çocuklar özel bir programa dâhil olmadan da başarılı olur; üstün yetenekli çocukların herhangi bir desteğe ihtiyaçları yoktur; üstün yetenekli çocuklar, risk altında değildir; eğer gerçekten üstün yetenekli iseler kendilerini geliştirebilirler.** Yıldız bir sporcuyla olimpiyatlar için antrenör olmadan eğitebilir misiniz? Üstün yetenekli çocuklar yeteneklerini tam olarak geliştirmek için kendilerini destekleyen iyi eğitilmiş öğretmenlerden rehberlik almaları gerekmektedir. Üstün yetenekli çocuklar, akranlarından o kadar ileride olabilir ki, daha okul yılı başlamadan o yıl programındaki kazanımların yarısından fazlasını biliyor olabilirler. Bu durumun bir başka ifadesi, 4 ay boyunca oturmaya devam etmekten başka bir şey öğrenmeden sabırla beklemek zorunda kalmaktır. Bu durumda yaşanabilecek can sıkıntısı ve hayal kırıklığı gibi sebeplerden dolayı düşük başarı, umutsuzluk veya düzensiz çalışma alışkanlıkları görülebilir. Bundan dolayı öğretmen, sınıftaki yetenekleri tespit ederek onları desteklemek için hayati önem kazanmaktadır. (NAGC, 2009; 2010) Yetenek genetik kalıplar ve çevresel fırsatlar arasındaki etkileşimle gelişir. Yeteneğin sabit değil dinamik olması, büyümeleri sırasında uygun bir şekilde çevresel destek görmeyen çocukları riske sokar. Bu çocuklar ilerlemeden ziyade geriler. Bu durum üstün yetenekli çocukların kendi başarılarına kendilerini geliştirebilecekleri inancını sorunlu hale getirmektedir. Bütün çocuklar gibi üstün yetenekli çocuklar da yetenek ve gelişimlerine uygun seviyede sunulan desteklere ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli çocukların problemlerinden biri de, okullarda genelde yeteneklerini destekleyici bir ortam bulamamalarıdır (Brighton ve diğ., 2005; Farkas ve Duffet, 2008; Marland, 1972; NAGC, 2009, 2010; Roberts ve Roberts-Bogges, 2011).

- **Üstün yetenekli çocuklar, kendilerine göre daha zor öğrenen çocukların öğrenmelerine yardımcı olarak yeni öğrendiklerini pekiştirirler, bir şeyi öğrettiğinde gerçekten öğrenirsin. Öğrendiklerini tekrar etmek üstün yetenekli çocukları asla incitmez.** Bu düşünce, üstün yetenekli çocukların daha yavaş çocuklar için sınıflarda öğretmen olarak kullanılması uygulamasına ve onların aynı seviyede daha fazla iş yaptırılmalarına yol açmıştır. Böyle etkinlikler, verilen işi çabucak bitiren çocukların zamanlarını doldurmak için kullanılmış ve böylece öğretmen böyle çocuklar için ek plan yapmaktan ve aynı zamanda ekstra destek isteyen çocuklara yardım etmekten kurtulmuştur. Bu uygulama, genel olarak öğretmenler tarafından kullanılır ve birçok üstün yetenekli çocuk ve ailesi tarafından şikâyet alır. İşbirlikçi öğrenme gruplarının sınıfın bir parçası olduğundan beri bu uygulamalar özellikle gözle görülen bir hale gelmiştir. Genelde kendilerine göre standartları devam ettirme gayretiyle heterojen işbirlikçi öğrenme grubuna yerleştirilen üstün yetenekli çocuklar; araştırma, yazma ve sunma görevlerinin büyük kısmını üslenecekler ve bu arada hem de grubun diğer üyelerine öğretmenlik yapmaya çalışacaklardır. Böylece grup çalışması sonucu da başarılı olacaktır. Üstün yetenekli çocuklar için akranlarıyla paylaşmak önemli bir sosyal tecrübe olsa da grup projelerinin fazla kullanılması ve çocukların öğretmen olarak kullanılması, onların kendi eğitimsel zorluklarıyla meşgul olmalarını engelleyecektir. Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, üzerinde uzmanlaşmış kavram ve materyalleri sürekli tekrar etmenin eğitimsel değerinin sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Heterojen gruplarda işbirlikçi öğrenme üstün yetenekli çocuklara ilham vermede sınırlı kalmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar heterojen gruplarda sıkılmakta, hayal kırıklığı yaşamakta ve hatta endişe duymaktadır. İşbirlikçi öğrenme, akademik açıdan yetenekli çocuklar için özel programlara göre etkili bir alternatif değildir. Fakat sadece üstün yetenekli çocuklardan oluşan iş birlikçi öğrenme grupları güdüleyici olabilir ve zihinsel yaşlılar arasında önemli etkileşim sağlayabilir (Allan, 1991; Callard-Szulgit, 2004; Feldhusen ve Moon, 1992; Mills ve Durden, 1992; Quinlan, 2017;

Robinson, 2003; Rogers, 2002; Roberts ve Roberts-Boggess, 2011; Shields, 2002).

- **Üstün yetenekli çocuklar nadiren hayal kırıklığı yaşarlar.** Araştırmalar, üstün yetenekli çocukların yüksek beklentiler ve meydana gelebilecek olası başarısızlıklarından dolayı hayal kırıklığı yaşadıklarını göstermektedir (Adderholdt ve Goldberg, 1999; Baum ve Olenchak, 2002; Clark, 2013; Gross, 1999; Kunkel, Chapa, Patterson ve Walling, 1992; Quinlan, 2017).
- **Okula erken başlama, sınıf atlama ve erken mezun olma gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocuklar için sosyal duygusal açıdan zararlıdır.** Üstün yetenekli çocuklar genellikle akranlarıyla sıkıldıklarını veya uyumsuz olduklarını ifade ederler. Bunun sonucunda doğal olarak akranlarından daha büyük olanlara yönelirler. Araştırmalar birçok üstün yetenekli çocuğun yaşça kendisinden büyüklerle daha mutlu olduklarını göstermektedir. Akranlarına göre büyük yaş grubu ile ortak ilgilendiği noktalarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu nedenle hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocuklar için düşünülmelidir. Geniş çaplı yapılan birçok araştırmadan elde edilen bulgular; akademik, sosyal ve duygusal olgunluk temelinde yapılan değerlendirmenin sonucunda yapılan hızlandırmanın üstün yetenekli çocuklar için sosyal duygusal açıdan olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Hızlandırmanın herhangi bir şekilde zararlı olduğuna dair çok az kanıt bulunmaktadır (Gagne ve Gagnier, 2004; Gallagher, 1990; Gross, 1993, 1999; Lubinski ve diğ., 2001; Neihart, 2007; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2010).
- **Üstün yetenekli çocuklar sınıfta rol modeldirler.** Gerçekte, ortalama veya ortalamanın altındaki çocuklar, üstün yetenekli çocukları sınıfta rol model olarak görmezler. Onlarda davranışlarını benzer yeteneklere sahip olanlarla modelleme olasılığı daha yüksektir. Benzer yetenek düzeyindeki birisini görmek daha motive edici olur.

Çünkü o kendi yetenek duygusuna katkıda bulunmaktadır. Sürekli olarak başarılı olan birini izlemek ve onunla özdeşim kurmak, benzer performans düzeyinde olmayan birisinde kendine güven duygusunu arttırmaya çok az katkıda bulunmaktadır. Aynı şekilde, üstün yetenekli çocuklar da benzer performans seviyelerindeki akranları ile olan sınıf etkileşimlerinden yararlanmaktadırlar (Callard-Szulgit, 2004; NAGC, 2009; 2010; Quinlan, 2017; Roberts ve Roberts-Bogges, 2011).

- **Üstün yetenekli çocuklar düşük not almazlar.** Düşük başarı çocuğun gerçek yeteneği ile onun sergilediği performansı arasındaki farkı tanımlar. Bu problemin temelinde her çocuğun yaşantısının farklı olması vardır. Üstün yetenekli çocuklar için zorlayıcı olmayan bir sınıf ortamı sıkıcı veya hoşnut olmadıkları bir hal alabilir. Böyle bir sınıf ortamı ilgilerini kaybetmelerine, düzensiz çalışma alışkanlıklarına veya okul ortamına güvensizliğe neden olabilir. Üstün yetenekli çocuklar akranları ile sosyal olarak uyum sağlamaya çalışmak için yeteneklerini gizleyebilir. Bunlardan dolayı üstün yetenekli çocukların başarısızlık döngüsünün kırılarak potansiyellerinin başarıya dönüştürülmesi için özenli ve anlayışlı yetişkinin desteğine, rehberliğine ihtiyacı vardır (NAGC, 2009; 2010; Roberts ve Roberts-Bogges, 2011).
- **Üstün yetenekli çocuklar okulda mutlu ve popülerdir. Bununla birlikte okula iyi uyum sağlarlar.** Pek çok üstün yetenekli çocuk toplulukta ve okul ortamında gelişir. Bununla birlikte, bazı üstün yetenekli çocuklar, duygusal ve ahlaki yoğunlukları, beklentileri, duygulara duyarlılıkları, mükemmeliyetçilikleri ve toplumsal sorunlarla ilgili derin ilgileri, kaygıları bakımından farklılık gösterir. Bunlardan dolayı üstün yetenekli çocuklar akranları ile ilgilerini ve bu duygularını paylaşamayabilir. Bunun sonucunda akranları tarafından dışlanabilir, “inek” gibi olumsuz etiketlemeler yapılarak akranları tarafından budala olarak görülebilir. Bu zorluklardan dolayı üstün yetenekli çocuklar için okul katlanılmaz bir zorluk ortamına dönüşebilir. Üstün yetenekli çocukların % 20 ila 25’inin akranlarının iki katı kadar sosyal ve duygusal bozukluklara sahip olduğu tahmin edilmektedir (NAGC,

2009, 2010; Peterson, 2009; Quinlan, 2017; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2010).

- **Özel gereksinimi olan çocuklar üstün yetenekli olamaz.** Bazı üstün yetenekli çocukların da öğrenme veya başka yetersizliği olabilir. Bu “iki kere farklı” olarak isimlendirilen çocuklar, genellikle normal sınıflarda fark edilmezler. Çünkü onların yetersizliği üstün yeteneğini gölgeleyebilir. Bu durum onların akranları ile aynı ortalama hatta ortalamadan altında olarak görülmesine yol açabilir (Gadzikowski, 2013; NAGC, 2009; 2010; Quinlan, 2017).
- **Üstün yetenekli çocukların eğitimi çok maliyet gerektirir.** Üstün yetenekli çocuklara uygun eğitim hizmeti sunabilmek için çok büyük paralar harcamaya gerek yoktur. Tamamen üstün yetenekliler için geliştirilen bir program, çok büyük kaynak gerektiren, karmaşık gibi görülebilir. Fakat ailelere ve eğitimcilere, çok büyük maliyet gerektirmeyen destekler ile üstün yetenekli çocukların eğitimlerine çok büyük katkılar verilebilir. Eğitimcilere, üstün yetenekli çocukların fark edilmesi, belirlenmesi ve desteklenmesi ile ilgili sunulacak hizmetler oldukça düşük maliyetli olabilir. Üstün yetenekli çocukların eğitimlerindeki en iyi uygulamalar çok düşük maliyetlidir ya da uygulamanın maliyeti çok düşüktür. Bununla birlikte okulların teknoloji ile çok daha yakın olmalarıyla online kaynakların kullanımı kesintisiz sağlanarak kaynak erişim zorluğu da ortadan kaldırılmaktadır. Bunlar da maliyetleri çok düşürmektedir (NAGC, 2009; 2010).
- **Üstün yetenekli çocuklar akranları ile aynı okula gitmelidir.** Çocukların diğer çocuklarla oynaması ve sosyal olarak etkileşime girmesi gereklidir. Fakat akranları ile birlikte öğrenmeleri gerekli olmayabilir. Özellikle takvim yaşı 6, zihinsel yaşı 11 ve 2 yaşından beri okumayı bilen üstün yetenekli bir çocuğu, okumayı yeni öğrenen 6 yaşındaki akranları ile birlikte aynı sınıfa koymak, o çocuk için çok zor bir durumdur (NAGC, 2009; 2010; Quinlan, 2017).

- **Üstün yetenek, kıskanılacak bir şeydir.** Üstün yetenekli çocuklar kendilerini diğer çocuklardan daha sık olarak yalıtılmış ve yanlış anlaşılmiş hissedebilirler. Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre farklı ilgi alanları vardır. Hatta bazen yetişkinlerden ve akranlarından bile farklı olarak müzik, giyim, kitap ve yiyecek tercihleri bulunmaktadır. Bu farklılıklar diğer çocukların onları dışlamasına neden olabilir. Aynı zamanda akranları tarafından sözel veya fiziksel olarak da alay edilmelerine sebep olabilir. Üstün yetenekli çocukların bu farklılıklarına akranları tarafından olumsuz tepkiler gelmese de akranları ile aynı ilgileri paylaşamamalarından kaynaklanan öz güven ve aidiyet duyguları zedelenebilir. Yüksek potansiyele sahip olmanın hayattaki birçok şey gibi harika faydaları olabilir fakat madalyonun diğer yüzü de göz ardı edilmemelidir (NAGC, 2009; 2010).
- **Üstün yetenekli çocukların diğerlerinden daha az problemi vardır. Onlar üstün yetenekli olduklarından dolayı büyüdü bir yaşam sürmektedir.** Üstün yetenekli çocukların özellikleri arasında olan eş zamanlı olmayan gelişim, üstün yetenekli çocukların yaşamını zaman zaman çok zorlaştırabilir. Üstün yetenekli çocuklar başkalarının görmediği ya da ilgilenmediği şeyler ile meşgul olduğundan dolayı kendi içsel dünyalarında çalkantılar yaşayabilir. Üstün yetenekli çocuğun yaşadığı bu iç çatışmalar etrafındakilere anlam ifade etmediğinden bazen uygunsuz davranış olarak görülebilir (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2010).
- **Üstün yetenekli çocuğun herhangi bir sınıfta uygun şekilde desteklenmesi ve çocuğun bundan fayda sağlaması çok kolaydır.** Üstün yetenekli çocukların desteklenmesi, eğitimi hem eğlencelidir hem de zordur. Üstün yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişimleri doğası, çevresindeki yetişkinlerin aynı anda birçok farklı yaş özelliğini barındıran birisi ile uğraşmasını gerektirir. Üstün yeteneğe eşlik eden farklı yoğunluktaki farklı gelişim özellikleri hem öğretmenlere hem de ailelere bu çocukların desteklenmesi ve eğitimi

için yoğun bir çaba gerektirmektedir (NAGC, 2009; 2010; Quinlan, 2017).

Üstün Yetenekli Çocukların Fark Edilmesi ve Belirlenmesi

Üstün yetenekli çocukların eğitim uygulamalarında fark edilerek belirlenmesi, yaşamları boyu gelişimlerini desteklemede ilk adımı oluşturmaktadır (Winebrenner, 2001). Üstün yeteneklilerin belirlenmesi konusunda uluslararası literatürde kullanılan "identification" teriminin Türkçe karşılığı olarak "belirlemek" kelimesinin kullanılabilirliği ifade edilmektedir (Yılmaz, 2015). Belirlemek ifadesine, bir kimse veya şeyle ilgili doğru ve tam bilgi elde edilmesi ya da bilip ayırmak, seçmek, ayırt etmek anlamları yüklenmektedir (Yılmaz, 2015). İlgili alanyazında ise bu süreç, üstün yeteneklilerin genel yaşam ve eğitim süreçleri bakımından fark edilmeleri, yeteneklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi ve anlaşılması olarak ifade edilmektedir (Sak, 2018; Sak, 2014). Bu süreçler ülkemizde yapılan çalışmalarda üstün yeteneklilerin tanınmaları olarak da sıkça geçmektedir. Ancak, tanılamak terimi İngilizcede "diagnosis" kelimesinin karşılığıdır. İngilizcede kullanılan "diagnosis" kelimesi, "teşhis etmek" anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2015). Tanılamak, tıp biliminde hastalıkların teşhis edilmesi alanında kullanılmaktadır (Yılmaz, 2015). Bundan dolayı üstün yeteneklilerin fark edilmeleri ve belirlenmeleri ifadelerinin kullanımına yer verilmiştir (Yılmaz, 2015). Bu araştırmada, literatürde sık geçen tanılama sözcüğünün yerine "belirleme" ifadesi kullanılmıştır. Belirleme öncesi süreçler ise "fark etme" olarak isimlendirilmiştir.

Belirli özelliklere sahip olan ya da belirli bir sınıfa giren kişileri belirleme süreci, üstün yetenekli çocuklar göz önünde bulundurulduğunda onları tespit etme sürecidir. Bu süreç, üstün yetenekli çocukların zihinsel, akademik, yaratıcılık, motivasyon, liderlik, sanat gibi alanlarına dair bilgilerin toplanarak potansiyelleri hakkında kararların alınmasını ifade eder (Pfeiffer, 2015; Sak, 2014; 2018). Bu sürecin niteliğini arttıran etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler; üstün yetenekli çocuk için toplanan bilgilerin ayrıntılı, doğru ve güvenilir olması, bilgi toplama araçlarının çeşitli olması ve farklı disiplinlerden uzmanların belirleme sürecine katkıda bulunmasıdır (Sak, 2014; Sak, 2018).

Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinin amacı. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesindeki temel amaç, üstün yetenekli çocukları gelişimleri doğrultusunda en uygun ortamda desteklemeye yardımcı olacak temel bilgilerin edinilmesidir (Johnsen, 2009; Pfeiffer,2015; Yamin, 1997). Üstün yetenekli çocukların belirlenmesindeki bu temel amaç üstün yetenekli çocukların kendi yararına odaklanmadır. Çocuğun kendisinin desteklenmesi için yapılacak belirleme aynı zamanda toplumsal yararı da beraberinde getirecektir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Johnsen ve Ryser, 1994). Üstün yetenekli çocuğun belirlenmesi ile bireysel özelliklerine uygun çeşitli eğitimsel desteklerin hazırlanması amaçlanmalıdır (Sak, 2014). Yalnızca merak amacıyla ya da çocukları etiketlemek amacıyla yapılacak belirlemenin hiçbir faydası olmadığı gibi beraberinde birçok zararı bile olabilmektedir (Eriş, 2015; Macintyre, 2008; Pfeiffer,2015; Sak, 2014).

Üstün yeteneklileri fark etme ve belirlemenin bir diğer amacı, onların bireysel farklılıklarına bağlı özelliklerini anlamak ve üstün yeteneklerinin içeriği ve düzeyine bağlı olarak eğitim ve yaşam planlamalarını yapmalarına destek olmaktır (Johnsen, 2004b; Johnsen ve Ryser, 1994; Pfeiffer, 2015; Yamin, 1997; Yılmaz, 2015). Bununla birlikte, üstün yeteneklilerin temel yeteneklerinin düzeyi ve içeriğini fark etmek, üstün yeteneklileri çok yönlü belirlemek ve onların yaşam koşulları içerisinde en üst düzeyde kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik düzenlemeleri planlamak ve uygulamaktır (Yılmaz, 2015). Özetle üstün yetenekli çocukları belirlemedeki amaç, çocuğun var olan yaşam alanında ve okulda gelişimini desteklemektir.

Üstün yetenekli çocukların belirlenmesindeki ilkeler. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılacak bazı ilkeler belirlemenin niteliğini önemli derecede arttırabilir. Sak (2014)'a göre bu ilkeler şunlardır:

- *Yararlılık:* Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi, kendilerinin yararına için olmalıdır (Sak, 2014; Yamin, 1997) Elde edilen bütün bilgiler üstün yetenekli çocukların gelişimi yönünde kullanılmalıdır (Yılmaz, 2015).
- *Bilimsellik:* Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi bilimsel yöntemler temel alınmalıdır. Bununla birlikte etkililiği kanıtlanmış modeller kullanılarak belirleme yapılmalıdır (Sak, 2014).

- *Kapsamlılık:* Üstün yetenekli çocukların özelliklerinin heterojen yapısından dolayı, çocukların farklı özellikleri ve yetenekleri göz önüne alınarak belirleme yapılmalıdır. Üstün yeteneğin tek bir özelliğine odaklanarak yapılacak olan belirleme farklı yetenek türlerine sahip çocukların bir kısmının fark edilmemesine neden olur (Sak, 2014; Yamin, 1997).
- *Eşitlik:* Sınıf içerisindeki tüm çocuklar değerlendirilerek belirleme yapılmalıdır. Sınıf içerisindeki bazı çocukların öğretmenler tarafından üstün yetenekli olmadıkları düşünülüp göz ardı edilmeleri bir tür ön yargı olup eşitlik ilkesi ile çelişmektedir (Sak, 2014).
- *Erken belirleme:* Üstün yetenekli çocukları belirleme çabaları olabildiğince erken başlatılmalıdır. Belirlenme okul öncesi dönemde başlamalıdır. Erken dönemde yapılacak belirleme, çocukların yetenek potansiyellerini olabildiğince üst düzeye taşımaya olanak sunacaktır (Sak, 2014; Yamin, 1997).
- *Süreklilik:* Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi süreklilik isteyen bir değerlendirme ve gözlem süreci ile ortaya çıkmaktadır. Çocuklar yeteneklerini her zaman aynı düzeyde sergileyebilirler. Farklı zamanlarda yapılacak değerlendirme ve gözlem ile üstün yetenekli çocuğu belirleme daha isabetli olacaktır (Sak, 2014). Bununla birlikte üstün yeteneklilerin belirlenmesinden sonra da çok yönlü tanıma ve izleme çabalarının sürekliliği sağlanmalıdır (Yılmaz, 2015).
- *Ortak karar:* Çocukların üstün yetenekli olup olmadıklarına bir ekip ya da komisyon karar vermelidir (Sak, 2014). Ekip ya da komisyon üyeleri çocuk hakkında tüm bilgileri toplayarak grup kararı almalıdır. Bununla birlikte tanıma ve değerlendirmeler, ilgili konuda uzmanlar tarafından yapılmalıdır (Yılmaz, 2015). Değerlendirme araçlarını uygulayacak olan uzmanlar, kullanılan araçların uygulanması, değerlendirilmesi konusunda eğitim ve deneyim sahibi olmalıdırlar (Yılmaz, 2015).
- *Etik:* Değerlendirme bulguları, gerekli kişilerle (birey, ebeveyn ya da bakımını üstlenen yetişkinler, öğretmenler ve ilgili diğer uzmanlar) etik anlayışa uygun biçimde kullanılmalıdır. Bununla birlikte, tanıma ve

değerlendirme sürecinde toplanan bilgiler etik anlayışa uygun biçimde kullanılmalıdır (Yılmaz, 2015).

Üstün yetenekli çocukların fark edilmesinde ve belirlenmesinde kullanılan yöntemler ve araçlar. Hollingworth, Terman ve Oden tarafından yapılan çalışmalarda üstün yeteneklilerin özellikleri sistemli olarak tanımlanmış ve açıklanmıştır (Hollingworth, 1942; Terman ve Oden, 1947). Böylece, üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda gösterdikleri ilk işaretlerin neler olacağı ortaya çıkarılmıştır. Üstün yetenekliliği değerlendirmeden önce, ilişkili olan gelişimsel özelliklerin bilinmesi önemlidir. Özellikle “üstün zekâlı” yerine “üstün yetenekli” tanımının vurgulanması, üstün yeteneklilerin fark edilmesi ve belirlenmesindeki ölçütleri de değiştirmiştir (Pfeiffer, 2015; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Zekâ testlerinin popülerliğini yitirmesiyle birlikte gelişmiş ülkelerde daha dolaylı fakat çok yönlü değerlendirilebilecek özellikler dikkate alınmaya başlanmıştır (Clark, 2013; Pfeiffer, 2015). Tek başına zekânın değerlendirilerek üstün yetenekliliğin belirlenmesi yeterli bir ölçüt olmayacağı ve bunun çok sınırlı kalacağı ifade edilmektedir (Quinlan, 2017; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2010). Üstün yeteneklilik, çok çeşitli ve farklı boyutlarıyla da açıklanmalıdır. Böylece, zekâ testleriyle sınırlandırmadan, çok çeşitli yollarla daha fazla sayıda çocuğun üstün yetenek durumunu değerlendirme fırsatı bulunacaktır (Bracken, 2012; Yılmaz, 2015). Ancak öğretmen değerlendirmeleri ve test temelli değerlendirmeler, günümüzde halen en yaygın olarak kullanılan fark etme ve belirleme yöntemleridir (Yılmaz, 2015). Öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ilişkin algıları ve değerlendirmeleri, çocukların üstün yetenekli olarak fark edilmesini, belirlenmesini ve sonrasındaki eğitimlerini de etkilemektedir (Clark, 2013; Renzulli, 2009a).

Gardner (1992), çocukların yeteneklerinin değerlendirilmesinde eğitim programlarına odaklı ve zekâ testlerine bağımlı ölçme yöntemlerinin ilerisine geçilmesinin önemini vurgulamıştır. Çocukların doğal yaşantılarını yansıtan ve olağan gelişim süreçleriyle çevresel koşullarını dikkate alan, bireysel farklılıklarını ve kendilerine özgü yeteneklerini ortaya koymalarına olanak veren, çocukları güdüleyici ve çok yönlü araçlar kullanarak temelde çocukların yararı için yapılan değerlendirmeleri önermiştir. Uygun bir değerlendirme yapabilmek için olabildiği kadar çok ve çeşitli yöntem kullanmak gerekmektedir (Clark, 2013; Pfeiffer, 2015;

Yamin, 1997). Günümüzde, belirleme uygulamalarında süreç değerlendirme yöntemleri, bireyin kendisinin ve akranlarının değerlendirmeleri, performans temelli yöntemler ve gelişeme yönelik belirleme yaklaşımları yaygınlaşmaktadır (Pfeiffer, 2015). Üstün yetenekli çocukları belirleme yöntemi olarak; öğretmen görüşleri, aile görüşleri, biyografik veriler, çocukla ilgili tutulan kayıtlar, çocuğun ürünleri ve uzman görüşleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Pfeiffer, 2015; Renzulli, 2009a; Silverman, 2014). Bunlarla üstün yetenekliliğin niteliksel değerlendirilmesi de önem kazanmıştır. Üstün yetenekliliğin belirlenmesinde; biliş ötesi yetenekler, sorun çözme becerileri, değerler ve tutumlar, benlik algısı, özgüven, motivasyon, yaratıcılık ve sosyal yetenekler gibi birçok boyutun değerlendirilmesi ele alınmalıdır (Johnsen, 2009).

Üstün yeteneklilerin belirlenmesi sürecinde ayırt edici araçlar kullanılmalıdır (Özgüven, 2017; Pfeiffer, 2015). Testler iyi geliştirilmiş ve kültüre uyarlanmış ise ölçebilirliği yüksektir (Özgüven, 2017; Yılmaz, 2015). Yalnızca zekâ testi değil; yaratıcılık, motivasyon, başarı testleri, özel yetenek alanı değerlendirmeleri ve performansa dayalı testler de kullanılarak değerlendirmeler yapılmalıdır (MEB, 2010; Özgüven, 2017). Zekâ testleriyle ölçülen zihinsel yeteneklerin üstün yetenekliliğin yalnızca bir parçası olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Clark, 2013; Pfeiffer, 2015). Bununla birlikte çocuğun akran grupları içinde, aile ile birlikte, sınıfta, bir etkinlik sırasında ya da farklı sosyal etkinlik ortamlarındaki becerilerine ilişkin bilgiler toplanması belirleme işlemini destekleyerek kolaylaştıracaktır. Çocukların çok geniş yetenek alanlarının ve özelliklerinin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Yılmaz, 2015).

George (1995), üstün yetenekliliğin değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak yöntemleri genel olarak şöyle özetlemiştir:

- Öğretmen değerlendirme ve öneri formu
- Genel kontrol listesi (her bir çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimleriyle ilgili ipuçlarını verebilecek değerlendirme formları)
- Gözlem ve değerlendirme listeleri (ebeveyn, öğretmen)
- Derecelendirme ölçekleri (ebeveyn, öğretmen)
- Yetenek alanı değerlendirme listesi

- Zekâ testleri (bireysel ve grup)
- Yaratıcılığın ölçülmesi (yaratıcılık testleri, yaratıcı öğrenme ortamı değerlendirmeleri)
- Performansa ve bireyin ürettiklerine dayalı portfolyo değerlendirmeleri (ebeveyn, öğretmen)

Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi amacıyla birçok farklı testler, kontrol listeleri, anketler, envanterler kullanılmaktadır (Clark, 2013). Üstün yeteneği belirlemek için standardize edilmiş testlerin yanında öğretmen ve aile tarafından aday gösterme, öğrenci ürünleri rubrik dereceleme, portfolyo değerlendirme, sözel olmayan ölçekler, öğretmen dereceleme ölçekleri gibi birçok alternatif belirleme yöntemleri ve araçları bulunmaktadır (Preiffer, 2015).

Üstün yeteneklilerin aday gösterilmesi. Üstün yetenekli çocukları belirlemede standart yetenek ve başarı testlerinin dışında güvenilebilecek alternatifler var mıdır? Bu testlerin dışında yaygın olarak kullanılan öğretmen ve ebeveynler tarafından üstün yetenekli çocukların aday gösterilmesi yöntemi bulunmaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları aday göstermesi üzerine yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar bulunmaktadır. Gross (1999) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynler tarafından aday gösterilen çocukların, öğretmenler tarafından aday gösterilmelerine göre daha isabetli olduğunu bulunmuştur. Jackson (2003) da araştırmasında, ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları aday göstermede, dil, okuryazarlık ve sayısal alanlarda daha isabetli olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, ebeveynlerin çocuklarının çok küçük yaşlarında, üstün yeteneklilerin daha az ölçülebilir olan özelliklerini görebileceklerini ifade etmiştir. Ebeveynlerin, üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi süreçlerine dâhil edilmesinin önemi üzerinde görüş birliği bulunmaktadır (Clark, 2013; Pfeiffer, 2015). Ancak, bu durum dezavantajlı ailelerden gelen üstün yetenekli çocuklar için sınırlılık oluşturabilmektedir (Gandara, 2004). Bir başka ifade ile eğer bütün ailelere ulaşmak için çaba gösterilmezse, eğitimi destekleyen veya üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda daha eğitilmiş olan ve bununla birlikte okulun dili ve ortamı hakkında kendini daha rahat hisseden aileler ön plana çıkmaktadır. Okulda da bu ailelerin aday gösterdikleri çocuklar daha ön planda olmaktadır (Gandara, 2004). Bununla birlikte

sosyoekonomik olarak dezavantajlı aileler, eğitim sistemine yönelik güvensizliklere sahip olabilir veya etkili bir aday gösterme yapamayabilir (Woods ve Achey, 1990). Bunlardan dolayı üstün yetenekli çocukların belirlenmesi süreçlerinde bütün ailelere ulaşılmalıdır.

Öğretmen tarafından aday gösterme. Öğretmenleri ve aileleri tarafından üstün yetenekli olabileceği düşüncesi ile aday gösterilen çocukların üstün yetenekli olarak belirlenme oranlarının karşılaştırıldığı araştırmalarda, öğretmenlerin ailelere göre isabet oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Clark, 2013; Preiffer, 2015). Özellikle son yıllarda öğretmenlerin çocuklar hakkındaki gözlemlerinin ve görüşlerinin önemi üzerinde durulmaktadır (Preiffer, 2015).

Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi yöntemlerinin hemen hemen hepsinde öğretmenler kilit bir rol üstlendiği gibi üstün yetenekli çocuğun aday gösterilmesi yönteminde de önemli bir bileşendir (Preiffer, 2015; Renzulli, 2009a). Çünkü öğretmenler çocuklar hakkında gözlemleri geniş olan bir gruptur (Hunsaker, 1994; Hunsaker, Finley ve Frank, 1994). Öğretmenlerin, üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve desteklenmesi konularında eğitim deneyimine sahip olmaları halinde ise oynadıkları kilit rol daha da yüksek bir düzeyde olmaktadır (Culross, 1997; Karnes ve Johnson, 1991; Roedell, 1989). Öğretmenler, üstün yeteneklilerin belirlenmesi ve desteklenmesi konusundaki eğitim eksikliğinde ise, üstün yetenekli çocukları isabetli olarak aday göstermede başarısız olabilmektedir (Sankar-DeLeeuw, 2004). Araştırmalar, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları fark etmede, akademik yeteneklerini değerlendirmede en az bunun için geliştirilen standart testler kadar isabetli olduğunu belirtirken, problem çözme becerileri ve ileri düşünme becerileri gibi bazı yeteneklerini de daha az tanıyabildiklerini ifade etmektedir (Quay ve Steele, 1998).

Üstün yetenekli çocukları belirlemede kullanılan diğer yöntemlerde ve araçlarda olduğu gibi, öğretmen tarafından aday göstermede de kültürel ve sosyoekonomik dezavantajlar ve bazı sınırlılıklar bulunabilir. Örneğin, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ortamda bulunan üstün yetenekli bir çocuk, geleneksel olarak tanımlanan üstün yetenekliliğin dışında davranışlar sergileyebilir, öğretmenler de bu durumda yanlış kararlar verebilir (Renzulli, Reis ve Smith, 1981). Araştırmalarda, öğretmenlerin, özellikle küçük yaştaki çocukların yeteneklerini,

cinsiyet, kültür ve sosyoekonomik düzey gibi aile özellikleri değişkenleri ile ilişkilendirerek çocukların yeteneklerini değerlendirdikleri bulunmuştur (Elhoweris, Mutua, Alsheikh ve Holloway, 2005; Hause-Cram, Sirin ve Stipek; 2003; Quay ve Steele, 1998). Ayrıca araştırmalarda öğretmenlerin, çocukların güçlü yönlerinden ziyada zayıf yönlerini görmeye daha eğilimli oldukları bulunmuştur (Delahanty, 1984). Bununla birlikte, eğitim programları da üstün yetenekli çocukların becerilerini sergilemeleri için engel olabilir (Chance, 1990). Bu durum da öğretmenler için sınırlayıcı olabilir. Çocukların gelişimlerini destekleyici olmayan ve bununla birlikte ilgilerini de çekmeyen bir eğitim programı içerisinde üstün yetenekli çocukların performansı göz ardı edilecektir. Böyle programlarda içerik de program sonunda yapılacak sınavlara yönelik olacağından dolayı, program içeriğinde çocukların kişisel ilgileri, becerileri ve yetenekleri göz ardı edileceğinden çocuklar gerekli desteği göremeyeceklerdir (Moon, Brighton ve Callahan, 2003). Öğretmenlerin değerlendirmede ve aday göstermede sahip olabilecekleri bu ön yargıların ve sınırlılıkların önüne üstün yetenekli çocukların fark edilmesi ve belirlenmesi konularında düzenlenebilecek hizmet içi eğitimler ve seminerler ile geçilebilir (Clark, 2013; Powell ve Siegle, 2000).

Üstün yetenekli çocukların öğretmenler tarafından aday gösterilmeleri okul öncesi dönem de dâhil olmak üzere bütün eğitim kademelerinde kullanılabilir. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları değerlendirmede ve aday göstermede kullanabilecekleri araçlar bulunmaktadır. Bunlara; gözlem ve kontrol listeleri, öğretmen derecelendirme ölçekleri örnek olarak verilebilir. Gözlem raporları ve kontrol listeleri; olağandışı ve göze çarpan öğrenme ve yetenek özellikleri, ileri düzeyde motivasyon, liderlik, yüksek derecede yaratıcı düşünme gibi başlıklar alınarak oluşturulabilir (Jackson, 2003; Kelemen, 2012; Preiffer, 2015). Öğretmen derecelendirme ölçekleri ise, gözlenebilir üstün yetenek göstergelerinin maddeler halinde gruplanarak, sınıfta bulunan çocukların davranışlarını değerlendirmek amacıyla öğretmen tarafından doldurularak kullanılan araçlardır (Preiffer, 2015; Preiffer ve Jarosewich, 2003).

Öğretmenler tarafından doldurulan derecelendirme ölçeklerine örnek olarak; Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği (Scales For Rating The Behavioral Characteristics of Superior Students, SRBCSS,

Westberg, 2012), Üstün Yetenekli Değerlendirme Ölçeği- İkinci Ölçek (Gifted Evaluatin Scale-Second Scale, GES-3, McCarney ve Anderson, 1989), Üstün Yetenekli Değerlendirme Ölçeği (Gifted and Talented Evaluation Scale, GATES, Gilliam, Carpenter ve Christensen, 1996), Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemeye Yönelik Ölçekler (The Scales for Identifying Gifted Students, SIGS, Ryser ve McConnell, 2004) ve HOPE Ölçeği (The HOPE Scale, Peters ve Gentry, 2009) verilebilir (Clark, 2013; Preiffer, 2015; Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Öğretmenler tarafından kullanılabilir bir diğer derecelendirme ölçeği ise Preiffer ve Jarosewich (2003) tarafından geliştirilen Gifted Rating Scale-Preschool/Kindergarten Form aracıdır.

Gifted Rating Scale (GRS). Okul öncesi döneminde ve ilkököl döneminde bulunan çocuklar için olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır. Okul öncesi dönemindeki çocuklara yönelik olan, Gifted Rating Scale-Preschool/Kindergarten Form 4-6 yaş arasındaki çocuklar içindir. Bu formda 5 ayrı alandaki yetenekleri ortaya koymak üzere yer alan maddeler bulunmaktadır. Bu alanlar, entelektüel zekâ, akademik yeterlilik, yaratıcılık, sanatsal yetenek ve motivasyondur. Gifted Rating Scale-School Form ise ilkököl dönemindeki çocuklara yönelik olarak 6-14 yaş arasındaki çocuklar için kullanılabilir. Bu formda ise okul öncesi formundaki başlıkların aynısı bulunmakla birlikte ek olarak liderlik yeteneği başlığı da yer almaktadır (Jarosewich, 2003; Preiffer, 2015).

Akran tarafından aday gösterme. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılabilir kaynaklardan birisi de akranlar tarafından değerlendirilmedir (Akt. Tarhan ve Kılıç, 2014). Üstün yetenekli çocukları akranları aracılığı ile belirleme; doğrudan, gizli ya da oyun içerisinde yöneltilen sorularla yapılabilir. Sosyometri veya "kimdir bu" gibi sorular kullanılarak farklı özellikleri bulunan çocukları akranlarının tanımlanması sağlanabilir (Akarsu, 2004). Bu sorular çocukların üstün yetenekli olabilecek akranlarının isimlerini vermesinde kullanılabilir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, akranları ile özellikle; oyun, grup çalışmaları veya serbest zaman etkinliklerinde bir araya gelirler. Bu durumlarda çocuklar birbirlerini daha iyi tanıyabilirler. Çocuklar, birbirlerinin iyi oldukları alanları, liderlik özelliklerini, motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını fark edebilirler. Çocukların bu farkındalıkları ebeveynler ya da öğretmenlerin göremedikleri noktaları içerebilir.

Ayrıca etkinliklerde belki çekingenliği nedeniyle kendini ortaya koyamayan ve öğretmenin gözünden kaçan bir çocuk, arkadaşlarına etkinliklerde yardım ederken ipuçlarını verebilir. Kendi halinde çalışmayı tercih eden ve konuşma güçlüğü yaşayan bir çocuk, arkadaşları ile yalnız kaldığında üst düzeyde zihinsel becerilerini gösteren şakalar, arkadaşları arasında arabuluculuk gibi özellikler sergileyebilir. Bu bilgiler, aile ve öğretmenlerin gelişim gözlemlerine ilişkin bilgilerle birleştiğinde etkili bulgular verebilir (Yılmaz, 2015; Kaya, 2013). Ancak okul öncesi dönemde çocuklarının birbirlerinin yeteneklerini değerlendirme noktasında güçlük çekebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. (Akt. Tarhan ve Kılıç, 2014).

Ebeveyn tarafından aday gösterme. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde, ebeveynleri tarafından aday gösterme de kullanılabilir bir kaynaktır. Ebeveynler, çocuklarını en iyi tanıyan kişilerdir. Çocuklarının ne zaman cümle kurmaya başladığını, kaç yaşında okumaya başladığını, ne zaman melodiler oluşturmaya başladığını ve kaç yaşında yaratıcı sanat ürünleri ürettiğini genellikle en iyi ebeveynler bilmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Bundan dolayı, ebeveynlerin çocuklarının bilişsel, zihinsel ve kişilik özellikleri ve yetenekleri konusunda ayrıntılı bilgi sahibidirler (Chan, 2000; Kelemen, 2012; Pfeiffer, 2015). Ancak, üstün yetenekli olarak aday gösterebilecekleri çocukları hakkındaki görüşleri çok fazla objektif olmama ihtimali de göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2013). Bundan dolayı ebeveynler tek başına değerlendirme ve belirleme ölçütü olarak kullanılmamalıdır (Metin, 1999).

Üstün yetenekli çocuğun kendisi tarafından aday gösterme. Çocukların değerlendirilmesi sürecinde çocukların kendilerini anlatmalarının tarafsızca değerlendirilmesi yapılarak üstün yetenekli çocuklar fark edilebilir. Kendisine güvendiği ve iyi olduğu anları açıklaması, yaptığı çalışmalarını anlatması istenebilir. Standart başarı değerlendirilmelerinde kendini gösteremeyen çocukların kendilerini anlatmaları için farklı fırsatlar verildiğinde fark edilemeyen birçok özelliğini sergileyebilir. Bundan dolayı, üstün yetenekli çocukların belirlenmesi süreçlerinde diğer belirleme yöntemlerinin yanında çocukların kendilerini anlatabilecekleri yöntemlerin de uygulanması faydalı olacaktır (Yılmaz, 2015). Kendini aday gösterme yöntemi lise düzeyi gibi daha ileri yaşlar için kullanılması daha uygundur (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Kendini aday gösterme yönteminde; öğretmen-

öğrenci görüşleri, ilgi envanterleri ve anketler kullanılabilir. Bu yöntemde çocuklar kendi yeteneklerini objektif ve gerçekçi bir şekilde değerlendiremeyebilir (Chan,2000; Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Bundan dolayı da kendini aday gösterme yönteminin sınırlılığı bulunmaktadır.

Kontrol listeleri. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılacak kontrol listeleri, üstün yetenekli çocukların davranışlarının gözlenebilmesine imkân tanıdığı için yüksek düzeyde içerik güvenilirliğine sahiptirler. Bundan dolayı, normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların beraber buldukları ortamlarda, sınıflarda üstün yeteneklilerin fark edilmesini kolaylaştırabilir. Ancak, kontrol listelerinin standart testlere göre daha az güvenilir olması ile birlikte bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır (Metin, 1999).

Kontrol listelerinin yukarıda da ifade edildiği gibi bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin kontrol listeleri yalnızca çocukların üstün yeteneklilik özelliklerini gösterip göstermediğini belirtirken o davranışı ya da özelliği ne derece gösterdiği hakkında bilgi vermemektedir (Preiffer, 2015). Bir diğer sınırlılığı, kontrol listeleri çocukların davranışlarının akranlarına göre ileri düzeyde olduğu yargısına varmak için çocukların kaç özellik sergilemesi gerektiği konusunda açık değildir. Bundan dolayı, kontrol listelerine göre üstün yetenekli ya da değil olarak bir sınıflama yapılamamaktadır. Ayrıca, kontrol listeleri hatalı olarak bütün üstün yetenekli çocukların aynı özelliklere sahip olduğunu ima eder. Bir diğer sınırlılığı ise, kontrol listeleri çocukların üstün yetenekliliğinin belirlenmesinde onların davranışlarını göz önünde bulundurur. Bundan dolayı, başarı gösteremeyen veya davranışlarını sergileyemeyen üstün yetenekli çocukları belirlemede yetersiz kalmaktadır. Kontrol listelerinin bu sınırlılıklarından dolayı üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde tek başına kullanılmaması gerekmektedir (Metin, 1999; Porter, 1999).

Gelişim, gözlem ve değerlendirme formları. Çocuğun üstün yetenekliliğinin ilk işaretleri olarak izlenen özellikleri duygusal, sosyal, zihinsel, fiziksel, ahlaki ve yaratıcılık boyutlarının gelişimine temel oluşturan davranışlarının bir bütünü olarak ele alınmalıdır (Renzulli, 2009a). Bununla birlikte, çocuk hakkında genel görüşler yerine, dikkatli ve sistemli gözlemlere dayalı olarak gelişim ve izleme formlarının kullanılması önemlidir. Böylece genel zihinsel yetenek testleriyle

ölçülemeyen bireysel çok yönlü gizilgüçlerin fark edilmesi kolaylaşmakta ve bütün çocuklar değerlendirmeye dahil edilmektedir (Yılmaz, 2015).

Biyografik veriler. Çocuk hakkında iyi ve sistemli bir şekilde toplanmış ve kaydedilmiş biyografik kayıtlar çocuğun potansiyel üstün yeteneğine ilişkin önemli bilgiler ve göstergeler içermektedir (Sumreungwong, 2003; Troxclair, 2013). Biyografik verilerde, çocuğun erken dönemine ait psikomotor, dil gelişimi sayı ve okuma ile ilgili becerileri ve ilgileri hakkında bilgiler bulunabilir. Bununla birlikte çocuk hakkında akranları ile ilişkileri konusunda da önemli bilgiler yer alabilir (Dağlıoğlu, 2002; Metin, 1999). Bu bilgilere ulaşarak onları çocuklar hakkında kaynak olarak kullanmak öğretmenlere önemli bilgiler sunacaktır. Öğretmenler bu bilgi kaynağını kullanarak potansiyel üstün yetenekli çocukları fark edebilir (Sumreungwong, 2003; Troxclair, 2013).

Portfolyolar. Üstün yetenekli çocukları belirlemede portfolyolar çok önemli bir değerlendirme aracıdır. Portfolyolar, çocukların en iyi performans ve ürün örneklerini içermesi ile çocuklar hakkında çok zengin bilgilere kaynaklık eder. Bununla birlikte çocukların zaman içerisindeki gelişimlerini yansıtır (Preiffer, 2015; Sumreungwong, 2003; Troxclair, 2013). Portfolyolar çocukların; okur-yazarlık, matematiksel düşünme, sanat ve estetik ve sosyal-duygusal becerileri alanlarında bilgi içermektedir. Portfolyolar çocuklara kendi becerileri sergileme imkânı sunmakla birlikte çocukların gelişimini de yansıtmaktadır (Hertzog, 2008). Ayrıca portfolyolar yalnızca çocukların ürünlerinin toplanması süreci değildir. Çocukların ilerlemelerini ve çabalarını gösteren, çocukların ileri düzey gelişimlerini belgeleyen yapılandırılmış dosyalardır. Erken çocukluk döneminde oluşturulan portfolyoların üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde önemli bir kullanımı bulunmaktadır (Porter, 1999). Portfolyolar, çocuklardaki akademik, sanatsal, yaratıcı ve bilimsel yeteneğin göstergesi olarak yaptığı işin veya ürünün kalitesi olarak kullanılmaktadır. Çocukların oluşturdukları ürünlerde, yüksek düzeyde yaratıcılık, bilim yeteneği, yazma becerisi, analiz veya sentez becerileri görülebilir (Clark, 2013; Colangelo ve Davis, 2003; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer, 2015)

Yapılandırılmış gözlem. Üstün yetenekli çocukları belirlemede kullanılacak gözlem, görüşme ve anketler bu çocukların aday göstermelerilmeleri süreçlerinde de kullanılmaktadır (Pfeiffer, 2015). Yapılandırılmış

gözlem aracılığı ile çocukların davranışları evde veya okulda oyun ya da etkinlik boyunca tek başına, akranları veya diğerleri ile etkileşimlerinde değerlendirilebilir. Bu değerlendirme sürecinde iyi düzenlenmiş formlar veya bu alanda eğitim almış gözlemciler kullanılabilir. Yapılandırılmış gözlem ile üstün yetenekli çocuklar hakkında çeşitli bilgi elde edilebilmesine rağmen daha az güvenilir sonuçları olabilir. Bundan dolayı üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde tek başına kullanılması yeterli görülmemektedir. Gözlem yaparken tanılamada bunmaktan ve gözlenen davranışların nedenleri hakkında çıkarım yapmaktan kaçınmak da gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2002; Metin, 1999; Porter, 1999).

Zekâ testleri ve zihinsel yetenekleri belirleme. Eğitim ortamlarında üstün yetenekli çocukları belirlemek için ilk akla gelen araçlar, bireysel zekâ testleridir. Zekâ testlerinde, bireyin zihinsel yeteneklerinin çeşitli boyutlarının sayısal olarak ölçülmesi ile zekâ değerlendirilmektedir (Yılmaz, 2015). Bireysel zekâ testlerinin kullanımı ile herkes tarafından görülebilen başarıya odaklanılır (Yılmaz, 2015). Zekâ testlerinin kullanım amacı, bireylerin zihinsel özelliklerinin bazı boyutlarının düzeyi ve yönü konusunda, özel olarak da kullanılan testin ölçtüğü zihinsel işlevlerin düzeyi ve yönleri konusunda bilgi edinmek ve bu bilgi ile bireyin gereksinim duyduğu eğitim, öğretim ya da psikolojik müdahalelerini belirleyebilmektir (Yılmaz, 2015).

Zekâ testleri, bireysel ya da grup testleri olarak geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Bireysel zekâ testlerinde test uzmanı ile değerlendirilen bir birey arasındadır. Bireysel zekâ testlerinde yapılandırılmış kartlar, oyunlar, materyallerle işlemler de uygulamaya dâhil edilebilmektedir. Çocukla sözel olarak etkileşime girilerek daha ayrıntılı bilgi toplama olanağı verir (Yılmaz, 2015). Çocuğun yüz ifadeleri, cevaplamadaki yaklaşımları, iletişim biçimi de ipucu olarak kullanılabilir. Çocuğun kendini daha güvenle ifade etmesi ve kendini olduğu gibi, gerçek yetenekleriyle ortaya koyması da kolaylaşır. Grup zekâ testleri ise kalem-kâğıt testleri olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2015). Bu testler aynı anda birden fazla çocuğa uygulanabilir. Bundan dolayı, grup zekâ testleri, bireysel testlere göre kısa zamanda daha fazla çocuğu değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Ancak, çoğu grup zekâ testi, genel okuma ve kelime bilgisine dayandığından dolayı bilişsel yetenekleri ölçmede yetersiz kalabilmektedir. Zekâ testlerinin bireyi kapsamlı

değerlendirme amaçlı kullanımında grup zekâ testleri yerine bireysel zekâ testlerinin kullanılması tercih edilir (Yılmaz, 2015).

Binet (1905), Terman (1925), Catell (1915) ve Wechsler (1945-1974), günümüzde de en yaygın olarak pek çok ülkede uyarlaması yapılarak kullanılan zekâ testlerinin ilk örneklerini geliştirmişlerdir (Özgüven, 2017). Özellikle Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised, WISC-R), Stanford Binet Zekâ Testi ve yetişkinler için düzenlenen Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği (Wechsler Adult Intelligence Scale, WISC-R), Catell Zekâ Testi (Catell Culture Fair Intelligence Test), bugün ülkemizde ilk akla gelen ve yaygın olarak kullanılan bireysel zekâ testleridir (Sak, 2014, Özgüven, 2017). Cognitive Abilities Test (CogAT) ve Temel Kabiliyetler Testi (TKT 5-7, 7-11) gibi grup zekâ testleri de ülkemizde sık kullanılanlardan bazılarıdır (Yılmaz, 2015).

Türkiye’de ilk yerli zekâ ölçeği olarak geliştirilen Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS), 4-14 yaş grubunda yer alan çocukların zihinsel kapasitelerini ölçmeyi hedefleyen bireysel olarak uygulanan bir zekâ ölçeğidir. Ölçeğin standardizasyon çalışması 26 farklı ilden 4-12 yaş aralığında 4641 çocuktan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir (Öpengin, 2018).

Zekâ testleri, tek boyutlu ve çok boyutlu testler olarak da geliştirilmektedir. Çok boyutlu ölçüm, genel bir zihinsel yetenek kapasitesi yanında, alt ölçeklerle genel yerine kendine özgü zihinsel yeteneklerini ölçme fırsatı da vermektedir. Sık kullanılan The Woodcock-Johnson Psiko-Eğitim Bataryası kapsamlı bilişsel yetenekleri ölçerken, Raven İleri Matrisler Testi kapsamı benzer soyut zihinsel maddeler içerir (Bracken, 2012; Yılmaz, 2015).

Her bir öğrenci ya da birey eğitim ve gelişme olanaklarından eşit yararlanabilmelidir anlayışı ile geliştirilen testlerin sözel olmayan formlarına da yer verilmektedir (Clark, 2013). Örneğin, işitme ya da dille ilgili sorunu olan, duygusal sorunları nedeniyle kendini sözel ifade etmekte güçlük çeken ya da sosyokültürel farklılıkları olan çocuklar, yeteneklerini gösterme fırsatları bulamayabilirler. Bu noktalardaki sorunları ortadan kaldırmak için, testler yalnızca sözel değil sözel olmayan formlarda da hazırlanmaktadır. Örneğin, 1904’teki orijinal Binet testinden

hemen sonra, 1907 yılında ilk sözel olmayan zekâ testi olan, Seguin Şekil Tahtası yayınlanmıştır (Bracken, 2012; Sak, 2014; Sak; 2018; Yılmaz, 2015).

Zekâ testlerinde yer alan ve zekâ ile birlikte sık olarak kullanılan IQ, William Stern tarafından 1912 yılında zekânın derecelerini ifade etmek için önerilen İngilizcesi “intelligence quotient” olan bir kavramdır. Türkçeye ise “zekâ bölümü” şeklinde çevrilmiştir. Zekâ bölümü ifadesinin kısaltması olarak kullanılan IQ, Stanford Binet Zekâ testi ile literatüre girmiştir. Zekâ bölümü, bireyin Stanford Binet Zekâ testindeki işlem yoluna göre hesaplanmış olan “zihin yaşının” “takvim yaşına” bölünerek 100 ile çarpımından elde edilen değerdir. Zekâ bölümünü hesaplamak için kullanılan formül ise; Zekâ Bölümü (IQ) = (Zihin Yaşı / Takvim Yaşı) x 100 olarak belirtilmektedir (Öpengin, 2018).

Yaratıcılığın ölçülmesi. Torrance (2003) yaratıcı düşünmeyi “zorlukları, problemleri, bilgidaki boşlukları ve eksik unsurları hissetme, tahminler yapma veya eksiklikler hakkında hipotezler oluşturma, bu tahminleri test etme ve muhtemelen onları yeniden düzenleme, yeniden test etme ve sonuçları aktarma” (s.8) olarak ifade etmektedir. Yaratıcılığın ilk kavramsallaştırıldığı süreçte pek çok araştırmacı problem çözme ve eleştirel düşünmeyi sürece dahil etmişlerdir (Clark, 2013; Gardner, 1993; Renzulli, 1978). Bununla birlikte yaratıcılığa ilişkin birçok görüşte, problem çözme ve iraksak düşünme yaratıcılığın gelişimi için temel unsurlardır (Lubart, Besançon ve Barbot, 2013). Runco (1992) yaratıcı düşünmeyi, bir problem bulma ve onu kendi yoluyla çözme olarak tanımlamıştır (Akt. Clark, 2013). Gardner (1993) ise yaratıcılığı, çevre tarafından kabul edilecek şekilde problem çözme ve alışılmışın dışında olağan dışı ürünler tasarlama olarak ifade etmektedir.

Callahan (1991) yaratıcılık testlerini 3 şekilde kategorize etmektedir. Birincisi; performans ve/veya ürün odaklı olanlar, ikincisi; kişilik özelliklerini, davranışlarını ve/veya kişinin değerlerini ölçme odaklı olanlar, üçüncüsü olarak ise; biyografik bilgiyi ölçme odaklı olanlar şeklinde ifade etmiştir. Birinci kategoriye örnek olarak; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, ikincisine örnek olarak Yaratıcı Yeteneği Bulmak için Grup Envanteri, üçüncüsüne ise, bireyin kendisini ifadesine dayalı veya öğretmenleri, akranları gibi başkaları tarafından cevaplanan çeşitleri içeren örnekler verilmektedir (Akt. Clark, 2013).

Eğitim ortamlarında kullanılan en popöler testler arasında performans ve/veya ürün ölçümleri, özellikle Torrance Yararıcı Düşünme Testi gibi iraksak düşünmeyi ölçenler bulunmaktadır (Hunsaker, 1994). Bu testler akıcılık (cevapların sayısı) ve orijinallik (cevapların istatistiksel olarak nadirliği) açısından puanlanmaktadır. Bu testte cevaplar, testteki maddeler ile sınırlı kalmasına ve testi alan kişi tarafından geliştirilebilme olasılığı olan tüm yaratıcılık aralığını temsil etmemesine rağmen test genellenebilir, gözlenebilir ve ölçülebilir bilgiler sunduğu için tercih edilmeye devam edilmektedir.

Yaratıcılık becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer yöntem de yaratıcı ürünlerin nesnel değerlendirilmesidir. Yaratıcı ürünlerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi, yaratıcılık becerisinin değerlendirilmesinde önemli bir yaklaşım olarak görölmektedir. Orijinallik, özgünlük ve hayal gücü genellikle yaratıcılık ürünlerini değerlendirmek için kullanılan ölçütler olarak yer almaktadır. Amabile (1996) orijinal yazma ve sanat ile ilgili yaratıcı ürünleri kullanarak performans değerlendirmesi üzerine çalışmıştır. Çalışmalarında, uzmanların karşılıklı fikir birliğini yaratıcılığın bir ölçümü olarak önermektedir. Amabile (1996) yaptığı çalışmada ürünleri değerlendirerek yaratıcılık becerisinin ölçümünde kullanmak üzere Uzlaşımıcı Değerlendirme Tekniği (Consensual Assessment Technique) olarak isimlendirilebilecek bir yöntem geliştirmiştir. Bununla birlikte yaratıcılık becerilerinin değerlendirilmesinde, portfolyoların, sergilerin, açık uçlu görevlerin ve sergilenen performansların kullanımı da sıklıkla yer almaktadır. Ayrıca, çocukların açık uçlu problem çözme çalışmalarına ilişkin yapılacak gözlemler, yaratıcılık becerisini ölçmek için oldukça faydalı bilgiler sağlayacaktır. Yaratıcılığın değerlendirilmesinde kullanılabilen bu tür yaklaşımlar için nesnel standartlar ve uzman bir değerlendirme ekibi gerekmektedir (Clark, 2013).

Yaratıcı ürünler için gerekli olan beceri ve yetenekleri değerlendirmek için farklı düşünme becerilerini ölçen testler veya kişisel envanterler kullanılabilir (Clark, 2013; Özgüven, 2017; Sak, 2014). Yaratıcılığın değerlendirme ölçütü olarak genellikle; Torrance Yararıcı Düşünme Testi (Torrance Test of Creative Thinking, TTCT, Torrance, 1966), Uzak Bağlantılar Testi (Remote Associates Test, RAT, Mednick ve Mednick, 1967) veya Yaratıcı Yeteneği Bulmak için Grup Envanteri (Group Inventory for Finding Creative Talent, GIFT, Rimm, 1976) gibi yaratıcılığı

ölçmek için geliştirilmiş testler kullanılmaktadır (Clark, 2013). Günümüzde yaratıcılık potansiyelinin değerlendirilmesi için daha güncel olarak geliştirilen ve kullanılan araçlardan birisi de Lubart, Besançon ve Barbot (2012) tarafından geliştirilen Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (Evaluation of Potential Creativity EPoC)'dir (Lubart, Zenasni ve Barbot, 2013).

Yaratıcı düşünme veya farklı düşünme becerisini değerlendirmek için geliştirilen diğer testler ise şunlardır: Üstün Yetenekliler Ölçeklerindeki Yaratıcılık Testi (Creativity Scale in the Gifted and Talented Evaluation Scales: GATES, Gilliam, Carpenter ve Christiansen, 1996), Bilişsel Yetenekler Testi sözel olmayan bölümü (Cognitive Abilities Test, CogAT), Farklılaşan Beceri Ölçekleri (Differential Ability Scales, DAS), Naglieri Sözel Olmayan Beceri Testi (Naglieri Nonverbal Ability Test) (Clark, 2013).

Motivasyonun ölçülmesi. Vallerand ve Thill (1993, s.18) tarafından yapılan motivasyon tanımında, “Motivasyon, davranışın başlatılmasına, yönlenmesine, odaklanmasına ve sürdürülmesine yol açan iç veya dış güçlerin betimlenmesine yönelik varsayımsal kurulumu ifade eder.” olarak belirtilmiştir (Akt. Viau, 2009/2015). Bu tanıma göre, motivasyon bir davranışın yalnızca başlatıcısı olarak özetlenmemektedir. Motivasyon aynı zamanda davranışın yönlendiricisi, yoğunluğunun ve dayanıklılığının belirleyicisidir. Bir diğer motivasyon tanımında ise, “motivasyon, kaynağını çocuğun kendisine ve çevresine ilişkin algılarından alan, çocuğu, öğrenmesi amacıyla kendisine sunulan eğitsel etkinliğe odaklanan ve onu tamamlama kararlılığı kazandıran bir olgudur.” (Viau, 2009/2015).

Motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan ilk çalışmalarda motivasyon, çocuğun nesne ile ilişkili görevlerinde sabırlılık olarak değerlendirilirken, daha sonra yapılan çalışmalarda motivasyon, nesnelere ilişkili sebat ile beraber motor beceriler ve sosyal ilişkiler açısından da değerlendirilmeye başlanmıştır (Özbey, 2018a). Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularda, üst düzey motivasyon ile bilişsel ve motor beceriler arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır (Yarrow, Morgan, Jennings, Harmon ve Gaiter, 1982; MacTurk Hunter, McCarhy, Vietze Harter ve McQuiston, 1985; Wachs ve Combs, 1995; Niccols, Atkinson ve Pepler, 2003, Akt. Özbey, 2018a). Ayrıca, Harter (1978) yapılan araştırmada, motivasyonun bilişsel, motor ve kişilerarası ilişkiler olarak farklı

bileşenleri olduğundan söz etmektedir. Bununla birlikte Harter, erken çocukluk dönemi içerisinde çocuklarda bilişsel gelişimi desteklemek için; dikkat, odaklanma ve sabırla keşfetmek için deneyim fırsatları sunmanın çocukların içsel motivasyon düzeylerine önemli katkıda bulunacağını belirtmiştir. (Akt. Özbey, 2018a).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda motivasyon bileşeni üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Özbey, 2018a; Özbey, 2018b). Türkiye’de ise Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yürütülen okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması olmak üzere ilk çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklarda motivasyonun çok yönlü olarak ele alınması önemli olarak görülmektedir (Özbey, 2018b; Öznacar ve Bildiren, 2012).

Sanatsal yeteneklerinin ölçülmesi. Üstün yeteneklilerin erken yaşlardaki sanatsal yeteneklerine dair sınırlı sayıda bilgiye sahip olunduğu görülmektedir. Bu alanlardaki üstün yeteneğin en iyi göstergesi olarak, belirlenen ilgili alanda çocuğun gösterdiği performansdır. Eğer bu sanat alanı, okul veya şehir bazında açılması düşünülen bir programsa, ilgili alana ilişkin uzmanlardan oluşan bir grup çocuğun performansını değerlendirmelidir. Çocuğun ilgili alanda üstün yeteneğine dair verilecek karar aşamasında, çocuğun bilişsel beceri düzeyi ile okuldaki başarısının değerlendirmeye bir etkisinin olmaması yönündeki görüş daha ağırlık kazanmaktadır. Çünkü bilişsel başarı düzeyi ve okul başarısı değişkenlerinin sanatsal yetenek ve başarı ile ilişkili olduğunu gösteren kuvvetli bulguya rastlanmamaktadır (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Aynı şekilde, yaratıcılık testlerinin de sanatsal alana dair olan yeteneklerin ölçülmesinde yeterli geçerliliğe sahip olmadığı düşünülmektedir (Clark, 2013).

Görsel sanatlar, müzik, drama, dans ve spor gibi sanat alanlarında olan üstün yetenekli çocukların fark edilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Günlük düzenli dersler ve eğitim etkinliklerinde her bir çocuğun kendini çeşitli yönleriyle ortaya koymasına fırsat vermek, bireysel farklılıklara dikkat etmek ve sanat alanlarına yönelik etkinliklere yer vermek öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları fark etmelerini kolaylaştırabilir. Bununla birlikte aileler ile işbirliği içerisinde olmak da faydalı olacaktır (Yılmaz, 2015).

Sanat alanında kullanılabilen ölçme araçlarına örnek olarak şunlar verilebilir: Seashore'un Müziksel Yetenek Ölçeği (Measures of Musical Talents) (Kavett ve Smith, 1980), Müziksel Beceri Ölçeği (Measures of Musical Abilities) (Bentley, 1966), Temel Müzik Kulağı Ölçeği (Primary Measures of Music Audiation) (Gordon, 1979), Horn Sanat Becerisi Envanteri (Horn Art Aptitude Inventory) ve Meier Sanat Testi (Meier Art Tests) (Rubenzer, 1979).

Kişinin güzel sanatlara yatkınlığını değerlendiren testlerin en bilineni ve en çok kullanılanı Meiser Sanat Yapıtlarını Değerlendirme Testidir. Bu testlerde kişiden, arasında ufak farklar olan tanınmış bir resmin iki kopyasından hangisinin daha güzel olduğunu belirlemesi veya oldukça basit düzeydeki yapıtları ve Picasso tipi resimleri içeren bir dizi resmi estetik değerlerine göre sıralaması istenmektedir (Özgüven, 2017).

Resim, mimari, dekorasyon, grafik sanatları gibi alanlara kimlerin daha yatkın olduğunu seçebilmek için, güzel sanatlara olan yeteneği ölçen testler de geliştirilmiştir. Bu testlere örnek olarak Horn Yetenek Testi verilebilir. Horn (1945) için örneği, yöntemini kullanarak deneklere üzerinde çeşitli çizgiler olan kartlar vermektedir (Akt. Özgüven, 2017). Deneğin bu çizilerden yararlanarak resimler yapması istenmektedir. Bu şekilde ölçme koşulları herkes için standart tutulmaya çalışılmaktadır (Özgüven, 2017). Bu tür testlerin, özellikle sanatsal yetenekleri değerlendiren testlerin, güvenilirlik ve geçerliği çok düşüktür. Bu nedenle sadece böyle bir testin sonuçlarına dayanarak kişinin sanatsal yetenekleri hakkında karar almak için henüz çok erkendir (Özgüven, 2017).

Türkiye'de üstün yeteneklilerin fark edilmesi ve belirlenmesi. Ülkemizde okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki üstün yetenekli öğrenciler için eğitimde en yaygın destek eğitimi seçeneği olan Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) uygulamaları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi ile düzenlenmektedir (MEB, 2015).

“Bilim ve Sanat Merkezleri; örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar veya müzik alanlarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak

amacıyla destek eğitim vermek üzere açılan özel eğitim kurumlarıdır.” (MEB, 2018d).

BİLSEM'lere öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi 4 aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu basamaklar, aday gösterme, grup taraması, bireysel inceleme ve yerleştirme olarak ifade edilmektedir. Aday gösterme basamağı, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfa devam edip genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik alanlarında akranlarından ileri düzeyde farklılık gösterdiği düşünülen öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formları doldurularak aday gösterilmeleridir. Öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrenci; genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik alanlarından yalnızca birinde aday gösterilebileceği gibi en fazla iki yetenek alanından da aday gösterilebilmektedirler (MEB, 2018d). Grup taraması basamağı, öğretmenleri tarafından aday gösterilen çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 81 ilde, il tanılama sınav komisyonları tarafından belirlenen merkezlerde tablet bilgisayarlar aracılığı ile yapılmaktadır. Bu uygulamada baraj puanları; genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarının her biri için ayrı olacak şekilde Türkiye ortalamalarına göre belirlenmektedir (MEB, 2018d).

Bireysel değerlendirme basamağında ise, grup tarama uygulama sonuçları açıklandıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yetenek alanlarına göre belirlenen puan barajını geçen öğrenciler yine yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Bireysel değerlendirmeler; genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında ayrı ayrı yapılmaktadır. Genel zihinsel yetenek alanında bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilere sınıf düzeylerine göre belirlenen zekâ ölçekleri uygulanmaktadır. Görsel sanatlar yetenek alanında aday gösterilen öğrencilerin bireysel incelemeleri; yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri, özgün çalışmalar yapabilecekleri sorular sorularak yapılmaktadır. Bununla birlikte bu alanda aday gösterilen öğrencilerden çizim yapmaları istenmektedir. Müzik yetenek alanında bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilere de “müziksel işitme/bellek” ve “müziksel farkındalık” alanlarından sınıf seviyelerine göre sorular sorulmaktadır (2018-2019 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu). Bu basamaktan sonra da bireysel değerlendirme sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilerek Bilim ve Sanat Merkezleri'ne kayıt hakkı kazanan öğrenciler duyurulmaktadır (MEB, 2018d).

BİLSEM'ler dışında üstün yeteneklilere yönelik programlar ve etkinlikler düzenleyen resmi ve özel kuruluşların belirleme ve değerlendirme süreçlerinde kullandıkları farklı uygulamalar da bulunmaktadır. Genel olarak bireysel zekâ testlerine dayalı bir ön değerlendirme sonrası, uyguladıkları programa yerleştirme yönünde değerlendirmeyi sağlayacak, standart ya da kuruluşların uyguladığı veya geliştirdiği çeşitli zihinsel, yetenek ve yaratıcılık testleri ve araçları kullanılmaktadır (Yılmaz, 2015).

İlgili Araştırmalar

Bu başlık içerisinde, yapılan araştırma ile ilgili literatürde yer alan ve ulaşılan diğer araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmaların konuları; erken çocuk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar, üstün yetenekli çocukların fark edilmesi ve belirlenmesi, okul öncesi öğretmenleri ve üstün yetenekli çocuklar, okul öncesi öğretmen adayları ve üstün yetenekli çocuklar olarak seçilmiştir. Araştırmalar Türkiye'de ve yurtdışında yapılanlar olarak iki başlıkta ele alınmıştır. Her bir başlığın en sonunda araştırmaların genel özeti yapılmıştır. Araştırmalara günümüze en yakın olandan başlayarak kronolojik sırayla yer verilmiştir.

Türkiye'de yapılan ilgili araştırmalar. Yurtiçinde yapılan çalışmaları ele aldığımızda en güncel olarak Sarar'ın 2018 yılında yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada, Kayseri ili merkezinde yer alan resmi ilkokullar ve bağımsız anaokullarında görev yapan 261 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplamak için, Tortop (2014) tarafından geliştirilen, "Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği", araştırmacı tarafından hazırlanan "Üstün Yetenekliler Eğitimi Bilgi Testi" ve Jeong (2010) tarafından geliştirilen ve Seyhan (2015) tarafından uyarlanan "Üstün Yetenekliler Eğitimi Algı Testi" olmak üzere 3 tane araç kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda; okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik ve algı düzeyleri yüksek olarak çıktığı belirtilmiştir. Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik bilgi düzeyleri düşük çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmada, öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik, algı ve bilgi düzeyleri

ölçüm verileri, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri arasında pozitif, yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu araştırmanın bulguları arasında göze çarpmaktadır.

Tanık-Önal (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde bulunan üstün yetenekli çocukların özellikleri tanıtılarak velilere ve eğitimcilere yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bununla birlikte, okul öncesi dönemde bulunan üstün yetenekli çocukların eğitimine dikkat çekme de amaçlanmıştır. Yapılan çalışma, derleme araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, üstün yetenekli çocukların özelliklerinin erken yaşlardan itibaren bilinmesinin, bu çocukların tanınmaları için önemine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte üstün yetenekli çocukların kendi özelliklerine uygun bir şekilde eğitim almaları onlar için yapılmış bir ayrıcalık olmadığı, onların hakkı olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın sonuç ve tartışma bölümünde, üstün yetenekli çocuklarda gözlenmesi muhtemel olan özelliklerin okuyuculara sunulduğu belirtilmiştir.

Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de 1988-2016 yılları arasında bulunan ve erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ile ilgili olarak yapılan çalışmaları incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalar, EBSCO, ERIC ve SAGE ile birlikte YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ULAKBİM veri tabanlarında yapılan elektronik taramalar sonucunda elde edilmiştir. Araştırma kapsamında 5 teze ve 13 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, genel olarak yapılan çalışmaların erken çocukluk dönemi içerisinde bulunan üstün yetenekli çocuklar ile ilgili mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukları belirleme çalışmaları ile birlikte bu belirleme için uygun değerlendirme ölçeği geliştirmeye yönelik çalışmaların bulunduğu araştırmanın sonucunda belirtilmiştir.

Ayrıca araştırmada, erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar ile ilgili verilen bir eğitimin etkililiği ile ilgili çalışmalarla rastlanılmadığı sonucuna varılmıştır.

Yoleri, Tetik ve Çetken (2018) tarafından yapılan araştırmada, üstün yetenekli çocuklar hakkında okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Uşak ilinde görev yapan 33 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Yapılan çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Görüş Belirleme Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin hem teorik konularda hem de uygulamalar konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları bulunmuştur. Bundan dolayı, okul öncesi öğretmenliği eğitim programlarına üstün yetenekli çocuklar ile ilgili dersler eklenmesi gerekliliği araştırmanın sonucunda ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik çalıştaylar ve seminerler düzenlenmesi ile öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması yolu ile sınıf içi uygulamalarda gelişmelerin sağlanabileceğinin üzerinde vurgu yapılmıştır.

Saranlı (2017) tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli çocukları tanımlarken kullanılan ve üzerinde yeterince bilgi sahibi olunmayan önemli kavramlardan biri olan “eş zamanlı olmayan gelişim” kavramı ayrıntılarıyla ele alınarak, bu konudaki sorunlar ve çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada, 5 yaş 3 aylık olan Rüzgar rumuzlu üstün potansiyelli bir çocuğun eş zamanlı olmayan gelişimi örnek olay çalışması yöntemiyle sunulmuştur. Araştırmada veriler; görüşmelerde kullanılan araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış sorular (16 soru), gözlemlerde kullanılan gözlem kayıt formu, Üstün Yetenek Derecelendirme Ölçeği, Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Peabody Resim-Kelime Testi, Tifaldi Dil Gelişim Testi, Akran Sosyometri Ölçeği ve Stanford-Binet Zekâ Testi araçları ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Rüzgar’ın dil gelişiminde ve zihinsel gelişimde, becerilerinin çok üstün olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, bu alanlardaki hızlı gelişiminden dolayı ortaya çıkan durumlar nedeniyle akranlarıyla sosyal ve duygusal olarak sorunlar yaşadığı açık bir şekilde ortaya çıkarılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme süreci sonunda Rüzgar’ın üstün yetenekli çocuklara özgü eş zamanlı olmayan gelişimi, özellikle sosyal-duygusal gelişim alanında gösterdiği araştırmanın sonucunda elde

edilen bulgular arasında yer almaktadır. Araştırmada yer alan bu sonuçlar ile birlikte, üstün yetenekli çocuklarda görülebilen “eş zamanlı olmayan gelişim” konusu ile ilgilenen öğretmenlere, ailelere ve uzmanlara öneriler sunulmuştur.

Mindivanlı-Akdoğan, Koçak ve Subaşı (2017) tarafından yapılan çalışmada, erken çocukluk döneminde bulunan özel yetenekli çocukların belirlenmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu, Doğu Anadolu Bölgesi’nde bir şehirde bulunan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenler ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir bölümü, çocukların akıl yürütme, yaratıcılık, fen ve teknolojiye karşı ilgi ve merak, problem çözebilme gibi bilimsel tutumlar kazanmasını desteklediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın dikkat çekici bulguları arasında, öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik somut olarak okul içerisinde ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde etkili adımların atılmadığını belirtmeleri yer almaktadır. Bir diğer dikkat çekici sonuç ise, öğretmenlerin bir kısmı, erken çocukluk döneminde özel yeteneğe sahip olduğu düşünülen çocukların belirlenmesi için gerekli olan test, ölçek, form gibi ölçme araçlarının tanıtılmasında hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Duran ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında bulunan 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 115 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma, olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada kullanılan veriler ise, araştırmacı tarafından geliştirilen metafor formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının toplamda 87 farklı metafor ürettikleri ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarının kullandıkları en fazla metaforun “hazine” olduğu belirtilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının, üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarının ise en çok “teknoloji” ve “değer” kategorilerinde toplandığı sonucu elde edilmiştir. Birinci sınıf ve son sınıf öğretmen adaylarının ürettikleri metafor kategorilerine

bakıldığında, birinci sınıftakiler en fazla “değer” kategorisinde toplanırken, son sınıftakiler “değer” ve “insani özellik” kategorilerinde toplandığı araştırmanın sonucunda bulunmuştur.

Koç ve Saranlı (2017) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de erken çocukluk dönemi içerisinde bulunan üstün yetenekli çocukları konu edinmiş olan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezleri inceleyerek, bu konuda akademik çalışmaların Türkiye’deki genel durumunu gösterir bir tablo ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, 11 yüksek lisans ve 6 doktora düzeyinde tez olmak üzere 17 lisansüstü tez incelenmiştir. Tezleri incelemede, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Tezler çeşitli boyutlara göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, yüksek lisans tez çalışmalarının doktora tez çalışmalarından daha fazla sayıda olduğu, erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukları konu edinen tezlerin özellikle 2015 ve 2016 yıllarında yoğun olduğu görülmüştür. Tez çalışmalarının daha çok Ankara, İstanbul vb. gibi büyük illerdeki üniversite ve enstitülerde gerçekleştirildiği sonucu elde edilmiştir. Tezlerin konularının ise, tanılama ve tanılamaya yardımcı olmak için ölçek uyarlamaya yoğunlaştığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonucunda, genel olarak erken çocukluk döneminde yer alan üstün yetenekli çocuklar ile ilgili araştırmaların, gelecekte hangi konular ve araştırma yöntemleri kullanılarak çalışılabileceği ile ilgili öneriler sunduğu belirtilmiştir.

Gülkaya (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunda, Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı ilköğretim kademesinde bulunan 99 ilköğretim okul bünyesinde ve 13 anaokulunda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Demirok ve Özcan tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeği” ve Demirok (2012) tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Görüş Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” anketi olmak üzere 3 araç kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerine yönelik algılarının olumlu

yönde olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik olumlu görüşe sahip oldukları araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular ise, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitime olan ihtiyaçları ile ilgili yeterli donanıma sahip olmadıkları olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgi düzeylerinin daha üst seviyede olması gerektiğine ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Bu eksikliğin üstün yetenekli çocukların eğitim sürecini olumsuz etkilememesi için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulduğu sonucu da araştırmanın dikkat çekici bir bulgusu olarak yer almıştır.

Daştan (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yetenekli bireylerin eğitimine tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, Ankara iline bağlı Etimesgut ve Sincan'da bulunan MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan 291 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları; araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Tepe (2011 tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (OÖÇBÖİÖ)" ve Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilen, Tortop (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ve yine Tortop (2014) tarafından revize edilen "Üstün Yeteneklilere Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETO)" olmak üzere üç tanedir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmanın katılımcıları olan okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin alt boyut ortalamalarına bakıldığında; öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi düzeyleri ortalamalarının çok yüksek; aile katılımı düzeyi ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyi ortalamasının da çok yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul, medeni durumu, mesleki kıdemleri, mezun olduğu okul, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançlarını etkilemediği ancak, yaş değişkenine göre yaşı 36-40 arasında olan öğretmenlerin genel öze yeterlik inanç puanlarının diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu yönündedir. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik tutum düzeylerinin alt boyut

ortalamları incelendiğinde; üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek düzeyi ortalamasının yüksek; üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma düzeyi ortalamasının zayıf; özel yetenek sınıfları oluşturma düzeyi ortalamasının orta olduğu anlaşılırken, üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanı ortalamasının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu ise; üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine bakıldığında, eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanlarının yüksek olduğu sonucudur. Bir diğer dikkat çekici sonuç ise, okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBÖİÖ ile ÜYETO ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik inancı düzeyleri arttıkça üstün yeteneklilere yönelik genel tutum düzeylerinin de arttığı şeklinde olarak belirtilmiştir.

Erişen, Birben, Yalın ve Ocak, (2015) tarafından yapılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen “Özel Yetenekli Bireylerin Belirlenmesi Yöntem ve Teknikleri Kursu” programının öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda farkındalık kazanmalarına etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Yürütülen çalışmada karma desen kullanılmıştır. Otuz saatlik olan eğitim programı Bağcılar Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) uzmanları tarafından uygulanmıştır. Eğitim programına ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğretmenlik yapan 87 kişi katılmıştır. Eğitim programının etkililiğini değerlendirmede öntest ve sontest olarak Şahin (2013a) tarafından hazırlanan “Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi” kullanılmıştır. Programın değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer yöntem ise “Görüşme Soruları” aracılığıyla 5 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin öntest ve sontest puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Böylece uygulanan eğitim programı ile katılımcıların bilgi düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte eğitim programının sonunda öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre de, öğretmenler programı yararlı bulduklarını ve üstün yetenekli öğrenciler konusunda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir.

Karadağ (2015) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de okul öncesi dönemde potansiyel üstün yeteneğe sahip çocukların nasıl belirlendiğinin

incelenmesi ve okul öncesi dönemde 4-6 yaş aralığındaki çocukların üstün yetenek potansiyellerini belirlemek için “Gifted Rating Scale Preschool Kindergarten Form” ölçme aracının uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı arasında yer alan, Türkiye’de üstün yetenekli çocukların nasıl belirlendiğini açıklamak için alan araştırmasından yararlanılmıştır. Ayrıca yine çalışmanın amacı arasında bulunan “Gifted Rating Scale Preschool Kindergarten Form” ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılması için 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde okul öncesi eğitim-öğretime devam eden 390 çocuk ve bu kurumlarda görev yapan 30 öğretmen araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkiye’de okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların belirlenmesine yönelik bulgulardan elde edilen bilgiler çerçevesinde sürecin; aday gösterme, ön değerlendirme, grup tarama, bireysel inceleme, kayıt ve yerleştirme şeklinde gerçekleştiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın bir diğer sonucunda, Türkçeye uyarlanan “Gifted Rating Scale Preschool Kindergarten Form” ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı olduğu elde edilmiştir.

Alma (2015) tarafından yapılan çalışmada, erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireylerin tanınmasında kullanılan “The Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten Form” (Üstün Yetenekliler Derecelendirme Ölçekleri- Okul öncesi/Anaokulu Formu) (GRS-P) derecelendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ile birlikte GRS-P’nin üstün yetenek potansiyeli olan erken çocukluk dönemi çocuklarını belirlemede ne derece başarılı olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte, üstün yetenek potansiyeli olduğu belirlenen çocukların ev ve sınıf ortamlarında sergiledikleri davranışların incelenmesi ve değerlendirilmesi de araştırmanın amaçları arasında bulunmaktadır. Araştırma karma yöntemde tasarlanmıştır. GRS-P ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Tokat il merkezinde anaokuluna devam eden 4:0-6:11 yaş aralığında bulunan 363 çocukla çalışılmıştır. Araştırmanın diğer basamağı olarak, GRS-P ölçeğinin uygulandığı 363 çocuk arasından GRS-P’nin tüm alt test toplamından en yüksek puan alan 30 çocuk ile birlikte 363 çocuk arasından tesadüfi yöntemle seçilen 15 çocuğa Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi uygulanmıştır. 45 çocuğa uygulanan bu iki test sonuçlarına göre herhangi bir testten 130 ve üstü puan almış 16 çocuk, üstün yetenek potansiyeli olan çocuk olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer basamağında ise, üstün yetenek potansiyeli olan çocukların ev ve sınıf ortamlarındaki davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı tarafından üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar, araştırmacı tarafından hazırlanan bir haftalık eğitim programının uygulanması sırasında sınıf ortamlarında gözlem tekniği kullanılarak gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, GRS-P ölçeğinin yüksek güvenilirliğe ve geçerliğe sahip bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak ise, araştırmada üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar olarak tanılanan grubun özelliklerinin, literatürde yer alan üstün yetenekli bireylerin özellikleri ile örtüştüğü ifade edilmiştir.

Seyhan (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algıları ve kavram yanılgıları ile okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve eğitime ilişkin tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, Ankara ilinde görev yapan 280 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Jeong (2010) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan “Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeği” ile Tortop (2014) tarafından uyarlanan “Üstün Yeteneklilik ve Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere 3 araç kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin üç belirgin kavram yanılgıları olduğu bulunmuştur. Bunlar; “yaratıcılık ve zekâ arasındaki pozitif ilişki”, “akranlarla kolay etkileşim” ve “liderlik” konuları ile ilgilidir. Araştırmanın sonuçları arasında, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin kavram yanılgılarının, öğretmenlerin eğitim düzeyine, çalışılan kurum türüne, çalışılan yaş grubuna, meslek deneyim süresine, üstün yeteneklilik konusunda eğitim alma durumuna ve üstün yeteneklilerle çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bir diğer sonucu olarak, okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özel hizmetlere yönelik tutumları ile üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları ve desteklenmesine yönelik tutumlarının pozitif olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına yönelik olarak üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda verilen bir eğitimin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, 48 okul öncesi yardımcı öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırmanın 48 katılımcısı, 2009-2010 eğitim-öğretim bahar döneminde Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünde bulunan ikinci sınıf öğrencileridir. Araştırma, deneme modellerinde, tek gruplu öntest-sontest kontrol grupsuz deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, İnan, Bayındır ve Demir (2009) tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçek ve araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Eğitim programının uygulanması, haftada 2 saat olmak üzere toplamda on iki saat sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda, katılımcıların bitirmiş oldukları lisede üstün yetenekli öğrenciler konusunda ders alma durumu ile ders alanların aldıkları ders süresine bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bununla birlikte, uygulanan eğitim programı sonunda, katılımcıların bilgi düzeyinde anlamlı orta düzeyde bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.

Şahin (2012) tarafından yapılan çalışmada, genel eğitim okullarında ilköğretim birinci kademe 2, 3, 4 ve 5.inci sınıflarda görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine dair bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve üstün yetenekli çocukların belirlenmesine yönelik alacakları eğitimin bilgi düzeyine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel ve deneysel modelin birlikte kullanılarak tasarlanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar konusundaki bilgi düzeyini belirlemede betimsel model, eğitim programının etkililiğini belirlemede ise öntest ü sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşaması olan, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar konusunda bilgi düzeylerini belirlemek için 394 öğretmen ile çalışılmıştır. Bu öğretmenlerden toplanan veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri Ölçeği” aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise 14 öğretmen deney grubu ve 15 öğretmen kontrol grubu olmak üzere 29 katılımcı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Özellikleri” konulu eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi için çalışılmıştır. Eğitim programının etkililiğini belirlemede katılımcılardan araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi” aracı ile veri toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin sınıflarında bulunan olası üstün yetenekli bir öğrenciyi aday gösterirken en çok bilişsel özelliklerine, en az ise fiziksel özelliklerine odaklandıkları bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin aday gösterirken olası üstün yetenekli öğrencileri problem çözme özellikleri, iletişim ve sosyal becerileri ile genel bilişsel özellikleri olarak isimlendirilen faktöre göre değerlendirme eğiliminde oldukları araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Uygulanan eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesinin sonucunda ise, deney grubunda yer alan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusundaki bilgi düzeyinin sınıfta puanları lehine anlamlı ve yüksek düzeyde yükseldiği bulunmuştur. Bununla birlikte, uygulanan eğitim programının sonrasında deney grubunda yer alan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda bilgi seviyelerinin anlamlı şekilde orta düzeyde yükseldiği görülmüştür. Kontrol grubu öğretmenlerinde ise, üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi ve üstün yetenekli bireylerin özellikleri konusundaki bilgi düzeyinde eğitim programı öncesinde ve sonrasında bir farklılık olduğu bulunmamıştır.

Tezcan (2012) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken yaştaki üstün zekâlı çocuklara yönelik algıları ile bu çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla dile getirdikleri gereksinimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 15 okul öncesi öğretmeni ile mülakat yapılmıştır. Araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenleri ile mülakat için kullanılan mülakat soruları hazırlanmıştır. Bu sorular, üstün zekâlılık kavramı algısı, erken yaştaki üstün zekâlı çocukların özellikleri algısı ve üstün zekâlı eğitimi algısı olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin üstün zekâlılığı, çocukların bilişsel becerilerinde gösterdikleri mükemmelliğe dayalı bir kavram olarak algıladıkları ve tanımladıkları elde edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler tarafından üstün zekâlılık özelliklerini tanımlamak amacıyla en sık olarak üstün bilişsel kabiliyete işaret eden özellikler olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, katılımcılar, sınıflarında üstün zekâlı bir çocuk bulunması halinde başvuracaklarını söyledikleri uygulamaları, temel olarak çocukların üstün bilişsel kabiliyetlerini destekleyecek bireysel çalışmalar olarak belirtmişlerdir. Çalışmanın amacı kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin üstün zekâlı çocukların gereksinimlerinin karşılanabilmesine yönelik ihtiyaçlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik öz yeterlilik

algılarının düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Katılımcıların üstün zekâlı çocukların gereksinimlerini karşılayabilmelerine ilişkin olarak araştırma bulguları ise, öğretmenlerin mesleki gelişim ve model uygulamalar içeren eğitime ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Ayrıca, katılımcıların mesleki gelişim araçları üzerinden edinecekleri teorik bilgileri uygulamaya geçirebilmek için; zaman, malzeme, kaynak, iletişim, işbirliği ve denetim yönünden desteğe ihtiyaç duydukları bulunmuştur.

Kıldan (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, Kastamonu ilinde bulunan 60 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Görüşme Formu” araçları kullanılmıştır. Araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar konusunda kısmen bilgi sahibi oldukları bulunmuştur. Öğretmenler, üstün yetenekli çocukları farklı özellikleri açısından tanımladıkları, üstün yetenekli çocukların tanı aşamasına katkıda bulduklarını ifade ettikleri araştırmanın sonucunda belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, üstün yetenekli çocukların akranlarından farklı olarak çeşitli eğitim süreçlerinden geçmeleri gerektiğini belirttikleri araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Araştırmanın dikkat çekici bulguları arasında, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgi seviyelerinin daha üst düzeyde olması gerektiği ve bu konuda çeşitli hizmet içi seminerlerine ihtiyaç duyduğunun ortaya çıkması bulunmaktadır.

İnan, Bayındır ve Demir (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkındaki farkındalığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, 2008-2009 eğitim-öğretim döneminde Kütahya ilinde görev yapan 75 sınıf öğretmeni ile birlikte çalışılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen 30 sorudan oluşan anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda yeterli akademik bilgiye sahip olmadıkları elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Alemdar (2009) tarafından yapılan çalışmada, Bursa ilinde özel bir anaokuluna devam eden 3-6 yaş grubu 123 çocuk arasında üstün yetenekli olanları belirlemek ve bu belirleme işlemlerinin bu çocukları seçmede ne derece başarılı olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma iki aşama şeklinde belirleme sistemi oluşturulmuştur. Birinci aşamada hem öğretmenlerin hem de ailelerin üstün yetenekli olduklarını düşündükleri çocukları aday göstermeleri istenmiştir. İkinci aşamada ise, öğretmenler ve aileler tarafından aday gösterilen çocukların araştırmacı tarafından uygulanan Selçuk (2002) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Gözlem Formu (UGP)” aracılığı ile aday gösterilen çocukların zekâ alanlarındaki yaşlıtlarına göre üstün yeteneklilik durumlarını saptanmıştır. Birinci aşamada öğretmenlerin ve ailelerin üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları aday göstermede kullanabilecekleri, 5 uzman tarafından geliştirilen “Öğretmen Gözlem Formu” ve “Aile Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından 123 aday gösterilen çocuk belirlenmiştir. Belirlenen bu 123 çocuğa araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ile “Çoklu Zekâ Gözlem Formu (UGP)” uygulanmıştır. Bu formdan elde edilen bulgular çerçevesinde 44 çocuk üstün yetenekli olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularda, aile gözlem puanı ile öğretmen gözlem puanı arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu yer almaktadır. Ancak, uzman gözlem puanı boyutlarıyla anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat, öğretmen gözlem puanının uzman gözlem puanı boyutlarında dil boyutu, müzik boyutu ve kişilerarası boyutları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen gözlem puanı ile uzman gözlem puanı boyutlarında matematik boyutu, görsel boyut, kinestetik boyut, doğa boyutu ve içsel boyutları arasında ilişki bulunamadığı ifade edilmiştir.

Selçuk-Bozkurt (2007) tarafından yapılan çalışmada, Ankara ili merkez ilçesinde kamu kuruluşlarına bağlı kreş, yuva ve bakımevlerine devam eden, 3-6 yaş grubunda bulunan ve öğretmenleri tarafından üstün ve özel yetenekli olduğu düşünülen çocukların, öğretmenleri ve ebeveynlerinin görüşleri çerçevesinde bu çocukların bebeklik ve okul öncesi döneme ait gelişim özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ve velilerin, çocuğu bilişsel, dil, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında değerlendirmeleri amacıyla araştırmacı tarafından “Çocuk Gelişim Formu” geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından 69 çocuk üstün ve özel yetenekli olarak aday gösterilmiştir. Öğretmenleri tarafından aday gösterilen bu

çocukların öğretmenleri ve velilerinden “Çocuk Gelişim Formu” aracılığı ile bilgiler elde edilmiştir. Öğretmen ve velilerden elde edilen bilgiler çerçevesinde üstün yetenekli olarak düşünülen çocukların gelişim özellikleri araştırmada sunulmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda; ailelerin çocukların dil ve bilişsel gelişim alanlarında öğretmenlere göre değerlendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Suveren (2006) tarafından yapılan çalışmada, Düzce ili merkez ilçesinde ilköğretime bağlı okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından üstün yetenekli olanları belirlemek ve bu belirleme işlemlerinin ne derece başarılı olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Yürütülen çalışmada 4 basamaklı belirleme süreci oluşturulmuştur. Birinci aşamada, öğretmenlerin ve ailelerin zihinsel yönden üstün yetenekli olduğunu düşündükleri çocukları aday göstermeleri istenmiştir. İkinci aşama olarak, aday gösterilen çocukların anket formları ile değerlendirilerek üstün yetenekli olabileceği düşünülen çocuklar araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Üçüncü aşamada hem aileleri tarafından hem de öğretmenleri tarafından aday gösterilen çocukların Temel Kabiliyetler Testi (TKT 5-7) aracılığıyla zihinsel performansları değerlendirilmiştir. Son aşama olarak dördüncüsünde ise, Goodenough- Harris Bir Adam Çiz Testi uygulanmıştır. Birinci ve ikinci aşamada öğretmen ve ailelerin aday göstermede kullanabilecekleri Leroux ve McMillan (1993) tarafından geliştirilen ve Metin ve Dağlıoğlu (2004) tarafından 2004 yılında Türkçeye çevirisi yapılarak adapte edilen “Aile Gözlem Formu” ve “Öğretmen Gözlem Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından kullanılan formlar aracılığı ile öğretmenler tarafından 86 ve aileler tarafından 500 üstün yetenekli olabileceği düşüncesi ile toplamda 586 çocuk aday gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından kullanılan form aracılığıyla aday gösterilen 586 çocuk arasından 150 çocuk üstün yetenekli olabileceği düşüncesi ile araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu belirleme işlemi için, öğretmenler ve ailelerin çocuk hakkında doldurdıkları formlar kullanmıştır. Aday Gösterilen 150 çocuktan 113’üne araştırmacı tarafından ulaşılabilmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında belirlenen bu 113 çocuğa Rehberli ve Araştırma Merkezi’ndeki uzmanlar tarafından TKT 5-7 testi ve Goodenough- Harris Bir Adam Çiz Testi uygulanmıştır. Test uygulamaları tamamlandıktan sonra Zekâ Bölümü 130 ve üzerinde olan çocuklar üstün yetenekli olarak tanımlanmıştır. RAM aracılığı ile yapılan testlerin sonucunda 113 çocuk arasından 50 çocuk üstün yetenekli olarak bulunmuştur. Üstün yetenekli olarak

bulunan bu çocukların 34 tanesi ailelerinin, 16 tanesi ise öğretmenlerinin aday göstermiş olduğu çocuklardır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, araştırmacı tarafından kullanılan “Aile Gözlem Formu” ve “Öğretmen Gözlem Formu” araçlarının üstün yetenekli çocukları belirlemede %44,3 oranında başarı sağladığının söylenebileceği belirtilmiştir. Üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların çoğunluğu aileleri tarafından fark edilmelerine rağmen, uygulanan testler ve alınan puanlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin çocukların performanslarına daha yakın değerlendirmeler yaptıkları bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmanın bir diğer sonucu olarak da, TKT 5-7 testinden elde edilen puanlar ile Goodenough- Harris Bir Adam Çiz Testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dağlıoğlu (2002) tarafından yapılan çalışmada, Ankara ili merkez ilçesinde kamu kuruluşlarına bağlı kreş, yuva, bakım evi ve anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanları belirlemek ve bu çocukları belirlemede kullanılan işlemlerin bu çocukları seçmede ne derece başarılı olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Matematik alanında üstün yetenekli çocukları belirlemek için 4 aşamalı işlemler süreci planlanmıştır. Birinci aşama, öğretmen ve ailelerin zihinsel yönden üstün yetenekli olduğunu düşündükleri çocukları aday göstermeleri basamağıdır. İkinci aşamada, hem öğretmen hem de aileleri tarafından aday gösterilen çocukların genel zihinsel performanslarını ölçmek için Temel Kabiliyetler Testinin (TKT 5-7) uygulanması yapılmıştır. Üçüncü aşama olarak; matematik, zihinsel ve yaratıcılık bölümlerinden oluşan Yetenek Belirleme Etkinlikleri'nin uygulanması gerçekleştirilmiştir. Dördüncü ve son aşama olarak da; 5-8 yaş düzeyi matematik aktiviteleri uygulanmasıdır. Birinci aşamanın uygulanması için araştırmacı tarafından “Öğretmen için Çocuk Değerlendirme Formu” ve “Aileler için Çocuk Değerlendirme Formu” olmak üzere iki form kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından kullanılan bu formlar Karnes ve Taylor (1978) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Düzey Kabiliyet Değerlendirme Kılavuzu”ndan yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, araştırmacı tarafından öğretmenlerin ve ailelerin üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları aday göstermede kullandıkları formlar aracılığı ile 220 çocuk aday gösterilmiştir. 5-6 yaş grubundan olan bu 220 çocuktan %50'si TKT 5-7 testinden 130 ve üzerinde zekâ bölümüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu belirlenen 110 çocuktan ise 29'u ise Karnes ve Shwedel (1981) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından

uyarlanan 5-8 yaş düzeyi matematik etkinliklerinde, takvim yaşının iki yaş üzerinde matematik etkinliklerinde başarılı olarak belirlenerek “matematik alanında üstün yetenekli” olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre, uygulanan işlemler süreci ile kullanılan araçların “matematik alanında üstün yetenekli” çocukları belirlemede seçicilik düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocuklar hakkında ailelere göre çocukların gerçek performanslarının üzerinde daha olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, matematik alanında öğretmenlerin ailelere göre çocukların becerilerini daha iyi değerlendirdiği görülmesine rağmen, zihinsel ve yaratıcılık becerilerini değerlendirmede ailelerin öğretmenlere göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar hakkında ülkemizde yapılan çalışmalara yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında, son birkaç yıl içerisinde bu çalışmaların nisbeten arttığı görülmektedir. Özellikle 2015 yılından sonra araştırmacıların ve akademisyenlerin erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekliler konusuna ilgilerinin arttığı söylenebilir. Ancak yine de Türkiye’de üstün yetenekliler kapsamında yapılan çalışmaların içerisinde en az araştırma yapılan ve en az ilgilenilen konulardan birinin erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar olduğu görülmektedir (Koç ve Saranlı, 2017; Yılmaz, 2018). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ile ilgili mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırmaların mevcut durumu ortaya koymak için okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgi, algı ve tutum düzeylerini incelendiği ve bunlar arasındaki ilişkilere baktığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmaların çoğunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgi ve becerilerini arttırmaya ihtiyaç duydukları ve bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkında nelere ihtiyaç duyduklarını belirlemeye yönelik araştırmaların olduğu da görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda, erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukları belirleme amaçlı ölçek uyarlama araştırmaları da göze çarpmaktadır. Ülkemizde bu yaş grubu çocukların nasıl belirlenebileceği üzerine yeterli ve güvenilir ölçme araçlarının olmamasından dolayı bu çalışmaların

bulunması ve artması önemlidir. Bu çalışmalar üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda belirlenebileceğini ortaya koyması açısından da değerlidir.

Üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda belirlenmesinin gerekliliği konusunda görüş birliği vardır (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Pfeiffer, 2015; MEB, 2019). Bunun için kullanılacak belirleme araçları da geliştirilmektedir (Pfeiffer, 2015). Ancak geliştirilen araçların sınırlılıkları da bulunmaktadır. Belirlemenin ilk basamağında üstün yetenekli çocukların fark edilmesi yer almaktadır. Bundan dolayı da bu konuda okul öncesi öğretmenleri ön plana çıkmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine üstün yetenekli çocuklar hakkında gerekli farkındalık, bilgi ve beceriler kazandırılarak bu çocukları belirleme yöntemleri ve araçları bütüncül bir şekilde aktarılabilirse üstün yetenekli çocuklar erken yaşlarda isabetli olarak fark edilebilir. Bunun için de bu konuda okul öncesi öğretmenlerine yönelik eğitim programı geliştirilerek etkiliği incelenebilir. Hatta öğretmenliğe başlamadan önce okul öncesi öğretmenliği lisans programında da böyle bir eğitim yapılarak etkiliği değerlendirilebilir. Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar hakkında yapılan çalışmaların yukarıdaki özetleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik sınıflarındaki üstün yetenekli çocukları fark etmeleri için herhangi bir eğitim programının yapılmadığı ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen eğitim programı ve etkiliğinin değerlendirilmesi ile üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda isabetli fark edilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan bu çalışmanın Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekliler konusunda diğer çalışmalardan farklı bir noktası da geliştirilen eğitim programının etkiliğinin pratikte de değerlendirilmesidir. Şahin (2012) tarafından sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgilerini arttırmaya yönelik geliştirdiği eğitim programının etkiliği öğretmenlerin bilgi düzeyinin artıp artmadığı incelenerek değerlendirilmiştir. Deney grubuna verilerek kontrol grubuna verilmeyen bir eğitimin deney grubundaki katılımcıların bilgi düzeylerini arttırırken kontrol grubundakilerin bilgi düzeylerini değiştirmeyeceği daha öngörülebilir bir durumdur. Bundan dolayı katılımcıların bilgi düzeyi ile birlikte üstün yetenekli çocukları buldukları sınıflarda fark edebilme durumlarının da incelenmesi eğitimin pratikte de etkililiğini ortaya koyabilir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada geliştirilen eğitim

proramının etkililiği hem katılımcıların algı durumlarının değişip değişmediği hem de buldukları sınıflarda üstün yetenekli çocukları isabetli olarak fark edip etmediği incelenmiştir.

Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar. Bu alt başlık içerisinde araştırma konusu ile yakından ilgili olan ve yararlanılan yurtdışında yapılan araştırmalara günümüze en yakın olandan başlayarak kronolojik sırayla yer verilmiştir.

Cotar-Konrad ve Kukanja-Garijelcic (2015), tarafından yapılan çalışmada; üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda belirlenerek, potansiyellerini en iyi şeklide geliştirebilecekleri gerekli eğitim fırsatlarına sahip olma haklarının önemine vurgu yapılmıştır. Bunun için, hem üstün yetenekli çocukların belirlenmesi hem de eğitim süreçlerinin gerçekleştirilmesi için uygun niteliklere sahip okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Bundan dolayı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin, 2-6 yaş arasındaki çocukların belirlenmesi ve eğitim süreçlerinin desteklenmesi konusundaki mesleki niteliklerini ve tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç için 180 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Veri toplamada, araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 maddeden oluşan 4'lü ve 5'li likert tarzında olan anket formu kullanılmıştır. Araştırma, deneysel olmayan nedensel desende tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklarla çalışmak için yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları bilgisi elde edilmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukları belirlemede, onların özelliklerini fark etmede ve onlarla çalışmada uygun öğretim yöntemlerini kullanmada düşük öz yeterliliğe sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularında öğretmenler, üstün yetenekli çocukların eğitimleri için alanlarında mesleki eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Masters (2015) tarafından yapılan çalışmada, Avustralya'nın New South Wales bölgesinde üstün yetenekli çocukların ilköğretime başlarken yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Aratırmada elde edilen veriler, üstün yetenekli olarak belirlenen 11 çocuktan ve bu çocukların aileleri ile okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Çocukların ilköğretime geçiş sürecindeki deneyimlerini ortaya çıkarmak için; kontrol listeleri, anketler, yapılandırılmış görüşme soruları araçları kullanılmıştır. Bununla

birlikte, üstün yetenekli çocukların belirlenme süreçlerini, ihtiyaç duydukları destekleri ve üstün yetenekli olarak etiketlenmeleri durumundan yaşadıkları deneyimlerinin de ortaya çıkartılması için çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak uyguladıkları farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin özellikle okulun ilk birkaç haftasında yaşadıkları zorlukları belirtmiştir. Araştırmada, okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde süreklilik sağlamak için tasarlanan uygulamaların bazı çocuklar için engel oluşturduğu bulgusu yer almıştır. Diğer bazı çocuklar için ise, bu çocuklar hakkında erken değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıyla, çocukların ileri yeteneklerini sergileyebilmek için fırsatlar sunduğu belirtilmiştir. Üstün yetenekli çocukların erken değerlendirilmelerinin ve yeteneklerinin belirlenmesinin, potansiyelleri sergileyebilecekleri ve geliştirebilecekleri ortamlar sunulması için önemli bir gereklilik olduğu araştırmada vurgulanmıştır. Bazı çocuklar için, okul öncesinde sağlanan eğitim fırsatları, çocukların ihtiyaç duydukları bilişsel uyarımı ve desteği sağlayamayabileceği araştırma sonuçlarında ifade edilmiştir. Araştırma, okula uyum süreçlerinde, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve davranışları ile birlikte yetenekleri ile ilgili motivasyonlarını ve öz düzenleme becerilerini dikkate alarak bu alanlara öncelik verdikleri bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenler tarafından okula uyum sürecinde üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile bilişsel gelişimleri arasındaki denge kurulmasının önemi ve ihtiyacı araştırmanın bulgularını desteklediği belirtilmiştir.

Kuo, Maker, Su ve Hu (2010) tarafından Tayvan'da yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde bulunan üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve sonrasında eğitimlerinin planlanması kapsayan 3 yıllık süren bir çalışma olarak yapılmıştır. Üstün yetenekli çocukları belirlemek için ilk taramalarda, ebeveyn görüşleri, öğretmen kontrol listeleri, görüşme, gözlem, çocukların resimleri ya da diğer ürünlerin olduğu portfolyo ve grup zekâ testleri araçları kullanılmıştır. Daha sonra aday gösterilen çocuklara bireysel zekâ testleri ile yapılandırılmış gözlemler uygulanmıştır. Farklı sosyoekonomik düzeylerden çocukların da dâhil edildiği araştırmada 61 okul öncesi dönemde bulunan çocuk ile çalışılmıştır. 61 çocuğun 11'i iki kere farklı çocuklar, 1'i ise ülkeye yeni gelmiş göçmen bir ailenin çocuğudur. Üstün yetenekli olarak belirlenen 61 çocuktan 8 çocuk belirleme sonrası eğitim

programına 2 yıl, diğ er 53 çocuk ise 1 yıl katılmış tır. Araştırmada; matematik, doğ a, dil, müzik, resim, kinestetik gibi çok lu zekâ alanlarında yaratıcılık ve sorun çö zme becerileri temelli zenginleş tirme eğitim programı uygulanmış tır. Uygulanan “Enrichment Program for Cultivating Problem Solving Abilities and Multiple Intelligences for Gifted Preschoolers (PSMIGP program)” baş lıklı zenginleş tirme programı Tayvan’ın erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar için uyguladığı ilk programdır. Araştırma sonucunda, çocukların tanıma aş amasında gösterdikleri belirgin yetenek özelliklerinin zenginleş tirme programı sonrasında daha da geliş tiği bulgusu elde edilmiş tir. Bunun yanında, çocukların sorun çö zme becerileri ve çok yönlü düşünme becerileri ile hayal güç leri de dikkate değ er şekilde geliş tiği sonucuna ulaşı lmış tır. Ayrıca otizm spektrum bozukluğ una da sahip iki kere farklı olan çocukların da sosyal beceri ve gruba uyumlarının yüksek düzeyde geliş tiği bulgusu elde edilmiş tir. Bu araştırmanın sonucunda, üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde oldu ğ u gibi her çocuğ un da yeteneklerinin tanınması ve geliş tirmesi için çok yönlü fırsatlar sunulmasının sonuçlarının olumlu olacağı vurgulanmış tır.

Jeong (2010) tarafından yapılan ç alışmada, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin 3-8 yaş arasında bulunan üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmış tır. Araştırmada 119 erken çocukluk dönemi öğretmeninden veri toplanmış tır. Veri toplamada, araştırmacı tarafından geliş tirilen “Kiş isel Bilgi Formu” ve “3-8 Yaş Arası Üstün Yeteneklilere Yönelik Algı Ölç eđ i” araç ları kullanılmış tır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en belirgin algılarının “çocuklara yönelik programda farklılaş tırma ihtiyacı”, “çocukların zengin kelime dağ arcığı”, “standart tanı lama testlerinin farklı çevrelerden gelen çocuklara ilişkin ön yargıları” ve “ dil yeterliliğ i sınırlı olan çocukların tanı lama sürecindeki problemleri” oldukları ifade edilmiş tir. Bununla birlikte öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik olarak kavram yanılgılarının oldu ğ u araştırmadan elde edilen bulgularda yer almaktadır. Bunlar, “karma yaş gruplarında iş birlikçi öğrenmenin üstün yetenekli çocuklar için faydalı oldu ğ u”, “hızlandırmanın olumsuz etkisi”, “özel eğitim desteğ ine ihtiyaç duyulmaması”, “sanat alanında üstün yetenekli olan çocukların yaratıcılık testleri ile belirlenmesi” ve “iş birlikçi oyun tarzı” olarak belirtilmiş tir. Öğretmenlerin kavram yanılgılarının “Kiş isel Bilgi Formu” aracılığ ı ile toplanan demografik özellik leri ile değ iş ip değ iş mediğ i de incelenmiş tir. Buna göre öğretmenlerin sahip

oldukları kavram yanılgılarının; öğretmenlerin kendilerinin veya ailelerinden birinin üstün yetenekli olup olmaması durumuna göre, eğitim seviyesi durumuna göre, üstün yetenekliler konusunda eğitim alma durumlarına göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin sertifikalarının türüne, öğretmenlik deneyimlerine ve çalışılan yaş grubuna göre ise öğretmenlerin kavram yanılgılarının farklılaşmadığı bulgusu araştırmada elde edilmiştir.

Wu (2010) tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli çocukların iki temel belirleme sürecine odaklanılmıştır. Bunların birincisi, testler aracılığı ile performansların değerlendirilmesi, taranması ve izlenmesidir. İkincisi ise, aday gösterme olarak isimlendirilen belirleme sürecidir. Araştırmada, tarama süreci, genellikle objektif bir değerlendirme süreci olarak isimlendirilen çeşitli ölçme sınıflaması olarak ifade edilmiştir. Araştırmada bu değerlendirme süreci, performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, davranış kontrol listeleri ile genel yetenek ve yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan standart testleri aracılığı ile gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Aday gösterme süreci ise, üstün yetenekli çocuğu belirlemede subjektif değerlendirme olarak araştırmada vurgulanmıştır. Bunların ise, öğretmen, ebeveyn ve akran aday göstermesi olarak sınıflanabileceği ifade edilmiştir. Araştırmaya, geleneksel zekâ testlerinin kısa bir özeti yapılarak başlanmış ve bu testlerin üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde araç olarak kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri açıklanmıştır. Ardından, çocukların ürünlerinin ve performanslarının nasıl değerlendirilebileceği ortaya konmuştur. Ayrıca, bu değerlendirmelerin çocuğu aday göstermede nasıl kullanılabileceği açıklanmıştır. Araştırma, araştırmacının kendisinin üstün yetenekli çocuklar ile yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde pratik öneriler sunması ile sonlandırılmıştır.

Grubb (2008) tarafından yapılan araştırmada, üstün yetenekli çocukların kişisel ve eğitimsel deneyimlerini yansıtmak amaçlanmıştır. Özellikle, üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların yaşadıkları deneyimlerin neler olduğunun ortaya çıkartılması da araştırmacının amaçları arasında yer almaktadır. Ayrıca, üstün yetenekli çocukların ailelerinin, üstün yetenekli çocuklarının belirlenmesi ve gördükleri desteklerin bu çocuklar üzerinedeki etkileri konularında ailelerin de bakış açıları incelemiştir. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada,

2 okul öncesi çocuğu (3-5 yaş) ve 3 ilkokul çocuğu (6-9 yaş) ile birlikte çalışılmıştır. Çocuklar yaşlarına ve gelişimlerine uygun şekilde çoklu değerlendirme yaklaşımları kullanılarak seçilmiştir. Çocukların seçilmesinde; ğretmen aday gösterme, ebeveyn aday gösterme ve kontrol listeleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üstün yetenekli çocukların, üstün yeteneklilerin belirlenmesi ve eğitimi konuları ile ilgilenenlerin ve bu konulardaki bilgi düzeylerinin durumlarından önemli derecede etkilendiğini belirtilmiştir. Araştırma bulgularında; ebeveynler, özellikle okul öncesi yıllarda üstün yetenekli çocuklarına yardım ararken, uygun bilgi ve kaynakların sınırlı sayıda erişilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ve eğitimlerinde en olumsuz ve zararlı etkiye, üstün yeteneklilik hakkında yanlış algıların ve bu konuda bulunan efsanelerin yol açtığı araştırmanın sonucunda vurgulanmıştır. Bununla birlikte bu araştırmanın bulgularında, üstün yetenekli çocuklara yönelik olarak okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde mevcut sağlanan eğitimsel desteklerin her zaman uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul ğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi düzeyleri, algıları ve tutumlarının üstün yetenekli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması ve desteklenmesi üzerinde doğrudan etkisi olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, üstün yetenekli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının etkili bir şekilde karşılandığı bir durum bu araştırmada bulunamamıştır.

Hodge ve Kemp (2006) tarafından yapılan araştırmada, erken yaşlardaki üstün yetenekli çocukların belirlenmesi konusunda Avustralya'daki öğretmenlerin yeterlikleri üzerine araştırma bulunmadığından dolayı bu konu üzerine çalışıldığı belirtilmiştir. Bu araştırmada, okul öncesi dönemde potansiyel üstün yetenekli olarak belirlenen 14 ocuk 3 yıl boyunca takip edilmiştir. Araştırmada 26 ğretmen ve çocukların ebeveynlerinden anket aracılığı ile veri toplanmıştır. Bununla birlikte, çocuklardan da bağlı değerlendirme testi (norm-referenced test) ve görüşme aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada lme araçları olarak: Formal olarak okullarda her yıl uygulanan Yeteneğin llmesi Testi (Formal Measures of Ability), Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test), Sözel Olmayan Yetenek Testi olan Renkli Progresif Matrisler (Colored Progressive Matrices), Akademik Başarı Testi (Formal Measures of Academic Achievement), Avustralya Yazım Testi (Australian Spelling Test), Erken Matematik Becerileri Testi (Test of

Early Mathematics Ability), Ailelere ve Öğretmenlere Yönelik Anket Formu ile çocuk gözlemi için açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocuk değerlendirme araçlarının sonucunda ortaya çıkan bulgular, erken yaşlarda olan potansiyel yetenekli çocukların yeteneklerinin göz ardı edildiği ifade etmektedir. Öğretmenler, test puanları da yüksek çıkan potansiyel üstün yetenekli çocukları aday gösterebilmiştir. Fakat, çocukların yarısından fazlası en az bir öğretmen tarafından göz ardı edilerek öğretmen tarafından aday gösterilememiştir. Öğretmenler tarafından göz ardı edilen bu grup, sözel olmayan becerilerinin sözel becerilerinden yüksek olduğu özellikteki çocuklardır. Öğretmenler, çocukların matematik ve yazım becerilerinden çok okuma becerilerindeki güçlü yönleri odaklanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin potansiyel üstün yetenekli çocukların sergiledikleri tutumların ve davranışların öğretmenler tarafından göz ardı edilmelerine yol açmış olabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte, çocukların göz ardı edilmesine, öğretmen ve ebeveynlerin karşılıklı olarak birbirlerine olan güvensizliklerinin de sebep olabileceği ifade edilmiştir.

Karnes, Manning, Besnoy, Cukierkorn ve Houston (2005) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki üstün yetenek potansiyeline sahip çocukların belirlenmesi ve gerekli desteklerin sunulması alanında araştırma eksikliği bulunduğu üzerine vurgu yapılmıştır. Bundan dolayı yapılan bu çalışmada, üstün yetenekli çocukları okul öncesi dönemde belirlemek ve onların potansiyellerinin gelişimi için gerekli destekleri sunmada bir model oluşturmak üzerine tasarlanmıştır. Araştırma çerçevesinde, Mississippi eyaletinde bulunan okul öncesi dönemdeki çocuklar "Draw-A-Person Intellectual Ability Test (DAP:IQ)" ölçme aracı kullanılarak üstün yetenek potansiyeli açısından değerlendirilmiştir. Mississippi eyaletindeki eğitim sisteminde 2. Sınıftan 6. Sınıfa kadar üstün yetenekli çocuklar için destek verilmektedir. Bunun için bu çalışmanın amaçlarından biri de, erken yaşlarda üstün yetenekli çocukları belirleme ve onlara gerekli desteği sunma konusunda farkındalık meydana getirmek olarak ifade edilmiştir. Araştırmada, üstün yetenekli çocukları belirlemek için gelişimsel olarak uygun bir tarama aracı test edilmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda farkındalığı arttırmak için seminerler düzenlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklarla ilgili toplumsal farkındalığı geliştirmek için materyaller hazırlanmış ve dağıtılmıştır. Son olarak, okul öncesi dönemdeki potansiyel olarak

üstün yetenekli çocukları fark edebilmek, belirleyebilmek ve desteklemede rehberlik edebilmek için öğretmenler ve ailelere yönelik kaynak kitap geliştirilmiştir.

Gross (1999) tarafından yapılan araştırmada, üstün yetenekli çocukların, erken çocukluk yıllarında; yanlış belirleme, yetersiz bir eğitim programı veya uygun olmayan düzeylerde gruplanmaları gibi oluşabilecek durumlardan dolayı sıklıkla risk altındaki grup olabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada, akranlarından farklı düzeyde olan gelişimlerinden dolayı da akranları tarafından kabul görmeme durumları ile karşı karşıya kalabilecekleri belirtilmiş, bundan dolayı da yeteneklerini sergileyemeyebilecekleri ve bu durumun da üstün yetenekli çocuklar için gerekli olan erken farkındalığı zorlaştırabileceği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar konusunda eğitim almamalarından kaynaklı olarak da bu çocukların öğretmenler tarafından fark edilemeyeceği araştırmada ifade edilmiştir. Üstün yetenekli çocuklarda motivasyonu ve başarıyı azaltan durumları göz ardı etmek de bu çocukların erken yaşlarda belirlenmesinin önüne geçmekte olabileceği, araştırmada üzerinde durulan bir diğer konu olmuştur. Araştırmada, üstün yetenekli birçok küçük çocukta, hareket ve okumanın çok erken gelişimi, olağandışı yüksek zihinsel yeteneklerinin güçlü bir göstergesi olarak hizmet edebileceği de belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada, bu konuda ailelerin, çocuklarda bu özellikleri ve gelişimleri görebileceği ve fark edebileceği belirtilerek, ailelerin üstün yetenekli çocukların belirlenmesindeki önemi üzerine dikkat çekilmiştir.

Rohrer (1995) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlere üstün yetenekli çocukların belirlenmesi konusunda verilen eğitimin, öğretmenlerin algıları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, 2 okul öncesi öğretmeni ve 2 birinci sınıfta görev yapan ilköğretim öğretmeni olmak üzere 4 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Öğretmenler, daha önceden zihinsel alanda üstün yeteneğin geleneksel olmayan yöntemlerle değerlendirilmesi konusunda yapılmış olan eğitim programı alanlar arasından seçilmiştir. Araştırmacı tarafından 4 öğretmene verilen eğitim programında, bir çocuğun davranışsal özelliklerine göre zihinsel alanda üstün yetenekli olarak nasıl fark edilerek aday gösterilebileceği içeriği yer almaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, öğretmenlerle 4 saat süren yapılandırılmış görüşme aracılığı ve yine 4 saat süren yapılandırılmış izlem görüşmesi aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda,

öğretmenlerin zihinsel alanda üstün yetenekli çocuk algılarının, çocukları sınıf içi performansı ve çocukların duyuşsal özellikleri olmak üzere 2 boyutlu olarak ifade edilebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin zihinsel alanda üstün yetenekli çocukları belirleme süreçlerinde akran karşılaştırması yaparak aday gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin, çocukların sınıf içi performansları olarak isimlendirilebilecek algıları, olağanüstü becerilere sahip olma, zengin kelime dağarcığı, dildeki karmaşık yapıları kullanabilme, ileri görüşlü olma, problem çözme becerisi, yaratıcılık, olağanüstü merak, girişimci olma, yazılı dille olan yüksek becerisi, yazılı dile yoğun ilgi, yüksek genel bilgi düzeyi gibi özellikleri kapsamaktadır. Duyuşsal özellikler boyutunda ise, duyarlılık ve gelişmiş algılara sahip olma gibi özellikleri belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenler tarafından, motor becerileri akranlarına göre yetersiz olan, sosyal becerileri daha sınırlı olan, duygusal kontrol problemi bulunan, okuma becerileri ileri olmayan, utangaç, ailesel problemleri olan, sınıf kurallarına uymayan, yeterli dikkat becerisine sahip olmayan ve dinleme becerileri yetersiz olan çocukların zihinsel alanda üstün yetenekli çocuklar olarak görülmediği bulgusu elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bir diğer bulgu olarak da, üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde portfolyo değerlendirme yönteminin kullanımı konusunda bilgilendirilen öğretmenlerin, sınıfında bulunan muhtemel üstün yetenekli olabilecek çocuğu değerlendirirken, daha önceden göz önünde bulundurmadığı davranışsal özellikleri de daha fazla dikkate alarak değerlendirme yaptıkları belirtilmiştir.

Yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında, Türkiye’de yer alan çalışmalara göre daha fazla araştırma olsa da Türkiye’de olduğu gibi üstün yetenekliler kapsamında yapılan çalışmaların içerisinde en az araştırma yapılan ve en az ilgilenilen konulardan birinin erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar olduğu görülmektedir (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Roberts ve Roberts-Bogges, 2011; Sutherland, 2012; Macintyre, 2008). Üstün yetenekli çocukların erken yıllarda belirlenmesinin önemi birçok araştırmada vurgulanırken bu konuda yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğu da belirtilmektedir (Pfeiffer, 2015). Yurtdışında yapılan araştırmalarda en dikkat çeken noktalarda birisi, 2-3 yıl süren boylamsal çalışmaların olmasıdır. Yapılan bu çalışmalar ile üstün yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde belirlenebileceği ortaya konmuştur. Bu konuda okul öncesi öğretmenlerine verilen

eğitimlerin de etkili olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde eğitim verilmeyen öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkında yetersiz oldukları bulunmuştur. Yurtdışında yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerine üstün yetenekliler hakkında verilen eğitimin hem öğretmenlerin bilgi, algı ve tutum düzeylerine yönelik değerlendirmeleri hem de sınıf içerisinde uygulama boyutunda değerlendirmeleri yapıldığı görülmektedir.



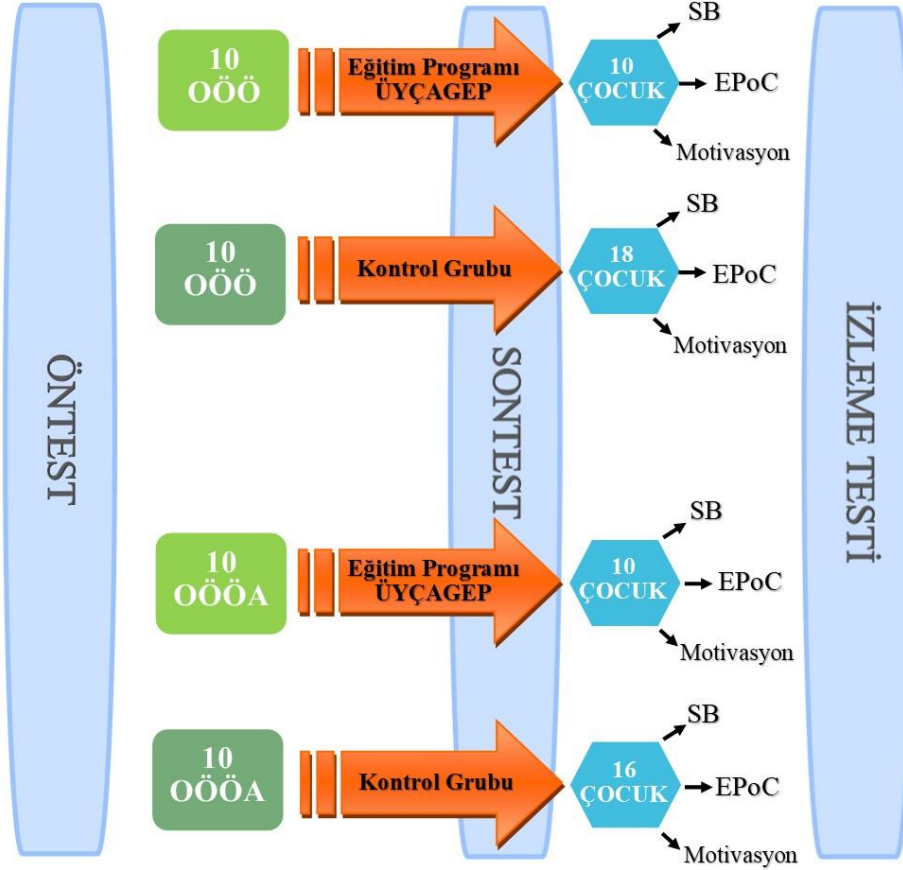
Bölüm 3

Yöntem

Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı (ÜYÇAGEP)'in etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırma bir müdahale çalışması olup deneysel desenlerden öntest-sontest iki deney ve iki kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Müdahale araştırmalarında, belirli bir yöntem ya da uygulamanın bir ya da daha fazla sonucu etkilemesi beklenir (Büyüköztürk, 2018). Bu araştırmalar katılımcıların bir tür müdahale aldığı çalışmalar olup yapılan bu müdahale ile sonuçlar üzerindeki etkiler değerlendirilir (Gall, Gall ve Borg, 2007). Müdahale çalışmalarında araştırmacı, katılımcılar üzerinde yapılan müdahalenin etkilerini incelemeyi amaçlar (NEAC, 2008). Müdahale araştırmalarında kullanılan başlıca yöntem deneydir (Büyüköztürk, 2018; NEAC, 2008).

Nicel araştırma türlerinden olan deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlar (Gall, Gall ve Borg, 2007). Bununla birlikte deneysel desenler, hipotezlerin en kesin şekilde test edilmesini sağlar ve araştırmacının değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini açıklamak için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmesi gerekmektedir (Gall, Gall ve Borg, 2007). Deneysel desenler, bağımsız değişkenin manipüle edilerek bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen verilerin karşılaştırılarak değerlendirilmesidir (Gall, Gall ve Borg, 2007). Bir diğer ifade ile deneysel araştırmalarda, bağımsız değişken üzerinde yapılan müdahaleler ile bağımlı değişkenin nasıl etkilendiği incelenir (Gall, Gall ve Borg, 2007). Yarı deneysel desenler ise katılımcıların gruplara seçkisiz yolla seçilmediği çalışmalardır (Gall, Gall ve Borg, 2007). Gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları deneysel işleme gönüllü olarak katıldıklarından dolayı seçkisiz olarak herhangi bir atama bulunmamaktadır. Bundan dolayı araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın deseni Şekil 3'te gösterilmiştir.

ARAŞTIRMA DESENİ



KISALTMALAR

OÖÖ	: Okul Öncesi Öğretmeni
OÖÖA	: Okul Öncesi Öğretmen Adayı
ÜYÇAGEP	: Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı
ÜYÇALÖ	: Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği (öntest, sontest ve izleme testi)
SB	: Stanford Binet Zeka Testi
EPoC	: Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi
Motivasyon	: Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği

Şekil 3. Araştırma deseni

Araştırmanın bağımsız değişkeni, Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı (ÜYÇAGEP)'tir. Bağımlı değişkeni ise okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukları isabetli aday gösterme işlemidir. Gall, Gall ve Borg (2007)'a göre değişkenlerin neden-sonuç ilişkisi gösterdiği durumlarda değişkinler bağımsız ve bağımlı olarak sınıflandırılabilir. Bağımsız değişken, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmek istendiği değişkendir.

Bağımlı değişken ise, üzerinde bağmlı değişken etkisinin test edildiği değişkendir (Büyükköztürk ve diğ., 2018; Gall, Gall ve Borg, 2007).

ÜYÇAGEP'in etkililiğini değerlendirmek için tasarlanan araştırmada 2 deney ve 2 kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu 4 grubun her biri 10 kişiden oluşmaktadır. Gruplar, okul öncesi öğretmeni deney grubu (DG1), okul öncesi öğretmeni kontrol grubu (KG1), okul öncesi öğretmen adayı deney grubu (DG2), okul öncesi öğretmen adayı kontrol grubu (KG2)'dir. Deney gruplarına ÜYÇAGEP uygulanmış kontrol gruplarına uygulanmamıştır. ÜYÇAGEP'in etkililiği araştırmacı tarafından geliştirilen ve öntest, sontest, izleme testi olarak kullanılan ÜYÇALÖ ile değerlendirilmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarında yer alan 40 kişinin buldukları sınıflarından araştırmacıya üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri 54 çocuğun üstün yeteneklilik durumları incelenerek de ÜYÇAGEP'in etkililiği değerlendirilmiştir. Aday gösterilen çocukların üstün yeteneklilik durumları; Stanford Binet Zekâ Testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC) ve Okul Öncesi Motivasyon ölçeği ile incelenmiştir.

Yarı deneysel desende tasarlanan bu çalışma ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Araştırmanın ana problemi "Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıfı ve anaokullarında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukları isabetli aday göstermelerine yönelik verilen eğitim programının etkililiği nedir?" sorusu olup bu soru aşağıdaki alt problemler bağlamında cevaplanmıştır.

1. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)'den aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında bir farklılık var mıdır?
2. Eğitim programı alan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün alt boyutlarından aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında bir farklılık var mıdır?
3. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocuklarda sınıfta gözlemedikleri özellikler arasında bir farklılık var mıdır?

4. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Stanford Binet Zekâ Testi'nden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
5. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)'tan aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
6. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın yukarıdaki sorularına yönelik olarak araştırma hipotezleri oluşturulmuştur. Hipotez, bir araştırmanın olası sonuçlarına ilişkin yapılan tahminlerdir (Gall, Gall ve Borg, 2007). Hipotez, sıfır (null) ve alternatif (directional) hipotez olmak üzere iki şekilde kurulabilir. Sınıf hipotez değişkenler arasındaki farkın veya ilişkinin olmadığını ifade ederken alternatif hipotez değişkenler arasında farkın veya ilişkinin var olduğunu ifade eder (Büyüköztürk ve diğ., 2018; Gall, Gall ve Borg, 2007). Araştırmanın alternatif hipotezleri şunlardır:

1. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Üstün Yetenekli Çocuklar Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)'den aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında fark vardır.
2. Eğitim programı alan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün alt boyutlarından aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında fark vardır.
3. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocuklarda sınıfta gözlemledikleri özellikler arasında fark vardır.
4. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Stanford Binet Zekâ Testi'nden aldıkları puanlar arasında fark vardır.
5. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)'tan aldıkları puanlar arasında fark vardır.

6. Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında fark vardır.

Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Evren, bir araştırmada yer alan soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük popülasyondur (Büyüköztürk, 2018). Araştırmalarda iki tür evren bulunmaktadır. Bunlar hedef evren ve ulaşılabılır evrendir (Büyüköztürk ve diğ., 2018).

Bu araştırmanın hedef evreni T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıfı veya anaokulunda çalışan öğretmenler ve Türkiyede'ki devlet üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği programı son sınıfında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın ulaşılabılır evreni ise Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokulu ve anasınıfında görev yapan 238 okul öncesi öğretmeni ve Trakya Üniversitesi'nde okul öncesi öğretmenliği programında okuyan 76 son sınıf öğrencisidir.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınırlar. Bu şekilde alınan örnekleme yöntemi de ölçüt örnekleme olarak isimlendirilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Bu kapsamda çalışma grubunun belirlenmesinde iki ölçüt kullanılmıştır. Bunlardan ilki, öğretmen veya öğretmen adayı olarak bulunduğu sınıfta en küçük çocuğun araştırmanın yapılacağı gün itibariyle en az 60 aylık olması, bir diğeri ise katılımcılardan herhangi birinin bir diğeri katılımcı ile aynı sınıfta öğretmen veya öğretmen adayı olarak bulunmamasıdır. Çalışma grubunu oluşturan her katılımcının ayrı bir sınıfta olması istenmiştir. Bunun sebebi ise, araştırmanın iç geçerliliğini etkileyebilecek bir durum olan "etkileşme etkisini" kontrol altına almak içindir (Büyüköztürk, 2014). Böylece katılımcıların birbirinden etkilenmeleri en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte daha büyük sayıda popülasyona ulaşılacak amaçlanmıştır. Bu iki ölçüt göz önünde bulundurularak katılımcılara Üstün Yetenekli

Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı (ÜYÇAGEP) düzenleneceği duyurularak gönüllülük esasına dayalı olarak katılabilecekleri ifade edilmiştir.

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde öncelikle okul öncesi öğretmeni deney grubu belirlenmiştir. Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, 04.02.2019 – 08.02.2019 tarihleri arasında Şehit Nefize Çetin Özsoy Bilim ve Sanat Merkezi'nde "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı" düzenlemek için başvuruda bulunulmuştur. Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü bu başvuruyu kabul ederek gerekli izinleri vermiştir. Daha sonra Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü Edirne'deki okullara yazı ile duyuru yaparak bu çalışmada yer almak isteyen öğretmenlerin müracaat etmesini sağlamıştır. Sonra araştırmada yer almak isteyen 10 tane gönüllü okul öncesi öğretmeni başvuruda bulunmuştur. Araştırmaya katılmak isteyen okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik EK-F'de yer alan gönüllü katılım formu hazırlanarak imzalatılmıştır. Okul öncesi öğretmeni deney grubu (DG1) bu şekilde oluşturulduktan sonra aynı sayıda katılımcının olacağı okul öncesi öğretmeni kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından deney grubuna katılan öğretmenlerin dışında kalan okullar ziyaret edilerek okul öncesi öğretmenleri ile yüz yüze görüşülmüştür. Öğretmenlere çalışma anlatılarak gönüllülük esasına dayalı kontrol grubunda bulunabilecekleri ifade edilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve sınıfında en küçük çocuğun 60 aylık olduğu 10 katılımcı ile kontrol grubu (KG1) oluşturulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinden deney ve kontrol grubunu oluşturduktan sonra Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği 4. sınıfında bulunan okul öncesi öğretmen adaylarına Bilim ve Sanat Merkezi'nde 11.02.2019 – 15.02.2019 tarihleri arasında "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı" düzenleneceği duyurulmuştur. Kontrol ve deney grubunda yer alan toplam 20 okul öncesi öğretmeni ile aynı sınıfta olmayan ve sınıfındaki en küçük çocuğun 60 aylık olduğu kişilerin araştırmaya katılabilecekleri belirtilmiştir. Bu ölçütler çerçevesinde gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen 10 öğretmen adayı ikinci deney grubunu (DG2) oluşturmuştur. Son olarak oluşturulan grup ise okul öncesi öğretmen adayı kontrol grubudur. Araştırmanın diğer katılımcıları ile aynı sınıfta olmayan ve sınıfındaki en küçük çocuğun 60 aylık olduğu okul öncesi öğretmen adayları ile yüz yüze görüşülerek araştırmaya okul öncesi öğretmen adayı kontrol grubuna gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Gönüllü olarak katılabileceklerini belirten

10 okul öncesi öğretmen adayı ikinci kontrol grubunu (KG2) oluşturmuştur. Oluşturulan öğretmen ve öğretmen adayları grupları da deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın 5 çalışma grubu Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Çalışma Grupları

Gruplar	Katılımcılar
Deney Grubu 1 (DG1)	Okul Öncesi Öğretmeni (10 Kişi)
Kontrol Grubu 1 (KG1)	Okul Öncesi Öğretmeni (10 Kişi)
Deney Grubu 2 (DG2)	Okul Öncesi Öğretmen Adayı (10 Kişi)
Kontrol Grubu 2 (KG2)	Okul Öncesi Öğretmen Adayı (10 Kişi)
Aday Gösterilen Çocuk (AGÇ)	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcılar Tarafından Üstün Yetenekli Olarak Aday Gösterilen Çocuk (54 Çocuk)

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının demografik bilgilerine Tablo 4'de yer verilmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubuna ilişkin katılımcıların demografik bilgileri frekans ve yüzde olarak Tablo 4'te gösterilmiştir. Bu çalışma 20 öğretmen ve 20 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Her bir grubun yarısı deney ve yarısı da kontrol grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik olarak ÜYÇALÖ'nün birinci bölümü Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan 11 adet soru kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarının hepsi kadındır. Deney grubu katılımcılardan öğretmenlerin %80'i olan 8 kişi 31-40 yaş aralığındayken öğretmen adaylarının %100'ü olan 10'u 20-30 yaş aralığındadır. Kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin %50'si olan 5'i 31-40 yaş aralığındayken öğretmen adaylarında ise %100'ü olan 10'u 20-30 yaş aralığındadır. Deney gruplarında yer alan katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde; öğretmenlerin %80'i olan 8'i lisans mezunudur, öğretmen adayları ise lisans 4. sınıf öğrencileridir. Kontrol gruplarında yer alan katılımcılardan öğretmenlerin %100'ü olan 10'u lisans mezunudur. Deney grubunda bulunan öğretmenlerin %70'i olan 7'si meslekte 6-10 yıl arası deneyime sahipken kontrol grubu öğretmenlerin %40 olan 4'ü 6-10 yıl yine %40 olan 4'ü 11-15 yıl meslek deneyimine sahiptir.

Tablo 4

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	Öğretmen				Öğretmen Adayı			
		Deney		Kontrol		Deney		Kontrol	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	10	100	10	100	10	100	10	100
	Erkek	0	0	0	0	0	0	0	0
Yaş	20-30 yaş	1	10	0	0	10	100	10	100
	31-40 yaş	8	80	5	50	0	0	0	0
	41-50 yaş	1	10	3	30	0	0	0	0
	50 ve üstü	0	0	2	20	0	0	0	0
Eğitim	Lisans	8	80	10	100	0	0	0	0
	Lisansüstü	2	20	0	0	0	0	0	0
	Lisans Öğrencisi	0	0	0	0	10	100	10	100
Deneyim	5 yıldan az	1	10	0	0	0	0	0	0
	6-10 yıl	7	70	4	40	0	0	0	0
	11-15 yıl	2	20	4	40	0	0	0	0
	16-20 yıl	0	0	1	10	0	0	0	0
	21 yıl ve üzeri	0	0	1	10	0	0	0	0
	2 Dönem Öğr. Uygulaması	0	0	0	0	10	100	10	100
Okul türü	Bağımsız Anaokulu	4	40	3	30	3	30	6	60
	Anasınıfı	6	60	7	70	7	70	4	40
Üstün yetenekli misiniz?	Evet	0	0	0	0	0	0	0	0
	Hayır	10	100	10	100	10	100	10	100
Ailenizde üstün yetenekli var mı?	Evet	0	0	0	0	0	0	0	0
	Hayır	10	100	10	100	10	100	10	100
Üstün yetenekliler hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı?	Evet	0	0	0	0	0	0	0	0
	Hayır	10	100	10	100	10	100	10	100
Okul öncesi öğretmeni etkin rol oynar mı?	Evet	10	100	10	100	10	100	10	100
	Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının tamamının ise lisans programları içerisinde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında 2 dönemlik uygulama deneyimleri bulunmaktadır. Deney grubu öğretmenlerin %60'ı olan 6'sı anasınıfında öğretmenlik yaparken kontrol grubundakilerin %70'i olan 7'si anasınıflarında görev yapmaktadır. Deney grubu öğretmen adaylarının %70'i olan 7'si anasınıflarında öğretmenlik uygulaması kapsamında bulunurken kontrol grubunda yer alanların %60'ı olan 6'sı da bağımsız anaokulunda bulunmaktadır. Araştırmacılara yöneltilen "üstün yetenekli olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna 40 katılımcı hayır cevabını vermiştir. Aynı şekilde "ailenizde üstün yetenekli olarak tanılanmış herhangi biri var mı?" sorusuna da 40 katılımcı hayır

cevabını vermiştir. Katılımcılara daha önce üstün yetenekliler ile ilgili herhangi bir eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Bu soruya da 40 katılımcı tarafından hayır cevabı verilmiştir. Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru olan “sizce üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde okul öncesi öğretmeni etkin rol oynar mı?” sorusuna 40 katılımcı tarafından evet cevabı verilmiştir.

Araştırmanın diğer bir çalışma grubu ise okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından aday gösterilen 54 çocuktur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıfında bulunan 761 çocuk içerisinde 54 çocuk üstün yetenekli olabileceği düşüncesi ile aday gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından bu çocuklara Stanford Binet Zekâ Testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC) ve Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların buldukları sınıflarındaki çocukların sayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Sınıflarındaki Çocuk Sayıları

Çalışma Grubu	Grup	N	Sınıf Mevcudu En Düşük	Sınıf Mevcudu En Yüksek	Ortalama	Toplam
Öğretmen	DG1	10	13	22	18.8	188
	KG1	10	14	22	18.9	189
Öğretmen Adayı	DG2	10	17	21	18.6	186
	KG2	10	18	22	19.8	198

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıflarındaki çocuk sayılarına göre betimsel istatistikleri Tablo 5’te verilmiştir. DG1’in sınıflarındaki çocuk sayısı en az 13 en fazla 22 iken KG1’in sınıflarındaki çocuk sayısı en az 14 en fazla ise 22’dir. DG1’in sınıfında bulunan çocuk mevcudunun ortalaması 18,8 iken KG1’in 18,9’dur. Bununla birlikte DG1’in sınıflarında bulunan toplam çocuk sayısı 188 iken KG1’in 189’dur.

DG2’nin sınıflarındaki çocuk sayısı en az 17 en fazla 21 iken KG2’nin sınıflarındaki çocuk sayısı en az 18 en fazla ise 22’dir. DG2’in sınıfında bulunan çocuk mevcudunun ortalaması 18,6 iken KG2’nin 19,8’dir. Bununla birlikte DG2’nin sınıflarında bulunan toplam çocuk sayısı 186 iken KG1’in 198’dir. Aday gösterilen 54 çocuğun bulunduğu sınıftaki çocukların yaş bilgileri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Sınıflarındaki Çocukların Yaş Bilgileri

Çalışma Grubu	Değişkenler	Grup	N	En Küçük	En Büyük	Ortalama
Öğretmen	En Küçük Yaş	DG1	10	61	68	64.3
		KG1	10	63	67	65.1
	En Büyük Yaş	DG1	10	71	78	74
		KG1	10	72	77	74.7
	Aday Gösterilenin Yaşı	DG1	10	63	76	69
		KG1	10	63	77	70
Öğretmen Adayı	En Küçük Yaş	DG2	10	60	66	62.9
		KG2	10	62	69	65.5
	En Büyük Yaş	DG2	10	70	75	73
		KG2	10	60	66	63.1
	Aday Gösterilenin Yaşı	DG2	10	60	75	68.5
		KG2	10	60	73	68.8

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıflarında bulunan çocukların en küçük yaş, en büyük yaş ve aday gösterilen çocuğun yaşı değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir. DG1'in sınıflarında en küçük yaş değişkenine göre çocukların yaş aralığı 61 ile 68 ay arasında değişmektedir. KG1 için ise en küçük yaş aralığı 63 ile 67 ay arasında değişmektedir. DG1'de en küçük yaş ortalaması 64,3 ay iken KG1'in sınıflarında yer alan çocukların en küçük yaş ortalaması 65.1'aydır. DG1'in sınıflarında bulunan çocukların en büyük yaş aralıkları 71 ile 78'aydır. Ortalaması ise 74 aydır. KG1'in buldukları sınıflarda en büyük yaş aralıkları 72 ile 77 aydır. Ortalaması ise 74.7'dir. DG1 tarafından aday gösterilen çocukların en küçüğünün yaşı 63 ay en büyüğü yaşı ise 76 aydır. Ortalaması 69 aydır. KG1 tarafından aday gösterilen çocukların en küçüğünün yaşı 63 ay iken en büyüğünün yaşı 77 aydır. Ortalaması ise 70 aydır.

DG2'nin sınıflarında en küçük yaş değişkenine göre çocukların yaş aralığı 60 ile 66 ay arasında değişmektedir. KG2 için ise en küçük yaş aralığı 62 ile 69 ay arasında değişmektedir. DG2'de en küçük yaş ortalaması 62.9 ay iken KG2'in sınıflarında yer alan çocukların en küçük yaş ortalaması 65.5'aydır. DG2'in sınıflarında bulunan çocukların en büyük yaş aralıkları 70 ile 75'aydır. Ortalaması ise 73 aydır. KG2'nin buldukları sınıflarda en büyük yaş aralıkları 60 ile 66 aydır. Ortalaması ise 63.1'dir. DG2 tarafından aday gösterilen çocukların en küçüğünün yaşı 60 ay en büyüğü yaşı ise 75 aydır. Ortalaması 68.5 aydır. KG2 tarafından aday

gösterilen çocukların en küçüğünün yaşı 60 ay iken en büyüğünün yaşı 73 aydır. Ortalaması ise 68.8 aydır.

Veri Toplama Araçları

“Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı (ÜYÇAGEP)”in etkililiğini değerlendirmek için araştırmanın 1. ve 2. alt probleminde yer alan, katılımcıların öntest, sontest ve izleme testinden aldıkları puanlar arasındaki farka araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)” aracılığı ile bakılmıştır. Katılımcıların aday gösterdikleri çocuklar için kullandıkları ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu” aracılığı ile araştırmanın 3. alt probleminde yer alan soruya cevap aranmıştır. Araştırmanın 4., 5. ve 6. alt probleminde ise “Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı”nın etkililiğini uygulamada değerlendirmek için katılımcılar tarafından aday gösterilen 54 çocuktan Stanford Binet Zekâ Testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC) ve Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği araçları kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında ilgili alt problemin açıklanmasında kullanılan veri toplama araçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Alt Problem 1	Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği
Alt Problem 2	Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği
Alt Problem 3	Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu
Alt Problem 4	Stanford Binet Zekâ Testi
Alt Problem 5	Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)
Alt Problem 6	Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği

Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ). Geliştirilen eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesinde öntest, sontest ve izleme testi olarak “Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)” kullanılmıştır. Eğitim programının içeriği göz önünde bulundurularak ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin oluşturulması için erken çocukluk döneminde üstün yeteneklilik ve

üstün yetenekli çocuklar ile ilgili geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazın sonucunda Jeong (2010) ve Preiffer ve Jarosewich (2003) tarafından yapılan çalışmalardan esinlenilerek ölçeğin yapısı ve maddeleri hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirme sürecindeki ilk formu, eğitim programının içeriğini de yansıtıcı şekilde 30 madde olarak 5'li likert formatında hazırlanmıştır. 30 maddeden oluşan bu form "Uzman Görüş Formu" hazırlanarak 2 profesör, 3 doktor öğretim üyesinden oluşan üstün yetenek alan uzmanına ve 1 profesör dil uzmanı ile 1 doktor öğretim üyesi ölçme uzmanına değerlendirilmek üzere gönderilmiştir. Uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda 3 madde ikiye bölünmüştür. Bu 3 maddede iki ayrı anlam içeren ifadeler bulunduğu için, katılımcıların iki farklı cevap verme olasılığı göz önünde alınarak maddeler bölünmüştür. Ayrıca alan uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda 2 tane daha ilave madde yazılmıştır. 7 uzman görüşü çerçevesinde ölçeğin bazı maddelerinin ifadeleri değiştirilerek düzenlenmiştir. Uzmanlar arasındaki uyuşma yüzdesi hesaplandığında ise % 82 oranı elde edilmiştir. Bu oranın güvenilir sayılabilmesi için %75'in üzerinde olması gerekmektedir (Güler ve Taşdelen-Teker, 2015). Uzmanlardan gelen değerlendirmelerinin sonucunda ölçek, 35 madde olarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına hazır hale getirilmiştir.

Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 645 kişiden veri toplanmıştır. 645 kişiden 312 kişi okul öncesi öğretmeni, 333 kişi ise okul öncesi öğretmen adayıdır. 645 kişiden toplanan veriler ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

ÜYÇALÖ'nün geliştirilmesi sürecinde kartopu örnekleme yöntemiyle 125 okul öncesi öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Geriye kalan 520 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayından da Survey Monkey aracılığı ile Türkiye'nin çeşitli yerlerinden veri toplanmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde öncelikle evrene ait birimlerden birisi ile temas kurulmaktadır. Bundan sonra ise temas kurulan birimin yardımı ile ikinci birime, ikinci birimin yardımıyla üçüncü birime gidilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarına ölçeği dolduracakları link email ve WhatsApp programı aracılığıyla yollanmıştır. Öğretmenler ve öğretmen adayları linke tıklayarak sisteme girmişler ve ölçeği doldurmuşlardır.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 35 madde olarak hazırlanan ölçekten 1 madde her iki boyuta da faktör yükü verdiği için çıkarılmıştır. Ölçek 34

madde ve 3 alt boyutlu olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanarak eğitim programının değerlendirilmesinde öntest, sontest ve izleme testi olarak kullanıma hazır şekle getirilmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu "Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri", ikinci alt boyutu "Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi", üçüncü alt boyutu ise "Üstün Yetenekli Çocukların Desteklenmesi" olarak isimlendirilmiştir.

Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 11 madde bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 5'li likert şeklinde (1.Kesinlikle Katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kararsızım, 4.Katılıyorum, 5.Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmış 34 madde yer almaktadır. ÜYÇALÖ'ye Ek B'de yer verilmiştir.

34 maddeden oluşan ÜYÇALÖ'nün 1., 2., 3., 4., 5., 6.,17., 22., 23., 27., 29., 30., 32 ve 33. maddeleri olan 14 maddesi üstün yetenekliler hakkında toplumlarda yaygın olarak yanlış bilinen efsaneler diğer 20 maddesi ise üstün yetenekliler hakkında ilgili literatürden elde edilen bulgular doğrultusunda gerçekliklerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 34 iken alınabilecek en yüksek toplam puan 170'tir. Ölçekten alınan toplam puanların artması üstün yetenek hakkındaki olumlu algının da yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın azalması ise üstün yetenek hakkındaki olumlu algının da düştüğü anlamındadır.

Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması.

Alanyazın incelendiğinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulama sırası hakkında farklı görüşler yer almasına rağmen büyük örneklem için verinin yarısında açımlayıcı ve diğer yarısında doğrulayıcı faktör analizi yapmak sık önerilmektedir (Henson ve Roberts, 2006; Worthington ve Whittaker, 2006). Buna göre toplanan veri rastgele olarak yarıya bölünmüş ve yarıya göre açımlayıcı faktör analizi yapılmış diğer yarısına ise açımlayıcı faktör analizinde elde edilen yapı doğrulanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce veri kontrolü yapılarak kayıp veri bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca üstün yetenekliler hakkındaki efsaneler ile ilgili olan 14 tesr madde yeniden kodlanmıştır. Uç değerler kontrol edilmiştir. Her bir maddeye ilişkin z değer dönüşümleri yapılmış ve tüm z değerleri -+3,29 aralığında elde edilmiştir ve uç değere sahip bir veri de olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları. Açımlayıcı faktör analizi 318 kişiden elde edilen veriye uygulanmıştır. 35 maddeden oluşan ölçekte öncelikle ters maddeler yeniden kodlanmıştır. Kayıp veri, uç değer olup olmadığı kontrol edildikten sonra açımlayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Faktör çıkartma yöntemi olarak temel bileşen analizi ve döndürme yöntemi olarak varimaks döndürme yöntemleri kullanılmıştır. Karaman, Atar ve Aktan (2017) yaptığı çalışmada genel olarak faktör çıkartma yöntemleri arasında çıkarılan faktör sayısı bakımından belirgin farkların olmadığını faktör yüklerinin düşük olarak elde edildiği durumlarda farkların olabileceğini belirtmişlerdir. En sık kullanılan yöntem olan temel bileşen analizi kullanılmıştır. Diğer faktör çıkartma yöntemleri ile de analiz edilmiş ancak elde edilen faktör yapısında farklılığa rastlanmamıştır.

Faktör sayısına karar vermede literatürde çeşitli yöntemler önerilmektedir. İlk olarak Kaiser (1960) tarafından özdeğerin 1'den büyük olması ve yamaç birikinti grafiği Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA) faktör sayısı belirlemede kullanılan başlıca yöntemlerdir (Büyüköztürk, 2002; Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999). Ancak maddeler ve maddelerin faktör yükü verdikleri boyutlarla ilgili çeşitli kriterler de yer almaktadır. Bir faktör yükünün minimum 0.30 olması gerekmektedir. Ayrıca bir madde birden fazla faktöre faktör yükü verdiğinde iki faktör arasındaki farkın minimum 0.10 olması gerekmektedir. (Stevens, 2002). Ayrıca bir faktör en az 3 madde içerdiğinde kararlı yapıya sahip olabileceği belirtilmektedir (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999). Yapılan analizde 34 madde üç faktörde yük vermiştir. 1 madde ise her iki faktörde yük verdiği için çıkartılmıştır. Her bir faktörde ki minimum faktör yükü 0.30'dan yüksek olup birden fazla boyuta yük veren maddeler için faktör yükleri arasındaki fark 0.10'dan yüksektir. 23 numaralı madde iki faktöre de yük verdiği için çıkarılmış ve 34 maddeye ilişkin algı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Algı ölçeğinden elde edilen faktör analizi sonuçlarına göre ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını gösteren bir indekstir. KMO oranının .60' tan büyük olması ve Bartlett testinden p değerinin .01'den küçük olması veri setinin faktör analizi için uygunluğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002; Kaiser, 1960; Thompson, 2004). KMO değeri 0.933, Bartlett küresellik testinin

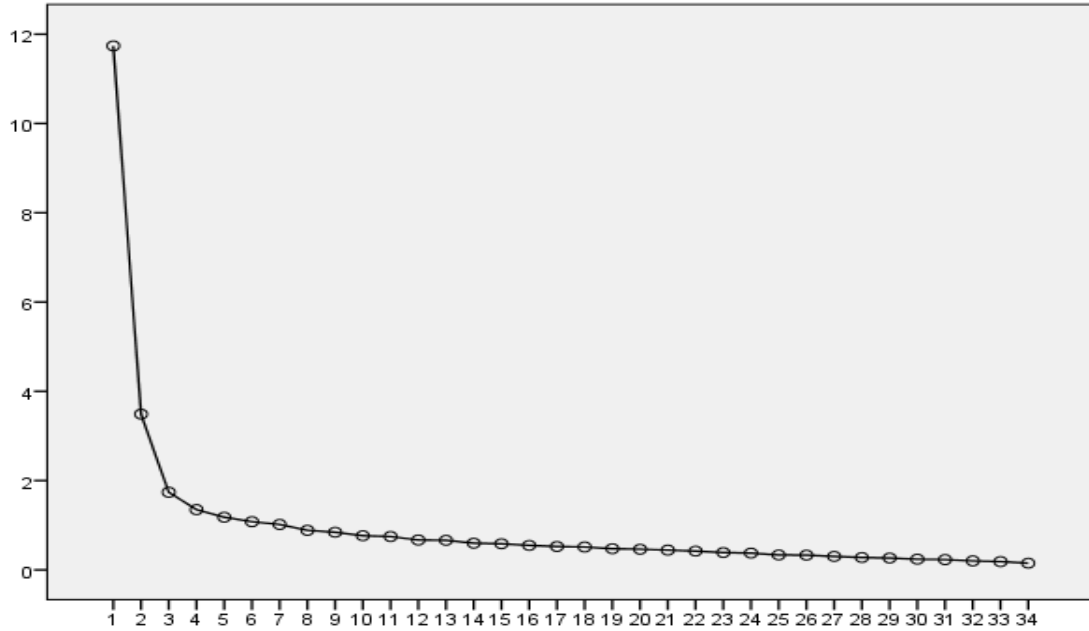
($X^2=5810.405$, $sd=561$, $p=.000$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla veri yapısı ve örneklem faktör analizi için uygun olarak görölmektedir.

Tablo 8

ÜYÇALÖ Açıklanan Varyans Tablosu

Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1	8.288	24.378
2	6.680	19.647
3	1.925	5.876
Toplam		49.9

34 maddelik nihai ölçekten elde edilen açıklanan varyans değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir. Buna göre 3 boyutun da özdeğeri 1'den büyüktür. Ayrıca 3 boyut toplam varyansın %49.9'unu açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması ilgili kavram ya da yapıyı ne denli iyi ölçtüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). En fazla açıklayan birinci faktör olup toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır.



Şekil 4. ÜYÇALÖ yamaç-birikinti grafiği

Faktör sayısını belirlemek için kullanılan ikinci bir yöntem ise yamaç-birikinti grafiği Şekil 4'te gösterilmiştir. Bu grafikte korelasyon matrisindeki öz değerler hesaplanır ve artandan azalan değere doğru çizilir (Fabrigar vd., 1999). Her yamaç grafiğinin bir kesme noktası (break point) bulunmaktadır. Bu noktadan sonra grafikte düşme yavaşlar ve artık grafik düzleşmeye başlar. İşte bu noktaya kadar olan

noktaların her biri bir faktör belirtir. 3. noktadan sonra grafik düzleşmeye başlamıştır. Dolayısıyla ölçek 3 faktörlü olarak görülmektedir.

Tablo 9

ÜYÇALÖ Faktör Yüğü Tablosu

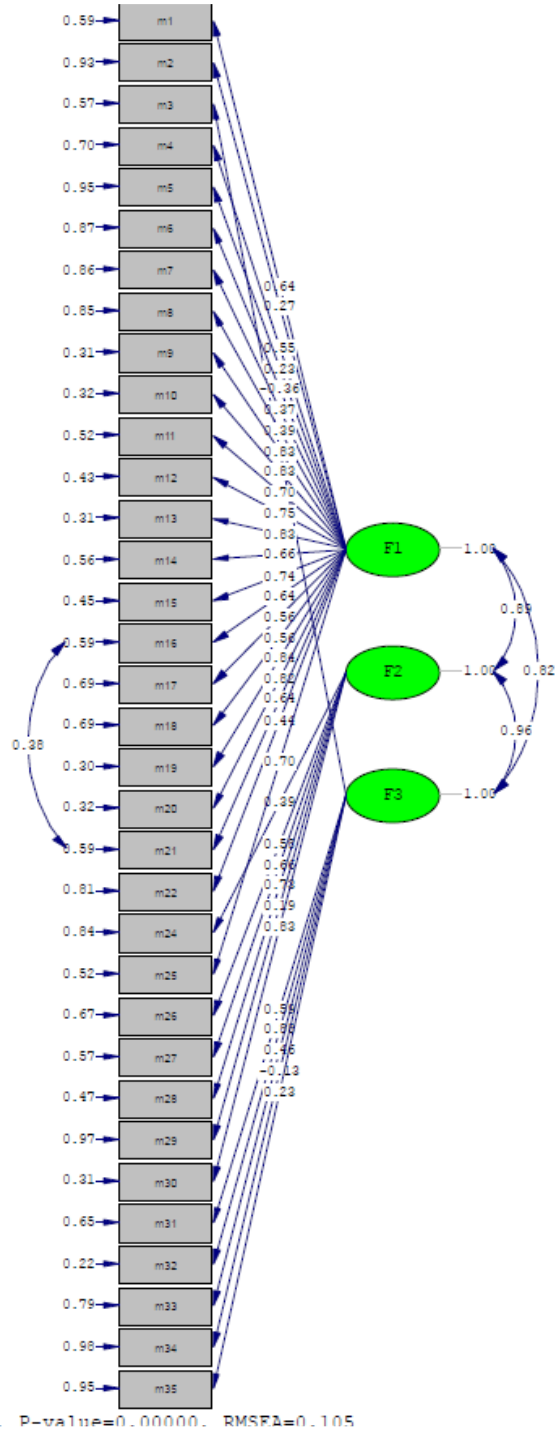
Maddeler	1	2	3
m1	0.716		
m2	0.517		
m4	0.669		
m5	0.774		
m6	0.629		
m7	0.415		
m8	0.626		
m9	0.717		
m10	0.708		
m11	0.751		
m12	0.636		
m13	0.645		
m14	0.735		
m15	0.798		
m16	0.734		
m17	0.697		
m18	0.717		
m19	0.744		
m20	0.708		
m21	0.697		
m22	0.555		
m25	0.633		
m24		0.508	
m26		0.445	
m27		0.491	
m28		0.499	
m29		0.400	
m30		0.559	
m31			0.668
m32			0.648
m33			0.402
m34			0.532
m35			0.436

Tablo 9 maddeler ve faktörlerle ilişkin faktör yüklerini göstermektedir. Birinci faktörde faktör yükleri 0.41 ile 0.79 arasında değişmektedir ve faktör yükleri genel olarak yüksektir. İkinci faktörde faktör yükleri 0.40 ile 0.55 arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde ise faktör yükleri 0.40 ile 0.66 arasındadır. Her faktörde en az 3 madde yer almaktadır. Faktörlere ilişkin maddelere Tablo 9'da yer verilmiştir.

Araştrmacı tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirlik durumuna da bakıldığında; geliştirilen bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzerindeki güvenilirlik katsayısının oldukça güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir (Kalaycı, 2008; Özdamar, 1997). Buna göre tüm ölçek için güvenilirlik 0.922 olarak elde edilmiştir ve yüksek güvenilirliğe sahiptir. Ölçeğin 1. alt boyutu olan “üstün yetenekli çocukların özellikleri”nin güvenilirliği 0.894’tür. Ölçeğin 2. alt boyutu olan üstün yetenekli çocukların belirlenmesi”nin güvenilirliği 0.742’dir. Ölçeğin 3. alt boyutu olan “üstün yetenekli çocukların desteklenmesi”nin güvenilirliği ise 0.763 olarak elde edilmiştir.

Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları. 3 faktörlü olarak elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla ÜYÇALÖ’ye Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Analiz için örneklem 327 kişiden oluşmaktadır. 34 maddelik ve 3 faktörlü yapıya ilişkin DFA sonuçlarına Şekil 5’te yer verilmiştir.

Ölçeklerde yer alan tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olması kurulan modellerin kabul edilebilir olması için gerekli bir koşuldur. Bu durum maddenin o faktörle ilgili olduğunu göstermektedir. Yapılan DFA analizi sonucunda tüm maddeye ait t değerinin, .05 anlamlılık düzeyindeki kritik t değeri olan 1.96 değerinden büyüktür ve anlamlı olarak elde edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).



Şekil 5. ÜYÇALÖ DFA modeli

Kurulan modelin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgularına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

ÜYÇALÖ Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İndeksleri

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
X^2/sd	0-3	3-5	4.56	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$.105	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$.95	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$.93	İyi Uyum

Kaynak: Schumacker ve Lomax, 1996

Doğrulayıcı faktör analizinde çok sayıda uyumluluk indeksi yer almaktadır. Öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi Ki-kare (X^2) uyum istatistiği olarak ifade edilmektedir. Bu istatistiğin serbestlik derecesine olan oranı 3'ün altında olması mükemmel uyum 5'in altında olması ise iyi uyum olduğunu söylemektedir (Kline, 2005). Yapılan analizde bu oran (2387.06/523) 4.564 olarak bulunmuştur. Model uyumu için tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI) gibi istatistikler kullanılmıştır. Sonuç olarak elde edilen uyumluluk indekslerine göre model yapıya iyi uyum göstermektedir (RMSEA=.105, CFI=.95, NFI=.93). ÜYÇALÖ'ye ilişkin 3 faktörlü yapı doğrulanmaktadır.

Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu. Geliştirilen eğitim programının sonrasında hem deney gruplarında hem de kontrol gruplarında bulunan katılımcılarının sınıflarında üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları aday göstermeleri istenmiştir. 40 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayının sınıflarında bulunan toplam 761 çocuk içerisinde 54 çocuk üstün yetenekli olabileceği düşüncesi ile araştırmacıya aday gösterilmiştir. Bu aday gösterme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu" kullanılmıştır. Forma Tablo 11'de yer verilmiştir. Katılımcılar bu formu doldurarak sınıflarında üstün yetenekli olabilecek çocukları aday göstermişlerdir.

Tablo 11

Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu

Maddeler	
Madde 1	Adınız Soyadınız:
Madde 2	Öğretmenlik yaptığınız okulun adı:
Madde 3	Öğretmenlik yaptığınız sınıfın adı:
Madde 4	Öğretmenlik yaptığınız sınıftaki toplam çocuk sayısı:
Madde 5	Öğretmenlik yaptığınız sınıftaki çocukların en küçüğünün ve en büyüğünün doğum tarihleri (gün/ay/yıl):
Madde 6	Öğretmenlik yaptığınız sınıfta üstün yetenekli olarak düşündüğünüz çocuğun adı ve soyadı:
Madde 7	Öğretmenlik yaptığınız sınıfta üstün yetenekli olarak düşündüğünüz çocuğun doğum tarihi (gün/ay/yıl):
Madde 8	<p>Aşağıda üstün yetenekli çocuklarda görülebilecek 10 özellik sıranlanmıştır. Öğretmenlik yaptığınız sınıfta üstün yetenekli olarak düşündüğünüz çocukta gördüğünüz benzer özellikleri öncelik sırasinda göre 1'den 10'a kadar sıralayınız.</p> <p>Sözcük dağarcığı yüksektir</p> <p>Yazılı/görsel materyalleri kolay okur</p> <p>Empati kurma becerisi yüksektir</p> <p>Günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve anolojiler kullanır</p> <p>Hafızası kuvvetlidir</p> <p>Akranlarıyla kolayca etkileşime geçer</p> <p>Oyunları başlatır ve koordine eder</p> <p>Materyal ve oyuncakları yeni ve farklı şekillerde kullanır</p> <p>Durum veya problemlere yaratıcı veya yenilikçi yaklaşımlar gösterir</p> <p>Başarmak için çabalar, mümkün olan en üst düzeyde performans göstermek ister</p>

Stanford Binet Zekâ Testi. Alfred Binet ve Teodor Simon tarafından 1905 yılında Binet Zekâ Testi olarak isimlendirilen ilk zekâ testi geliştirilmiştir (Özguven, 2017). Bu test Fransız Milli Eğitim Bakanlığı'nın isteği üzerine, başarısız olan öğrencilerin belirlenmesinde kullanılmak için geliştirilmiştir (Clark, 2013). Binet ve Simon öğrencilerin zekâ seviyelerini ayırt edecek ilk zekâ testini hazırlamıştır. Bu test 30 maddeden oluşturulmuş ve maddeler en kolaydan en zora doğru sıranlanmıştır. Değişik yaşlardaki normal çocukların kapasiteleri bilinirse, herhangi bir öğrencinin geri veya ileri zekâ seviyesinde olduğunu kestirmek mümkün olacağı düşüncesi testlerin hazırlanmasındaki temel fikri oluşturmaktadır (Özguven, 2017). Bu fikir için de normal çocuğun başarı düzeylerini saptamak ve aynı yaştaki bu çocukların "başarı ortalamalarını" bir ölçüt gibi kullanarak, zekâ seviyesi

belirlenecek çocuğun ileri, orta ve geri düzeyde olduğunun saptanabileceği düşünülmüştür (Özgüven, 2017). Binet ve Simon (1905) tarafından geliştirilen bu test 3-11 yaş grubu için geliştirilmiştir. 1908 yılında bu test revize edilerek 3-13 arasındaki yaşlara göre düzenlenmiştir. Aynı zamanda testteki toplam madde sayısı da 59'a çıkartılmıştır. 1908 yılında yapılan değişiklik ile birlikte iki yeni kavramın da ilk defa kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki testlerin denendikten sonra yaş gruplarına ayrılması yöntemi, ikincisi ise "zekâ yaşı" ifadesinin kullanılmasıdır (Özgüven, 2017). Binet ve Simon tarafından geliştirilen testin 3. revizyonu ise 1911 yılında yapılmıştır. Yapılan bu revizyonda teste yetişkinler grubu eklenmiştir. Binet Zekâ Ölçeği'nin bir diğer revizyonu 1916 yılında Stanford Üniversitesi'nde L.M. Terman tarafından yapılmıştır. Stanford Binet olarak isimlendirilen bu ölçek Amerikalı ve Amerika'da doğmuş 2300 denek üzerinde 3-14 yaş ve yetişkinlik dönemleri için standardize çalışması yapılmıştır (Clark, 2013). Geliştirilen bu ölçekte madde sayısı 90'a çıkarılmıştır. Bu maddelerden 54'ü 1911 yılında kullanılan versiyonundan alınarak, 5 tanesi daha önceki Binet testlerinden alınarak, 4 tanesi Amerikan versiyonuna adapte ederek, 27 tanesi de yeni sorular oluşturularak hazırlanmıştır. Daha sonra Stanford Binet Zekâ Ölçeği 1937, 1960, 1987 ve 2003 yıllarında tekrardan revize edilmiştir (Clark 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Özgüven,2017).

Binet zekâ testi ilk kez 1915 yılında Psikolog İbrahim Alaattin Gövsa tarafından Türkçeye çevrilmiştir (Özgüven, 2017). Fakat testin uyarlaması yapılmamıştır. Stanford Binet Zekâ Testi 1937 formunun geçerlilik çalışması Refia Uğurel Şemin tarafından 1958 yılında yapılmıştır. 1960 yılında revize edilen Stanford Binet Zekâ Ölçeği'nin Türkiye standardizasyonu 1972 yılında, İstanbul'da 5110 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu çalışma 1986 yılında revize edilmiştir (Şemin, 1987). Türkiye'de günümüzde bu test yaygın olarak kullanılmaktadır. Testin standardize çalışması 2-16 yaş ve orta ve üst yetişkinler I-II grupları için yapılmıştır. Stanford Binet Zekâ Ölçeği'nin 1960 yılında yapılan revizyonunun standardize edilmiş şekli olan 1972 yılındaki çalışma, Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Çocuğun ölçekte elde ettiği puanın başarı düzeyi potansiyelini gösterdiği ifade edilmektedir. Kişinin kendi yaş ortalamasının yapması gereken basamakları geçemeyenler normal potansiyelin gerisinde, ileri seviyelere çıkanlar ise normalin üzerinde zihinsel beceriye sahip

olarak belirlenmektedir (Şemin, 1987). Bu testin içeriğinde; dil, bellek, kavramsal düşünme, aritmetik muhakeme, sosyal anlayış, akıl yürütme ve görsel motor alanları değerlendirilmektedir. Bu test özellikle erken çocukluk dönemi içerisindeki çocukların belirlenmesinde kullanılmaktadır (Eripek, 2009).

Tablo 12

Stanford Binet Zekâ Testi Puanları Sınıflaması

Zekâ Bölümü (IQ)	Zekâ Sınıfı
0-20	Derin zekâ gerili / zihinsel engel
21-35	Ağır derecede zekâ geriliği / zihinsel engel
36-50	Orta derecede zekâ geriliği / zihinsel engel
51-70	Hafif derecede zekâ geriliği / zihinsel engel
71-79	Sınırdaki Zekâ
80-89	Donuk Zekâ
90-109	Normal ya da ortalama Zekâ
110-119	Parlak zekâ
120-129	Üstün zekâ
130 ve üstü	Çok üstün zekâ

Stanford Binet Zekâ Testi'nde 2, 3, ve 4 yaşta her biri 1 ayı temsil eden 12 soru yer almaktadır. 5 yaş ve sonrasındaki her yaş için her biri 2 ayı temsil eden 6 adet soru bulunmaktadır. Stanford Binet Zekâ Testi uygulayıcı tarafından çocuğa, yönergelere uygun olarak bu soruları yöneltir. Çocuğun da bu soruları yanıtlaması istenir. Testi uygulayan kişinin insiyatifinde testin uygulanmaya başlanacağı yaş belirlenir. Bu yaş genellikle çocuğun takvim yaşı ya da takvim yaşın bir alt yaşıdır. Eğer çocuk kendisine verilen soru yönergelerini cevaplamada başarısız olursa altta bulunan yaş dilimlerine doğru inilir. Bütün soruların doğru cevaplandığı yaş çocuğun temel yaşı olarak kabul edilir. Temel yaş belirlendikten sonra uygulayıcı daha ileriki yaş sorularını çocuğa yöneltir. Çocuğun hiçbir test basamağını bilemediği noktada test sonlandırılır. Bundan sonraki basamakta test puanlanır. Testin puanlanmasında temel yaşın üzerine eklenen verilmiş doğru cevaplarla çocuğun zekâ yaşı elde edilir. Bundan sonra takvim yaşı ve zekâ yaşı kullanılarak çocuğun zekâ bölümü

hesaplanır (Klinik Psikoloji Enstitüsü, 2019). Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) önerdiği zekâ puanları sınıflamasına Tablo 12'de yer verilmiştir (Clark, 2013).

Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC). Lubart, Besançon ve Barbot tarafından 2012 yılında yayınlanan Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi A formu ve B formu olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. Her bir form grafik ve sözel olmak üzere iki ifade alanı ile ilgili 8 maddeden oluşmuştur. Bu sekiz madde iraksak-araştırmacı ve yakınsak-birleştirici olmak üzere iki düşünme biçimini temsil eder şekilde tasarlanmıştır. Tablo 13'te hem A hem de B formunda aynı olan, düşünme biçimine ve ifade alanına göre test maddelerinin gruplaması verilmiştir (Barbot, Besançon ve Lubart, 2016, s.3; Lubart, Besançon ve Barbot, 2012; Lubart, Besançon ve Barbot, 2013, s.11).

Tablo 13

EPoC Testi'nin Yapısı

İfade Alanı	Iraksak/Araştırmacı Düşünme	Yakınsak/Birleştirici Düşünme
Grafik/Çizim	Soyut Form (DG1)	Soyut Formlar (IG1)
	Somut Nesne (DG2)	Somut Nesnelere (IG2)
Sözel	Hikâye Sonları (DV1)	Verilen Başlığa Göre Hikâye (IV1)
	Hikâye Başlangıçları (DV2)	Karaktere Göre Hikâye (IV2)

Araştırmacılar yaratıcılığın sadece çoğul ya da tekil düşünme yönüne odaklanan testlerin sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı EPoC hem çoğul hem de tekil düşünme çeşidini içeren bir test olarak geliştirilmiştir. EPoC testi 5-12 yaş arasındaki çocuklarda kullanılabilir. Testin standardizasyon çalışması Fransa'da gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte EPoC'un farklı ülkelerde de kullanılabilmesi amacıyla çeviri ve standardizasyon çalışmaları sürdürülmektedir (Barbot, Besançon ve Lubart, 2016; Kanlı, 2018).

EPoC testi birçok ülkede kullanılmaktadır. Testin Fransızca, İngilizce, Almanca, Türkçe ve Arapça olmak üzere 5 farklı dilde çevirisi yapılmıştır. Testin İngilizce versiyonu 2012 yılında International Centre for Innovation in Education tarafından geliştirilmiştir (Lubart, Zenasni ve Barbot, 2013). İngilizce versiyonunu geliştiren kişi Taisir Subhi Yamin'dir. Ahmet Aksu tarafından Türkçe çevirisi yapılmıştır (Lubart, Besançon ve Barbot, 2012). EPoC testinin uygulanması her

çocuğun performansına bağlı olarak değişkenlik göstermekle birlikte yaklaşık 30- 60 dakika arasında sürmektedir.

Yaratıcılık kavramının üzerinde birleşilmiş bir tanım yoktur. Yaratıcılığın açıklanması için birçok farklı tanım önerilmiştir. En genel şekilde yaratıcılığın tanımı, bir bireyin özgün, yeni, bildiklerimizden ve gördüklerimizden farklı ve durumun sınırlamalarına içeriğine uyarlanabilir bir iş üretme kapasitesi olarak ifade edilebilir (Barbot, Besançon ve Lubart, 2016). Bir diğer ifade ile de yaratıcılık, ilk akla gelenden farklı, özgün ve uygulanabilir fikir ortaya koyma kapasitesi olarak söylenebilir.

Her birey ifade alanına göre farklı yaratıcı potansiyele sahiptir. Bu potansiyelini bilişsel, motivasyonel ve çevresel etmenlere göre farklı düzeyde ve şekilde ifade edebilir. Bir birey edebi bir metin oluşturmada yüksek bir potansiyele sahip olabilirken grafik veya sanatsal ifade alanında daha düşük potansiyele sahip olabilir. Yaratıcı potansiyelin ölçülmesi genel olarak, araştırmacıların yaratıcı süreç yoluyla yaratıcı işin üretimi sırasında kullanılmasının gerekli olduğunu belirledikleri, kapasitelerin tahminine dayanmaktadır. Bu süreç hem ıraksak düşünme hem de yakınsak düşünmeyi göstermektedir. ıraksak düşünme verilen uyarılara karşı birçok farklı özgün tepkide bulunmadır. Bir diğer ifade ile tek bir problemi cevaplamak için çok sayıda fikir üretmedir. Yakınsak düşünme ise birçok unsuru yaratıcı bir sentezle bir arada kullanan özgün bir çalışma üretmedir (Lubart, Besançon ve Barbot, 2012; Lubart, Zenasni ve Barbot, 2013).

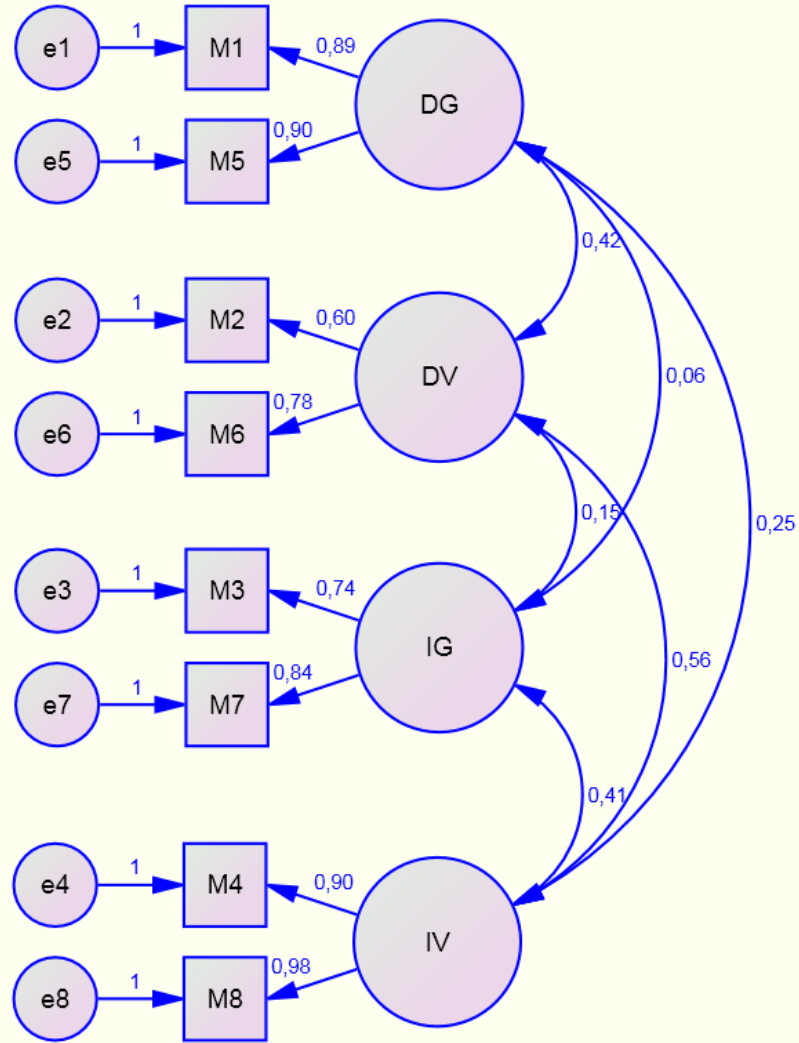
ıraksak/Araştırmacı düşünme, tek bir problemi cevaplamak için çok sayıda fikir üretmedir. Bu durum, ele alınan problemin birçok açıdan inceleme kapasitesini yansıtmaktadır. Problemlere farklı bir bakış açısıyla yaklaşabilme potansiyelini de gösterebilir. Bununla birlikte ıraksak/araştırmacı düşünme, yeni durumla üretebilmeyi, önceden anlaşılmayan ilişkileri anlamayabilmeyi ve birbirinden bağımsız gibi görülen unsurların birleştirilebilmeyi ifade etmektedir. EPoC testinde çocukların bu yönlerini değerlendirmek için çocukların ıraksak/araştırmacı düşünme maddelerine verdiği cevapların sıklığını göz önünde bulundurulmaktadır. Çocuklar bu alandaki maddeler ile ilgili ne kadar çok cevap üretirlerse çocukların o kadar çok yüksek özgünlük seyisinde fikir üretme potansiyelinin olabileceği düşünülmektedir. Torrance (1976), cevapların sıklığını “akıcılık” olarak ifade etmektedir (Akt. Lubart, Besançon ve Barbot, 2012). Araştırmalardan ele edilen bulgular, fikirlerin özgünlüğü

ile akıcılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemektedir (Barbot, Besançon ve Lubart, 2016; Lubart, Besançon ve Barbot, 2012; Lubart, Zenasni ve Barbot, 2013).

Yakınsak/Birleştirici düşünme, birçok farklı unsurdan yola çıkarak, olabilecek en özgün ve tek bir üretim yapmadır. Bu düşünce şeklinin içerisinde sentezleme özelliğinin de kullanıldığı belirtilmektedir. Bu durum ıraksak/araştırmacı düşünmenin tersi olarak belirtilmektedir. Her iki alanın da değerlendirilmesi ile yaratıcılık potansiyelinin çok yönlü olan yapısı yansıtılabilir (Lubart, Besançon ve Barbot, 2012).

Yaratıcılığın bu aktif bileşenleri EPoC testinde çocuğu bir üretim sürecine sokarak ölçülmektedir. EPoC testinde çocuktan hem sözel ve hem de grafik alanında fikirler ve kompozisyonlar üretmesi istenir. A ve B paralel formu olmak üzere her bir formu 8 maddeden oluşan bu test yaratıcılık potansiyelini ölçer. Bu 8 madde 4 grupta toplanarak yaratıcılık potansiyelinin ölçülmesi testinin 4 alt boyutunu belirtir. Bunlar; Grafik ıraksak-Araştırmacı Düşünme (Divergent-Graphic) (DG), Sözel ıraksak-Araştırmacı Düşünme (Divergent-Verbal) (DV), Grafik Yakınsak-Birleştirici Düşünme (Integrative-Graphic) (IG) ve Sözel Yakınsak-Birleştirici Düşüne (Integrative-Verbal) (IV) olarak ifade edilmektedir. Testin 4 alt boyutunun her birinde elde edilen puanlar; çok yüksek, yüksek, üst normal, ortalama, alt normal, zayıf ve çok zayıf olmak üzere 7 seviyede sınıflandırılmaktadır (Lubart, Besançon ve Barbot, 2012).

Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)'un geçerlik ve güvenilirlik çalışması. EPoC testinin 4 faktörlü olarak belirtilen yapısına ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Analiz için değerlendirilen örneklem 54 kişiden oluşmaktadır. 54 kişiden elde edilen veriler araştırmacı ve Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası uyuma yüzdesi ise %87 olarak elde edilmiştir. Bu oranın güvenilir sayılabilmesi için %75'in üzerinde olması gerekmektedir (Güler ve Taşdelen-Teker, 2015). Yapılan analiz sonucunda 8 maddelik ve 4 faktörlü yaratıcılık ölçeğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. EPoC DFA modeli

Ölçeklerde yer alan tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olması kurulan modellerin kabul edilebilir olması için gerekli bir koşuldur ve maddenin o fakörle ilgili olduğunu gösterir. Yapılan DFA analizi sonucunda tüm maddeye ait t değerinin, .05 anlamlılık düzeyindeki kritik t değeri olan 1.96 değerinden büyüktür ve anlamlı olarak elde edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Kurulan modelin doğrulayıcı faktör analizi ile analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

EPoC Yapısal Eşitlik Modeli

<i>İndeks</i>	<i>Mükemmel Uyum Ölçütü</i>	<i>İyi Uyum Ölçütü</i>	<i>Araştırma Bulgusu</i>	<i>Sonuç</i>
X ² /sd	0-3	3-5	1.92	Mükemmel uyum
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95	.90	İyi uyum
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.93	İyi uyum
TLI	.95 ≤ NNFI (TLI) ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI (TLI) ≤ .95	.85	Kabul edilebilir uyum
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .08	.047	Mükemmel uyum

Kaynak: Schumacker ve Lomax, 1996

Doğrulayıcı faktör analizinde çok sayıda uyumluluk indeksi yer almaktadır. Öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi Ki-kare (X^2) uyum istatistiğidir ve serbestlik derecesine olan oranı 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5'in altında olması iyi uyum olduğunu söylemektedir (Kline, 2005). Yapılan analiz sonucunda Bu oran (26.19/14) 1.92 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak elde edilen uyumluluk indekslerine göre model yapıya iyi uyum göstermektedir (GFI=.90, CFI=.93, TLI=.85, SRMR=.047). Yaratıcılık ölçeğine ilişkin 4 faktörlü yapı doğrulanmaktadır.

EPoC testini güvenilirlik çalışmasında ise tüm ölçek için güvenilirlik 0.702 olarak elde edilmiştir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzerindeki güvenilirlik katsayısının oldukça güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir (Kalaycı, 2008; Özdamar, 1997). Buna göre ölçekten elde edilen güvenilirlik katsayısı göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin güvenilir olduğu sonucu elde edilmektedir.

Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği. Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların motivasyonlarının desteklenmesi için uygun eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak motivasyon seviyelerinin belirlenmesi gerekmektedir (Morgan ve diğ., 2017). Bununla birlikte motivasyon düzeylerinin belirlenebilmesi, üstün yetenekli çocuklara sağlanan motivasyon konusunda desteklerin etkililiğini belirlemede de bir gereklilik olarak görülebilir. Ancak, erken çocukluk dönemi içerisinde bulunan çocukların motivasyon seviyelerini belirlemeye yönelik yardımcı bir ölçme aracının çok sınırlı sayıda olduğu ifade edilmektedir (Morgan ve diğ., 2017; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin 2017 yılında gerçekleştirilen uyarlama çalışması ile Türkiye'de erken çocukluk dönemi çocuklarının motivasyon düzeylerini

belirlemeye yönelik olarak kullanılan ilk ölçme aracı olduğu belirtilmektedir (Özbey, 2018a; Özbey, 2018b).

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18) Morgan, Maslin-Cole, Harmon, Busch-Rossnagel, Jennings, HauserCram ve Brocckman tarafından ilk olarak 1993 yılında geliştirilme çalışmalarına başlanmıştır. 2015 yılında ise Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin (DMQ18) yeni doğan, okul öncesi ve okul çağı çocukları için revizesi yapılmıştır (Morgan, Maslin-Cole, Harmon, Busch-Rossnagel, Jennings, HauserCram ve Brockman, 2016; Akt. Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Ölçek 5'li likert tarzında geliştirilmiştir. 1= Hiç onun gibi değil, 5= Tam onun gibi şeklinde değerlendirilmektedir. Çocuklar adına öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması motivasyon düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017).

2015 yılında revize edilen Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18), Bilişsel Sebat Ölçeği, Kaba Motor Sebat Ölçeği, Yetişkinlerle Sosyal Sebat Ölçeği, Çocuklarla Sosyal Sebat Ölçeği Üst Düzey Memnuniyet Ölçeği, Olumsuz Tepki Ölçeği ve Genel Yeterlilik olmak üzere 7 alt boyuttan ve 39 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlardan, bilişsel sebat alt boyutunda 5 madde yer almaktadır. Bu boyutta yer alan maddeler; çocuğun herhangi bir işi tamamlamak için çok fazla çaba gösterip göstermediğini yansıtmaktadır. Bununla birlikte çocuğun kazanana, elde edene veya başarıya kadar belirli bir beceriyi sürekli tekrar edip etmediği, sürekli deneyip denemediği ile iligilenmektedir. Ayrıca bu boyut ile çocuğun zor bir görev üzerinde dahi uzun bir süre çabalayıp çabalamadığı değerlendirilmektedir. Bir diğer boyut olan kaba motor sebat, çocukların fiziksel aktivitelerde başarıya ulaşma çabaları ile ilgili 5 madde yer almaktadır. Yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutu, yetişkinlerin dikkatini çekme, yetişkinlerin kendisi ile oynamasını sağlama ve bu oyunu devam ettirme gibi yetişkinler ile etkileşimde kalıcılığı değerlendiren 6 maddeden oluşmaktadır. Çocuklarla sosyal sebat alt boyutu, çocuğun diğer çocukların oyunlarına katılmaya çalışma ve katıldığı oyunu uzun tutmaya çalışma ve bununla birlikte diğer çocukların duygularını anlama ve onları teselli etme gibi diğer akranlarıyla etkileşimde bulunmasını değerlendiren 6 maddeden oluşmaktadır. Üst düzey memnuniyet boyutu, bir işi başardığında çocuğun neşe ve heyecan gibi duygular ile

memnuniyetini göstermesini değerlendiren 5 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz tepki alt boyutunda, çocuğun herhangi bir işi başaramadığında öfke ve utanç gibi çocuğun olumsuz duygularını yanıstmasını değerlendiren 8 maddeden oluşmaktadır. Genel yeterlilik boyutu ise, çocuğun akranlarından daha iyi anlama, yapma ve problemleri çabuk çözüme gibi becerilerini değerlendiren 5 maddeden oluşmaktadır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017).

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin 7 faktörlerdeki maddelerin yük değeri .51 ile .94 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladıkları toplam varyans .71 dir. Ölçeğin Türkiye uyarlama çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Daha sonra 2018 yılında 36-72 aylık çocuklara yönelik olarak 401 kişilik grup ile birlikte ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması tekrarlanmıştır. Okul öncesi motivasyon ölçeğinin tekrardan yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi ile yapılan sonuçlarında ölçeğin 7 alt boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin uyum indeklerinde yedi boyutlu yapısı için model veri uyumu sağlanarak modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir (Özbey, 2018a; Özbey, 2018b).

Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı'nın geliştirilmesi (ÜYÇAGEP). Bu tez çalışması kapsamında, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı (ÜYÇAGEP) Taba Program Geliştirme Modelinde tasarlanmıştır. Taba Modeli Amerika'da ve Türkiye'de uzun zamandır yaygın olarak kullanılan ve Hilda Taba tarafından geliştirilen bir modeldir (Demirel, 2015; Şeker, 2014). Model, tümevarımsal yaklaşımı ele alarak program uygulayıcılardan olan öğretmenlerin, programı oluştururken sınıf içindeki tecrübelerinden yararlanmalarını öngörmektedir. Böylece öğretmenler programın eksik ve güçlü yanlarına hâkim olabileceklerdir. Bundan dolayı Taba modelinde, uygulayıcılar program geliştirme sürecinde aktif olarak katılmalıdırlar (Demirel, 2015; Erişen, 1998).

Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde yararlanılan Taba Modeli'ne göre göre program geliştirme; ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içerik seçimi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, değerlendirme durumlarının tasarlanması basamaklarından oluşmaktadır (Demirel, 2015). Bu model göz önünde

bulundurularak geliştirilen “Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı”nın basamakları Tablo 15’te gösterilmektedir. Hilda Taba tarafından önerilen basamaklardan sonra 8. ve 9. basamakta, hazırlanan eğitim programının pilot uygulamasının yapılması ve değerlendirilmesi basamağı yer almaktadır. Demirel tarafından (1992) Taba-Tyler modelinden esinlenilerek geliştirilen ve Demirel’in Eğitimde Program Geliştirme Modeli (DEPGEM) olarak isimlendirilen model içerisinde pilot uygulamanın yapılması ve değerlendirilmesine önem verilmektedir (Akt. Demirel, 2015).

Tablo 15

ÜYÇAGEP’in Geliştirilme Basamakları

Amacı	Veri Toplama Aracı
1.Basamak	İhtiyaçların Belirlenmesi
2.Basamak	Amaçların Belirlenmesi
3.Basamak	İçerik Seçimi
4.Basamak	İçeriğin Düzenlenmesi
5.Basamak	Öğrenme Yaşantılarının Seçimi
6.Basamak	Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi
7.Basamak	Değerlendirme Durumlarının Tasarlanması
8.Basamak	Pilot Uygulamanın Yapılması
9.Basamak	Pilot Uygulamanın Değerlendirilmesi

İhtiyaçların belirlenmesi. Program geliştirme basamağının başlangıcını ve önemli bir bölümünü ihtiyaçların belirlenmesi oluşturmaktadır. Hazırlanacak olan program ile ihtiyaçların en iyi şekilde giderilebilmesi için gerçek olan ihtiyaçların ne olduğunun ortaya çıkarılması gerekmektedir. Belirlenen ihtiyaçlar aynı zamanda oluşturulacak eğitim etkinliklerinin programlanması için de önemli bir bilgi kaynağı olmaktadır. Aynı zamanda ihtiyaçların belirlenmesi programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koyma imkânı sunmaktadır (Demirel, 2015).

İhtiyaçların belirlenmesi basamağı için birçok farklı teknik ve yöntem bulunmaktadır. Bunlar arasında, literatür tarama, eğitim programının hedef kitesinden veri toplama ve uzman görüşü ön plana çıkmaktadır (Arı, 2014/2012;

Şeker, 2014). Literatür taramasında ilgili araştırmalar ve yayınlar kullanılabilceği gibi düzenlenecek eğitim programı ile ilgili kurum raporlarının değerlendirilmesi ve mevcut olan programların değerlendirilmesi de kullanılabilir (Demirel, 2015; Şeker, 2014). Ayrıca ihtiyaçların belirlenmesi basamağında kullanılabilir yaklaşımlar ise dört farklı şekilde olabileceği ifade edilmiştir. Bunlar, farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım olarak isimlendirilmektedir (Demirel, 2015).

İhtiyaçların belirlenmesinde genel durum, programın hedef kitlesi ile ilgili veriler ve içerik düzenleme ön planda olmalıdır (Demirel, 2015). Hâlihazırdaki mevcut durum açık bir şekilde betimlenmelidir. Bunun için betimsel yaklaşım kullanılarak mevcut durum anlaşılmasına çalışılmıştır. Programın hedef kitlesi ile ilgili ve programın içeriğini düzenlenmesi için veri elde etmede demokratik yaklaşım kullanılmıştır.

Betimsel yaklaşımda belirli olgular ya da eğitim yaşantıları göz önünde bulundurulur. Bir nesne ya da olgunun yokluğunun sebep olduğu zarar ile varlığının sağlayacağı fayda açısından yola çıkılarak ihtiyaçların belirlenmesi sağlanır (Demirel, 2015). İhtiyaçların belirlenmesinde betimsel yaklaşım kullanılırken ihtiyaç belirleme teknikleri olarak kaynak tarama ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma ile ilgili literatür inceleme, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ve konu uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda böyle bir eğitim programına ihtiyaç olduğu görüşü oluşmuştur (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Dadioğlu-Ateş ve Mazi, 2017; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Daştan, 2016; Eraslan-Çapan, 2010; Gülkaya, 2016; Karadağ, 2015; Kıldan, 2011; Sarar, 2018; Seyhan, 2015; Suveren, 2006; Şahin, 2011; TBMM, 2012; Uygur ve Yapar-Yelken, 2019; Yıldırım ve Öz, 2018).

İhtiyaçların belirlenmesinde kullanılan demokratik yaklaşım ile okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Demokratik yaklaşımın temelinde dominant toplulukların isteği bulunmaktadır. Toplum içerisinde bulunan ve eğitim programının hedef kitlesinde yer alan dominant grupların istekleri doğrultusunda ihtiyaçlar belirlenebilir. Bundan dolayı, eğitim programının hedef kitlesini oluşturan okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile birlikte programda yer almasını istedikleri ve en çok ihtiyaç duydukları konu başlıklarını belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Görüşlerin toplanmasında

araştırmacı tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. İhtiyaç belirleme süreci sonunda incelenen kaynaklardan ve yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları için hazırlanan “Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı’nın içeriğinde yer alacak konular hazırlanarak program taslağı oluşturulmuştur.

Eğitim Programı Beklenti Formu. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formun amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim programına dair ihtiyaçlarını belirlemektir. Eğitim programının içeriğinin oluşturulması aşamasında okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar hakkında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ile birlikte bu formdan elde edilen veriler kullanılmıştır (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Daştan, 2016; Eraslan-Çapan, 2010; Gülkaya, 2016; Karadağ, 2015; Kesgin, 2006; Kıldan, 2011; Sarar, 2018; Seyhan, 2015; Suveren, 2006; Şahin, 2011; 2012; 2013).

Formu dolduran okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) şeklinde gösterilerek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programı ile ilgili en çok ihtiyaç duydukları konu başlıkları ortaya konmuştur. Beklenti formunda 3 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorulara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

Eğitim Programı Beklenti Formu Soruları

Sorular	
Soru 1	Üstün yetenekli çocuklar hakkında en çok merak ettikleriniz nelerdir?
Soru 2	Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi hakkında en çok öğrenmek istedikleriniz nelerdir?
Soru 3	Üstün yetenekli çocukların fark edilebilmesi ile ilgili bir eğitim programının içeriğinde nelerin bulunması sizin için faydalı olacaktır?

Eğitim programının ihtiyaç analizi için kullanılan 3 sorudan oluşan bu form 40 okul öncesi öğretmeni ve 40 okul öncesi öğretmen adayına dağıtılmıştır. 80 kişi tarafından doldurulan formdan elde edilen yanıtlar içerik analizi tekniği ile incelenerek frekans (f) ve yüzde (%) olarak Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Eğitim Programı Beklenti Formu 'ndan Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

		Öğretmen		Öğretmen Adayı	
		f	%	f	%
Soru 1	Üstün yetenekli çocukların özellikleri	30	75.0	21	52.5
	Üstün yetenekli çocuklar nasıl fark edilebilir	24	60.0	20	50.0
	Dünyada üstün yetenekli çocukların belirlenmesi	22	55.0	22	55.0
	Dünyada üstün yeteneklilerin eğitimleri	21	52.5	30	75.0
	Üstün yetenekli çocuklar hakkındaki kaynaklar	19	47.5	25	62.5
	Üstün yetenekli çocuklar sınıf içerisinde nasıl desteklenebilir	18	45.0	29	72.5
	Üstün yetenekli çocuklara yönelik etkinlikler	17	42.5	27	67.5
	Üstün yetenekli çocuklar için uygun öğrenme ortamları tasarımı	17	42.5	15	37.5
	Üstün yetenekli çocuklara nasıl rehberlik edilebilir	16	40.0	28	70.0
	Üstün yetenekli çocuklar ile uygun iletişim nasıl kurulabilir	13	32.5	14	35.0
	Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları	13	32.5	23	57.5
	Üstün yetenekli çocukların yaşadığı zorluklar	12	30.0	18	45.0
Soru 2	Üstün yetenekli çocukların özelliklerini bilme	28	70.0	27	67.5
	Hangi çocukların üstün yetenekli olarak isimlendirilebileceğini bilme	24	60.0	26	65.0
	Üstün yetenekli çocukları fark edebilme	21	52.5	25	62.5
	Dünyada üstün yeteneklilerin nasıl belirlendiğini bilme	19	47.5	28	70.0
	Üstün yetenekli çocuklar hakkındaki kaynakları bilme	18	45.0	23	57.5
	Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılan araçları bilme	17	42.5	21	52.5
Soru 3	Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılan araçlar	27	67.5	20	50.0
	Üstün yetenekli çocukların ayırt edici özelliklerinin neler olduğu	23	57.5	21	52.5
	Üstün yetenekli çocukların en belirgin özelliklerinin neler olduğu	20	50.0	25	62.5
	Dünyada üstün yetenekli çocukların nasıl belirlendiği	18	45.0	13	32.5
	Üstün yetenekli çocukların belirlenmesine yönelik kullanılabilecek örnek olaylar	17	42.5	19	47.5

Tablo 17 incelendiğinde soru 1 olan “Üstün yetenekli çocuklar hakkında en çok merak ettikleriniz nelerdir?”e verilen cevaplarda, okul öncesi öğretmenleri 30 kez %75 oranında en çok üstün yetenekli çocukların özelliklerini merak etmektedir. İkinci olarak ise 24 defa % 60 oranında üstün yetenekli çocukların nasıl fark edilebileceğini merak ettikleri ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin 12 kez %30 oranında en az merak ettikleri konu ise üstün yetenekli çocukların yaşadığı zorlukların neler olduğudur.

Soru 1'e toplamda 40 okul öncesi öğretmen adayı tarafından verilen cevaplar incelendiğinde, 30 kez %75 oranında en çok merak ettikleri konu olarak dünyada üstün yetenekli çocukların eğitimlerinin nasıl yapıldığı başlığı yer almaktadır. İkinci olarak ise, 29 defa % 72.5 oranında üstün yetenekli çocuklar sınıf içerisinde nasıl desteklenebilir konusu merak edilen başlık olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının en az merak ettikleri konu ise 14 kez söylenen %35 oranı ile üstün yetenekliler ile uygun iletişimin nasıl kurulabileceğidir.

Soru 2 olan "Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi hakkında en çok öğrenmek istedikleriniz nelerdir?"e verilen cevaplarda, okul öncesi öğretmenleri 28 kez %70 oranında üstün yetenekli çocukların özelliklerini bilme konusunu öğrenmek istemişlerdir. İkinci olarak 24 defa % 60 oranında hangi çocukların üstün yetenekli olarak isimlendirilebileceğini bilme konusunu öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. En az öğrenmek istedikleri konu olarak 17 defa belirtilen %42.5 oranında üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılan araçları bilmedir.

Soru 2'ye okul öncesi öğretmen adayları tarafından verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmen adayları 28 kez olmak üzere %70 oranında üstün yetenekli çocukların nasıl belirlendiğini bilmeyi öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. En az öğrenmek istedikleri konu olarak ise 21 kez söylenen % 52.5 oranında üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılan araçları bilme olduğunu ifade etmişlerdir.

Soru 3 olan "Üstün yetenekli çocukları fark edilebilmesi ile ilgili bir eğitim programının içeriğinde nelerin bulunması sizin için faydalı olacaktır?"a verilen cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri 27 kez % 67.5 oranında üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılan araçların eğitim programının içeriğinde bulunmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler en az faydalı olacak içerik unsuru olarak ise 17 defa söylenen %42.5 oranında üstün yetenekli çocukların belirlenmesine yönelik kullanılabilecek örnek olaylar konusunu ifade etmişlerdir.

Soru 3'e okul öncesi öğretmen adayları tarafından verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarının 25 defa söylenen % 62.5 oranında üstün yetenekli çocukların en belirgin özelliklerinin neler olduğu konusunun eğitim programının içeriğinde yer almasının en faydalı olacağı belirtilmiştir. Öğretmen

adayları 13 kez % 32.5 oranı ile en az faydalı olacak konunun, dünyada üstün yetenekli çocukların nasıl belirlendiği olacağını ifade etmiştir.

Amaçların belirlenmesi. Amaçlarda bulunması gereken nitelikler arasında; öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık, anlaşılabilirlik ve bir de içerik ile uyumluluk özellikleri bulunduğu ifade edilmiştir (Ertürk, 1972; Akt. Özçelik, 2009). Bu nitelikler çerçevesinde ihtiyaç belirleme sürecinden sonra eğitim programında yer alacak konu başlıkları belirlenmiştir. Belirlenen konu başlıkları ihtiyaç analizinden elde edilen bulgular çerçevesinde oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen konu başlıkları için amaçlar oluşturulmuştur. Eğitim programında 10 adet genel amaç belirlenmiştir. Amaç belirleme sürecinde Modüler Amaç Yazma Yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım aşamalılık özelliği göstermeden, bağımsız üniteler ya da modüller olarak kullanılabilir (Demirel, 2015).

Amaçların ihtiyaçları kapsayabilir olması ve anlaşılabilir olması için, program geliştirme uzmanı ve tez izleme komitesi üyeleri amaçları değerlendirmiştir. Amaçlar netlik ve kapsam bakımından da incelenmiştir. Gelen öneriler doğrultusunda hazırlanan amaçların düzenlenerek uygunluğuna karar verilmiştir.

İçerik seçimi. İçeriğe alınacak bilgilerin geçerli ve güvenilir olması önemlidir (Demirel, 2015). Bir başka ifade ile bilginin sağlam ya da dayanıklı olması gerekmektedir. İçerikte kullanılan bilginin kendi içinde değer taşıması, mantıksal ve bilimsel olması da değerlidir (Demirel, 2015; Erişen, 1998). Bu araştırmada içerik, ihtiyaçların belirlenmesi basamağından elde edilen verilere dayalı olarak seçilmiştir. İçerik seçimi, eğitimi alacak kişilerin tercihlerine uygun olarak düzenlenirse, bu kişilerin sürece katılımı artar (Senemoğlu, 2013). Ayrıca ilgili literatür incelenerek de içerik seçimi yapılmıştır (Bildiren, 2013; Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Delisle, 2000; Delisle ve Lewis, 2003; Eriş, 2015; Macintyre, 2008; Melekoğlu ve Sak, 2018; NAGC, 2008a, 2008b; Pfeiffer, 2015; Plucker ve Callahan, 2007; Roberts ve Roberts-Bogges, 2011; Sak, 2014; 2018; Smutny, Walker ve Meckstroth, 1997; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011; Sutherland, 2012; Şahin, 2015; Winebrenner, 2001).

İçeriğin düzenlenmesi. İçeriğin düzenlenmesinde Modüler Programlama Yaklaşımı temel alınmıştır. Modüler Programlama Yaklaşımı'nda içerik düzenlenirken konular modüller şeklinde düzenlenir. Düzenlenen bu modülleri

birbiriyle ilişkili olması beklenmez. Konuların hangi sırayla öğrenileceği açısından esnekler. Öğrenme üniteleri modüllere ayrılır. Her modül kendi içinde doğrusal, sarmal ya da farklı yaklaşımla düzenlenebilir. Modüller arasında aşamalı bir bağ olması önemli değildir. Her modülün kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturması önemlidir (Demirel, 2015).

İçeriğin düzenlenmesi sürecinde her bir konu başlığı için toplamda 10 modül oluşturulmuştur. Üstün yetenekli çocukları aday göstermek için eğitimde kullanılabilecek örnek içerikler ve kaynaklar incelenmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının beklentileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak içerik hazırlanmıştır. Hazırlanan içerik tez izleme komitesi üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak uygunluğu belirlenmiştir.

Öğrenme yaşantılarının seçimi. Öğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının eğitimi alacak kişiler açısından düzenlenmesi, amaçların bir düzeneğe göre sıralanmasıdır (Demirel, 2015). Öğrenme yaşantıları, eğitimi alan kişilerin düşünme becerilerini geliştirmeli, onları, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmelidir. İlgiğini çekebilmeli ve onları araştırmacılığa yöneltmelidir (Demirel, 2015). Öğrenmeyi sağlayabilmek için öğrenenin en iyi hangi şekilde öğrenebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Demirel, 2015).

Öğrenme yaşantılarının seçiminde okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının beklentileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Bundan dolayı öğrenme yaşantılarının seçiminde kullanılan etkinlikler katılımcıların ilgisini çekecek şekilde tasarlanmıştır. Her modülde giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri oluşturulmuştur. Giriş etkinliklerindeki amaç, katılımcılara her modülün sonunda hangi davranış, özellik ve beceri kazanacağını önceden haberdar etmektir. Gelişme etkinlikleri, katılımcıların hazırlanan bilgi ve becerileri edinmelerini amaçlamaktadır. Sonuç etkinlikleri ise her modülün sonunda tartışma soruları, özet çıkarımlar ve üretme gibi teknikler kullanılarak bilinen ve öğrenilen konuyu pekiştirme ve bilinen, öğrenilen konudan yeni bir konuyu sorgulamaya yol açacak şekilde tasarlanmıştır.

Eğitim programında; anlatım soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, akıl yürütme, örnek olay incelemesi, alan gezisi, gösteri, eğitsel oyunlar, rapor hazırlama ve sunma, film, karikatür, animasyon kullanımı gibi öğretme teknikleri kullanılmıştır.

Bunların yanında online prezî sunumu, üstün yetenekli çocuklar ile ilgili bilgi içeren videolar, broşürler, makaleler ve kitaplar gibi materyaller de kullanılmıştır.

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sürecinde, üstün yetenekli çocukların kim oldukları ve nasıl fark edilebileceklerine yönelik modeller ve kuramlar göz önünde bulundurulmuştur. Üstün yeteneğin doğasını açıklamada Renzulli (1978)'nin Üçlü Halka Kuramı'ndan, Gagne (2000)'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı'ndan ve Gardner (1983)'in Çoklu Zekâ Kuramı'ndan destek alınmıştır.

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sürecinden tez izleme komitesi üyelerinden, okul öncesi öğretmenlerinden, okul öncesi öğretmen adaylarından, program geliştirme uzmanlarından destek alınmıştır. Bununla birlikte ilgili literatür ve dünyada uygulanan etkili programlar taranmıştır (NAGC, 2008a, 2008b). Eğitim programında yer alan öğrenme yaşantıları göz önünde bulundurularak eğitim materyalleri hazırlanmıştır. Öğrenme yaşantıları ile ilişkilendirilebilecek filmler, videolar, kitaplar, çalışma kâğıtları, görseller ve materyaller derlenmiştir. Hazırlanan bu eğitim programı materyalleri tez izleme komitesi üyelerinin görüşüne sunularak düzenlenmiştir. Katılımcılara yönelik olarak eğitim programının tanıtım kitapçığı hazırlanmıştır. Eğitim programının başlangıcında, hazırlanan eğitim programı kitapçığı katılımcılar ile paylaşılmıştır. Hazırlanan tanıtım kitapçığına Ek-A'da yer verilmiştir.

Değerlendirme. Bu basamakta, eğitim programının ne düzeyde etkili olduğunu, planlanan ve düzenlenen öğrenme yaşantılarının, istedik öğrenmelere ne düzeyde ulaşıldığı belirlenir (Tyler, 1949). Bir diğer ifade ile eğitim hizmetlerinin niteliğinin belirlenmesidir (Ertürk, 1972). Bu tez çalışması kapsamında "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı"nın değerlendirilmesinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen ve öntest, sontest, izleme testi olarak "Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği" kullanılmıştır.

Öğretmen ve öğretmen adayları eğitim programı başlamadan öntest olarak bu ölçeği doldurmuşlardır. Eğitim programı sonrasında, sontest ve eğitim programının bitiminden 6 hafta sonra da tekrardan aynı ölçeği izleme testi olarak doldurmuşlardır. Bu ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilerek, eğitim

programının katılımcıların üstün yetenekli çocuk hakkındaki algı düzeyleri üzerindeki etkililiğine bakılmıştır.

Eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi için kullanılan bir diğer yöntem ise 40 katılımcıdan bulunduğu sınıflarında üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları aday göstermeleri istenmiştir. Katılımcılar aday göstermede “Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu”nu kullanmışlardır. Toplamda 40 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayı tarafından 54 çocuk üstün yetenekli olabileceği düşüncesi ile aday gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından bu 54 çocuğa “Stanford Binet Zekâ Testi” ve “Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi” uygulanmıştır. Bununla birlikte, katılımcılar aday gösterdikleri her çocuk için “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği” doldurmuştur. Ölçeklerden toplanan veriler analiz edilerek eğitim programı alan ve almayan katılımcıların arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Eğitim programının pilot çalışması. Geliştirilen eğitim programının pilot uygulamasının değerlendirilmesinde “Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programının Değerlendirilmesi” formu kullanılmıştır.

Tablo 18

Eğitim Programı Değerlendirme Formu Soruları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Soru 1	Eğitim programının, üstün yetenekli çocuklar hakkında merak ettiklerinizi yeteri kadar karşıladığını düşünüyor musunuz? Lütfen, karşıladığı ve karşılamadığı noktaları belirtiniz.
Soru 2	Eğitim programının, üstün yetenekli çocukların fark edilmesi hakkında öğrenmek istediklerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz? Lütfen, karşıladığı ve karşılamadığı noktaları belirtiniz.
Soru 3	Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukları fark edebilmek için aldığınız eğitim programının içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen, eğitim programının içeriği hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz.
Soru 4	Eğitim programının içeriğinde bulunmayan fakat eklenmesinin faydalı olacağını düşündüğünüz herhangi bir içerik unsuru var mı?
Soru 5	Eğitim programının içeriğinde bulunmaması gerektiğini düşündüğünüz herhangi bir içerik unsuru var mı?
Soru 6	Eğitim programında en beğendikleriniz nelerdir?
Soru 7	Eğitim programında en beğenmedikleriniz nelerdir?
Soru 8	Ekleme istediğiniz herhangi başka bir şey var mı?

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form eğitim programının pilot uygulamasının sonunda katılımcılara dağıtılmıştır. Katılımcılar tarafından formda yer alan 8 adet açık uçlu soru cevaplanmıştır. Formda yer alan sorular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Bu form eğitim programının pilot çalışmasında yer alan katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Pilot uygulamanın katılımcıları, Trakya Üniversitesi’nin okul öncesi öğretmenliği programına yönelik olarak 2018-2019 eğitim öğretim güz döneminde açılan lisans dersini gönüllü olarak seçen 4. sınıfta okuyan 26 öğretmen adaydır. Katılımcıların verdiği cevaplardan içerik analizi tekniği ile elde edilen bulgular frekans (f) ve yüzde (%) olarak Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde, soru 1 “ Eğitim programının, üstün yetenekli çocuklar hakkında merak ettiklerinizi yeteri kadar karşıladığını düşünüyor musunuz? Lütfen, karşıladığı ve karşılamadığı noktaları belirtiniz.”e toplamda 26 kişi olan okul öncesi öğretmen adayları tarafından verilen cevaplarda, 20 kez %76.9 oranında hangi çocukların üstün yetenekli olarak isimlendirilebileceği, 19 defa %73.1 oranında üstün yetenekli çocukların özellikleri, 19 kez % 73.1 oranında dünyada üstün yetenekli çocukların belirlenmesi başlıklarında merak ettiklerini karşıladığını düşündükleri bulunmuştur. Öğretmen adayları, merak ettikleri ancak en az karşılanan başlık olarak ise 12 kez %46.2 oranında dünyada üstün yeteneklilerin eğitimleri başlığı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının karşılamadığını düşündükleri nokta olarak ise 4 defa söylenen %15.4 oranında üstün yetenekli çocukların sınıf içerisinde nasıl desteklenebileceği konusunu belirtmişlerdir. Katılımcılar merak ettikleri ve bunun karşılanmadığı nokta olarak yalnızca bunu ifade etmişlerdir.

Soru 2’de yer alan “Eğitim programının, üstün yetenekli çocukların fark edilmesi hakkında öğrenmek istediklerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz? Lütfen, karşıladığı ve karşılamadığı noktaları belirtir misiniz.”e okul öncesi öğretmen adayları, 24 kez % 92.3 oranında üstün yetenekli çocukların özelliklerini bilme, 21 defa %80.8 oranında üstün yetenekli çocuklar hakkındaki kaynakları bilme ve 21 kez %80.8 oranında hangi çocukların üstün yetenekli olarak isimlendirilebileceğini bilme başlıklarında eğitim programında öğrenmek istediklerini karşıladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından en az olarak ise 18 kez %69.2 oranında üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılan araçları bilme

başlığında merak ettiklerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Bu soruya cevap veren 26 okul öncesi öğretmen adayından hiçbirisi üstün yetenekli çocukların fark edilmesi hakkında öğrenmek istediğinin karşılanmadığını söylememiştir.

Tablo 19

Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

Sorular	İçerik analizinden elde edilen başlıklar	f	%
Soru 1	Hangi çocukların üstün yetenekli olarak isimlendirilebileceği	20	76.9
	Üstün yetenekli çocukların özellikleri	19	73.1
	Dünyada üstün yetenekli çocukların belirlenmesi	19	73.1
	Üstün yetenekli çocuklar nasıl fark edilebilir	18	69.2
	Üstün yetenekli çocuklar hakkındaki kaynaklar	18	69.2
	Dünyada üstün yeteneklilerin eğitimleri	12	46.2
	Karşılımadı, üstün yetenekli çocuklar sınıf içerisinde nasıl desteklenebilir	4	15.4
Soru 2	Üstün yetenekli çocukların özellikleri bilme	24	92.3
	Üstün yetenekli çocuklar hakkındaki kaynakları bilme	21	80.8
	Hangi çocukların üstün yetenekli olarak isimlendirilebileceğini bilme	21	80.8
	Üstün yetenekli çocukları fark edebilme	20	76.9
	Dünyada üstün yeteneklilerin nasıl belirlendiğini bilme	19	73.1
	Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılan araçları bilme	18	69.2
	Karşılımadı	0	0.0
Soru 3	Yeterli	26	100
	Yeterli değil	0	0
Soru 4	Yok	19	73.1
	Var, üstün yetenekli bir çocuk ile konuşmak, sohbet etmek	7	26.9
Soru 5	Yok	24	92.3
	Var, Üstün yetenek kuramlarının daha az anlatılması	2	7.7
Soru 6	BİLSEM Ziyareti	23	88.5
	Film Gösterimi	22	84.6
	Sunumlarda kullanılan zengin görseller	20	76.9
	Soru cevap yönteminin çok kullanılması	18	69.2
	Katılımcıların da aktif olması	15	57.7
	Dünyadaki örnekler	14	53.8
	Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılan araçlara örnekler	13	50.0
Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili örnek vakalar	12	46.2	
Soru 7	Yok	22	84.6
	Var, Üstün yetenek kuramları	4	15.4
Soru 8	Yok	26	100
	Var	0	0

Soru 3'te “ Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukları fark edebilmek için aldığınız eğitim programının içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen, eğitim programının içeriği hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz.”e okul öncesi öğretmen adaylarının 26'sı % 100 oranında yeterli olduğunu belirtmiştir.

Eđitim programının yetersiz olduđunu dűşünen öđretmen adayının olmadığı görűlmektedir.

Soru 4'te yer alan "Eđitim programının içeriğinde bulunmayan fakat eklenmesinin faydalı olacağını dűşündüğünüz herhangi bir içerik unusuru var mı?"ya verilen cevaplar incelendiğinde, 19 katılımcı % 73.1 oranında eğitim programının içeriğinde yer almayan fakat eklenmesinin faydalı olacağı herhangi bir unsur bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplarda 7 kiři ile % 26.9 oranında eğitim programının içeriğinde bulunmayan ve eklenmesinin faydalı olacağı bir hususun bulunduğunu belirtmiştir. Öđretmen adayları eklenmesinin faydalı olacağını dűşündükleri noktanın ise üstün yetenekli bir ocuk ile konuşmak, sohbet etmek olduğunu ifade etmişlerdir.

Soru 5'de yer alan "Eđitim programının içeriğinde bulunmaması gerektiğini dűşündüğünüz herhangi bir içerik unsuru var mı?"ya verilen cevaplarda katılımcılardan 24 kiři % 92.3 oranında eğitim programının içeriğinde bulunan ancak programda yer almaması gereken herhangi bir unsur olmadığını belirtmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplarda 2 kiři % 7.7 oranında üstün yetenek kuramlarının daha az anlatılması gerektiği ifade etmiştir.

Soru 6'da "Eğitim programında en beğendikleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların cevaplarında 23 kişi % 88.5 oranında BİLSEM ziyaretini en çok beğendiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte 22 kişi % 84.6 oranında film gösteriminin ve 20 kişi % 76.9 oranında sunumlarda kullanılan zengin görsellerin beğenilenler arasında yer aldığı ifade etmiştir. Eğitim programında en az beğenilenler arasında ise 12 kişi tarafından % 46.2 oranında üstün yetenekli çocuklar ile ilgili örnek vakalar olduğu belirtilmiştir.

Soru 7'de yer alan "Eğitim programında en beğenmedikleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplarda 22 kişi %84.6 oranında eğitim programında beğenilmeyen bir noktanın olmadığı belirtmiştir. Öğretmen adayları tarafından verilen cevaplarda 4 kişi tarafından % 15.4 oranında ise eğitim programı içerisinde üstün yetenek kuramlarının beğenilmediği ifade edilmiştir.

Soru 8'de yer alan "Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?" ifadesine ise okul öncesi öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelendiğinde 26 kişi

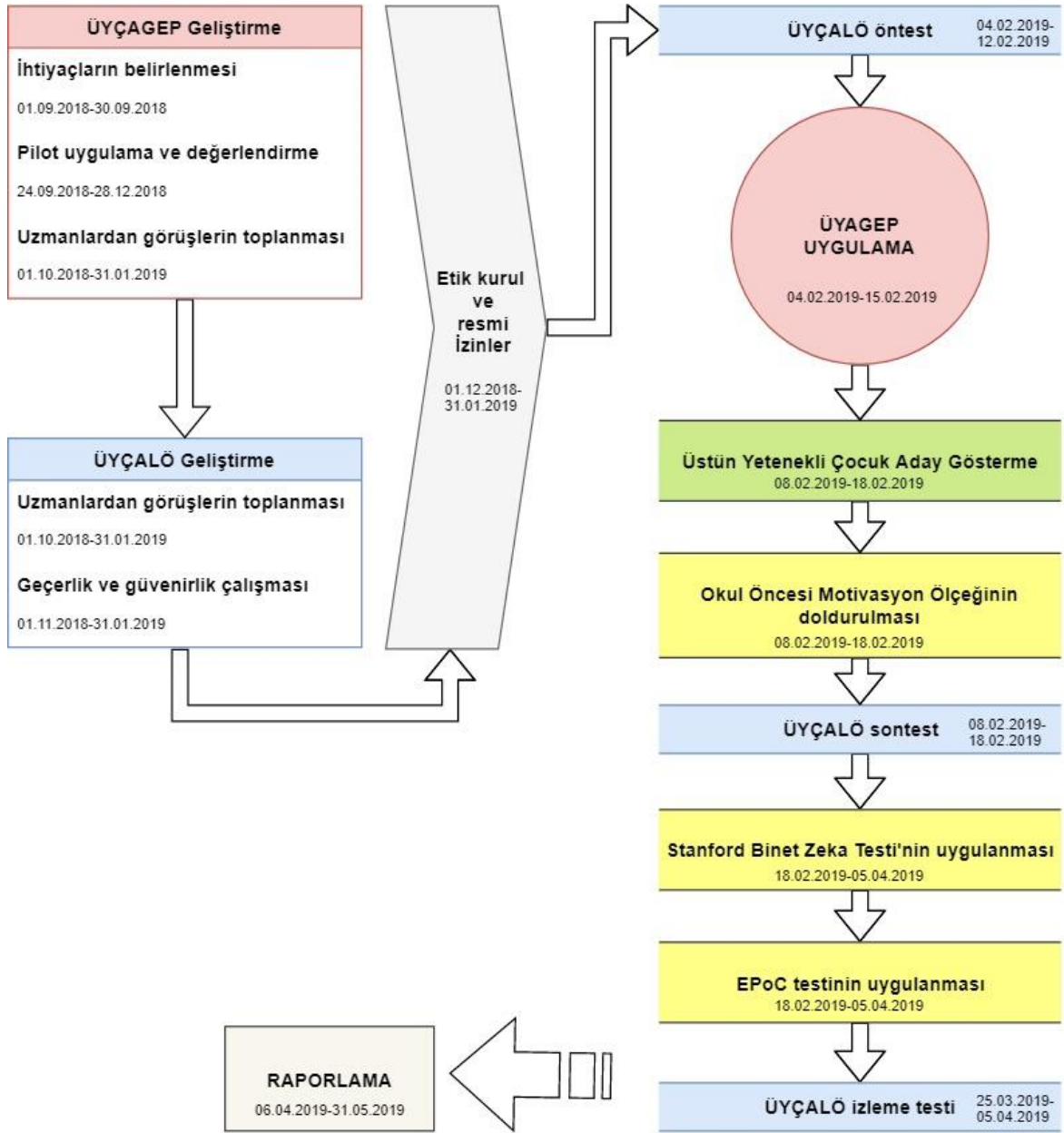
tarafından % 100 oranında herhangi başka bir şey eklemek istemedikleri görülmüştür.

Eğitim programı pilot uygulamanın değerlendirilmesi. Eğitim programının pilot uygulamasının sonucunda katılımcılardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular ile birlikte, eğitim programı alanından 1 profesör ve 1 doktor öğretim üyesi, üstün yetenekliler alanından 2 profesör ve 2 doktor öğretim üyesi, 1 BİLSEM kurum müdürü, 1 BİLSEM kurum müdür yardımcısı, 1 BİLSEM bünyesinde görev yapan öğretmen ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı'nda görev yapan 2 uzmandan oluşan gruba eğitim programı değerlendirilmesi için gönderilmiştir. Uzman dönüşlerinin de elde edilmesi ile birlikte eğitim programının uygulama öncesinde değerlendirilmesi yapılmıştır.

Pilot uygulama sonrasında elde edilen veriler ile uzman görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda programda düzenlemeler yapılmıştır. Eğitim programının pilot uygulaması 20 saat olarak 9 modül şeklinde uygulanmıştır. Gelen değerlendirmeler sonucunda eğitim programının pilot uygulamasında 120 dk olarak yer alan "Üstün Yetenek Kuramları" konu başlığı içerisinde yer alan kuramların sayısı azaltılarak bu araştırma çerçevesinde daha ön planda yer alan 2 kurama bu başlık altında yer verilmiştir. 120 dakikalık süresi ise 60 dakika olarak yeniden düzenlenmiştir. Bir diğer düzenleme ise eğitim programına "Üstün yetenekli bir öğrenci ile soru-cevap oturumu" konu başlığı adı altında bir modül daha eklenerek yapılmıştır. Bu modülün süresi de 60 dakika olarak düzenlenerek eğitim programına son şekli verilmiştir. Eğitim programı 10 modül olarak toplamda 20 saatlik bir içerik ile uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreci; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik eğitim programının hazırlanması, hazırlanan eğitim programının pilot uygulamasının yapılması, eğitim programının değerlendirilmesi için kullanılan Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi, öntest verisinin toplanması, eğitim programının deneysel uygulamasının yapılması, sontest verisinin toplanması, aday gösterilen çocukların zekâ, yaratıcılık ve motivasyon testi verilerinin toplanması ve son olarak izleme testi verisinin toplanması basamaklarından oluşmaktadır. Şekil 7'de bu basamaklar gösterilmiştir.



Şekil 7. Veri toplama süreci

Eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi iki ayrı yöntem kullanılmıştır. Birincisi; öntest, sontest ve izleme testi olarak kullanılan Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği'nin uygulanmasıdır. Bu yöntem ile eğitim programı alan katılımcıların üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algılarının olumlu yönde gelişip gelişmediği incelenmiştir. İkincisi ise, araştırmanın deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri çocuklara uygulanan Stanford Binet Zekâ testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC) ve Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nden elde edilen veriler ile değerlendirme yapılmıştır. Böylece eğitim programının uygulama boyutunda yani pratikte de etkili olup

olmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreci Şekil 7'de gösterilmiştir.

Veri toplama sürecinin ilk adımı ÜYÇAGEP için ihtiyaçların belirlenmesidir. 80 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayından elde edilen veriler ile bu basamak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte ilgili alan yazın incelemesi ile de ihtiyaçlar belirlenmiştir (TBMM, 2012; Gülkaya, 2016; Akar ve Şengil-Akar, 2012; Eraslan-Çapan, 2010; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Karadağ, 2015; Kıldan, 2011; Suveren, 2006; Şahin, 2011; Sarar, 2018; Daştan, 2016; Seyhan, 2015; Dadioğlu-Ateş ve Mazi, 2017; Yıldırım ve Öz, 2018; Uygur ve Yapar-Yelken, 2019). Bundan sonraki basamakta ÜYÇAGEP'in pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama Trakya Üniversitesi'nin okul öncesi öğretmenliği programı 4. sınıfında olan 26 öğretmen adayı ile yapılmıştır. 2018-2019 güz döneminde bir lisans dersi kapsamında yürütülen çalışma, her hafta salı günleri 10:30-12:30 saatleri arasında 2 saat olmak üzere 10 haftada tamamlanmıştır. 26 katılımcıların hepsi 10 haftalık uygulamaya katılmıştır. Pilot uygulamanın sonunda katılımcılar ÜYÇAGEP'i değerlendirmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler ile ÜYÇAGEP'in pilot uygulaması değerlendirilmiştir. Bununla birlikte 11 uzmana da ÜYÇAGEP'in tanıtım kitapçığı gönderilerek görüşleri alınmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ve uzmanlardan gelen öneriler ile ÜYÇAGEP tekrardan düzenlenmiştir. ÜYÇAGEP'te yapılan düzenlemelere "Eğitim Programı Pilot Uygulamanın Değerlendirilmesi" başlığında yer verilmiştir.

Uzman görüşlerine hem ÜYÇAGEP'in hem de ÜYÇALÖ'nün geliştirilmesi sürecinde başvurulmuştur. ÜYÇAGEP'in geliştirilmesi sürecinde 11 uzmandan, ÜYÇALÖ'nün geliştirilmesi sürecinde ise 7 uzmandan görüş elde edilmiştir. ÜYÇAGEP ve ÜYÇALÖ için ayrı ayrı uzman görüş formu hazırlanarak email yolu ile uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlar da email ile cevap vererek görüşlerini bildirmiştir.

ÜYÇALÖ'nün geliştirilmesinde uzmanlardan elde edilen görüşler toplanarak ölçeğin maddeleri tekrardan düzenlenmiştir. Oluşturulan 35 maddeyle ve 645 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayından elde edilen veriler ile ÜYÇALÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler ile analizler yapılarak 34 madde ve 3 boyuttan oluşan ÜYÇALÖ geçerli ve güvenilir olarak kullanıma hazır hale gelmiştir.

ÜYÇAGEP ve ÜYÇALÖ'ün geliştirilmesi sürecinde resmi ve etik kurul izinlerine başvurulmuştur. 01/12/2018 – 30/01/2019 tarihleri arasında ÜYÇAGEP'in ve ÜYÇALÖ'nün geliştirilmesi ve uygulanması için Hacettepe Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca katılımcılar tarafından aday gösterilecek çocuklardan Stanford Binet Zeka Testi, EPoC ve Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği aracılığı ile veri toplamak için de etik kurul izni ve veli izni alınmıştır (EK-E ve EK-G). Bununla birlikte Edirne'de uygulama yapmak için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Trakya Üniversitesi'nden gerekli izinler alınmıştır.

ÜYÇAGEP'in deneysel uygulaması için oluşturulan 40 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayından 20'si eğitim programı almıştır. Deney grubunda yer alan 10 okul öncesi öğretmeni eğitim programı başlamadan önce 04/02/2019 tarihinde saat 12:00 – 13:00 arasında eğitimin verileceği yerde ÜYÇALÖ'yü öntest olarak doldurmuşlardır. Kontrol grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri ise 05/02/2019 tarihinde 09:00-12:00 ve 17:00-18:00 arasında ÜYÇALÖ'yü öntest olarak doldurmuşlardır. Kontrol grubunda yer alan öğretmenler ile buldukları okullarda yüz yüze görüşme yapılarak öntest doldurtulmuştur.

Deney grubunda yer alan 10 okul öncesi öğretmen adayı eğitim programı başlamadan önce 11/02/2019 tarihinde saat 12:00 – 13:00 arasında eğitimin verileceği yerde ÜYÇALÖ'yü öntest olarak doldurmuşlardır. Kontrol grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adayları ise 12/02/2019 tarihinde 09:00-12:00 arasında ÜYÇALÖ'yü öntest olarak doldurmuşlardır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları ile üniversitede yüz yüze görüşme yapılarak öntest doldurtulmuştur.

Deney grubu öğretmenlerine 04/02/2019-08/02/2019 tarihleri arasında Edirne BİLSEM bünyesinde ÜYÇAGEP uygulanmıştır. BİLSEM'de 5 gün boyunca 13:00-17:00 saatleri arasında toplam 20 saatlik eğitim programında 10 katılımcı yer almıştır. 10 modül ve 20 saat olarak geliştirilen ÜYÇAGEP her gün 4 saat olarak katılımcılara uygulanmıştır. Her gün 4 saatlik zaman dilimi ise 50 dakika eğitim ve 10 dakika ara olarak yapılmıştır.

Deney grubu öğretmen adaylarına 11/02/2019-15/02/2019 tarihleri arasında Edirne BİLSEM bünyesinde ÜYÇAGEP uygulanmıştır. BİLSEM'de 5 gün boyunca 13:00-17:00 saatleri arasında toplam 20 saatlik eğitim programında 10 katılımcı yer almıştır. 10 modül ve 20 saat olarak geliştirilen ÜYÇAGEP her gün 4 saat olarak

katılımcılara uygulanmıştır. Her gün 4 saatlik zaman dilimi ise 50 dakika eğitim ve 10 dakika ara olarak yapılmıştır.

Deney grubu öğretmenleri ÜYÇAGEP'in son modülü olan 08/02/2019 tarihinde "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu" aracılığı ile buldukları sınıflarda üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları aday göstermişlerdir. Kontrol grubu öğretmenleri ise 11/02/2019 tarihinde 09:00-11:00 ve 17:00-18:00 saatleri arasında "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu"nu doldurmuşlardır. Kontrol grubu öğretmenlerine buldukları okullarda yüz yüze görüşme yapılarak form doldurtulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenler "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu"nu doldurduktan sonra aday gösterdikleri çocuklar için Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'ni doldurmuşlardır.

Deney grubu öğretmen adayları ÜYÇAGEP'in son modülü olan 15/02/2019 tarihinde "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu" aracılığı ile buldukları sınıflarda üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları aday göstermişlerdir. Kontrol grubu öğretmen adayları ise 18/02/2019 tarihinde 09:00-12:00 arasında "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu"nu doldurmuşlardır. Kontrol grubu öğretmen adaylarına üniversitede yüz yüze görüşme yapılarak form doldurtulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adayları "Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu"nu doldurduktan sonra aday gösterdikleri çocuklar için Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'ni doldurmuşlardır.

Deney grubundaki öğretmenler eğitim programının bitiminden sonra 08/02/2019 tarihinde saat 17:00 – 18:00 arasında BİLSEM'de ÜYÇALÖ'yü sontest olarak doldurmuşlardır. Kontrol grubundaki öğretmenler ise 11/02/2019 tarihinde 09:00-12:00 ve 17:00-18:00 saatleri arasında ÜYÇALÖ'yü sontest olarak doldurmuşlardır. Kontrol grubu öğretmenlerine buldukları okullarda yüz yüze görüşme yapılarak sontest doldurtulmuştur.

Deney grubundaki öğretmen adayları eğitim programının bitiminden sonra 15/02/2019 tarihinde saat 17:00 – 18:00 arasında BİLSEM'de ÜYÇALÖ'yü sontest olarak doldurmuşlardır. Kontrol grubundaki öğretmen adayları ise 18/02/2019 tarihinde 09:00-12:00 saatleri arasında ÜYÇALÖ'yü sontest olarak doldurmuşlardır. Kontrol grubu öğretmen adaylarına üniversitede yüz yüze görüşme yapılarak sontest doldurtulmuştur.

Katılımcıların üstün yetenekli olarak aday gösteği 54 çocuğa 18/02/2019-05/04/2019 tarihleri arasında EK-E' de yer alan veli onam formu aracılığı ile velilerinden izin alınarak Stanford Binet Zeka Testi ve Yaratıcılık Potansiyelinin Değerlendirilmesi Testi (EPoC) uygulanmıştır. Bu uygulamalar çocukların buldukları okullarda idare tarafından gösterilen boş bir odada çocuklar ile birebir ve yüz yüze olacak şekilde yapılmıştır. Çocukların araştırmacıya alışması ise her çocuğun bulunduğu sınıfta araştırmacı en az 1 saat bulunarak sınıf içerisindeki etkinliklere dâhil olmuştur. Sonrasında çocuk ile bulunduğu sınıfta tanışılarak okul idaresi tarafından gösterilen odaya geçilmiştir. Odada çocuklara önce Stanfor Binet Zekâ Testi ardından 10 dakikalık bir ara verilerek EPoC uygulanmıştır. Her bir çocuk ile uygulama 60 dakika ile 120 dakika arasında sürmüştür.

Araştırmacı tarafından uygulanan Stanfor Binet Zekâ Testi ve Yaratıcılık Potansiyelinin Değerlendirilmesi Testi (EPoC)'un uygulaması için eğitimi alınmıştır. Stanford Binet Zekâ Testi uygulayıcı eğitimi Klinik Psikoloji Enstitüsü Derneği'nden alınmıştır (EK-C). EPoC'un eğitimi ise Paris Descartes Üniversitesi'nde testin geliştirici Prof. Dr. Todd Lubart'tan alınmıştır (EK-D). Bununla birlikte EPoC için Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin'den de uygulayıcı eğitimi alınmıştır (EK-E).

Katılımcılara ÜYÇALÖ'yü sontest olarak doldurdıkları tarihin üzerinden 6 hafta geçtikten sonra 25/03/2019 - 05/04/2019 tarihleri arasında izleme testi olarak tekrardan ÜYÇALÖ uygulanmıştır. İzleme testi, öğretmenlerin okullarına giderek yüz yüze doldurtulmuştur, öğretmen adayları ile üniversitede bir araya gelerek yüz yüze doldurtulmuştur. Araştırmanın son basamağında ise elde edilen veriler analiz edilerek raporlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın analizlerinde Lisrel 8.80 programı, AMOS 18.0 programı ve SPSS 20 programı kullanılmıştır. ÜYÇALÖ'nün açımlayıcı faktör analizi ile araştırmanın 1., 2., 4., 5. ve 6. hipotezlerine ilişkin analizlerde SPSS 20 programı kullanılmıştır. ÜYÇALÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır. EPoC'un doğrulayıcı faktör analizi ise AMOS 18.0 programı ile yapılmıştır.

Verilerin analize başlamadan önce uç değerler ve kayıp veriler kontrol edilmiştir. Veri sayısı gruplarda yeterli olmadığı ve varsayımlar sağlanmadığı için

parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümlerde ANOVA'nın parametrik olmayan yöntemi Friedman analizi, bağımlı gruplar t testinin parametrik olmayan yöntemi olan Wilcoxon işaretli sıralar testi ve bağımsız gruplar t testinin parametrik olmayan yöntemi olan Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Bunlarla gruplar karşılaştırılarak arada fark olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca ÜYÇAGEP'in geliştirilmesi sürecinde ihtiyaç analizi için kullanılan formdan elde edilen veriler ile eğitim programının pilot uygulamasının değerlendirilmesinde kullanılan formdan elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılan tekniklere Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 20

Verilerin Analizi

Veri Türü	Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler
Nicel Veriler	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	Friedmen Testi
	Mann Whitney U Testi
	Betimsel Analiz
Nitel Veriler	İçerik Analizi
	Frekans ve Yüzde

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırmmanın her bir alt problemi sırası ile ele alınarak her bir alt probleme ait bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Her bir bulguya ilişkin yapılan yoruma da bulgudan hemen sonra yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)'den aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında bir farklılık var mıdır?

Tablo 21 öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin betimsel istatistikleri göstermektedir. Tablo 21'de ÜYÇALÖ'den elde edilen puanların en küçük ve en büyük değer ile ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. 34 madde yer aldığı için ÜYÇALÖ'den alınabilecek en düşük puan 34 en yüksek puan ise 170'dir. ÜYÇALÖ'den alınan puan 170'e yaklaştıkça olumlu algı düzeyi artmaktadır. Bir başka ifade ile ÜYÇALÖ'den alınan puan ne kadar yüksek olursa olumlu algı düzeyi de o kadar yüksektir. Bunun zıttı olarak ÜYÇALÖ'den elde edilen puan ne kadar düşerse olumlu algı düzeyi de o kadar düşmektedir.

Tablo 21'e genel olarak bakıldığında, ÜYÇALÖ'den elde edilen en küçük puanlar öntestlerdedir. En büyük puanlar ise sontest ve izleme testlerindedir. Katılımcıların ÜYÇALÖ'den aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında, en düşük puanların hepsi öntestlerdir. En yüksek puanlar ise sontest ve izleme testlerindedir.

ÜYÇAGEP'in öncesinde ÜYÇALÖ aracılığı ile katılımcılarının üstün yetenekli çocuk hakkındaki algı düzeyleri belirlenmiştir. Tablo 21 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların ÜYÇALÖ'den elde ettikleri puanların ortalamaları birbirine yakındır. Öntest puanlarından elde edilen bu puan düzeylerinin yakınlığı düzenlenecek eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi için fırsat sunabilir. Grupların öntest düzeyindeki puanlarının birbirine yakın olması deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılarının üstün yetenek hakkındaki algı düzeylerinin de birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 21

*Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin
Betimleyici İstatistikler*

Çalışma Grubu	Grup	Test	N	En Küçük	En Büyük	Ortalama	Ss
Öğretmen	Deney	Öntest	10	66	81	74.9	4.725
		Sontest	10	124	138	133.9	4.04
		İzleme	10	115	137	131	7.102
	Kontrol	Öntest	10	75	94	86	6.464
		Sontest	10	90	110	97.8	6.68
		İzleme	10	83	99	91.9	5.971
Öğretmen Adayı	Deney	Öntest	10	66	82	75.7	5.755
		Sontest	10	126	144	134.2	6.125
		İzleme	10	118	139	128.8	6.088
	Kontrol	Öntest	10	80	114	96.4	10.956
		Sontest	10	88	112	100	8.743
		İzleme	10	93	110	101.7	5.539

Deney ve kontrol grupları katılımcılarının öntest, sontest ve izleme testleri arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı incelenmiştir. Aynı bireylere ilişkin ikiden fazla ölçüm olduğu için Friedman testi ile bu fark olup olmadığına bakılmıştır. Tekrarlı ölçümlerde Anova yönteminin varsayımı sağlanmadığında bu yöntem parametrik olmayan bir yöntem olarak aynı gruba ait ikiden fazla ölçümü karşılaştırmada kullanılmaktadır. Her bir grupta veri sayısı yeterli olmadığı ($n < 30$) için parametrik olmayan yöntem kullanılmıştır.

Tablo 22

*Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin
Friedman Analiz Sonuçları*

Çalışma Grubu	Grup	N	Ki-Kare	sd	P
Öğretmen	Deney	10	15.436	2	.000
	Kontrol	10	13.632	2	.001
Öğretmen adayı	Deney	10	20	2	.000
	Kontrol	10	4.051	2	.132

$p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin hem deney grubunda ($\chi^2_{(2)} = 15.436$, $p = .000$) hem de kontrol grubunda ($\chi^2_{(2)} = 13.632$, $p = .001$) öntest, sontest ve izleme test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($p < .05$). Öğretmen adayları için ise deney grubunda öntest, sontest ve izleme testleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilirken ($\chi^2_{(2)}=20$, $p=.000$, $p<.05$) kontrol grubunda anlamlı fark elde edilmemiştir ($\chi^2_{(2)}=4.051$, $p=.132$, $p>.05$). Hangi testler arasında fark olduğu ise bağımlı gruplar t testinin parametrik olmayan yöntemi olan Wilcoxon işaretli sıralar ile analiz edilmiştir. Bağımlı gruplar t testi aynı bireylere ilişkin iki ölçüm arasında fark olup olmadığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir. Veri sayısı yeterli olmadığı için parametrik olmayan yöntem kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Grup	Değişkenler	Z	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Öğretmen	Deney	Öntest-Sontest	-2.803	0.005	sontest	0.976
		Öntest-İzleme	-2.812	0.005	izleme	
		Sontest-İzleme	-1.428	0.153	yok	
	Kontrol	Öntest-Sontest	-2.807	0.005	sontest	0.606
		Öntest-İzleme	-2.018	0.044	izleme	
Öğretmen Adayı	Deney	Öntest-Sontest	-2.805	0.005	sontest	0.973
		Öntest-İzleme	-2.81	0.005	izleme	
		Sontest-İzleme	-2.812	0.005	sontest	
	Kontrol	Öntest-Sontest	-1.021	0.307	yok	0.161
		Öntest-İzleme	-1.122	0.262	yok	
		Sontest-İzleme	-0.356	0.722	yok	

$p<.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir

Her bir grupta bulunan katılımcıların öntest, sontest ve izleme testleri arasında ikili olarak yapılan karşılaştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı çıkanlar ve farkın hangi test lehine olduğu Tablo 23'te gösterilmiştir. Deney ve kontrol gurubu öğretmenleri için hem deney grubundakilerin hem de kontrol grubundakilerin sontest test puanları öntest puanlarına göre anlamlı elde edilmiştir. Sadece deney grubu öğretmenlerin sontest ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir. Yani sontest ve izleme testi puanlarına göre deney grubu öğretmenlerin algıları değişmemiştir.

ÜYÇAGEP alan öğretmenlerin öntest ve sontestleri arasındaki farkın anlamlı düzeyde olması ve bunun sontest lehine olması, yani sontestten aldıkları puanların

daha anlamlı düzeyde yüksek puanda ortaya çıkması, eğitim programının öğretmenler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sontest puanlarının anlamlı derecede yüksek olması öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki olumlu algı düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, ÜYÇAGEP'in etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

ÜYÇAGEP almayan öğretmenlerin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olması ve bu farkın sontest lehine olması araştırma kapsamında beklenmeyen bir sonuçtur. Bu grupta yer alan katılımcıların sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olması olumlu algı düzeylerinin de anlamlı derecede yükseldiğini ifade etmektedir. Öntest olarak uygulanan ÜYÇALÖ ile kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkında ilgileri çekilmiş olabilir. Öğretmenler ölçek maddelerinde yer alan ifadeler hakkında araştırma yaparak konu hakkında bilgi edinmiş olabilirler. Böylece üstün yetenekli çocuklar hakkında olumlu algı düzeyleri yükselmiş olabilir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sontest ve izleme testi arasındaki puanlar karşılaştırıldığında, puanların izleme testi lehine anlamlı düzeyde yüksek olması öğretmenlerin kazandıkları olumlu algı düzeylerinin zaman içerisinde ortadan kalktığını göstermektedir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin olumlu algılarının kalıcı olmadığı ve zaman içerisinde kaybedildiği söylenebilir.

ÜYÇAGEP alan öğretmen adayların öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine çıkan anlamlı derecede yükseklik ÜYÇAGEP'in etkililiğini göstermektedir. ÜYÇAGEP ile öğretmen adaylarının sontestten elde ettikleri puanların anlamlı düzeyde yüksek olması üstün yetenekli çocuklar hakkında algı düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının sontest ve izleme testi puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı düzeyde çıkan artış, öğretmen adaylarında eğitim programının kalıcılığının azaldığını veya bulunmadığını gösterebilir. Öğretmen adaylarının ÜYÇAGEP aracılığı ile kazanmış olabilecekleri olumlu algıların zaman içerisinde etkisini kaybetmiş olabileceği akla gelmektedir.

ÜYÇAGEP almayan öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzey herhangi bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte sontest ve izleme testi puanları arasında da herhangi bir anlamlı farkın olmadığı

görülmektedir. Anlamlı düzeyde bulunamayan bir fark, bu grubun ÜYÇAGEP almamasından kaynaklanabilir. Bundan dolayı üstün yetenekli çocuklar hakkında olumlu algı düzeylerinde anlamlı derecede herhangi bir değişme olmadığı söylenebilir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün öntest-sontest puanları arasında elde edilen değerlerin ve farkın etki büyüklüğü incelenmiştir. Etki büyüklüğü, örneklemde elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değer olarak ifade edilmektedir (Cohen, 1994). Bir diğer ifade ile etki büyüklüğü, yokluk hipotezleri ile alternatif hipotezler arasındaki farkın büyüklüğü olarak belirtilmektedir. Bu da, araştırma sonuçlarının pratikte anlamlılığının bir göstergesidir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Etki büyüklüğünün yorulanmasında; .20 küçük (small) etki büyüklüğü, .50 orta (medium), .80 ise büyük (large) etki büyüklüğü kullanılmaktadır (Cohen, 1988). Deney grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-sontest puanları arasındaki etki büyüklüğü 0.976 olarak elde edilmiştir. Bu değer büyük etki büyüklüğünü göstermektedir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest-sontest puanları arasındaki etki büyüklüğü 0.606 olarak elde edilmiştir. Bu değer etki büyüklüğünün orta olduğunu ifade etmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öntest-sontest puanları arasındaki etki büyüklüğü 0.973 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öntest-sontest puanları arasındaki etki büyüklüğü 0,162 olarak elde edilmiştir. Bu değer herhangi bir etki büyüklüğüne sahip olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen ve öğretmen adaylarının öntestleri, sontestleri ve izleme testleri puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testinin parametrik olmayan yöntemi Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bağımsız gruplar t testi bir bağımlı değişkene (ölçek puanı) göre iki kategorili bağımsız değişken (deney ve kontrol grubu) arasında fark olup olmadığını analiz etmede kullanılan bir yöntemdir. Analiz sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Değişken	Grup	Ortalama	ss	Z	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Öğretmen	Öntest	deney	74.9	4.725	-3.143	0.002	Kontrol	0.516
		kontrol	86	6.464				
	Sontest	deney	133.9	4.04	-3.794	.000	Deney	0.922
		kontrol	97.8	6.68				
	İzleme	deney	131	7.102	-3.785	.000	Deney	0.908
		kontrol	91.9	5.971				
Öğretmen Adayı	Öntest	deney	75.7	5.755	-3.561	.000	Kontrol	0.608
		kontrol	96.4	10.956				
	Sontest	deney	134.2	6.125	-3.781	.000	Deney	0.851
		kontrol	100	8.743				
	İzleme	deney	128.8	6.088	-3.782	.000	Deney	0.858
		kontrol	101.7	5.539				

$p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir

Deney ve kontrol gruplarındaki hem öğretmenler hem de öğretmen adaylarının öntestleri, sontestleri ve izleme testleri arasında fark olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları için deney ve kontrol gruplarında öntestleri, sontestleri ve izleme testleri arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($p < .05$). Deney grubu öğretmen ve öğretmen adayları için öntestleri arasında elde edilen fark iki grup için de kontrol grubu lehine elde edilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öntestlerinin ortalaması kontrol grubunda daha yüksek, izleme ve sonteste ise daha düşüktür.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntestleri arasındaki puanlarının kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunması, kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkında olumlu algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemektedir. ÜYÇAGEP almayı gönüllü olarak isteyen deney grubu öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkında daha çok eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu söylenebilir. Bu grubun da eğitim ihtiyacı hissederek ÜYÇAGEP almaya gönüllü katılım sağladıkları düşünülebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmenlerin sontest puanları incelendiğinde deney grubu öğretmenlerin puanları lehine çıkan anlamlı düzeyde bir

farkın olduğu gör÷lmektedir. Deney grubu lehine anlamlı düzeyde bulunan yüksek puanlar, deney grubu katılımcılarının puanlarının daha yüksek olduğu sonucunu vermektedir. Bundan dolayı ÜYÇAGEP alan deney grubu katılımcıların üstün yetenekli çocuklar hakkında olumlu algı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bu da ÜYÇAGEP'in etkililiğinin bir göstergesidir. Aynı şekilde bu iki grubun izleme testi puanları arasında deney grubu lehine bulunan anlamlı düzeyde fark, deney grubu öğretmenlerin izleme testinden aldıkları puanların anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da deney grubunda yer alan öğretmenlerin aldıkları eğitimin kalıcılığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öntestleri arasındaki puanların kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunması, kontrol grubunda bulunan katılımcıların üstün yetenekli çocuklar hakkında olumlu algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemektedir. Eğitim programı almayı gönüllü olarak isteyen deney grubundaki öğretmen adaylarının, üstün yetenekli çocuklar hakkında daha çok eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu söylenebilir. Bu grubun da eğitim ihtiyacı hissederek eğitim programı almaya gönüllü katılım sağladıkları düşün÷lebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının sontest puanları incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların puanları lehine çıkan anlamlı düzeyde bir fark olduğu gör÷lmektedir. Deney grubu lehine anlamlı düzeyde bulunan yüksek puanlar deney grubu katılımcılarının puanlarının daha yüksek düzeyde bulunduğunu göstermektedir. Bundan dolayı ÜYÇAGEP alan deney grubu katılımcıların üstün yetenekli çocuklar hakkında olumlu algı düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Bu da ÜYÇAGEP'in etkililiğinin bir göstergesidir. Aynı şekilde bu iki grubun izleme testi puanları arasında deney grubu lehine bulunan anlamlı düzeyde fark, deney grubunda yer alan katılımcıların izleme testinden aldıkları puanların anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu da deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin kalıcılığını gösterebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öntest, sontest ve izleme testi olarak kullanılan ÜYÇALÖ'den aldıkları puanlarda deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmada elde edilen sonuçların etki büyüklüğü incelenmiştir. Öğretmenlerin öntestten aldıkları puanlarda kontrol

grubu lehine anlamlı düzeyde elde edilen sonuçta 0.516 olmak üzere orta düzeyde bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Sontestte 0.922 olarak büyük bir etki büyüklüğü elde edilmiştir. İzleme testinde 0.908 büyük bir etki büyüklüğü elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının öntestten aldıkları puanlar arasında 0.608 orta düzeyde bir etki büyüklüğü elde edilmiştir. Sontestte 0.851 ve izleme testinde 0.858 olmak üzere büyük bir etki büyüklüğü sonucu bulunmuştur. Etki büyüklüğü değerleri göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde etki büyüklüklerine sahip oldukları görülmektedir. Bu da ÜYÇAGEP alan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkında olumlu algılarının yükseldiğini ve öğretmen adaylarına göre programdan daha çok faydalandıklarını gösterebilir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda bu probleme ait olan “Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Üstün Yetenekli Çocuklar Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)’den aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında fark vardır” alternatif hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Eğitim programı alan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ’nün alt boyutlarından aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında bir farklılık var mıdır?

Tablo 25 ÜYÇALÖ’nün 3 alt boyutuna göre betimsel istatistikleri göstermektedir. “Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri” 1. alt boyutunda 22, “Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi” 2. alt boyutunda 6 ve “Üstün Yetenekli Çocukların Desteklenmesi” 3. alt boyutunda ise 6 madde bulunmaktadır. ÜYÇALÖ’nün 1. alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 22 iken en yüksek puan 110’dur. ÜYÇALÖ’nün 2. ve 3. alt boyutlarında aynı sayıda madde olduğundan dolayı her iki faktörde de alınabilecek en düşük puan 6 iken en yüksek puan 60’tır. ÜYÇALÖ’nün alt boyutlarından alınan puanlar düştükçe alt boyutlara ilişkin olumlu algılar düşmektedir. Alınan puanların yükselmesi ise ölçeğin alt boyutuna ilişkin olumlu algıların yükseldiği anlamına gelmektedir.

Tablo 25

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'nün Alt Boyutlarına Göre Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Çalışma Grubu	Grup	Test	N	En Küçük	En Büyük	Ortalama	Ss
Öğretmen	Deney	Özellik_ön	10	43	53	49.3	3.683
		Özellik_son	10	80	96	88.9	4.886
		Özellik_izleme	10	75	95	87.2	5.770
		Belirleme_ön	10	11	17	13.6	2.119
		Belirleme_son	10	21	27	23.7	1.636
		Belirleme_izleme	10	21	25	22.9	1.449
		Destek_ön	10	10	15	12	1.414
		Destek_son	10	15	27	21.3	3.683
		Destek_izleme	10	15	28	20.9	3.414
	Kontrol	Özellik_ön	10	50	65	58.5	4.813
		Özellik_son	10	59	69	64.6	3.273
		Özellik_izleme	10	52	68	61.7	4.715
		Belirleme_ön	10	12	18	14.2	1.989
		Belirleme_son	10	13	21	15.8	2.394
		Belirleme_izleme	10	10	19	15	2.944
		Destek_ön	10	10	16	13.3	2.058
		Destek_son	10	14	24	17.4	2.875
		Destek_izleme	10	12	18	15.2	1.932
Öğretmen Adayı	Deney	Özellik_ön	10	40	59	50.1	6.008
		Özellik_son	10	81	100	91.5	5.603
		Özellik_izleme	10	80	95	88.6	4.766
		Belirleme_ön	10	7	18	13.2	3.120
		Belirleme_son	10	20	27	23.3	2.312
		Belirleme_izleme	10	18	27	21.7	3.401
		Destek_ön	10	9	16	12.4	2.366
		Destek_son	10	16	23	19.4	2.066
		Destek_izleme	10	15	21	18.5	2.014
	Kontrol	Özellik_ön	10	49	79	64.1	8.608
		Özellik_son	10	58	72	65.6	5.190
		Özellik_izleme	10	55	71	65.3	4.572
		Destek_ön	10	12	25	16.7	4.347
		Destek_son	10	12	24	18.6	3.534
		Destek_izleme	10	16	23	19.1	2.514
		Destek_ön	10	12	19	15.6	2.221
		Destek_son	10	14	19	15.8	1.687
		Destek_izleme	10	13	20	17.3	2.214

Deney grubu katılımcılarının ÜYÇALÖ'nün alt boyutlarında öntest, sontest ve izleme testlerinde elde ettiği puanlar arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı incelenmiştir. Aynı bireylere ilişkin ikiden fazla ölçüm olduğundan dolayı Friedman

testi ile bu farkın olup olmadığı incelenmiştir. Tekrarlı ölçümlerde Anova yönteminin varsayımı sağlanmadığında bu yöntem parametrik olmayan bir yöntem olarak aynı gruba ait ikiden fazla ölçümü karşılaştırmada kullanılmaktadır. Her bir grupta veri sayısı yeterli olmadığı için ($n < 30$) parametrik olmayan yöntem kullanılmıştır.

Tablo 26

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'nün Alt Boyutlarına Göre Friedman Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Alt Boyutlar	N	Ki-Kare	sd	P
Öğretmen	Özellik	10	16.8	2	.000
	Belirleme	10	16.27	2	.000
	Destek	10	16.667	2	.000
Öğretmen Adayı	Özellik	10	19.158	2	.000
	Belirleme	10	16.722	2	.000
	Destek	10	12.6	2	.002

$p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir

Tablo 26'ya göre deney grubundaki öğretmenlerin özellik alt boyutundaki ($\chi^2_{(2)}=16.800$, $p=.000$), belirleme alt boyutundaki ($\chi^2_{(2)}=16.270$, $p=.000$) ve destek alt boyutundaki ($\chi^2_{(2)}=16.667$, $p=.000$) öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının özellik alt boyutundaki ($\chi^2_{(2)}=19.158$, $p=.000$), belirleme alt boyutundaki ($\chi^2_{(2)}=16.722$, $p=.000$) ve destek alt boyutundaki ($\chi^2_{(2)}=12.600$, $p=.002$) öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Hangi testler arasında fark olduğu ise bağımlı gruplar t testinin parametrik olmayan yöntemi olan Wilcoxon işaretli sıralar ile analiz edilmiştir. Bağımlı gruplar t testi aynı bireylere ilişkin iki ölçüm arasında fark olup olmadığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir. Veri sayısı yeterli olmadığı için parametrik olmayan yöntem kullanılmıştır.

Tablo 27

Deney Grubu Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ÜYÇALÖ'nün Alt Boyutlarına Göre Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Alt Boyutlar	Değişkenler	Z	p	Fark
Öğretmen	Özellik	Öntest-Sontest	-2.805	0.005	Sontest
		Öntest-İzleme	-2.810	0.005	İzleme
		Sontest-İzleme	-1.636	0.102	Yok
	Belirleme	Öntest-Sontest	-2.816	0.005	Sontest
		Öntest-İzleme	-2.818	0.005	İzleme
		Sontest-İzleme	-0.938	0.348	Yok
	Destek	Öntest-Sontest	-2.807	0.005	Sontest
		Öntest-İzleme	-2.809	0.005	İzleme
		Sontest-İzleme	-0.319	0.750	Yok
Öğretmen Adayı	Özellik	Öntest-Sontest	-2.809	0.005	Sontest
		Öntest-İzleme	-2.809	0.005	İzleme
		Sontest-İzleme	-2.527	0.012	Sontest
	Belirleme	Öntest-Sontest	-2.810	0.005	Sontest
		Öntest-İzleme	-2.675	0.007	İzleme
		Sontest-İzleme	-2.058	0.040	Sontest
	Destek	Öntest-Sontest	-2.555	0.011	Sontest
		Öntest-İzleme	-2.556	0.011	İzleme
		Sontest-İzleme	-1.890	0.059	Yok

$p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir

Deney gruplarında yer alan katılımcıların öntest, sontest ve izleme testleri arasında ikili olarak yapılan karşılaştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı çıkanlar ve farkın hangi test lehine olduğu Tablo 27'de gösterilmiştir. Deney gurubu öğretmenleri için ÜYÇALÖ'nün tüm alt boyutlarında öntest puanları ile sontest puanları ve öntest puanları ile izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Elde edilen farklar ise sontest ve izleme testi lehinedir. Ancak deney grubu öğretmenlerin ÜYÇALÖ'nün tüm alt boyutlarında izleme testi ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir. Deney grubu öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün tüm alt boyutlarında öntest ile sontest, öntest ile izleme testi ve izleme testi ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ve farkın hangi puan türüne göre olduğu fark sütününde belirtilmiştir. Deney grubu öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün üçüncü alt boyutunda izleme testi ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Deney grubu öğretmenlerin ÜYÇALÖ'nün "üstün yetenekli çocukların özellikleri" 1. alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı düzeyde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan katılımcıların özellik alt boyutu sontest puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olması üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkındaki olumlu algı düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Bu da ÜYÇAGEP ile sağlanmış olabilir. Bununla birlikte ÜYÇAGEP alan öğretmenlerin sontest ve izleme testinin özellik alt boyutundan aldıkları puanları arasında herhangi bir fark bulunmaması öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında olumlu algı düzeylerinin kalıcılığını göstermektedir. Bu durum da ÜYÇAGEP'in öğretmenler üzerinde kalıcı olduğunu gösterebilir.

Deney grubun öğretmenlerin ÜYÇALÖ'nün "üstün yetenekli çocukların belirlenmesi" 2. alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı derecede yüksek puanlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ÜYÇALÖ'nün bu boyutunda sontest puanlarının anlamlı derecede yüksek olması, olumlu algı düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Bu da ÜYÇAGEP alan öğretmenlerin ÜYÇALÖ'nün 2. alt boyutunda yer alan üstün yetenekli çocukların belirlenmesi hakkında algı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu durum ÜYÇAGEP ile sağlanmış olabilir. Ayrıca ÜYÇAGEP alan öğretmenlerin sontest ve izleme testinin 2. alt boyutunda aldıkları puanları arasında herhangi bir ilişki bulunmaması, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların belirlenmesi hakkında algı düzeylerindeki kalıcılığı göstermektedir. Bu da eğitim programının öğretmenler üzerinde kalıcı olduğunu gösterebilir.

Deney grubu öğretmenlerin ÜYÇALÖ'nün "Üstün Yetenekli Çocukların Desteklenmesi" 3. alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı derecede yüksek puanlar olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin ÜYÇALÖ'nün "desteklenmesi" alt boyutunda sontest puanlarının anlamlı derecede yüksek olması, bu boyuta ilişkin algı düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Bu da ÜYÇAGEP alan öğretmenlerin ÜYÇALÖ'nün 3. alt boyutunda yer alan üstün yetenekli çocukların desteklenmesi hakkındaki algı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu durum ÜYÇAGEP ile sağlanmış olabilir. Ayrıca ÜYÇAGEP alan öğretmenlerin sontest ve izleme testinin 3. alt boyutundan aldıkları puanları arasında herhangi bir fark bulunmaması, öğretmenlerin üstün yetenekli

çocukların desteklenmesi hakkında algı düzeylerindeki kalıcılığı gösterebilir. Bu da ÜYÇAGEP'in öğretmenler üzerinde kalıcı olduğunu söyleyebilir.

Deney grubu öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün "Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri" 1. alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı derecede yüksek puanlar olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan katılımcıların ÜYÇALÖ'nün 1. alt boyutunda sontest puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olması, bu boyuta ilişkin algı düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da ÜYÇAGEP alan öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün 1. alt boyutunda yer alan üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkındaki algı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu durum ÜYÇAGEP ile sağlanmış olabilir. Ayrıca ÜYÇAGEP alan öğretmen adaylarının sontest ve izleme testinin 1. alt boyutundan aldıkları puanları arasında sontest lehine çıkan anlamlı düzeydeki fark, aldıkları eğitim programının ÜYÇALÖ'nün 1. alt boyutu olan üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkındaki algı düzeyleri kalıcılığının olmayabileceğini göstermektedir. Öğretmen adayları ÜYÇAGEP ile kazanmış olabilecekleri üstün yetenekli çocukların özellikleri konusundaki olumlu algı düzeylerinin zaman içerisinde azalmış olabileceği söylenebilir.

Deney grubu öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün "Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi" 2. alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı düzeyde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan katılımcıların ÜYÇALÖ'nün 2. alt boyutunda sontest puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olması, bu boyuta ilişkin algı düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Bu da ÜYÇAGEP alan öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün 2. Alt boyutu olan üstün yetenekli çocukların belirlenmesi hakkındaki algı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu durum ÜYÇAGEP ile sağlanmış olabilir. ÜYÇAGEP alan öğretmen adaylarının sontest ve izleme testinin 2. alt boyutundan aldıkları puanları arasında sontest lehine çıkan anlamlı düzeydeki fark, aldıkları ÜYÇAGEP'in ÜYÇALÖ'nün 2. alt boyutu olan üstün yetenekli çocukların belirlenmesi hakkındaki algı düzeylerinin kalıcılığının olmayabileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının, ÜYÇAGEP ile kazanmış olabilecekleri üstün yetenekli çocukların belirlenmesi konusundaki algı düzeylerinin zaman içerisinde azalmış olabileceği söylenebilir.

Deney grubu öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün "Üstün Yetenekli Çocukların Desteklenmesi" 3. alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı düzeyde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan katılımcıların ÜYÇALÖ'nün 3. alt boyutunda sontest puanlarının anlamlı derecede yüksek olması, bu boyuta ilişkin algı düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Bu da ÜYÇAGEP alan öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün 3. alt boyutunda yer alan üstün yetenekli çocukların desteklenmesi hakkındaki algı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu durum ÜYÇAGEP ile sağlanmış olabilir. Ayrıca ÜYÇAGEP alan öğretmen adaylarının sontest ve izleme testinin 3. alt boyutunda aldıkları puanları arasında herhangi bir fark bulunmaması, öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların desteklenmesi hakkında algı düzeylerindeki kalıcılığı gösterebilir. Bu da ÜYÇAGEP'in öğretmen adayları üzerinde kalıcı olduğunu söyleyebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda bu probleme ait olan "Eğitim programı alan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün alt boyutlarından aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında fark vardır" alternatif hipotezi kabul edilmiştir.

ÜYÇAGEP'in uygulamada yani pratikte etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ise katılımcılar tarafından aday gösterilen çocukların üstün yetenek açısından incelenmesidir. 40 katılımcı tarafından aday gösterilen 54 çocuğa Tablo 28'de yer verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Olarak Aday Gösterdikleri Çocukların Frekans ve Yüzde Tablosu

Çalışma Grubu	Grup	Frekans	Yüzde
Öğretmen	Deney	10	18.5
	Kontrol	18	33.3
Öğretmen Adayı	Deney	10	18.5
	Kontrol	16	29.6

Tablo 28'e göre ÜYÇAGEP alan öğretmenler ve öğretmen adayları sadece bir çocuğu üstün yetenekli olarak aday göstermiştir. Kontrol grubundaki öğretmenler

ve öğretmen adayları birden fazla çocuğu üstün yetenekli olarak aday göstermiştir. 54 çocuğun %18,5'i deney grubundaki öğretmenler, %18,5'i deney grubundaki öğretmen adayları, %29,6'sı kontrol grubundaki öğretmen adayları ve %33,3'ü ise kontrol grubundaki öğretmenler tarafından aday gösterilmiştir.

Üstün yetenekli çocukların toplumda görülme sıklığı genellikle %2-5 arası olarak ifade edilmektedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Clark, 2013; Marland, 1972; Sak, 2014). Bu araştırmanın katılımcılarının sınıflarındaki ortalama çocuk sayısı 19'dur. Üstün yetenekli çocukların toplumda görülme sıklığı göz önünde bulundurulduğunda normal dağılım gösteren 19 kişilik sınıflarda belki 1 çocuk üstün yetenekli olabilir. Bundan dolayı ÜYÇAGEP alan katılımcılar bu oranında farkında olarak daha isabetli bir değerlendirme yapmış olabilirler.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocuklarda sınıfta gözlemledikleri özellikler arasında bir farklılık var mıdır?

Katılımcıların üstün yetenekli çocukları aday gösterirken kullandıkları formda yer alan 8. madde katılımcılara verilen sıra ile Tablo 29'da gösterilmiştir. Bununla birlikte Tablo 29'da maddelerin alındığı ilgili kaynaklar ve maddenin hangi özellik ile ilgili olduğuna da yer verilmiştir.

Tablo 29

Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu'nun 8. Maddesi

Özellik Alanları	Özelliker
Genel Zihinsel Yetenek (Ö1)	Sözcük dağarcığı yüksektir (Clark, 2013; Gross, 1993; Jackson, 2003; Renzulli ve diğ., 2002; Silverman, 2014; Terman ve Oden, 1947).
Özel Akademik Yetenek (Ö2)	Yazılı / görsel materyalleri kolay okur (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Caropreso, 1994; Eby ve Smutny, 1991; Gross, 1999).
Liderlik (Ö3)	Empati kurma becerisi yüksektir (Clark, 2013; Silverman, 2014; Whitmore, 1980; Piechowski, 2003; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
Özel Akademik Yetenek(Ö4)	Günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve analogiler kullanır (Dağlıoğlu, 2015; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Winebrenner, 2001).
Genel Zihinsel Yetenek (Ö5)	Hafızası kuvvetlidir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Dağlıoğlu, 2015; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Winebrenner, 2001; Silverman, 2014)..
Liderlik (Ö6)	Akranlarıyla kolayca etkileşime girer (Caropreso, 1994; Eby ve Smutny, 1991; Clark, 2013; Johnsen, 2004a)
Liderlik (Ö7)	Oyunları başlatır ve koordine eder (Renzulli ve diğ., 2002; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Davis, Rimm ve Siegle, 2011).
Yaratıcılık (Ö8)	Materyal ve oyuncakları yeni ve farklı şekillerde kullanır (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli ve diğ., 2002; Lubart ve Guignard, 2004; Lubart, 1994; Lubart, Besançon ve Barbot, 2012).
Yaratıcılık (Ö9)	Durum veya problemlere yaratıcı veya yenilikçi yaklaşımlar gösterir (Clark, 2013; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003).
Motivasyon (Ö10)	Başarmak için çabalar, mümkün olan en üst düzeyde performans göstermek ister (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Johnsen, 2004a).

Katılımcılardan yukarıdaki 10 özelliğin aday gösterdiği çocukta en çok gözlemlendiğinden en az gözlemlendiğine doğru sıralaması istenmiştir. Katılımcılar tarafından formdaki 8. maddeye ilişkin yapılan sıralamalarda ilk 3'te yer verdikleri maddelerin frekans (f) ve yüzdelerine (%) Tablo 13'da yer verilmiştir. Örneğin özellik 1 olan "sözcük dağarcığı yüksektir" maddesine deney grubunda yer alan 10 katılımcıdan 7'si olan % 70'i yapmış olduğu sıralamada ilk 3'te yer vermiştir.

Tablo 30

Aday Gösterilen Çocukların Aday Gösterenler Tarafından Sıralanan Özellikleri

		Ö1		Ö2		Ö3		Ö4		Ö5		Ö6		Ö7		Ö8		Ö9		Ö10	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	Deney	7	70	3	30	2	20	2	20	4	40	1	10	2	20	6	60	3	30	5	50
	Kontrol	6	33	7	38	2	11	13	72	11	61	5	27	1	5	2	11	8	44	2	11
Öğretmen Adayı	Deney	3	30	2	20	2	20	5	50	8	80	1	10	2	20	4	40	7	70	6	60
	Kontrol	3	18	5	31	1	6	8	50	13	81	2	12	0	0	5	31	6	37	5	31

Tablo 30'a göre katılımcılardan 10 kişilik deney grubundaki öğretmenlerden 7 kişi tarafından % 70 oranında özellik 1 olan "sözcük dağarcığı yüksektir" maddesine sıralamada ilk 3 içerisinde yer verilmiştir. Bundan dolayı bu madde deney grubu öğretmenlerin üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri çocuklarda ilk 3 sırada en çok gözlemledikleri özelliktir. Buna karşın özellik 6 olan "akranlarıyla kolayca etkileşime girer" maddesi ise 1 kişi tarafından %10 oranında belirtildiğinden dolayı ilk 3 sırada en az gözlemledikleri özelliktir. 18 katılımcının yer aldığı kontrol grubundaki öğretmenler aday gösterdikleri çocuklarda özellik 4 olan "günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve analogiler kullanır"ı ilk 3 sıra içerisinde en fazla gözlenen özellik olarak belirtmişlerdir. Diğer yandan bu grup için özellik 7 olan "oyunları başlatır ve koordine eder" maddesi ilk 3 içerisinde en az gözlemlenen özelliktir. 10 katılımcının yer aldığı deney grubundaki öğretmen adayları için özellik 5 olan "Hafızası kuvvetlidir" maddesi ilk 3 içerisinde en çok gözlemlenen özellik iken özellik 6 olan "Akranlarıyla kolayca etkileşime girer" maddesi ilk 3 içerisinde en az gözlemlenen özelliktir. 16 katılımcının yer aldığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aday gösterdiği çocuklarda ise özellik 5 olan madde ilk 3 içerisinde en çok gözlemlenen özellik iken özellik 7 olan maddeye ilk 3 içerisinde hiç yer verilmediğinden dolayı en az gözlemlenen özelliktir.

Katılımcılardan elde edilen veriler çerçevesinde; deney grubu öğretmenlerin aday gösterdiği çocuklarda ilk 3 sıra içerisinde en çok gözlemlendiği özellik genel zihinsel yetenek alanındadır. Kontrol grubu öğretmenlerin aday gösterdiği çocuklarda ilk 3 sıra içerisinde en çok gözlemlendiği özellik özel akademik yetenek alanındadır. Deney grubu öğretmen adaylarının aday gösterdiği çocuklarda ilk 3 sıra içerisinde en çok gözlemlendiği özellik genel zihinsel yetenek alanındadır. Kontrol grubu öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocuklarda ilk 3 sıra içerisinde en çok gözlemlendiği özellik genel zihinsel yetenek alanındadır.

Katılımcıların aday gösterdikleri çocuklarda gözlemledikleri özellikler aynı zamanda üstün yeteneklilikte üzerinde durdukları veya odaklandıkları alanlara işaret edebilir. Araştırmanın bulgularında ÜYÇAGEP alan okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının genel zihinsel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon alanlarına da odaklandıkları söylenebilir. Kontrol gruplarında yer alan katılımcıların aday gösterdikleri çocuklarda genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek ve yaratıcılık alanlarına odaklandıkları görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda bu probleme ait olan “Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocuklarda sınıfta gözlemledikleri özellikler arasında fark vardır” alternatif hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Stanford Binet Zekâ Testi’nden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?

Stanford Binet Zekâ testinden elde edilen puanlar 120’den küçükler normal, 120 ile 129 arasında olanlar parlak ve 130’dan yüksek alanlar ise üstün zekâlı olarak 3 kategoride gösterilmiştir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Gross, 2009; MEB,2019). Katılımcıların aday gösterdikleri çocukların testten aldıkları puanlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğretmen ve Öğretmen Adayları Tarafından Aday Gösterilen Çocukların Zekâ Testi Puanlarına Göre Frekans ve Yüzde Tablosu

Çalışma Grubu	Grup	Zekâ	Frekans	Yüzde
Öğretmen	Deney	Normal	2	20
		Parlak	1	10
		Üstün Zekâlı	7	70
	Kontrol	Normal	9	50
		Parlak	6	33.3
		Üstün Zekâlı	3	16.7
Öğretmen Adayı	Deney	Normal	3	30
		Parlak	2	20
		Üstün Zekâlı	5	50
	Kontrol	Normal	11	68.8
		Parlak	2	12.5
		Üstün Zekâlı	3	18.8

Deney grubundaki öğretmenlerin üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocukların Stanford Binet Zekâ testinden aldıkları puanlara göre %70'ini oluşturan 7 çocuk üstün zekâlı, %10'u olan 1 çocuk parlak ve %20'si olan 2 çocuk da normal olarak gruplanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin aday gösterdiği çocukların ise %50'si olan 9 çocuk normal, %33.3'ü olan 6 çocuk parlak ve %16.7 si olan 3 çocuk üstün zekâlı olarak gruplanmıştır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri çocukların %30'u olan 3 çocuk normal, %20 si olan 2 çocuk parlak ve %50'si olan 5 çocuk üstün zekâlı olarak gruplanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların %68.8'i olan 11 çocuk normal, %12.5'i olan 2 çocuk parlak ve %18.8'i olan 3 çocuk ise üstün zekâlı olarak gruplanmıştır.

ÜYÇAGEP alan öğretmenlerin aday gösterdiği 10 çocuktan 7'si üstün zekâlı olarak belirlenirken, eğitim programı almayan öğretmenlerin aday gösterdiği 18 çocuktan 3'ü üstün zekâlı olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç ile ÜYÇAGEP alan okul öncesi öğretmenlerinin aday gösterdiği çocukların üstün zekâlı olarak belirlenme oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin ÜYÇAGEP alması ile üstün yetenekli çocuklar hakkındaki olumlu algı düzeylerinin yükselmesinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin aldıkları ÜYÇAGEP ile üstün zekâlı çocukları daha isabetli bir şekilde fark edebildikleri görülmektedir.

ÜYÇAGEP alan öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdiği 10 çocuklardan 5'i üstün zekâlı olarak belirlenirken, eğitim programı almayan öğretmen adaylarının araştırmacıya aday gösterdiği 16 çocuktan 3'ü üstün zekâlı olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ÜYÇAGEP alan okul öncesi öğretmen adaylarının aday gösterdiği çocukların üstün zekâlı olarak belirlenme oranlarının daha yüksek olduğu göstermektedir. Bu durum, okul öncesi öğretmen adaylarının ÜYÇAGEP alması ile üstün yetenekli çocuklar hakkındaki olumlu algı düzeylerinin yükselmesinden kaynaklanabilir. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim programı ile üstün yetenekli çocukları daha isabetli bir şekilde fark edebildikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların aday gösterdikleri çocuklardan elde edilen zekâ testi puanlarında üstün zekâlı olarak gruplananlar arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testinin parametrik olmayan yöntemi Mann Whitney

U testi ile analiz edilmiştir. Bağımsız gruplar t testi bir bağımlı değişkene (zekâ puanı) göre iki kategorili bağımsız değişken (deney ve kontrol grubu) arasında fark olup olmadığını analiz etmede kullanılan bir yöntemdir.

Tablo 32

Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Aday Gösterilen Çocukların Zekâ Testi Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Grup	Ortalama	ss	Z	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Öğretmen	Deney	140.1	6.262	-4.217	.000	Deney	0.876
	Kontrol	113.5	6.802				
Öğretmen Adayı	Deney	132.4	14.638	-2.639	0.008	Deney	0.276
	Kontrol	117.5	10.348				

$p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir

Deney ve kontrol gruplarındaki hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocuklardan üstün zekâlı olarak belirlenenlerden elde edilen zekâ test puanları arasında fark olup olmadığını gösteren analiz sonucuna Tablo 32’de yer verilmiştir. Deney ($X=140.1$, $ss=6.262$) ve kontrol ($X=113.5$, $ss=6.802$) grubundaki öğretmenlerin aday gösterdiği çocuklardan elde edilen zekâ testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($Z=-4.217$, $p=.000$). ÜYÇAGEP alan öğretmenlerin aday gösterdikleri çocukların zekâ test puanları bu programı almayan öğretmenlerin aday gösterdikleri çocukların zekâ test puanlarından daha yüksektir. Deney ($X=132.4$, $ss=14.638$) ve kontrol ($X=117.5$, $ss=10.348$) grubundaki öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocuklardan elde edilen zekâ testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($Z=-2.639$, $p=.008$). ÜYÇAGEP alan öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların zekâ test puanları bu programı almayan öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların zekâ test puanlarından daha yüksektir.

Deney ve kontrol grupları arasında elde edilen farkın etki büyüklüğü incelenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerde deney grubu lehine anlamlı düzeyde elde edilen farkın etki büyüklüğü değeri 0.876 olarak elde edilmiştir. Bu değer, etkinin büyük olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarında deney grubu lehine anlamlı

düzeyde elde edilen farkın etki büyüklüğü ise 0.276 olarak elde edilmiştir. Bu değer de, etkinin orta etki büyüklüğünde olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlere göre daha düşük düzeyde bir etki büyüklüğü değeri elde edilmiştir. Bu durum da öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre sınıflarda daha uzun bulunduğundan dolayı çocukları tanıma ve değerlendirme olanaklarının daha yüksek olduğundan kaynaklanabilir. Bir diğer ifade ile öğretmen adayları haftada bir gün sınıfta bulunduğundan dolayı çocukları tanıma ve değerlendirmede daha kısıtlı olabilir. Bunun sonucunda da üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocuklarda daha düşük isabet oranlarına sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda bu probleme ait olan “Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Stanford Binet Zekâ Testi’nden aldıkları puanlar arasında fark vardır” alternatif hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)’tan aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?

Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)’un 4 alt boyutu bulunmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocukların EPoC testinden elde ettikleri puanlar 7 kategoride ifade edilmiştir (Lubart, Besançon ve Barbot, 2012). ÜYÇAGEP alan ve almayan öğretmen ve öğretmen adaylarının bu kategorilere göre frekans ve yüzdeleri Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Öğretmen ve Öğretmen Adayları Tarafından Aday Gösterilen Çocukların EPoC Testi Puanlarına Göre Frekans ve Yüzde Tablosu

Çalışma Grubu	Grup	Yaratıcılık	DG		DV		IV		IG	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	Deney	Çok Yüksek	2	20	0	0	0	0	0	0
		Yüksek	6	60	0	0	1	10	0	0
		Üst Normal	1	10	0	0	3	30	0	0
		Ortalama	0	0	1	10	3	30	3	30
		Alt Normal	1	10	9	90	2	20	4	40
		Zayıf	0	0	0	0	0	0	3	30
		Çok Zayıf	0	0	0	0	1	10	0	0
	Kontrol	Çok Yüksek	4	22.2	0	0	0	0	0	0
		Yüksek	3	16.7	0	0	0	0	0	0
		Üst Normal	4	22.2	0	0	2	11.1	0	0
		Ortalama	5	27.8	3	16.7	9	50	3	16.7
		Alt Normal	2	11.1	15	83.3	4	22.2	11	61.1
		Zayıf	0	0	0	0	0	0	4	22.2
		Çok Zayıf	0	0	0	0	3	16.7	0	0
Öğretmen Adayı	Deney	Çok Yüksek	0	0	0	0	0	0	0	0
		Yüksek	2	20	0	0	0	0	0	0
		Üst Normal	6	60	0	0	4	40	0	0
		Ortalama	2	20	1	10	5	50	0	0
		Alt Normal	0	0	9	90	0	0	8	80
		Zayıf	0	0	0	0	0	0	2	20
		Çok Zayıf	0	0	0	0	1	10	0	0
	Kontrol	Çok Yüksek	2	12.5	0	0	0	0	0	0
		Yüksek	2	12.5	0	0	0	0	0	0
		Üst Normal	6	37.5	0	0	3	18.8	0	0
		Ortalama	4	25	1	6.3	9	56.3	4	25
		Alt Normal	2	12.5	15	93.8	2	12.5	7	43.8
		Zayıf	0	0	0	0	2	12.5	5	31.3
		Çok Zayıf	0	0	0	0	0	0	0	0

Deney grubu öğretmenlerin aday gösterdikleri çocukların %60'ını oluşturan 6 çocuk yaratıcılığın DG alt boyutunda yüksek düzeyde bulunurken %20'sini oluşturan 2 çocuk çok yüksek düzeydedir. IV boyutunda ise çocuklardan %10'u olan 1 çocuk yüksek düzeydedir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin aday gösterdiği çocuklardan %16.7'si olan 3 çocuk yüksek, %22.2'si olan 4 çocuk DG alt boyutunda çok yüksek düzeydedir. Deney grubu öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocuklardan %20'si olan 2 çocuk DG alt boyutunda yüksek düzeydedir. Kontrol grubu öğretmen adaylarının aday gösterdiği çocuklardan yüzde 12.5'i olan

2 çocuk yüksek, yüzde 12.5'i olan 2 çocuk DG alt boyutunda çok yüksek düzeydedirler. Katılımcılar tarafından aday gösterilen 54 çocuktan DG alt boyutunda 21 çocuk ve IV alt boyutunda yer alan 1 çocuğun dışında yaratıcılığın diğer 2 boyutu olan DV ve IG boyutlarında yüksek ve çok yüksek düzeyde hiçbir çocuk olmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğretmenleri tarafından aday gösterilen 10 çocuk EPoC'un 4 alt boyutundan elde ettikleri puanlara göre; DG alt boyutunda; 2'si çok yüksek, 6'sı yüksek, 1'i üst normal, 1'i alt normal olarak, DV alt boyutunda; 1'i ortalama, 9'u alt normal olarak, IV alt boyutunda; 1'i yüksek, 3'ü üst normal, 3'ü ortalama, 2'si alt normal olarak, IG alt boyutunda; 3'ü ortalama, 4'ü alt normal ve 3'ü zayıf olarak gruplanmıştır.

Kontrol grubu öğretmenleri tarafından aday gösterilen 18 çocuk EPoC'un 4 alt boyutundan elde ettikleri puanlara göre; DG alt boyutunda; 4'ü çok yüksek, 3'ü yüksek, 4'ü üst normal, 5'i ortalama, 2'si alt normal olarak, DV alt boyutunda; 3'ü ortalama, 15'i alt normal olarak, IV alt boyutunda; 2'si üst normal, 9'u ortalama, 4'ü alt normal olarak, IG alt boyutunda; 3'ü ortalama, 11'i alt normal ve 4'ü zayıf olarak gruplanmıştır.

Deney grubu öğretmen adayları tarafından aday gösterilen 10 çocuk EPoC'un 4 alt boyutundan elde ettikleri puanlara göre; DG alt boyutunda; 2'si yüksek, 6'sı üst normal, 2'si ortalama olarak, DV alt boyutunda; 1'i ortalama, 9'u alt normal olarak, IV alt boyutunda; 4'ü üst normal, 5'i ortalama, 1'i çok zayıf olarak, IG alt boyutunda; 8'i alt normal ve 2'si zayıf olarak gruplanmıştır.

Kontrol grubu öğretmen adayları tarafından aday gösterilen 16 çocuk EPoC'un 4 alt boyutundan elde ettikleri puanlara göre; DG alt boyutunda; 2'si çok yüksek, 2'si yüksek, 6'sı üst normal, 4'ü ortalama, 2'si alt normal olarak, DV alt boyutunda; 1'i ortalama, 15'i alt normal olarak, IV alt boyutunda; 3'ü üst normal, 9'u ortalama, 2'si alt normal, 2'si zayıf olarak, IG alt boyutunda; 4'ü ortalama, 7'si alt normal ve 5'i zayıf olarak gruplanmıştır.

Deney grubu öğretmenlerinin aday gösterdiği 10 çocuktan 8'i EPoC'un en az bir boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan aldığı görülmüştür. Buna karşın, kontrol grubu öğretmenlerin aday gösterdiği 18 çocuktan 7'si EPoC'un en az bir boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan almıştır. ÜYÇAGEP alan

öğretmenlerin aday gösterdiği çocukların EPoC'un en az bir boyutunda aldıkları puanlara göre bulunanların oranı, kontrol grubu öğretmenlerin aday gösterdiği çocukların yüksek ve çok yüksek düzeyde bulunanlarından daha yüksektir. Bu sonuç, uygulanan ÜYÇAGEP ile öğretmenlere yaratıcılık hakkında farkındalık oluşturulduğunu gösterebilir. Çünkü deney grubu öğretmenlerin yaratıcılığın en az bir boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde bulunan çocukları, kontrol grubu öğretmenlerine göre daha isabetli olarak aday gösterdiği görülmüştür.

Katılımcılar tarafından aday gösterilen çocukların EPoC'un 4 alt boyutu arasında genellikle yüksek puanlar DG olarak simgelenen iraksak/araştırmacı düşünme alanı ile ilgili somut ve soyut çizimsel maddelerin yer aldığı faktörde olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarla ise hemen hemen bütün çocuklar ortalama ve normal seviyesinde gruplanmıştır. DG alt boyutu, çocukların bir çizimden veya nesneden olabildiğince çok sayıda çizim ve nesne üretmesini değerlendirmektedir. Bu değerlendirme ile çocukların özgün seviyede fikirler üretebilme kapasitesi yordanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, araştırma kapsamındaki çocukların iraksak düşünme alanına yönelik potansiyellerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Deney gruplarında yer alan katılımcıların ise bu çocukları sınıflarında fark edebildikleri görülmüştür. Özellikle deney grubunda yer alan öğretmenlerin %80 oranında bu çocukları fark edebildikleri görülmüştür. Bu oranın yüksekliği de almış oldukları ÜYÇAGEP ile sağlanmış olabilir.

Deney grubu öğretmen adayları tarafından aday gösterilen 10 çocuktan 2'si EPoC'un en az bir boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan aldığı görülmektedir. Buna karşın, kontrol grubunda yer okul öncesi öğretmen adaylarının araştırmacıya aday gösterdiği 16 çocuktan 4'ü EPoC'un en az bir boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan almıştır. ÜYÇAGEP alan öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların EPoC'un en az bir boyutunda aldıkları puanlara göre yüksek ve çok yüksek düzeyde bulunanların oranı, kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların yüksek ve çok yüksek düzeyde bulunanları ile hemen hemen yakındır. Bu sonuç, düzenlenen ÜYÇAGEP ile öğretmen adaylarına yaratıcılık hakkında farkındalık kazandırılmış olunabileceği ancak bunun çok sınırlı olduğu veya bu konuda farkındalık kazandırılmamış olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaratıcılığın en az bir boyutunda yüksek ve çok yüksek

düzeyde bulunan çocukları isabetli olarak aday gösterme oranları birbirine yakındır. Hatta kontrol grubu tarafından aday gösterilen çocukların yaratıcılığın en az bir boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde olma oranları çok az da olsa deney grubuna göre daha yüksektir.

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocuklardan elde edilen yaratıcılık puanları arasında fark olup olmadığını gösteren analiz sonucu Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Aday Gösterilen Çocukların EPoC Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Yaratıcılık	Grup	Ortalama	Ss	Z	p	Fark
Öğretmen	DG	Deney	121.80	13.73	-1.41	0.158	yok
		Kontrol	113.94	15.76			
	DV	Deney	85.10	3.73	-1.134	0.257	yok
		Kontrol	84.11	4.25			
	IV	Deney	101.20	17.35	-1.12	0.263	yok
		Kontrol	93.94	15.46			
	IG	Deney	83.50	8.32	-0.075	0.94	yok
		Kontrol	84.11	7.39			
Öğretmen Adayı	DG	Deney	115.60	6.57	-0.321	0.748	yok
		Kontrol	112.06	14.73			
	DV	Deney	84.10	3.76	-0.645	0.519	yok
		Kontrol	83.31	3.09			
	IV	Deney	102.40	14.08	-1.374	0.169	yok
		Kontrol	96.63	12.90			
	IG	Deney	82.50	5.50	-0.028	0.978	yok
		Kontrol	83.63	9.81			

$p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir

Tablo 34'e göre deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların aday gösterdiği çocukların EPoC'un 4 alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > .05$). Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların EPoC'un 4 alt boyutu olan DG, DV, IV ve IG düzeyleri istatistiksel olarak benzerdir ve fark yoktur.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda bu probleme ait olan "Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların

Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)'tan aldıkları puanlar arasında fark vardır" alternatif hipotezi reddedilmiştir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?

Tablo 35

Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Aday Gösterilen Çocukların Motivasyon Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Motivasyon	Grup	Ortalama	Ss	Z	p	Fark
Öğretmen	Bilişsel	Deney	21.30	2.83	-0.751	0.452	yok
		Kontrol	22.06	2.75			
	Kaba Motor	Deney	20.00	3.53	-0.557	0.578	yok
		Kontrol	20.56	4.29			
	Yetişkinlerde Sosyal Sebat	Deney	16.00	4.32	-1.517	0.129	yok
		Kontrol	19.00	4.28			
	Çocuklarda Sosyal Sebat	Deney	23.00	3.77	-0.217	0.828	yok
		Kontrol	22.78	4.94			
	Üst Düzey Memnuniyet	Deney	23.00	2.45	-0.198	0.843	yok
		Kontrol	23.00	2.91			
	Olumsuz tepki	Deney	26.40	6.82	-0.289	0.773	yok
		Kontrol	26.72	4.86			
	Genel yeterlilik	Deney	21.80	2.44	-0.604	0.546	yok
		Kontrol	21.00	3.03			
Öğretmen Adayı	Bilişsel	Deney	20.20	4.21	-0.186	0.853	yok
		Kontrol	20.88	3.63			
	Kaba Motor	Deney	16.40	5.46	-1.141	0.254	yok
		Kontrol	18.94	4.15			
	Yetişkinlerde Sosyal Sebat	Deney	17.20	5.81	-1.149	0.251	yok
		Kontrol	19.56	4.05			
	Çocuklarda Sosyal Sebat	Deney	21.00	6.80	-0.901	0.368	yok
		Kontrol	23.25	4.27			
	Üst Düzey Memnuniyet	Deney	22.30	3.20	-0.434	0.664	yok
		Kontrol	23.00	2.13			
	Olumsuz tepki	Deney	20.30	7.83	-2.033	0.042	Kontrol
		Kontrol	27.38	5.89			
	Genel yeterlilik	Deney	21.70	3.34	-1.193	0.233	yok
		Kontrol	19.81	4.12			

$p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların aday gösterdiği 54 çocuk için aday gösterenler tarafından doldurulan motivasyon ölçeğinin 7 alt boyutuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu Tablo 35'te gösterilmiştir. Ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin aday gösterdikleri çocuklara göre deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > .05$). Yani ÜYÇAGEP alan ve almayan öğretmenlerin aday gösterdikleri çocukların motivasyon alt boyutlarındaki düzeyleri birbirine eşittir. ÜYÇAGEP alan ve almayan öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların olumsuz tepki alt boyutundan elde ettiği puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($Z = -2.033$, $p = .042$, $p < .05$). Olumsuz tepki alt boyutunda kontrol grubu öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların puan ortalaması deney grubu öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların puan ortalamasından daha yüksektir. Yani ÜYÇAGEP alan öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların olumsuz tepkileri ÜYÇAGEP almayan öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların gösterdikleri olumsuz tepkilerden daha azdır. ÜYÇAGEP alan ve almayan öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların motivasyon ölçeğinin diğer alt boyutları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > .05$).

Tablo 35'te ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat alt boyutunda 5 madde bulunduğundan bu faktörde alınabilecek en düşük puan 5 iken en yüksek puan 25'tir. Bu boyutta hem deney gruplarında bulunan katılımcılar hem de kontrol gruplarında bulunan katılımcılar üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri çocukların bilişsel sebat alanları ile ilgili maddelere verdikleri puanların ortalaması 20'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte her grubun puanlarının ortalaması da birbirlerine çok yakındır. Bu boyut çocukların, bir işi tamamlamak için çok fazla çaba gösterip göstermedikleri ile ilgilidir. Katılımcıların hepsi, aday gösterdiği çocukların bir işi tamamlamak veya başarmak için çabaladıklarını gözlemişlerdir.

Ölçeğin kaba motor sebat alt boyutunda 5 madde bulunduğundan bu faktörde alınabilecek en düşük puan 5 iken en yüksek puan 25'tir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin aday gösterdikleri çocuklarda bu boyut ile ilgili maddelere verdikleri puanların ortalaması neredeyse aynıdır. Çocukların fiziksel aktiviyelerinde başarıya ulaşma çabalarını değerlendiren maddelerin yer aldığı bu boyut, öğretmenler tarafından benzer puanlanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki

öğretmenler aday gösterdikleri çocukların fiziksel aktivitelerinde başarmak için çabaladıklarını gözlemlemişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ise bu boyuttaki puan ortalamaları birbirlerine yakın olmakla birlikte öğretmenlerden nisbeten düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları da aday gösterdikleri çocukların fiziksel aktivitelerinde başarmak için çabaladıklarını gözlemlemiş ancak öğretmenlere göre az da olsa daha düşük düzeyde gözlemiş oldukları görülmüştür.

Ölçeğin yetişkinlerle sosyal sebat boyutunda 6 madde bulunduğundan bu faktörde alınabilecek en düşük puan 6 iken en yüksek puan 30'dur. Katılımcıların aday gösterdikleri çocuklar için doldurdıkları ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının bu boyutta diğerlerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu boyuttaki maddeler çocukların yetişkinler ile etkileşimde kalıcılığını değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bundan dolayı, katılımcıların aday gösterdikleri çocukların, yetişkinler ile etkileşimlerini gözleme fırsatlarının çok sık olamamasından kaynaklanabilir. Bu boyutta, deney grubu öğretmen ve öğretmen adayları tarafından verilen puanların kontrol gruplarındakilere göre az bir fark ile de olsa daha düşük olduğu görülmektedir. Yetişkinler ile etkileşimde kalıcılığı değerlendiren maddelerin yer aldığı bu boyutta, kontrol gruplarında yer alan katılımcıların deney gruplarına göre aday gösterdikleri çocuklarda yetişkinler ile etkileşimlerinin daha yüksek düzeyde olduklarını gözlemlemişlerdir.

Ölçeğin çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda 6 madde bulunduğundan bu faktörde alınabilecek en düşük puan 6 iken en yüksek puan 30'dur. Bu boyutta çocukların akranlarıyla etkileşimdeki sebatını değerlendiren maddeler yer almaktadır. Katılımcıların hepsinin bu boyuttaki puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcılar aday gösterdikleri çocukların akranları ile etkileşimde kararlılığını gözlemlemişlerdir.

Ölçeğin üst düzey memnuniyet alt boyutunda 5 madde bulunduğundan bu faktörde alınabilecek en düşük puan 5 iken en yüksek puan 25'tir. Katılımcıların aday gösterdikleri çocuklar için doldurdıkları ölçekten elde edilen puan ortalamalarının bu boyutta oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Puanların bu boyuttan alınabilecek en üst puana yakın bir puan ortalamasında yer aldıkları görülmektedir. Bütün katılımcılar aday gösterdikleri çocuklarda bir şeyi başardıklarında veya tamamladıklarında memnuniyetlerini sık olarak yansıttıklarını gözlemlemişlerdir.

Ölçeğin olumsuz tepki alt boyutunda 8 madde bulunduğundan dolayı bu faktörde alınabilecek en düşük puan 8 iken en yüksek puan 40'tir. Deney grubu öğretmen adayları ile kontrol grubu öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların bu boyutta yer alan puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki kontrol grubu lehine elde edilmiştir. Kontrol grubu öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların olumsuz tepki alt boyutundaki puanları daha yüksektir. Bu gruptaki katılımcılar aday gösterdikleri çocukların herhangi bir işi başaramadığında öfke ve utanç gibi olumsuz duygu yansıtılmalarını daha çok gözlemlemişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin aday gösterdikleri çocuklar için doldurdıkları puanlamaların ortalamaları ise bu boyutta birbirleriyle neredeyse aynı olduğu görülmektedir.

Ölçeğin genel yeterlilik alt boyutunda 5 madde bulunduğundan bu faktörde alınabilecek en düşük puan 5 iken en yüksek puan 25'tir. Çocukların, akranlarına göre daha iyi yapması ve problemleri daha çabuk çözmesi gibi becerilerin değerlendirildiği bu boyutta, katılımcıların aday göstermiş olduğu çocukların puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Bununla birlikte puan ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcılar aday gösterdikleri çocukların akranlarına göre daha iyi anladıklarını, yaptıklarını ve problem çözdüklerini gözlemlemişlerdir.

Tablo 35' e genel olarak bakıldığında, katılımcıların aday gösterdikleri çocuklar için doldurdıkları motivasyon ölçeği alt boyutlarında hem deney gruplarında yer alanların aday gösterdiği çocuklar, hem de kontrol gruplarında yer alanların aday gösterdikleri çocukların ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuklar için doldurdıkları ölçeklerdeki puanların ortalamalarına bakıldığında da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının ölçek puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında birbirine çok yakın değerler bulunmuştur. Bu sonuç motivasyon ölçeğini aday gösterilen çocuklar için aday gösterenler tarafından doldurulduğundan kaynaklanmış olabilir. Eğitim programının motivasyon konusunda katılımcılarda herhangi bir anlamlı farkındalık oluşturduğu bulgusu elde edilememiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda bu probleme ait olan "Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Okul

Öncesi Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında fark vardır" alternatif hipotezi reddedilmiştir.



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgular ve yorumlarına dayalı olarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde yapılan tartışma ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar. Okul öncesi öğretmenlerin hem deney grubunda hem de kontrol grubunda öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının deney grubunda bulunanlarda öntest, sontest ve izleme testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Kontrol grubu öğretmen adaylarında ise öntest, sontest ve izleme testleri arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Deney grubu öğretmenlerde; öntest-sontest arasında sontest lehine, öntest-izleme testi arasında izleme testi lehine anlamlı fark elde edilirken sontest-izleme testinde herhangi bir anlamlı fark elde edilememiştir. Puanların sontest lehine anlamlı olması, ÜYÇAGEP'e katılan öğretmenlerin algılarının olumlu yönde arttığını göstermektedir. Bununla birlikte sontest ile izleme testi arasında herhangi anlamlı bir farkın bulunmaması ÜYÇAGEP'in kalıcı olduğunu söylemektedir. Bu durum ise ÜYÇAGEP'in etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu öğretmenlerde; öntest-sontest arasında sontest lehine, öntest-izleme testi arasında izleme testi lehine, sontest-izleme testi arasında sontest lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Kontrol grubu öğretmenlerde ortaya çıkan bu durum araştırma kapsamında beklenmedik bir sonuçtur. Herhangi bir eğitim almayan kontrol grubu öğretmenlerinin de algı düzeylerinin araştırma süreci içerisinde arttığı görülmektedir. Kontrol grubu öğretmenleri ÜYÇALÖ'yü öntest olarak doldurduktan sonra herhangi bir eğitim almasa da üstün yetenekli çocuklar hakkında araştırma yapmış olabilirler. Bu konu ilgilerini çekerek ÜYÇALÖ'de yer alan maddeler hakkında bilgi edinmiş olabilirler. Bundan dolayı sontest olarak doldurdukları ÜYÇALÖ'de algı düzeyleri daha yüksek olabilir.

Deney grubu öğretmen adaylarında; öntest-sontest arasında sontest lehine, öntest-izleme testi arasında izleme testi lehine, sontest-izleme testi arasında

sontest lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Kontrol grubu öğretmen adaylarında; öntest-sontest arasında, öntest- izleme testi arasında, sontest-izleme testi arasında herhangi anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmen adayları grubunda ÜYÇAGEP'in etkili olduğunu göstermektedir.

ÜYÇALÖ'den elde edilen puanlarda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının sontestlerinde ve izleme testlerinde deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. ÜYÇAGEP alan öğretmen ve öğretmen adaylarının sontest puanları ve izleme testi puanları ÜYÇAGEP almayan katılımcıların sontest ve izleme testi puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu da ÜYÇAGEP'in etkililiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik geliştirilen, "Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Üstün Yetenekli Çocuklar Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ)'den aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında fark vardır" alternatif hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar. Deney grubu okul öncesi öğretmenlerin öntest, sontest ve izleme testlerinin hepsinin üç alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Deney grubu okul öncesi öğretmen adayların öntest, sontest ve izleme testlerinin hepsinin üç alt boyutu puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Deney grubu öğretmenlerin ÜYÇALÖ'nün birinci alt boyutunda; öntest-sontest puanları arasında sontest lehine, öntest-izleme testi arasında izleme testi lehine fark elde edilirken sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. ÜYÇALÖ'nün ikinci alt boyutunda; öntest-sontest puanları arasında sontest lehine, öntest-izleme testi arasında izleme testi lehine fark elde edilirken, sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. ÜYÇALÖ'nün üçüncü alt boyutunda ise; öntest-sontest puanları arasında sontest lehine, öntest-izleme testi arasında izleme testi lehine fark elde edilirken, sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Deney grubu öğretmen adayların ÜYÇALÖ'nün birinci alt boyutunda; öntest-sontest puanları arasında sontest lehine, öntest-izleme testi arasında izleme testi lehine, sontest-izleme testi puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark elde

edilmiştir. ÜYÇALÖ'nün ikinci alt boyutunda; öntest-sontest puanları arasında sontest lehine, öntest-izleme testi arasında izleme testi lehine, sontest-izleme testi puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. ÜYÇALÖ'nün üçüncü alt boyutunda ise; öntest-sontest puanları arasında sontest lehine, öntest-izleme testi arasında izleme testi lehine anlamlı fark elde edilirken, sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik geliştirilen, "Eğitim programı alan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ÜYÇALÖ'nün alt boyutlarından aldığı öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında fark vardır" alternatif hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar. Araştırmanın bu alt probleminde katılımcıların aday gösterdiği çocuklarda hangi özellikleri gözlemledikleri incelenmiştir. Aşağıda katılımcılar tarafından yapılan sıralamalara yer verilmiştir. Deney grubu öğretmenlerinin aday gösterdikleri çocuklarda gözlemledikleri özellikler ve ilgili oldukları alanlar en çoktan en aza doğru sıralanmıştır. Bu özelliklerin sırası ile şöyledir:

1. Sözcük dağarcığı yüksektir (Genel Zihinsel Yetenek)
2. Materyal ve oyuncakları yeni ve farklı şekillerde kullanır (Yaratıcılık)
3. Başarmak için çabalar, mümkün olan en üst düzeyde performans göstermek ister (Motivasyon)
4. Günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve analogiler kullanır (Özel Akademik Yetenek)
5. Empati kurma becerisi yüksektir (Liderlik)
6. Durum veya problemlere yaratıcı veya yenilikçi yaklaşımlar gösterir (Yaratıcılık).
7. Hafızası kuvvetlidir (Genel Zihinsel Yetenek)
8. Oyunları başlatır ve koordine eder (Liderlik)
9. Yazılı / görsel materyalleri kolay okur (Özel Akademik Yetenek)
10. Akranlarıyla kolayca etkileşime girer (Liderlik)

Kontrol grubu öğretmenlerinin aday gösterdikleri çocuklarda gözlemedikleri özellikler ve ilgili oldukları alanlar en çoktan en aza doğru sıralanmıştır. Bu özelliklerin sırası ile şöyledir:

1. Günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve analogiler kullanır (Özel Akademik Yetenek)
2. Hafızası kuvvetlidir (Genel Zihinsel Yetenek)
3. Durum veya problemlere yaratıcı veya yenilikçi yaklaşımlar gösterir (Yaratıcılık)
4. Sözcük dağarcığı yüksektir (Genel Zihinsel Yetenek)
5. Materyal ve oyuncakları yeni ve farklı şekillerde kullanır (Yaratıcılık)
6. Empati kurma becerisi yüksektir (Liderlik)
7. Başarmak için çabalar, mümkün olan en üst düzeyde performans göstermek ister (Motivasyon)
8. Yazılı / görsel materyalleri kolay okur (Özel Akademik Yetenek)
9. Akranlarıyla kolayca etkileşime girer (Liderlik)
10. Oyunları başlatır ve koordine eder (Liderlik)

Deney grubu öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri çocuklarda gözlemedikleri özellikler ve ilgili oldukları alanlar en çoktan en aza doğru sıralanmıştır. Bu özelliklerin sırası ile şöyledir:

1. Hafızası kuvvetlidir (Genel Zihinsel Yetenek)
2. Durum veya problemlere yaratıcı veya yenilikçi yaklaşımlar gösterir (Yaratıcılık)
3. Başarmak için çabalar, mümkün olan en üst düzeyde performans göstermek ister (Motivasyon)
4. Materyal ve oyuncakları yeni ve farklı şekillerde kullanır (Yaratıcılık)
5. Günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve analogiler kullanır (Özel Akademik Yetenek)
6. Sözcük dağarcığı yüksektir (Genel Zihinsel Yetenek)

7. Yazılı / görsel materyalleri kolay okur (Özel Akademik Yetenek)
8. Empati kurma becerisi yüksektir (Liderlik)
9. Oyunları başlatır ve koordine eder (Liderlik)
10. Akranlarıyla kolayca etkileşime girer (Liderlik)

Kontrol grubu öğretmen adaylarının üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri çocuklarda gözlemedikleri özellikler ve ilgili oldukları alanlar en çoktan en aza doğru sıralanmıştır. Bu özelliklerin sırası ile şöyledir:

1. Hafızası kuvvetlidir (Genel Zihinsel Yetenek)
2. Günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve analogiler kullanır (Özel Akademik Yetenek)
3. Durum veya problemlere yaratıcı veya yenilikçi yaklaşımlar gösterir (Yaratıcılık)
4. Sözcük dağarcığı yüksektir (Genel Zihinsel Yetenek)
5. Başarmak için çabalar, mümkün olan en üst düzeyde performans göstermek ister (Motivasyon)
6. Yazılı / görsel materyalleri kolay okur (Özel Akademik Yetenek)
7. Materyal ve oyuncakları yeni ve farklı şekillerde kullanır (Yaratıcılık)
8. Empati kurma becerisi yüksektir (Liderlik)
9. Akranlarıyla kolayca etkileşime girer (Liderlik)
10. Oyunları başlatır ve koordine eder (Liderlik)

Katılımcıların yaptığı sıralamalar incelendiğinde, deney gruplarında yer alan katılımcıların gözlemediği özelliklerin kontrol gruplarında yer alan katılımcıların gözlemediği özelliklerden bazı noktalarda farklılaştığı görülmektedir. Katılımcılara sıralamaları için verilen özelliklerde; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcılık, motivasyon ve liderlik ile ilgili maddeler yer almaktadır. Genel zihinsel yetenek ile özel akademik yetenek daha çok bilişsel beceriler ile ilişkilidir (Clark, 2013, Pfeiffer, 2015). Katılımcıların yaptığı sıralamalar aday gösterdiği çocuk hakkındaki gözlemlerini yansıtmaktadır. Bunun yanında en çok üzerinde durduğu ve önem verdiği özelliği de yansıtabilir. Çünkü en çok üzerinde durduğu ve önem

verdiği özelliği gözleme eğiliminde olabilir. Bu bağlamda katılımcıların yaptığı sıralamaların ilk 3'ü incelendiğinde; deney grubu öğretmenleri; 2 bilişsel, 1 yaratıcılık ve 1 motivasyon ile ilgili özellik, kontrol grubu öğretmenleri; 2 bilişsel ve 1 yaratıcılık, deney grubu öğretmen adayları; 1 bilişsel, 1 yaratıcılık ve 1 motivasyon ve kontrol grubu öğretmen adayları; 2 bilişsel ve 1 yaratıcılık ile ilgili özelliklere yer verdiği görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklarda sıklıkla bilişsel becerilere odaklanılmaktadır (Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Dağlıoğlu, 2015; Sak, 2014). Ancak günümüzde bu durum değişmiştir. Üstün yetenekli çocukların bilişsel becerilerinin dışında birçok farklı odaklanması gereken bileşenleri bulunmaktadır (Pfeiffer, 2015, Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Bu bileşenler; motivasyon, yaratıcılık, liderlik olarak ifade edilebilir (Pfeiffer, 2015, Clark, 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Bu bağlamda ÜYÇAGEP alan katılımcıların aday gösterdiği çocuklarda bilişsel alan dışındaki alanlara da odaklandığı görülmektedir. Ancak ÜYÇAGEP almayan katılımcıların genellikle bilişsel becerilere odaklandığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik geliştirilen, "Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocuklarda sınıfta gözlemledikleri özellikler arasında fark vardır" alternatif hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında bulunan okul öncesi öğretmenleri tarafından aday gösterilen çocukların Stanford Binet Zekâ testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Bu fark deney grubu lehinedir. Bir başka ifade ile ÜYÇAGEP alan öğretmenler daha isabetli aday göstermiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında bulunan okul öncesi öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların Stanford Binet Zekâ Testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Bu fark deney grubu lehinedir. Bir başka ifade ile ÜYÇAGEP alan öğretmen adayları daha isabetli aday göstermiştir.

Deney grubu öğretmenleri tarafından aday gösterilen 10 çocuk Stanford Binet Zekâ Testinden elde ettikleri puanlara göre; 7'si üstün zekâlı, 1'i parlak zekâlı ve 2'si normal zekâlı olarak gruplanmıştır. Kontrol grubu öğretmenleri tarafından

aday gösterilen 18 çocuk Stanford Binet Zekâ Testinden elde ettikleri puanlara göre; 3'ü üstün zekâlı, 6'sı parlak zekâlı ve 9'u normal zekâlı olarak gruplanmıştır. Deney grubu öğretmen adayları tarafından aday gösterilen 10 çocuk Stanford Binet Zekâ Testinden elde ettikleri puanlara göre; 5'i üstün zekâlı, 2'si parlak zekâlı ve 3'ü normal zekâlı olarak gruplanmıştır. Kontrol grubu öğretmen adayları tarafından aday gösterilen 16 çocuk Stanford Binet Zekâ Testinden elde ettikleri puanlara göre; 3'ü üstün zekâlı, 2'si parlak zekâlı ve 11'i normal zekâlı olarak gruplanmıştır.

Deney grubu öğretmenlerinin isabetli aday gösterme oranları %70 iken kontrol grubu öğretmenlerin % 16,6'dır. Deney grubu öğretmen adaylarının isabetli aday gösterme oranları % 50 iken kontrol grubu öğretmen adaylarının % 18,7'dir. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonucunda ÜYÇAGEP programı alan katılımcıların üstün yetenekli çocukları isabetli olarak aday gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuç ÜYÇAGEP'in etkililiğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik geliştirilen, "Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Stanford Binet Zekâ Testi'nden aldıkları puanlar arasında fark vardır" alternatif hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuçlar. Araştırmanın deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan okul öncesi öğretmenleri tarafından aday gösterilen çocukların Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)'un 4 alt boyutu puanları arasında hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir. Ancak EPoC'un DG alt boyutunda deney gurubu öğretmenlerin kontrol grubu öğretmenlere göre isabetli aday gösterme oranları arasında yüzdesel olarak büyük bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubu öğretmenlerin aday gösterdiği 10 çocuktan 8'i EPoC'un DG alt boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan elde etmiştir. Kontrol grubu öğretmenlerin aday gösterdiği 18 çocuktan 7'si yüksek ve çok yüksek düzeyde puan elde etmiştir. Bu alanda deney grubu öğretmenlerin isabetli aday gösterme oranı %80 iken kontrol grubu öğretmenlerin % 38,8'dir. Deney grubu öğretmenlerin yüzdesel olarak oldukça yüksek bir isabet oranına isabete sahip olmaları ÜYÇAGEP ile sağlanmış olabilir. Fakat EPoC'un diğer 3 boyutunu fark etmede ÜYÇAGEP yetersiz kalmış olabilir veya katılımcıların sınıflarında bu 3 boyutta EPoC'un ölçtüğü beceriye sahip olan çocuk bulunmayabilir.

Araştırmanın deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan okul öncesi öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların EPoC'un 4 alt boyutu puanları arasında hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bununla birlikte aday gösterilen çocukların puanlarında EPoC'un 4 alt boyutu arasında yüzdesel olarak da herhangi bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ÜYÇAGEP öğretmen adaylarına yaratıcılık hakkında katkı sunmada yetersiz kalmış olabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik geliştirilen, "Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)'tan aldıkları puanlar arasında fark vardır" alternatif hipotezi reddedilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar. Araştırmanın deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan okul öncesi öğretmenler tarafından aday gösterilen çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nin 7 alt boyutu puanları arasında hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilememiştir. Araştırmanın deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan okul öncesi öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nin 6 alt boyutu puanları arasında hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilememiştir. Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nin "Olumsuz Tepki" olarak ifade edilen diğer 1 alt boyutunda ise, deney ve kontrol grubu öğretmen adayları karşılaştırıldığında, kontrol grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar göstermiştir ki hem deney hem de kontrol grupları tarafından aday gösterilen çocukların motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak çocukların motivasyon puanları incelendiğinde ortalamanın üzerindedir. Bunun iki anlamı olabilir. Birincisi, çocukların motivasyon puanları gerçekten katılımcıların verdiği gibi ortalamanın üzerinde yüksek olabilir. Bir diğer anlamı ise, katılımcılar üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri çocuklar hakkında olumlu bir tutuma sahip olabilirler. Bundan dolayı motivasyon ölçeğini ortalamanın üzerinde yüksek puan vererek doldurmuş olabilirler. Bu sebeplerden dolayı çocukların motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesinde daha objektif ölçümler yapabilen araçların geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bir diğer yöntem olarak ise aday gösterilen çocuk hakkında öğretmeni

ile birlikte başka kişilerin de gözlemleri çerçevesinde çocuk hakkında motivasyon ölçeğini doldurması yöntemi kullanılabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik geliştirilen, “Eğitim programı alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında fark vardır” alternatif hipotezi reddedilmiştir.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ÜYÇAGEP ile okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının buldukları sınıflarda üstün yetenekli çocukları fark ederek isabetli bir şekilde aday gösterebilmeleri amaçlanmıştır. ÜYÇAGEP’in etkililiğinin değerlendirilmesinde öntest, sontest ve izleme testi olarak kullanılan ÜYÇALÖ araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. ÜYÇAGEP alan ve almayan 40 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayının aday gösterdikleri 54 çocuğun zekâ, yaratıcılık ve motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik testler uygulanmıştır. Üstün yetenekli olarak aday gösterilen 54 çocuğun zekâ düzeylerini belirlemeye yönelik Stanford Binet Zekâ Testi, yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC) ve motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik ise Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Stanford Binet Zekâ Testi ve EPoC araştırmacı tarafından birebir çocuklara uygulanmıştır. Okul Öncesi Motivasyon Ölçeğini ise üstün yetenekli olarak aday gösterilen her bir çocuk hakkında aday gösteren öğretmeni veya öğretmen adayı doldurmuştur. Gerçekleştirilen bu değerlendirmeler ile ÜYÇAGEP’in etkililiğine bakılarak üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda fark edilmesi amaçlanmıştır.

Üstün yetenekli çocukların fark edilmesi ve belirlenmesi, yeteneklerine uygun olan ve bununla birlikte ihtiyacı da olan farklılaştırılmış eğitim olanaklarının sunulması açısından büyük önem taşımaktadır. Üstün yetenek ne kadar erken yaşlarda fark edilir ve belirlenir ise uygulanan eğitimsel müdahalenin etkisi de o derecede büyük olacaktır (Delisle ve Lewis, 2003). Bununla birlikte, üstün yeteneklilerin eğitimsel ihtiyaçlarının erken yaşlarında karşılanması ile yetenek kaybının da önüne geçilebilir (Smutny, Walker ve Meckstroth, 1997). Bir başka ifade ile çocuğun sahip olduğu potansiyel yeteneğin erken yaşlarda desteklenmesi ile potansiyelinin gelişimine engel oluşturabilecek durumların ortadan kaldırılması

sağlanabilir. Bu noktalardan bakıldığında üstün yeteneği erken fark etme ve belirlemenin önemi bir kat daha artmaktadır (Eker, Kurnaz ve Sarı, 2018).

Üstün yetenekli çocukların eğitimleri hem bireysel öncelikler hem de toplumsal öncelikler dikkate alındığında her iki açıdan da gerekli görülmektedir (Sak, 2014). Her kişinin bireysel farklılığına uygun eğitim talep etme hakkı vardır (Levent, 2011). Bununla birlikte toplumların en önemli kaynaklarından birisi olarak değerlendirilen üstün yetenekli çocukların potansiyellerini en üst düzeyde performansa dönüştürecek şekilde eğitsel önlemler alınması gerekmektedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinin en önemli aşamalarından biri olan fark edilmeleri ve belirlenmeleri aynı zamanda bu ihtiyaç duydukları eğitimi almalarının başlangıcıdır (Ayas, 2018). Bundan dolayı üstün yeteneklilerin erken yaşlarda fark edilmelerinin sağlanması çok önemli bir basamaktır.

Üstün yetenekli çocuğun erken yaşlarda belirlenmesinin en temel iki amacı vardır. Birincisi, üstün yetenekli çocukların yetenekli oldukları alanda öğrenme ihtiyaçlarının ve yetenek gelişimlerinin sağlanabilmesi için okul öncesi dönemde eğitimsel destek olanakları sunmaktır (Miligan, 2010; Pfeiffer, 2015). Okul öncesi dönemde fark edilerek belirlenen çocukların eğitimlerinde farklılaştırmalar yapılması ilerleyen yaşlarda çocukların üst düzey performans gösterme olasılığını arttırmakta ve sosyal, davranışsal, duygusal ve eğitsel problemler yaşama risklerini azaltmaktadır (Harrison, 2004; Sankar-DeLeeuw, 2002; 2004). Erken belirlemenin ikinci amacı ise, "Üstün yetenekli çocuklar kendilerine ve topluma olan katkılarının farkına varması için belirlenmelidir" (Marland Raporu, 1972, s.38) şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre üstün yeteneklilerin farkındalıkları, ilgi alanlarındaki başarılı çalışmalara ve keşiflere zemin oluşturacaktır (Bal-Sezerel, 2018). Böylece hem üstün yeteneklilerin kendisi hem de toplum bu başarıdan dolayı fayda sağlayacaktır.

Türkiye'de özellikle Bilim ve Sanat Merkezi yerleştirmeleri için yapılan ulusal belirleme çalışmalarının kalitesinin ve kapsayıcılığının artması için geliştirme çalışmaları devam etmektedir (MEB, 2019). Bu geliştirme çalışmalarında özellikle üstün yeteneği daha erken ve daha kapsayıcı şekilde keşfetmenin hedeflendiği gözlenmektedir. Daha önce dördüncü sınıftan başlatılan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki belirleme süreci gerekli ek önlemler ve destekler alınarak önce ikinci sınıfa daha sonra da günümüzde birinci sınıfa çekilmiştir. Eker ve Sarı (2016)

tarafından yapılan araştırmada, üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde görev alan uzmanların görüşleri değerlendirilmiştir. Uzmanların % 73'ü gibi bir çoğunluğu belirlemenin erken yaşa çekilmesinin yararlı olduğu, bunun avantajlarının sınırlılıklarına oranla daha fazla olduğunu belirtmişlerdir (Eker, Kurnaz ve Sarı, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı'nın da bu konuda farkındalığının bulunduğu görülmektedir (MEB, 2019).

Araştırma kapsamında üstün yetenekli çocukları erken fark etmek için geliştirilen ÜYÇAGEP'in deneysel uygulamasına geçilmeden önce 40 öğretmen ve öğretmen adayından ÜYÇALÖ aracılığı ile öntest olarak kullanılmak üzere veri toplanmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öntestten aldıkları puanların ölçekten alınabilecek ortalama puana yakın düzeyde oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu bulgu çerçevesinde öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar hakkındaki genel algı düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. ÜYÇAGEP ile deney gruplarında bulunan katılımcıların bu algı düzeylerinin olumlu yönde arttığı görülmüştür. Katılımcıların algılarının olumlu yönde gelişmesi ile birlikte üstün yetenekli çocukları isabetli olarak fark edebilecekleri düşünölmüştür.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan üstün yetenekli çocukların tamamını isabetli olarak fark edebilmesi istenilen bir durumdur. Ancak, pratikte bunu başarmak zordur. Araştırmalar öğretmenlerin aday gösterme sürecinde isabetli olarak aday gösterebilme oranını %4.4 (Akt. Akar ve Uluman, 2013) ile %58 (Mayfield, 1979; Renzulli, 2009a) arasında değişen bir aralıkta olduğunu ortaya koymuştur. Akar ve Uluman (2013) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin isabetli olarak aday gösterme oranı %18 olarak bulunmuştur. Aday gösterme sürecinde öğretmenlerin isabetli bir şekilde aday gösterme performansları bazı etmenlere bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi ve algı düzeyleri bulunmaktadır. Araştırmalar aday gösterme sürecinde üstün yeteneklilik konusunda eğitim almış öğretmenlerin konuya ilişkin eğitim almamış meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde isabetli kararlar verebilmekte olduğuna işaret etmektedir (Kaplan-Sayı, 2018; Peters ve Jolly, 2018; Şahin ve Çetinkaya, 2015). Oysa yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar konusunda bilgi düzeylerinin sınırlı olduğuna işaret etmektedir (Carman, 2011; Gülkaya, 2016;

Kaskaloglu-Almulla ve Fateel, 2017; Kıldan, 2011; Sarar, 2018; Şahin, 2011; Troxclair, 2013; Watts, 2006).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı düzeylerinin olumlu yönde geliştirilmesi ile sınıflarındaki üstün yetenekli çocukları fark edebilecekleri düşünülmüştür. Üstün yetenekliler hakkında algı düzeyi ile bilgi düzeyi arasında pozitif güçlü bir ilişki olduğu birçok araştırmada ifade edilmiştir (Al-Makhalid, 2012; Kaskaloglu-Almulla ve Fateel, 2017; Şahin, 2012; Watts, 2006). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların özellikleri, fark edilmeleri, belirlenmeleri ve eğitimleri konularında algı düzeylerinin olumlu yönde yükseltilmesiyle üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgi düzeyleri de olumlu yönde bir gelişim gösterecektir. Bunların neticesinde de sınıflarındaki üstün yetenekli çocukları isabetli bir şekilde fark edebileceklerdir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi ve algı düzeyleri düzenlenecek olan eğitimsel uygulamalar ile olumlu yönde geliştirilebilir. Araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi ve algı düzeyleri ile bu konuda aldıkları eğitimsel uygulamalar arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur (Geake ve Gross, 2008; Kaplan-Sayı, 2018; Kaskaloglu-Almulla ve Fateel, 2017; Lassing, 2009; McCoach ve Siegle, 2007; Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras ve Gari, 2014; Şahin, 2011; 2012; 2013; Şahin ve Kargın, 2013). Bu açıdan düşünüldüğünde, bu araştırmada katılımcılara yönelik düzenlenen ÜYÇAGEP'in etkililiğini değerlendirmede kullanılan ÜYÇALÖ ile öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkında algı düzeylerine odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda ÜYÇAGEP alan okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının kontrol gruplarına göre anlamlı düzeyde algılarında olumlu yönde bir gelişim olduğu bulunmuştur. Üstün yetenekli çocuk hakkında gelişen olumlu algılar, üstün yetenekli çocukların kim olabileceğini bilme fırsatı sunabilir. Katılımcıların üstün yetenekli çocuklar hakkında gelişen olumlu algı düzeyleri, sınıflarında bulunabilecek üstün yetenekli çocukları daha isabetli olarak belirleyebilmelerine yardımcı olabilir.

ÜYÇAGEP'in, katılımcıların algı düzeylerine etkisinin ÜYÇALÖ ile değerlendirilmesi ile birlikte ÜYÇAGEP'in uygulama boyutunda da işlevselliği incelenmiştir. Bunun için ÜYÇAGEP alan ve almayan katılımcıların hepsinin sınıflarında üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları araştırmacıya aday

göstermeleri istenmiştir. Aday gösterilen çocukların üstün yetenek durumları ise; zekâ, yaratıcılık ve motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi aracılığı ile incelenmiştir.

Üstün yetenek tanımlarındaki tarihsel değişim üstün yeteneklilerin belirlenmesi uygulamalarında kullanılan ölçütlerin de farklılaşmasına neden olmuştur (Pfeiffer, 2015). İlk tanımlarda kullanılan ve daha çok doğuştan gelen ve genel bir kapasiteyi veya potansiyeli ifade eden “üstün zekâ” kavramı, herhangi bir zekâ veya başarı testinden alınan yüksek puanlarla ifade edilmekteydi (Clark, 2013; Sak, 2014; 2018). Günümüzdeki tanımlarda kullanılan “üstün yetenek” kavramı ise herhangi bir alandaki üstün performansı ifade etmek için kullanılmaktadır (Dağlıoğlu, 2015; Sak, 2014). Bu noktadan düşünüldüğünde, tarihsel süreç içerisinde üstün zekâ kavramının yerini üstün yetenek kavramının aldığı söylenebilir. Üstün yeteneklileri belirleme ölçütleri olarak da yalnızca zekâyı puanlamaya yönelik kullanılan araçlar değil, bu araçlar ile birlikte yeteneği daha bütüncül olarak ortaya koyan yönlerini de değerlendiren araçlar kullanılmaya başlanmıştır (Ayas, 2018; Pfeiffer, 2015).

IQ puanı gibi zekâ puanlarının tek başına üstün yetenek için geçerli olmayacağına ilişkin çalışmalar artmıştır (Pfeiffer, 2015). Bu durum IQ puanları ile yaratıcılık, motivasyon veya yetenek testleri gibi alternatif kriterlerin kullanımını da arttırmıştır (Clark, 2013; Johnsen, 2009; Sak, 2018). Terman (1916) tarafından yapılan, 140 ve üzeri IQ puanına sahip çok sayıda öğrencinin yetişkinlik dönemlerindeki başarı, statü, eğitim düzeyi, gelir gibi performans göstergelerini değerlendirdiği çalışmada katılımcıların büyük kısmının beklenen seviyede başarı sergileyemedikleri görülmüştür (Akt. Clark, 2013). Bu grup içerisinde başarılı olanların ise, üst sosyoekonomik tabakadan katılımcılar olduğu ortaya çıkmıştır (Clark, 2013). Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında büyük gruplarla yapılmış nadir boylamsal çalışmalar olması nedeniyle bu konuda önemli görülen Terman'ın araştırmasının sonuçlarından hareketle, zekânın veya IQ puanının gelecekteki performansın tahmini için tek başına yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Ancak, farklı çalışmalarda alınan IQ puanları ile eğitsel, mesleki, ekonomik ve sosyal çıktılar arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir (Gottfredson, 1996; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Araştırmalar arasında oluşan bu çelişkili durumların, IQ puanlarının hem belirleme kriteri olarak hem de gelecekteki performansı tahmin

etme ölçütü olarak kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir (Sternberg, 1982). Bir diğer ifade ile IQ puanı yüksek olan kişinin müzik alanında da başarılı olduğunun düşünülmesidir. Müzik ile ilgili bazı programlara bu alandaki üstün yeteneklileri almak için belirleme kriteri olarak yine IQ puanı kullanılması isabetli sonuçları ortaya çıkarmayacaktır (Ayas, 2018). IQ puanı veya bilişsel bazı becerilerin ölçüm puanı, yeteneğin yalnızca bir boyutu hakkında bilgi sağlamaktadır (Sak, 2018; Clark, 2013). Bundan dolayı, kişi hakkındaki tüm bilgiyi sunmamaktadır. Onun için zekâ puanlarının diğer verilerle desteklenmesi gerekmektedir. Üstün yeteneğe dair yapılan değerlendirmelerde yalnızca zekâ testlerinin kullanılması tek başına yeterli değildir (Pfeiffer, 2015). Zekâ testi sonuçları ile birlikte, çocuğun yaratıcılık ve motivasyon düzeyleri gibi yetenek alanları ile yakından ilgili olabilecek yönleri de değerlendirilmelidir (Clark, 2013; Pfeiffer, 2015).

Üstün yeteneklilerin eğitimleri konusunda öncül kuruluşlar arasında bulunan ve uluslararası kabul gören Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC, 2008a, 2008b) standartları fikir vermesi bakımından iyi bir örnek olabilir. NAGC'nin açıklamalarına göre, üstün yeteneklilerin belirlenmesi üstün yetenek ifadesindeki bütün alanlar hakkında bilgi verici olmalıdır. Bununla birlikte üstün yeteneklilerin belirlenmesinde bilişsel testlerin yanında, çocuğun yeteneği ve potansiyeli ile ilgili olan diğer tüm ölçümlere ve değerlendirmelere de başvurulmalıdır (Ayas, 2018; Clark, 2013; Eyre, 2009; Johnsen, 2009; Sak, 2014; 2018). Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi; zekâ, yaratıcılık, başarı ve motivasyon gibi bireysel özelliklere ilişkin bilgilerin toplandığı ve bu bilgiler doğrultusunda çocukların yetenekleri veya potansiyelleri hakkında kararların alındığı bir süreçtir (Eker, Kurnaz ve Sarı, 2018).

Günümüzde zekâ ve yetenek konusunda yapılan çalışmalar artmıştır (Clark, 2013). Böylece, üstün yeteneğin bileşenlerinin neler olduğu ve nasıl tespit edilebileceği konusunda ileri sürülen görüşler çeşitlenmiştir. Bunların sonucunda üstün yeteneğin belirlenmesinde zekâ testlerinden alınan puanlar yetersiz kalmaya, yaratıcılık, motivasyon, problem çözme ve yeni durumlara uyum sağlama gibi alanları ve becerileri ölçen çoklu değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Eker, Kurnaz ve Sarı, 2018). Callahan (2005) üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde çok boyutlu yaklaşımların kullanılması gerektiğini ve belirlemenin yalnızca akademik performansla dayanmaması gerektiğini belirtmiştir.

Renzulli Döner Kapı Belirleme Modeli (Renzulli, 1999) A.B.D.'de yaygın olarak kullanılmaktadır. Renzulli'nin üstün yetenekli çocukların belirlenmesi modelinde esnek bir yaklaşım söz konusudur. Bu modelde, zekâ testleri süreç içerisinde yeterli puana sahip değildir. Renzulli (1999) IQ odaklı belirlemenin ideal bir sistem olmadığını savunmaktadır. Bundan dolayı Renzulli'ye göre üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde çocukların aldıkları test puanlarının yanında, yaratıcılık ve motivasyon düzeyleri de önemli birer unsurdur. Aynı zamanda, üstün yetenekli çocukların belirlenmesi sürecinde öğretmenler tarafından aday gösterilmeleri önemsenmektedir. Böylece, üstün yetenekli çocuk hakkında öğretmen görüşleri de ön plana çıkmaktadır (Clark; 2013; Eker, Kurnaz ve Sarı, 2018; Renzulli, 2009a).

Renzulli'nin üçlü halka kuramına göre, üstün yetenek; ortalama üstü genel veya özel yeteneğin, yaratıcı yeteneğin ve motivasyonun etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Üstün yetenekli çocukları belirlerken genel veya özel yeteneğine dair değerlendirilmeleri ile birlikte yaratıcılık ve motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi de yapılmalıdır. Üstün yeteneklileri belirlemede her üç alanda yer alan değerlendirmeler ve ölçümler kullanılmalıdır. Her üç alandaki ölçümde ortalamanın üzerinde puan alan çocuklar, üstün yetenekli olarak belirlenebilir (Ayas, 2018). Bu araştırma kapsamında, katılımcıların aday gösterdikleri çocukların zekâ, yaratıcılık ve motivasyon düzeyleri değerlendirilmiştir. Çocukların zekâ düzeylerini değerlendirmede, öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocukların Stanford Binet Zekâ Testi'nden elde ettikleri puanlar göz önünde bulundurulmuştur.

Zihinsel yetenek IQ testleriyle 3 yaşından itibaren güvenilir bir şekilde ölçülebilir. Erken çocukluk döneminde bir çocuğun 130 veya üzeri IQ seviyesine sahip olması üstün yeteneklilik işaretlerinden birisi olabilir (Preiffer, 2015; MEB, 2019; Sak, 2018). Zekâ testleri, en yalın hali ile temel zihinsel fonksiyonları değerlendirmek için geliştirilen testler olarak tanımlanmaktadır (Sak, 2018; Clark, 2013). Temel zihinsel fonksiyonlar toplumda zekâ olarak tabir edilen zihnin; öğrenme, öğrenilenden yararlanma ve yeni durumlara uyum sağlama gibi fonksiyonlarına karşılık gelmektedir (Öpengin, 2018). Zekâ testleri ile ölçülen bu alanlar göz önünde bulundurulduğunda ÜYÇAGEP alan okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri 20 çocuktan 12'sinin

zihinsel fonksiyonlar yönüyle akranlarının düzeyinin üzerinde olduğunu isabetli olarak fark etmişlerdir. Bu durumda ÜYÇAGEP alanların isabetli olarak aday gösterme oranları %60 olduğu bulunmuştur. Bu oran göz önünde bulundurulduğunda ÜYÇAGEP alanların, üstün yeteneğin bir bileşeni olarak ifade edilen yüksek zekâ düzeylerini fark etmede isabetli aday gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum ÜYÇAGEP'in etkililiğini yansıtabilir.

Katılımcıların aday gösterirken kullandıkları formda, aday gösterdikleri çocuklarda gözlemedikleri bazı özellikleri 1'den 10'a kadar sıklık sırasına göre belirtmişlerdir. Hem deney gruplarında hem de kontrol gruplarında bulunan katılımcıların aday gösterdikleri çocuklarda en sık olarak gözlemedikleri özellik bilişsel alanları ile ilgilidir. Çocuklarda en az olarak gözlemedikleri özellik ise liderlik ve motivasyon alanı ile ilgilidir. Katılımcıların en çok ve en az gözlemedikleri özellikler aynı zamanda çocukların en çok ve en az odaklandıkları özellikleri olarak söylenebilir. Bundan dolayı öğretmen ve öğretmen adaylarının en çok odaklandıkları alanın bilişsel yetenekler ile ilgili olduğu görülmüştür. Yapılan diğer araştırmalardan elde edilen bulgular da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Şahin, 2011; 2012; 2013; Sak, 2018; Tezcan, 2012). Deney grubu öğretmen ve öğretmen adaylarının aday gösterdikleri çocuklarda en çok gözlemedikleri özelliklerden ilk 5'ine bakıldığında ise deney grubu katılımcılarının daha çok olarak motivasyon ve yaratıcılık alanlarına öncelik verdikleri ortaya çıkmıştır. Deney grubu katılımcıların kontrol grubu katılımcılarına göre daha çok bilişsel alan dışındakilere de odaklandıkları görülmüştür. Bu durum ise deney grubu katılımcılarının aldıkları ÜYÇAGEP ile sağlanmış olabilir. Bu da ÜYÇAGEP'in etkili bir çıktısı olarak değerlendirilebilir.

Standardize zekâ testlerinin, akademik ve genel yetenek haricindeki yetenek alanlarını ölçme bakımından sınırlılıkları bulunmaktadır (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Sternberg ve Grigorenko (2004)'ya göre farklılığın asıl kaynağı yaratıcılıktır. Geleneksel belirleme uygulamalarında tekil düşünme olarak adlandırılan ve her sorunun sadece bir doğru cevabının olduğu zekâ veya başarı testleri kullanılırken güncel uygulamalarda birden çok fazla sayıda cevap üretebilecek çoklu üretime dayalı yaratıcılık testleri kullanılmaktadır (Clark, 2013; Ayas, 2018) Bundan dolayı üstün yetenekli çocukların diğer alanlarının da değerlendirilmesi gerekmektedir (Clark, 2013; Pfeiffer, 2015; Sak, 2018). Bu yüzden

katılımcılar tarafından aday gösterilen çocukların Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC)'tan elde ettikleri puanlar göz önüne alınarak da değerlendirme yapılmıştır.

Çocukların elde ettiği puanlar göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların ÜYÇAGEP alma ve almama durumlarına göre herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak, deney grubu öğretmenlerinin aday gösterdiği 10 çocuktan 8'i dört alt boyutu bulunan EPoC'un en az bir alt boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan almıştır. Kontrol grubu öğretmenleri tarafından aday gösterilen 18 çocuktan 7'si testin en az bir alt boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan almıştır. Öğretmenler tarafından aday gösterilen çocukların EPoC 'un en az bir alt boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan alma oranları deney grubunda % 80 iken kontrol grubunda % 38,8'dir.

Deney grubu okul öncesi öğretmen adayları tarafından aday gösterilen 10 çocuktan 2'si EPoC 'un en az bir alt boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan almıştır. Kontrol grubu öğretmen adayları tarafından aday gösterilen 16 çocuktan 4'ü testin en az bir alt boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan almıştır. Öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocuklardan EPoC'un en az bir alt boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeyde puan alan çocuk oranları deney grubunda % 20 iken kontrol grubunda % 25'tir.

Çocuklardaki yaratıcılık potansiyelinin değerlendirilmesinde kullanılan EPoC'un 4 alt boyutundan 1'i olan ıraksak/araştırmacı düşünme (divergent-graphic) (DG) faktöründe ÜYÇAGEP'te yer alan öğretmenlerin %80 oranında isabetli aday gösterdiği görülmüştür. Deney grubu öğretmenlerin kontrol grubundakiler ile karşılaştırılması yapıldığında ıraksak düşünme alanında sınıflarında bulunan çocukları daha isabetli fark ettikleri söylenebilir. Bu alanda çocukların somut ve soyut uyaranlara karşı verdiği cevapların sıklığını göz önünde bulundurmaktadır (Lubart, Besançon ve Barbot, 2013). Bu alanda yer alan somut ve soyut uyaran maddelere karşı çocukların ürettiği cevapların sıklığı onların yüksek özgünlük seviyesinde fikir üretme olasılığını göstermektedir (Lubart, Besançon ve Barbot, 2013). Araştırmanın sonucunda ÜYÇAGEP alan okul öncesi öğretmenlerin aday gösterdikleri çocuklarda bu yaratıcılık özelliklerini isabetli olarak fark ettikleri söylenebilir. Aday gösterdikleri çocukların sınıf içerisindeki durumlarında bu alanı da göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmış olabilirler. Bu da ÜYÇAGEP'in

öğretmenlere üstün yetenekli çocuklarda bulunabilecek yaratıcılık becerisinin iraksak düşünme ile ilgili alanında etkili bir kazanım sağlamış olabilir.

EPoC ölçeğinin diğer üç alt boyutu ile ilgili olarak herhangi bir anlamlı düzeyde değişme olmamasının sebebi ise, katılımcıların sınıflarında bulunan çocuklarda bu diğer üç boyut olan; Sözel Iraksak-Araştırmacı Düşünme (Divergent-Verbal) (DV), Grafik Yakınsak-Birleştirici Düşünme (Integrative-Graphic) (IG) ve Sözel Yakınsak-Birleştirici Düşünme (Integrative-Verbal) (IV) alanlarında yüksek seviyede bulunan çocuk olmamasından kaynaklanabilir. Bir başka sebebi ise katılımcılar bu üç alan hakkında herhangi bir olumlu algıya veya bilgiye sahip olmayabilir. Bundan dolayı EPoC'un bu üç alanı ile ilgili gözlemleri olmayabilir.

Aday gösterilen çocukların EPoC'un alt boyutlarından elde ettikleri puanlar göz önünde bulundurulduğunda yalnızca DG alt boyutunda ortalamanın üzerinde puanlar olduğu görülmüştür. Diğer üç boyutta ise puanlar genellikle ortalama veya normal olarak gruplanmıştır. Burada çocukların EPoC'un alt boyutlarından elde ettikleri puanlarda heterojen bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçekte değerlendirilen yaratıcılık potansiyelinin dört alt boyutunda çocukların potansiyelleri heterojen bir yapıya sahip olabilir (Lubart, Besançon ve Barbot, 2013). Ölçeğin her bir alt boyutunda çocukların düzeyleri homejen bir dağılım göstermeyebilir (Lubart, Besançon ve Barbot, 2013). Özellikle küçük yaş gruplarında yapılan ölçümlerde, ölçeğin alt boyutlarında buna benzer heterojen bir yapı görülebilir (Lubart, Besançon ve Barbot, 2013). Bir başka ihtimal ise, katılımcılar bu üç boyutun ölçtüğü alanlar ile ilgili çocukları değerlendirme yapamamasından dolayı sınıfında bu üç alt boyutta yüksek seviyede bulunan çocukları fark etmemiş olabilir. Bu durum ise ÜYÇAGEP'in bu üç yaratıcılık alt boyutu alanında etkili olamadığı sonucunu verebilir.

Katılımcılar tarafından aday gösterilen çocukların bir başka değerlendirilen alanı da motivasyondur. Katılımcılar tarafından aday gösterilen çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nden elde ettikleri puanları ile motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Erken çocuklukta üstün yeteneğin işaretleri olarak sıklıkla zekâ ile birlikte motivasyon ve motivasyon ile ilgili kişilik özellikleri de görülmektedir (Eyre, 2009; Clark; 2013; Davis, Rimm ve Siegle, 2001; Bal-Sezerel, 2018; Renzulli, 1999). Heller (2004) ve Pfeiffer (2000)'e göre de güncel yaklaşımlarda odaklanması gereken özelliklerden birisi de motivasyondur.

Katılımcıların aday gösterdikleri çocuklar için doldurdukları motivasyon ölçeğinin her bir alt boyutundan elde edilen puanlar incelenmiştir. Hem deney grubu katılımcıların aday gösterdiği çocukların hem de kontrol grubu katılımcıların aday gösterdiği çocukların ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Katılımcıların çocuklar için doldurdukları ölçeğin alt boyutlarındaki puanların ortalamalarına bakıldığında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir değişim olmadığı göze çarpmaktadır. Bu ortalamalar karşılaştırıldığında birbirine çok yakın değerler bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç motivasyon ölçeğini aday gösterilen çocuklar hakkında aday gösterenlerin doldurmuş olduğundan kaynaklanabilir. Katılımcılar aday gösterdikleri çocuklar hakkında daha olumlu bir yaklaşım ve tutum içerisinde olabilirler. Böylece ölçek maddelerini daha pozitif olacak şekilde puanlamış olabilirler. Bir diğer ihtimal ise ÜYÇAGEP'in motivasyon konusunda ÜYÇAGEP alanlara herhangi bir anlamlı düzeyde katkı sunamamış olabileceğidir.

Öneriler

Bu çalışma kapsamında, ÜYÇAGEP'in etkililiği hem katılımcıların algı düzeylerindeki değişim hem de aday gösterdikleri çocukların üstün yetenekli olma durumları ile değerlendirilmiştir. Böylece ÜYÇAGEP'in pratikte de yararlılığı incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada görülen bazı durumlar ile diğer araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler. Yapılan bu araştırmada yalnızca katılımcılar tarafından aday gösterilen çocuklar değerlendirilmiştir. Başka bir araştırma deseninde ÜYÇAGEP veya geliştirilen başka bir eğitim programı farklı bir yöntem kullanılarak değerlendirilebilir. Örneğin katılımcıların üstün yetenekli olarak aday gösterdiği çocuklar ile birlikte katılımcıların sınıflarında bulunan diğer çocuklar da değerlendirmeye alınabilir. Böylece katılımcıların sınıf içerisinde bulunabilecek üstün yetenekli çocuğu fark edip etmeme durumu incelenebilir. Benzer şekilde araştırmacı öğretmen ve öğretmen adaylarına hem eğitim verip hem de sınıfta mentörlük yaparak üstün yetenekli çocuğu aday göstermelerini sağlayabilir.

Yapılan bu araştırmada aday gösterilen çocukların; zeka, yaratıcılık ve motivasyon alanları değerlendirilmiştir. Yapılacak başka bir araştırmada, katılımcılar tarafından üstün yetenekli olarak aday gösterilen çocukların farklı alanları da

değerlendirilebilir. Örneğin aday gösterilen çocukların gelişim düzeyleri; liderlik yeteneği ve sanatsal yeteneği gibi alanları da değerlendirilebilir. Bununla birlikte üstün yetenekli olarak aday gösterilen çocukların zihinsel performanslarını ölçen daha güncel bir araç kullanılabilir.

Yapılan bu araştırmada katılımcılar tarafından aday gösterilen çocukların motivasyonları, aday gösterenler tarafından doldurulan bir ölçek aracılığı ile değerlendirilmiştir. Başka bir araştırmada aday gösterilen çocukların motivasyon düzeyleri için araştırmacının birebir çocuk ile birlikte çalışarak değerlendirebileceği araçlar geliştirilebilir.

Yapılan bu araştırmada okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar belirlenmiştir. Başka bir araştırmada üstün yetenekli olarak belirlenen çocuklara sınıf içerisinde eğitsel destekler sunularak bu desteklerin etkililiği değerlendirilebilir.

Yapılan bu araştırmada ÜYÇAGEP'in etkililiği ÜYÇALÖ aracılığı ile katılımcıların algı düzeylerindeki değişim ve aday gösterdiği çocukların üstün yetenekli olma durumları incelenerek değerlendirilmiştir. Başka bir araştırmada ÜYÇAGEP veya geliştirilecek başka bir program nitel veriler ile zenginleştirilerek değerlendirilebilir. Örneğin, katılımcılar ile görüşmeler yapılabilir, katılımcıların sınıflarında gözlemler yapılabilir ve aday gösterilen çocukların ürünleri incelenebilir.

Yapılan bu çalışmada ÜYÇAGEP'in okul öncesi öğretmenler üzerindeki etkililiği ortaya konmuştur. Yapılacak başka bir araştırmada ÜYÇAGEP'in etkililiğinde okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılları gibi farklı özelliklerine göre bir değişim olup olmadığı incelenebilir.

Yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Yapılacak başka bir araştırmada aileler ile de çalışılabilir. ÜYÇAGEP ailelere yönelik düzenlenebilir. ÜYÇAGEP öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve ailelere de verilerek hangi grupta en etkili olduğu değerlendirilebilir. Bununla birlikte yalnızca okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerine yönelik bir eğitim programı geliştirilerek etkililiği değerlendirilebilir.

Politika yapıcıları yönelik öneriler. Yapılan bu çalışma ile okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların belirlenebileceği ortaya konmuştur. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı ÜYÇAGEP ve okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları aracılığı ile 5-6 yaş üstün yetenekli çocukları belirleyebilir.

Yapılan bu çalışma ile okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların belirlenebileceği ortaya konmuştur. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı üstün yetenekli çocukları 5 ve 6 yaşlarında belirleyerek, potansiyellerini geliştirebilecekleri gerekli desteklerin sunulmasını sağlayabilir. Bu destekler çocuğun öğretmenine verilecek destek hizmetler aracılığı ile çocuğun akranları ile bulunduğu sınıfta sunulabilir. Ayrıca BİLSEM'ler bünyesinde 5 ve 6 yaş üstün yetenekli çocuklara destek sunmak için akranları ile buldukları sınıflara ilaveten üstün yetenekli akranları ile de birlikte olabilecekleri sınıflar oluşturulabilir.

Yapılan bu çalışmada ÜYÇAGEP'in okul öncesi öğretmenler üzerindeki etkililiği ortaya konmuştur. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı ÜYÇAGEP'i okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim kapsamında ulusal düzeyde uygulayabilir.

Yapılan bu çalışmada ÜYÇAGEP'in okul öncesi öğretmen adayları üzerindeki etkililiği ortaya konmuştur. Yükseköğretim Kurulu veya üniversiteler ÜYÇAGEP'i okul öncesi öğretmenliği programına yönelik olarak lisans dersi kapsamında koyabilir.

Kaynaklar

- Adderholdt, M. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Minneapolis, MN: Free Spirit Press.
- Adderholdt, M., & Goldberg, M. R. (1999). *Perfectionism: What's bad about being too good?* (Rev. Ed.). Minneapolis, MN: Free Spirit Press.
- Akar, İ. ve Şengil-Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Akar, İ. ve Uluman, M. (2011). The situations of arrange to candidate gifted children from primary school teacher. *Journal of Gifted Education Research*, 1(3), 199-212.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: EDUSER Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 127-154. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Alemdar, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, A., Karataş, S. ve Ataman, A. (2017). Öğretmenler için "üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin belirlenmesi eğitim yazılımının"nın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 175-192.
- Al-Makhalid, K. A. (2012). *Primary teachers' attitudes and knowledge regarding gifted pupils and their education in The Kingdom of Saudi Arabia*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Manchester, UK.
- Allan, S. D. (1991). Ability-grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48(6), 60-65.

- Alma, S. (2015). *Üstün yetenekliliği derecelendirme ölçekleri-okul öncesi/anaokulu formu (GRS-P)'nun Türkçeye uyarlanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westwood Press.
- Ayas, M. B. (2018). Üstün yeteneklileri tanılamaya giriş. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması* (s. 1-14). Ankara: Vize Akademik.
- Bakan, İ. (2012). Kuramsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Baltaş, A. (2007). *Hayalini yorganına göre uzat*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bal-Sezerel, B. (2018). Özel yeteneklilerin erken tanılanması. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması* (s. 33-53). Ankara: Vize Akademik.
- Barbot, B., Besançon, M., Lubart, T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPOC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178-187.
- Baum, S. M., & Olenchak, F. R. (2002). The alphabet children: GT, AD/HD, and more. *Exceptionality*, 10(2), 77-91.
- Berk, L. E. (2015). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (8th Ed). Boston: Pearson.
- Bildiren, A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileler ve öğretmenler için bir kılavuz* (2. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A post positivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 13-32.
- Bracken, B. A. (2012). The use of intelligence test sin gifted identification. T. L. Cross, & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for Counselors: Serving students with gifts and talents: Development, relationship, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 75-88). Waco, TX: Prufrock Press.

- Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., & Moon, T. (2005). *The feasibility of high-end learning in diverse middle schools* (Research Monograph 05210). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-Sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clarke-Stewart, K. (1973). Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 38(6-7) (Serial number: 153).
- California Association for the Gifted (2003). *Position paper on highly and profoundly gifted children*.
- Callahan, C. M. (2009). Myth 3: A family of identification myths: Your sample must be the same as the population. There is a "silver bullet" in identification. There must be "winners" and "losers" in identification and programming. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 239-241.
- Callard-Szulgit, R. (2004). *Teaching the gifted in an inclusion classroom: Activities that work*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812.
- Caropreso, E. J. (1994). Analogical reasoning and giftedness: A comparison between identified gifted and non-identified children. *Journal of Educational Research*, 8(5), 271-279.
- Chamorro-Premuzic, T. (2009). Creative process. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (Vol. 1, pp. 191-193). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings, parent ratings, and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies, 11*(1), 69-82.
- Chance, P. L. (1990). Kindergarten and first grade: A time for developing and nurturing gifted behaviors in young children. *Early Children Development and Care, 63*, 75-81.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist, 49*, 997-1003.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home (8th Edition)*. Boston: Pearson.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd Ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Copenhaver, R. W., & Mc Intyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review, 14*, 151-153.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cotar-Kondrad, S., & Kukanja-Gabrijelcic (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young, 3*(2), 65-78.
- Cramer, R. H. (1991). The education of gifted children in the United States: A delphi study. *Gifted Child Quarterly, 35*(2), 84-91.
- Cross, J. A., & Dobbs, C. (1987). Goals of a teacher training program for teachers of the gifted. *Roeper Review, 9*(3), 170-171.
- Crump, C. A. (1995, April). *Motivating students: A teacher's challenge*. Annual Sooner Communication Conference, Norman, OK.

- Culross, R. R. (1997). Concepts of inclusion in gifted education. *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 24-26.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. (Çev. İ. Ersevimi., 2. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve davranışı: *Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cziksentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Çelebi-Öncü, E. (Ed.) (2014). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekerci, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dadioğlu-Ateş, H. ve Mazı, M. G. (2017). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Üstün Zekâlılar ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 33-57.
- Dağlıoğlu, H. E. (2002). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, H.E. (2012). Üstün yetenekli çocuklar. Diken, İ. H. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014a). Türkiye’de üstün yeteneklilik eğitiminin durumu. *Yeni Türkiye Dergisi*, (59) Temmuz-Ağustos, 1413-1424.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014b). Yaratıcılık, hayal gücü ve zekâ ilişkisi. E. Çelebi-Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (3. Baskı, s. 47-79). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H.E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. Ş. Feyzullah (Ed.). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. s: 73-94. Ankara: Pegem Akademi.

- Dağlıoğlu, H. E. ve Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 444-453.
- Dai, D., & Coleman, L. (2005). Nature, nurture, and the development of exceptional competence. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 254-269.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davalos, R., & Griffin, G. (1999). The impact of teachers' individualized practices on gifted students in rural, heterogeneous classroom. *Roeper Review*, 21(4), 308-314.
- Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün olma niteliğini kazanma. *Eğitim ve Bilim*, 82, 62-67.
- Davaslıgil, Ü. (1995). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 43.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek gizli güce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerine deneysel bir araştırma, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 53-68.
- Davaslıgil, Ü., Uzun, U., Çeki, E., Köse, M. A., Çapkan, N. ve Şirin, M. R. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar durum tesbiti ön raporu*, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Press.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th Edition). New Jersey: Pearson.
- Davison, J. (1996). Meeting state mandates for gifted and talented: Iowa teacher preparation programs. *Roeper Review*, 19(1), 41-43.
- Delehanty, R. (1984). Challenge, opportunity, and frustration: Developing a gifted program for kindergarteners. *Roeper Review*, 6(4), 206-208.

- Delisle, J. R. (2000). *Once upon a mind: The stories and scholars of gifted child education*. USA: Harcourt Brace & Company.
- Delisle, J. & Lewis, B. A. (2003). *The survival guide for teachers of gifted kids: How to plan, manage, and evaluate programs for gifted youth K-12*. USA: Free Spirit Publishing Inc.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Diamond, M. (1988). *Enriching heredity*. New York: Free Press.
- Diamond, M. & Hopson, J. (1999). *Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*. New York: Plume.
- Duran, A. ve Dağlıoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 855-881.
- Eby, J. W., & Smutny, J. F. (1991). *A thoughtful overview of gifted education*. White Plains, NY: Longman.
- Eker, A., Kurnaz, A. ve Sarı, H. (2018). Üstün yetenekli öğrencileri tanılamama süreci. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması* (s. 15-32). Ankara: Vize Akademik.
- Elhoweris, H., Muttua, K., Alsheikh, N., & Holloway, P. (2005). *Effect of children's ethnicity on teachers' referral and recommendation decisions in gifted and talented programs*. *Remedial and Special Education*, 26(1), 25-31.
- Eker, A. ve Sarı, H. (2016, Temmuz). *A case study: A comparison of identification process between second and fourth grades students enrolled in Turkish science and art centers: From the experts' perceptions*, 22nd Biennial World Conference: Global Perspectives in Gifted Education (WCGTC), Sydney, Australia.
- Eraslan-Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140- 154.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.

- Eriş, B. (2013). *Her çocuk üstün yeteneklidir*. İstanbul: Alfa Eğitim.
- Erişen, Y. (1998), Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi*, 4(13), 79-97.
- Erişen, Y., Yavuz-Birben, F., Sevgi-Yalın, H. ve Ocak, P. (2015). Üstün yetenekli çocukları fark edebilme ve destekleme eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 586-602.
- European Commission (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. Eurdice and Eurostat report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eyre, D. (2009). *Gifted and talented education*. England: Routledge.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Farkas, S., & Duffet, A. (2008). *High-achieving students in the era of NCLB: Results from a national teacher survey*. Wasington, DC: Fordham Institute.
- Faull, J. & Oliver, J. M. (2010). *Amazing minds: The science of nurturing your child's developing mind with games, activities and more*. New York: Berkley.
- Feldhusen, J. F. (1991). Full-time classes for gifted youth. *The Gifted Today*, 14(5), 10-13.
- Feldhusen, J. F. (2005). A conception of giftedness. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed. pp. 112-127). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F., & Huffman, I. (1988). Practicum experiences in an educational program for teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 34-45.
- Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns, *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 63-67.
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2012). *Art & creative development for young children*. Stamford, CT: Cengage Learning.

- Gadzickowski, A. (2013). *Challenging exceptionally bright children in early childhood classrooms*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talented* (2nd Ed., pp. 67-80). Oxford: Elsevier.
- Gagne, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, 26(3), 128-139.
- Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed. pp. 98-120). New York: Cambridge University Press.
- Gagne, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development Excellence*, 5(1), 5-19.
- Gall, M. D., Gall J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gallagher, J. J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 202-211.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted student. *Gifted Child Quarterly*, 44, 5-12.
- Gandara, P. (2004). *Latino achievement: Identifying models that foster success* (Research Monograph 04194). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Gardner, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. B. R. Gifford & M. C. O'Conner (Eds.), *Changing Assessment: Alternative views if aptitude, achievement, and instruction* (pp. 77-120). Boston: Kluwer.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2000, October). *Multiple intelligences*. Paper presented at the meeting of the National Association for Gifted Children, Atlanta, GA.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect towards academically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- George, D. (1992). *The challenge of the able child*. London: David Fulton Publishers.
- George, D. (1995). *Gifted education: Identification and provision*. Glasgow: David Fulton Publishers.
- Gesell, A., Halverson, H., Thompson, H., Ilg, F., Castner, B., Ames, L., & Amatruda, C. (1940). *The first five years of life: A guide to the study of the preschool child*. New York: Harper.
- Goerss, J., Amend, E. R., Webb, J. T., Webb, N., & Beljan, P. (2006). Comments on Mika's critique of Harnett, Nelson, and Rinn's article, gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 28, 249-251.
- Goode, E., & Burke, S. (1990). How infants see the world. *U.S. News and World Report*, 109(8), 51-52.
- Gottfredson, L. S. (1996). What do we know about intelligence? *The American Scholar*, 65(1), 15-30.
- Gökdere, M. (2004). *Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gökdere, M. ve 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. (1993). *Exceptionally gifted children*. New York: Routledge.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 2017-214.

- Gross, M. U. M. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 337-353). Canada: Springer Press.
- Grubb, K. E. (2008). *An examination of the experiences of gifted preschool and primary age children* (Unpublished doctoral dissertation). RMIT University, Australia.
- Güler, N. ve Taşdelen-Teker, G. (2015). Açık uçlu maddelerde farklı yaklaşımlarla elde edilen puanlayıcılar arası güvenilirliğin değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 12-24.
- Gülkaya, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Haktanır, G. (Ed.) (2012). *Okul öncesi eğitime giriş* (Genişletilmiş 6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hall, E. G. (1983). The learning center approach to teacher training. *Roepers Review*, 6, 30-32.
- Hanninen, G. E. (1988). A study of teacher training in gifted education. *Roepers Review*, 10(3), 139-144.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1990). Off campus training of teachers of the gifted: A program model. *Gifted International*, 6, 54-62.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roepers Review*, 26(2), 78-84.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 813-820.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.

- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory analysis in published research: Common errors and some comments on improved practice. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 393-416.
- Hertzong, N. B. (2008). *Early childhood gifted education*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Hildredth, G. H. (1966). *Introduction to the gifted*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(2), 2006.
- Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development*. New York: World Book Company.
- Hunsaker, S. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teacher see it, then they don't. *Roepers Review, 17*(1), 11-15.
- Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. L. (1994). An analysis of teacher nomination and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 41*(2), 19-24.
- İnan, H. Z., Bayındır, N. ve Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 3*(3), 2519-2527.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Jackson, N. E. (2003). Young gifted children. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 470-482). Boston: Allyn & Bacon.
- Jeong, H. W. G. (2010). *Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students* (three to eight years of age) (Unpublished doctoral dissertation). Saint Louis University, USA.
- Johnsen, S. K. (2004a). Definitions, models, and characteristics of gifted student. S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 1-22). Waco, TX: Prufrock Press.

- Johnsen, S. K. (2004b). Making decisions about placement. S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 107-131). Waco, TX: Prufrock Press.
- Johnsen, S. K. (2009). Identification. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 1, pp. 439-443). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Johnsen, S. K., & Ryser, S. (1994). Identification of young gifted children from lower income families. *Gifted and Talented International*, 9, 62-68.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1960). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 111-117.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kandel, E. R. (2006). *In search of memory: The emergence of a new science of mind*. New York: Norton.
- Kanlı, E. (2018). Yaratıcılığın ölçümü ve değerlendirilmesi. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması* (s. 33-53). Ankara: Vize Akademik.
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273.
- Karadağ, F. (2015). *Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekâlı çocukların belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaman, H., Atar, B & Aktan, D.Ç. (2017). Açıklayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1173-1193.
- Karnes, F. A. & Bean, S. M. (2001). *Methods and materials for teaching the gifted*. USA: Prufrock Press Inc.
- Karnes, F. A., Manning, S., Besnoy, K., Cukierkorn, J., & Houston, H. (2005). *Appropriate Practices for Screening, Identifying, and serving potentially gifted preschoolers*. The Frances A. Karnes Center for Gifted Studies, The University of Southern Missisipi.

- Karnes, F. A., & Whorten, J. (1996). Teacher certification and endorsement in gifted education: A critical need. *Roeper Review*, 19, 54-56.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). The preschool/primary gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 267-283.
- Karatepe, B. (2016). *Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaskaloglu-Almulla, E., & Fateel, M. (2017). Pre-service teachers' perceptions of gifted student. *Journal of Teaching and Education*, 6(2), 53-70.
- Kaya, F. (2013). The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2260-2269.
- Kelemen, G. (2012). Identification of gifted and talented students. *Exedra Journal*, 6, 43-55.
- Kıldan, O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kim, K. H., Kaufman, J. C., Baer, J. & Sriraman, B (Eds.) (2013). *Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice*. Netherlands: Sense Publishers.
- Kirişçi, N. ve Sak, U. (2018). Özel yetenek tanımı sınıflamaları ve kuramları. Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling* (Second Edition). New York: The Guilford Press.
- Klinik Psikoloji Enstitüsü (2019). Stanford Binet Zeka Testi. <https://www.klinikpsikoloji.com.tr/stanford-binet-zeka-testi/> adresinden erişilmiştir.

- Koç, F. ve Saranlı, A. G. (2017). Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara ilişkin Türkiye'deki lisansüstü çalışmaların çok boyutlu analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 163-183.
- Kunkel, M. A., Chapa, B., Patterson, G., & Walling, D. D. (1992). Experience of giftedness: "Eight great gripes" six years later. *Roeper Review*, 15(1), 10-14.
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20, 365-379.
- Kuyper, H., Van der Werf, M. P. C., & Lubbers, M. J. (2000). Motivation, metacognition and self-regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 3, 191-205.
- Lassing, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları: Anne, baba ve öğretmenler için el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lewis, M., & Rosenblum, L. (1974). *The effect of the infant on its caregiver*. New York: Wiley.
- Lin, C. Hu, W., Adey, P., & Shen, J., (2003). The influence of case on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33, 143-162.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver, CO: Love.
- Lubart, T. (1994). Creativity. R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (pp. 289-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Lubart, T., Besançon, M., & Barbot, B. (2012). *EPoC evaluation of creative potential: Test and manual*. Paris: Hogrefe France.

- Lubart, T., & Guignard, J. H. (2004). The generality-specificity of creativity: A multivariate approach. R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 43-56). Washington, DC: APA.
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51.
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 718-729.
- Lyon, G. R., Vaasen, M., & Toomey, F. (1989). Teachers' perceptions of their undergraduate and graduate preparation. *Teacher Education and Special Education*, 12(4), 164-169.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Macintyre, C. (2008). *Gifted and talented children 4-11: Understanding nad supporting their development*. USA: Routledge.
- Marland, S. Jr. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Masters, N. M. (2015). *The transition to school for children identified as gifted* (Unpublished doctoral dissertation). Charles Sturt University, Australia.
- Matthews, D. & Foster, J. F. (2009). *Being smart about gifted education: A guidebook for educators and parents (2nd Edition)*. Scottsdale, : Great Potential Press.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). *What predicts teachers' attitudes toward the gifted? Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255.
- Meade, E. J. (1991). Reshaping the clinical phase of teacher preparation. *Phi Delta Kappan*, 72, 666-669.
- MEB, (2010). *Bilim ve sanat merkezleri süreci (üstün yetenekli bireylerin eğitimi) iç denetim faaliyet raporu,*

- https://www.memurlar.net/common/news/documents/427970/2010_ic_dene_tim_faaliyet_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2013). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2015). *Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanat_merkezleriynergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2017). *Beni anlayın özel yetenekli çocuğum var*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/19122200_07143702_Aile_EYitim_KYlavuzu.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018a). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistik_leri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018b). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018c). *Özel yetenekli çocuğum var*. <http://orgm.meb.gov.tr/eKutuphane/yayinlar> Erişim tarihi: 25.05.2019.
- MEB, (2018d). *2018-2019 Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/08143439_2018-2019_BYLSEM_YRENCY_TANILAMA_VE_YERLEYTYRME_KILAVUZU.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2019). *Özel yetenekli öğrencim var*. <http://orgm.meb.gov.tr/eKutuphane/yayinlar> adresinden erişilmiştir.
- Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (2018). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mertens, S. (1983). Is there a place for a teacher education gifted education? *Roepers Review*, 6, 13-17.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama.

- Miller, A. I. (1998). The gift of creativity. *Roepers Review*, 21(1), 51-54.
- Milligan, J. L. (2010). *Assessment of giftedness*. New York: YBK Publishers.
- Mills, C. J. & Durden, W. G. (1992). Cooperative learning and ability grouping: An issue of choice. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 11-16.
- Mindivanlı-Akdoğan, E., Koçak, G. ve Subaşı, M. (2017). Özel yetenekli çocukların belirlenmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8(16), 2017.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., & Callahan, C. M. (2003). State standardized testing programs: Friend or foe of gifted education? *Roepers Review*, 25(2), 49-60.
- Morgan, G. A., Liao, H. F., Nyitrai, A., Huang, S., Wang, P. J., Blasco, P. M., Ramakrishnan, J., & Jozsa, K. (2017). The revised dimensions of mastery questionnaire (DMQ 18) for infants and preschool children with and without risks or delays in Hungary, Taiwan and the US. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 48-67.
- National Association for Gifted Children [NAGC] (2008a). *Using the national gifted education standards: For university teacher preparation programs*. U.S.A: Corwin Press.
- National Association for Gifted Children [NAGC] (2008b). *Using the national gifted education standards: For PreK-12 professional development*. U.S.A: Corwin Press.
- National Association for Gifted Children [NAGC] (2009). *NAGC-Common myths in gifted education*. Retrieved from <https://www.nagc.org/myths-about-gifted-students>
- National Association for Gifted Children [NAGC] (2010). *10 myths about gifted education*. U.S.A: [NAGC].
- National Ethics Advisory Committee [NEAC] (2008). *Ethics of intervention studies: Discussion document and draft ethical guidelines for intervention studies*. Wellington: Ministry of Health.

- Neihart, M. (2007). The socio-affective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice, *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Nugent, S. A., & Shaunessy, E. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*, 25(3), 128-134.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi. (2012).
- Ömeroğlu, E., Sarıkaya, R., Dağlıoğlu, H. E., Kılıç-Çakmak, E., Karataş, S., Arıcı Bulut, S., Şahin, M. G., Sabancı, O., Kukul, V., Turupçu-Doğan, A. ve Basit, O. (2017). The terms used in gifted and talented education in Turkey, relevant legal framework and educational practices. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(1), 1-16.
- Öpengin, E. (2018). Zekâ testleri. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması* (s. 33-53). Ankara: Vize Akademik.
- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1-15.
- Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 65, 26-47.
- Özbey, S. ve Dağlıoğlu, E. H. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 4(2), 1-14.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2017). *Psikolojik testler* (14. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öznacar, M. D. ve Bildiren, A. (2012). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğünün raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Parker, J. P., & Karnes, F. A. (1987). Graduate degree programs in education of the gifted: Program contents and services offered. *Roeper Review*, 9, 172-176.
- Peters, S. J., & Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *Australian Educational Researcher*, 45(2), 473-491.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50.
- Pfeiffer, S. I. (2003b). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essential of gifted assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003a). *Gifted Rating Scale*. U.S.A: Pearson.
- Pfeiffer, S. I. & Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales-Preschool/ Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.
- Pfeiffer, S. I., Petscher, Y. & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales—Preschool/Kindergarten Form: An Analysis of the Standardization Sample Based on Age, Gender, and Race. *Roeper Review*, 29 (3) 206-211.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook Trans.). New York: International Universities. (Original work published 1936).
- Piechowski, M. M. (2003). Emotional development and emotional giftedness. . N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 403-416). Boston: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M. M., Silverman, L. M., & Falk, R. F. (1985). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 539-549.

- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1987). Relationship between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research, 81*, 109-115.
- Pines, M. (1979). A head start in the nursery. *Psychology Today, 13*(4), 56-68.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2013). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says (2nd Edition)*. USA: Prufrock Press.
- 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.
- Poter, L. (1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University.
- Powell, T., & Siegle, D. (2000). Teacher bias in identifying gifted and talented students. *The National Research Center on Gifted and Talented Newsletter, 13-15*.
- Quay, L. C., & Steele, D. C. (1998). Predicting children's achievement from teacher judgments: An alternative to standardized testing. *Early Education and Development, 9*(3), 207-217.
- Quinlan, A. M. (2017). *Gifted or just plain smart?: Teaching the 99th percentile made easier*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Reis, S. M. (2004). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. S. Baum (Ed.), *Twice exceptional and special populations of gifted students* (pp. 67-80). Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly, 53* (4), 233-235.
- Renzulli, J.S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 20*, 303-326.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*, 180-184.

- Renzulli, J.S. (1982). Myth: The gifted constitute 3-5% of the population. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 11-14.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty five years perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed. pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2009a). Teacher nominations. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 2, pp. 878-880). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Renzulli, J. S. (2009b). The multiple menü model for developing differentiated curriculum. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillan, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd Ed., pp. 353-381). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 150-159.
- Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., McMillen, K. S., Ekert, R.D., & Little, C. A. (2009). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. USA: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S., & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. M., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Restak, R. (2004). *The new brain: How the modern age is rewiring your mind*. U.S.A: Rodale Inc.
- Roberts, J. L. & Roberts-Bogges, J. R. (2011). *Teacher's survival guide: Gifted education*. USA: Prufrock Press Inc.
- Robinson, A. (2003). Cooperative learning and high ability students. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 282-292). Boston: Allyn & Bacon.
- Robinson, N. M. (1995). Rescuing the baby: A commentary on the bell curve. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 180-182.
- Roedell, W. C. (1989). Early development of gifted children. J. VanTassel-Baska, & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners* (pp. 13-28). New York: Teachers College Press.
- Roeper, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roeper Review*, 11(1), 12-13.
- Rogers, K. B. (1989). Training teachers of the gifted: What do they need to know? *Roeper Review*, 11(3), 145-150.
- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented. *Roeper Review*, 16(1), 8-12.
- Rogers, M. T. (1986). *A comparative study of developmental traits of gifted and average children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver, CO.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teachers conceptions of giftedness: Image, evidence, and nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 269-283.
- Rosenzweig, M. (1966). Environmental complexity, cerebral change and behavior. *American Psychologist*, 21, 321-332.
- Rubenzler, R. (1979). Identification and evaluation procedures for gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly*, 23(2), 304-316.
- Saban, A. (2002). Toward a more intelligent school. *Educational Leadership*, 60(2), 71-73.

- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri* (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U (Ed.) (2018). *Üstün yeteneklilerin tanılanması*. Ankara: Vize Akademik.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roepers Review*, 24, 172-177.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roepers Review*, 26(4), 192-207.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümüne üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.
- Sarar, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schader, R. (2009). Parent nominations. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 2, pp. 673-675). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Schroth, S., & Helfer, J. (2009). Practitioners' conceptions of academic talent and giftedness: Essential factors in deciding classroom and school composition. *Journal of Advanced Academics*, 20(3), 384-403.
- Schubert, D. S. P (1973). Intelligence as necessary but not sufficient creativity, *The Journal of Genetic Psychology*, 122, 45-47.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories an educational perspective* (6th Edition). U.S.A: Pearson.

- Selçuk-Bozkurt, Ö. (2007). *Okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından yaşlılarına göre üstün ve özel yetenekli olarak aday gösterilen çocukların gelişim özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Seyhan, B. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shields, C. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 2(3), 115-119.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. New York: Guilford.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving . *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-42.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.
- Silverman, L. K. (2014). *Characteristics of giftedness scale*. <https://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Characteristics%20of%20Giftedness%20Scale%202014.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Simonton, D. K. (2009). Genetics studies of genius. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (Vol. 1, pp. 373-375). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Smutney, J. F. (Ed.) (1998). *The young gifted child: Potential and promise, an anthology*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Smutny, J. F., Walker, S. Y. & Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young gifted children in the regular classroom: Identifying, nurturing, and challenging ages 4-9*. USA: Free Spirit Publishing Inc.

- Sternberg, R. J. (1982). Lies we live by: Misapplication of tests in identifying the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 157-161.
- Sternberg, R. J. (2005). A triarchic theory of intellectual giftedness. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed. pp. 223-243). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence. M. A. Runco, & S. R. Pritzker, *Encyclopedia of Creativity* (pp. 81-87). New York: Academic Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice*, 43(4), 274-280.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 251-2712). UK: Cambridge University Press.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sullenger, K., Cashion, M., & Ball, M. (1997). Working towards new understandings and practices: A summer institute on gifted education. *Roeper Review*, 20, 50-53.
- Sumreungwong, U. (2003). *Preservice elementary teachers' attitudes toward the characteristics and needs of gifted children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, U.S.A.
- Sutherland, M. (2012). *Gifted & Talented in the early years: Practical Activities for children aged 3 to 6 (2nd Edition)*. USA: SAGE Publications.
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Szabos, J. (1989). Bright child, gifted learner. *Challenge*, 34. Good Apple.

- Şahin, F. (2011). *Okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler konusunda verilen bir eğitimin etkililiği*, 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunuldu, Gazimagusa-Kıbrıs.
- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik eğitim programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 166-175.
- Şahin, F. (Ed.) (2015). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, F. ve Çetinkaya, Ç. (2015). The investigation of effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 5(2), 133-147.
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şemin, R. (1987). *Stanford Binet Ölçeğinin İstanbul Çocuklarına Uygulanması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Basım Atölyesi.
- Tanık-Önal, N. (2018). Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 729-733.
- Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 27-43.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla meclis araştırma komisyonu raporu*.

<https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.

- Terman, L., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up: Twenty-five years follow-up of a superior group*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L., & Oden, M. H. (1951). The stanford studies of the gifted. P. Witty (Ed.), *The gifted child* (pp. 20-46). Boston, MA: Heath.
- Terman, L., & Oden, M. H. (Eds.) (1959). *Genetic studies of genius: The gifted group at midlife*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tezcan, F. (2012). *Perceptions of early childhood teachers towards young gifted children and their education* (Unpublished master thesis). The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications* (First Edition). Washington: American Psychological Association.
- Thorndike, R. L. (1975). Mr. Binet's test 70 years later. *Educational Researcher*, 4(5), 3-6.
- Toll, M. F. (2000). The importance of teacher preparation programs to appropriately serve students who are gifted. *Understanding Our Gifted*, 12, 14-16.
- Torrance, E. P. (1963). *Creativity*. Washington, DC: National Education Association.
- Torrance, E. P. (2003). The millennium: A time for looking forward and looking back. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(1), 6-12.
- Treffinger, D. J. (2009). Myth 5: Creativity is too difficult to measure. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 245-247.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64.
- Tucker, B. & Hafenstein, N. L. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2019). *Sözlükler*. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

- Twardosz, S. (2012). Effects on experience on the brain: The role of neuroscience in early development and education. *Early Education and Development*, 23(1), 96-119.
- Tyler, W. R. (1949). *Basic principles of curriculum development and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uygur, M. ve Yanpar-Yelken, T. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 447-463.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level" potentialities (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, Article ID: 420297, Doi: 10.1155/2011/420297.
- Vialle, W., & Konza, D. (1997). Testing times: Problems arising from misdiagnosis. *Gifted Education International*, 12(1), 4-8.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Çev. Y. Budak). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayınlanma tarihi 2009).
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. and Trans.). New York: Wiley.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Models of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Watts, G. (2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: A case study New Zealand. *Gifted and Talented*, 10(1), 11-19.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Westberg, K. L., & Archambault, F. X. (1997). A multi-site case study of successful classroom practices for high-ability students. *Gifted Child Quarterly*, 41, 42-51.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 120-146.

- White, B. (1995). *The new first three years of life: Completely revised and updated edition of the parenting classic* (20th Anniversary Edition). U.S.A: Detroit Free Press.
- Whitmore, J. R. (1979). Discipline and the gifted child. *Roepers Review*, 2(2), 42-46.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wigtil, C. J. & White, W. L. (2017). Children above 180 IQ Stanford-Binet: A seventy-five year follow-up. *Journal of Genius and Eminence*, 2(1), 77-91.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom (2nd Edition)*. USA: Free Spirit Publishing.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, NY: Basic Books.
- Winner, E., & Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 95-110). New York: Elsevier.
- Winner, E., & Martino, G. (2003). Artistic giftedness. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 335-349). Boston: Allyn & Bacon.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-300.
- Woods, S. B., & Achey, V. H. (1990). Successful identification of gifted racial/ethnic group students without changing classification requirements. *Roepers Review*, 13, 21-26.
- Worthington, R. ve Whittaker, T. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *Counseling Psychologist*, 34, 806-838.
- Wu, E. H. (2010). Screening and identifying gifted children: What all educators and parents should know? *Gifted Education Press Quarterly*, 24(2), 4-6.

- Yamin, T. S. (1997). Who is gifted? A computerized identification procedure. *High Ability Studies*, 8(2), 189-211.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ. ve Öz, A. Ş. (2018). Öğretmen adaylarının özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 1, 91-107.
- Yıldız, S. (2018). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik tutumları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(67), 79-94.
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: Gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası erken çocukluk eğitimi çalışmaları dergisi*, 3(1), 1-16.
- Yolcu, S., Tetik, G. ve Çetken, H. Ş. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 159-183.



TANITIM KİTAPÇIĞI

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUK ADAY GÖSTERME EĞİTİM PROGRAMI (ÜYÇAGEP)

İçindekiler

Giriş	1
Programın Tanıtımı	2
Programın Amacı	2
Programın Hedef Kitlesi	3
Programın Gerekçesi	3
Programın Kuramsal Alt Yapısı	5
Program Modüllerinin Tanıtımı	6
Modül 1.....	6
Modül 2.....	7
Modül 3.....	9
Modül 4.....	10
Modül 5.....	11
Modül 6.....	12
Modül 7.....	13
Modül 8.....	14
Modül 9.....	15
Modül 10.....	17
Programının Değerlendirilmesi	18
Yararlanılabilecek Kaynaklar	20
Kaynakça	22

Giriş

Üstün yetenekliler benzersiz bir potansiyel ile doğarlar ve bu potansiyelin de erken yaştan itibaren sürekli bir gelişim ihtiyacı bulunmaktadır (Clark, 2013). Araştırmalardan elde edilen bulgular yeteneğin geliştirilebileceğine, sadece genlerle ilgili olmayıp genlerin, çevre ve deneyimlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıktığına işaret etmektedir (Krech, 1969; Rosenzweig, 1966; Diamond, 1988; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Kerr, 2009). Araştırmalar, yeteneğin zengin uyarıcılarla ve kullanılmasıyla şekillenebileceğini ve geliştirilebileceğini belirtmektedir. 20 yüzyılın sonlarına doğru yapılan araştırmalarda zengin uyarıcıların ve çevrenin üzerinde durularak; çocuğun yaşadığı ortamın niteliği, çocukların çevre ve kişilerle olan etkileşimleri ve iletişim biçimleri gibi faktörleri yeteneğin gelişimindeki önemi ortaya koymaktadır (Clarke-Stewart, 1973; Lewis ve Rosenblum, 1974; White ve Watts, 1973).

Üstün yeteneğin kökenleri yalnızca genetik yapıya değil, çevresel faktörlere de dayanmaktadır (Diamond, 1998; Goode ve Burke, 1990; Gross, 1999; White, 1975). Araştırmalarda, üstün yetenekli çocukların çevresiyle olan erken dönem deneyimlerinin önemine vurgu yapılmaktadır (Diamond, 1998; Goode ve Burke, 1990; Gross, 1999; White, 1975). En iyi ve en zengin genetik yapıya sahip beyinin bile eşit şekilde zengin çevre olmadan uygun değer seviyesinde işlem göremediği belirtilmektedir (Clark, 2013). Üstün yeteneğin gelişimini en üst düzeye çıkarmak istiyorsak üstün yetenekli çocukların öğrenme deneyimlerinin başladığı erken dönemlerde uygun çevresel düzenlemeler ile fırsatlar oluşturulmalıdır. Öğrenme deneyimleri için alanlar oluşturularak teşvik edici olunmalıdır (Sutherland, 2012; Macintyre, 2008).

Üstün yetenekli çocukların erken çocukluk dönemi içerisinde belirlenerek ilgi, yetenek ve becerilerinin desteklenmesi gelecekteki yetenek gelişimlerine de yön vermektedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Bu noktada üstün yetenekli çocukların erken yıllarda fark edilerek belirlenmesi; eğitim ortamları ile ev ortamlarının düzenlenmesini, eğitim programlarının hazırlanmasını, ebeveynlerin ve öğretmenlerin erken yıllarda bilgilendirilmesini ve bilinçlendirilmesi fırsatlarını sunar. Bu açıdan düşünüldüğünde üstün yetenekli çocukların en temel ihtiyaçları ve başlangıç noktaları fark edilerek belirlenmeleridir (Dağlıoğlu, 2012). Üstün yetenekli

çocukların kendi yetenek ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için sunulacak eğitim ortamları açısından erken fark edilerek belirlenme ilk adımı oluşturmaktadır (Macintyre, 2008). Üstün yetenekli çocukların bu ilk adımında karşımıza aileleri ile okul öncesi öğretmenleri çıkmaktadır. Genellikle çocukların eğitim yaşantıları içerisinde ilk karşılaştıkları eğitimcileri okul öncesi öğretmenleridir (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018, 2018). Bundan dolayı okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocukların fark edilmesi ve belirlenmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Üstün yetenekli çocukların erken yıllarla fark edilmemeleri ise yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamı geç elde etmeleri ya da hiç elde edememeleri sonucunu verebilir (Sutherland, 2012; Winebrenner, 2001).

Programın Tanıtımı

Eğitim programı 20 saatlik bir içerik çerçevesinde 10 modül olarak tasarlanmıştır. Eğitim programının tasarlanma sürecinde; ihtiyaç analizi, uzman görüşleri ve pilot uygulamanın değerlendirilmesinden yararlanılmıştır. Her modülün farklı süreleri, konu başlıkları, amaçları, yöntem ve teknikleri, öğrenme çıktıları, araç/gereç ve materyalleri bulunmaktadır. Bununla birlikte her modül kendi içerisinde konu ve anlam bütünlüğü göstermektedir. Her modülde yer alan konunun işleniş/süreç basamakları kısaca anlatılmıştır. Her modül içerisinde kullanılacak metinlere, görsellere, sunumlara ve videolara dair bilgiler ve linkler ilgili modül içerisinde yer verilerek modüllerin tanıtımı bölümünde gösterilmiştir.

Programın Amacı

Programın içerisinde yer alan her modülün amacı ve öğrenme çıktıları ilgili modülde paylaşılmıştır. Programın genel amacı ise, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının buldukları sınıflarda yer alabilecek üstün yetenekli çocukları fark ederek, isabetli bir şekilde aday gösterebilmeleridir. Bununla birlikte katılımcıların üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi ve algı düzeylerinin olumlu yönde artırılması amaçlanmaktadır.

Programın Hedef Kitesi

Programın hedef kitesi, okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarıdır.

Programın Gerekçesi

Üstün yetenekli çocukların fark edilmesi, belirlenmesi ve desteklenmesi için, öğretmenler tarafından bu çocukların özellikleri bilinerek, üstün yetenekli çocukların kim oldukları ve nasıl fark edilebilecekleri konusunda yeterli eğitim alması gerekmektedir (Pigge ve Marson, 1987; Cross ve Dobbs, 1987; Feldhusen ve Huffman, 1988; Hanninen, 1988; Parke, 1989; Lyon ve diğ., 1989; Hansen ve Feldhusen, 1990; Cramer, 1991; Feldhusen, 1991; Feldhusen, 1997; Davalos ve Griffin, 1999; Gallagher, 2000; Toll, 2000). Üstün yetenekli çocukların diğer çocuklar içerisinde fark edilerek belirlenmesi sürecinde öğretmenler yanılığa düşebilmektedir (Clark, 2013; Szabos, 1989; Davis, Rimm ve Siegle, 2011).

Üstün yetenekli çocukların erken çocukluk dönemi içerisinde fark edilmesini zorlaştırıcı bazı faktörler bulunmaktadır. Fark edilmeyi zorlaştırıcı etmenler; kalabalık sınıflar, üstün yetenekli çocukların sahip olabileceği birbirinden çok farklı gelişimsel özellikler, eş zamanlı olmayan gelişim alanlarının olması, farklı kişilik özelliklerinin bulunması şeklinde sıralanabilmektedir (Clark, 2013). Bununla birlikte, üstün yetenekli çocuklar sınıflarda iş birlikçi bir yaklaşım sergilemeyebilirler. Pek çok üstün yetenekli çocuk sınıf rutinlerine karşı direnç gösterebilir, aykırı davranışlar sergileyebilir ve hatta davranış problemi olan çocuklar olarak bile algılanabilir. Bu durumda yavaş öğrenen çocuklar olarak da etiketlenebilirler. Çünkü üstün yetenekli çocuklar sıkıldıkları için zaten daha önce öğrenmiş oldukları veya bildikleri içeriğe ilgi göstermeyebilirler ve sınıf etkinliklerine yeterince katılmayabilirler. Eğer bu çocuklara kendi ilgi, yetenek ve istekleri yönde veya düzeylerine uygun eğitim fırsatları sunulmazsa, öğrenmede yavaşlama ve duygusal olarak da huzursuzluk sergileyebilirler (Clark, 2013). Bir diğer yandan üstün yetenekli çocuklar “iyi çocuk” olma eğilimi de gösterebilirler. Kendi ilgi ve yeteneklerini sergilemeden pasif bir şekilde kendilerinden yapmaları beklenenleri yapabilirler. Bu durumlardan dolayı erken yaşlardaki pek çok üstün yetenekli çocuk, yaşadıkları problemler sonucu öğretmenlerinin yönlendirmesiyle, öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) testleri için gittikleri Rehberlik Araştırma Merkezleri’nde (RAM) üstün yetenekli olarak keşfedilmişlerdir (Clark, 2013).

Üstün yetenekli çocukların fark edilerek belirlenmesi hakkında yeterli bir eğitim almamış öğretmenler, üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve

ihtiyaçlarının karşılanması noktasında yetersiz kaldığını belirtilmektedir (Archambault ve diğ., 1993; Westberg ve diğ., 1993; Westberg ve Daoust, 2003). Ayrıca, öğretmenlere hizmet öncesindeki zaman dilimleri olan lisans eğitimleri sırasında üstün yetenekli çocuklar hakkında yeterli bilgi verilemediği ya da çok sınırlı olduğu de araştırmalarda ifade edilmektedir (Copenhaver ve McIntyre, 1992; Goerss ve diğ., 2006; Şahin, 2015; Melekoğlu ve Sak, 2018). Böyle bir lisans eğitimi eksikliği ile öğretmenlik görevine başlayan birçok kişinin üstün yetenekliler alanında hizmet içi eğitim ihtiyaçları bulunduğu düşünülebilir. (Davison, 1996; Karnes ve Whorten, 1996; Vialle ve Konza, 1997; Nugent ve Shaunessy, 2003; Şahin, 2012, 2013). Öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önce lisans eğitimleri içerisinde düzenlenebilecek dersler ile öğretmenler hizmet öncesinde de üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgiye ve onların fark edilmesine yönelik beceriye sahip olabilirler. Böylece, öğretmenliğe üstün yetenekliler hakkında gerekli bilgi ve beceri ile başlayan öğretmenlerin, üstün yetenekli çocukları fark edebilme konusunda daha yetkin olacağı belirtilmektedir (Mertens, 1983; Hall, 1983; Parker ve Karnes, 1987; Cross ve Dobbs, 1987; Rogers, 1989; Ginocchio, 1990; Meade, 1991; Lieberman, 1995; Taplin, 1996; Davison, 1996; Sullenger ve diğ., 1997; Gallagher, 2000; Toll, 2000; Clinkenbeard ve Kolloff, 2001; Darling-Hammond ve diğ., 2002).

Üstün yetenekli çocukların eğitim yaşantıları içerisinde ilk tanıştıkları eğitimcileri olan okul öncesi öğretmenleri, üstün yetenekli çocukların söz konusu olan farklılıklarının ve performanslarının neler olduğuna ilişkin bilgi düzeyleri oldukça sınırlı bir grubu oluşturmaktadır (Daştan, 2016; Gülkaya, 2016; Kıldan, 2011; Sarar, 2018; Seyhan, 2015; Şahin, 2012). Okul öncesi öğretmenleri tarafından bu farklılıkların ve özelliklerin bilinmesi üstün yetenekli çocukların isabetli bir şekilde erken yıllarda aday gösterilmesi ve böylece belirlenmesine olanak sunacaktır. Erken yıllarda üstün yetenekli çocukların fark edilmesi ve belirlenmesi gelişimleri ve eğitimleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Bundan dolayı okul öncesi öğretmenleri tarafından üstün yetenekli çocukların isabetli aday göstermelerine yönelik düzenlenecek bir programın da fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Programın Kuramsal Alt Yapısı

Eğitim programının 4. ve 5. modüllerinde kuramsal yapılara ayrıntılı yer verilmiştir. Eğitim programının geliştirilmesinde en çok faydalanılan kuram ise Üçlü Halka Kuramı'dır. Bu kuramın geliştiricisi olan Joseph Renzulli (1978)'ye göre üstün yetenekli birey; ortalama üstü genel veya özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılığın her birine belirli bir eşik değerde sahiptir. Üstün yetenek bu üç halkanın etkileşimi ile ortaya çıkar. Ortalama üstü genel veya özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık olarak isimlendirilen üç halkanın herhangi birinin olmaması veya belirli bir eşik değerin altında bulunması üstün yeteneğin oluşumunu ortadan kaldırır. Renzulli (2005)'e göre sadece yüksek IQ üstün yetenek olarak kabul edilemez. Fakat üstün yeteneğin gerekli bileşenlerinden biri olarak görülebilir. Bazı bireyler çok yüksek IQ sahip olabilirler fakat yeterli motivasyona ve yaratıcılığa sahip değillerse bu kurama göre üstün yetenekli olarak kabul edilmezler.

Program Modüllerinin Tanıtımı

Modül 1	Üstün Yetenekli Çocuklar Kimlerdir?
Konu Başlıkları	Zeka / Yetenek Hakkındaki Görüşler; Zeka / Yeteneğin Gelişimi; Zeka, Üstün Zekalı ve Yetenekli, Özel Yetenekli: Tanımları
Amaç	Bu etkinliğin amacı katılımcıların üstün yetenek kavramı hakkındaki bilgilerini geliştirmektir.
Süre	120 dk
Yöntem/ teknikler	Anlatım, Soru – Cevap, Beyin Fırtınası, Akıl Yürütme, Tartışma
Öğrenme Çıktıları	Katılımcılar; <ul style="list-style-type: none">• Üstün yetenek / zeka terimlerini tanımlar• Yeteneği açıklamaya yönelik görüşler arasındaki temel farkları açıklar• Üstün yetenek / zeka terimlerinin arasındaki farkı açıklar• Üstün yetenek teriminin tarihsel gelişimini açıklar• Üstün yetenek terimlerini örnek kişiler göstererek açıklar• Yetenek gelişiminin çevre etmeni ile ilişkisini açıklar• Yetenek gelişiminin kalıtım etmeni ile ilişkisini açıklar
Araç-Gereç ve materyaller	Projeksiyon, tahta, tahta kalemi, Prezi Sunum. https://prezi.com/p/hpjt14zopyd/who-are-the-gifted-individuals-topic-1/
Uyarı ve Öneriler	
1. Bu etkinlik için zamanın uygun kullanımına dikkat edilmelidir.	
İşleniş/süreç	
<ul style="list-style-type: none">• Etkinlik başlangıcından önce kısaca eğitim programının amacı açıklanarak, program tanıtımı yapılır. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanan eğitim programı tanıtım kitapçığı verilir.• Prezi sunumdaki sayfaları takip ederek katılımcılardan bireysel olarak “üstün yetenek” denildiğinde aklınıza gelen ilk isim ya da yüz kimdir? Neden? Soruları sorularak üstün yetenek kavramının tanımını yapmaları istenir.• “Üstün yetenek” hakkında farklı kişilerin tarihsel süreç içerisindeki görüşleri anlatılır.• Katılımcılara “Yetenek doğuştan mı gelir?” sorusu yöneltilir. Katılımcılar ile birlikte üstün yeteneğin gelişiminde çevre ve kalıtımın rolü tartışılır. Katılımcılara üstün yeteneğin gelişiminde kalıtım ve çevrenin rolü anlatılır.• Katılımcılara üstün zekâ ve üstün yetenek kavramının birbirinden farklarının neler olduğunu sorulur ve katılımcıların açıklamaları dinlenir?	

- Katılımcılar ile birlikte “üstün yetenek” kavramının ortak tanımının ne olabileceği tartışılır.
- Dünyadaki “üstün yetenek” kavramının tanımları açıklanır.

Modül 10	Sınıfta üstün yetenekli çocuk aday gösterme
Amaç	Bu etkinliğin amacı katılımcıların sınıflarında üstün yetenekli çocukları isabetli olarak aday göstermeleridir
Süre	60 dk
Yöntem/ teknikler	Anlatım, Soru – Cevap, Beyin Fırtınası, Rapor Hazırlama ve Sunma, Örnek Olay İncelemesi
Öğrenme Çıktıları	Katılımcılar; <ul style="list-style-type: none"> • Üstün yetenekli çocukların fark edilmesinde kullanılan değerlendirme yaklaşımlarını kendi sınıfında kullanarak örnek durum sunar
Araç-Gereç ve materyaller	Ek – 1. Rapor Projeksiyon, tahta, tahta kalemi, kurşun ve tükenmez kalem, A4 kâğıt,
<u>Uyarı ve Öneriler</u>	
1. Bu etkinlik için zamanın uygun kullanımına dikkat edilmelidir.	
<u>İşleniş/süreç</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Katılımcılar ile eğitim programının içeriği hakkında konuşulur. Bugüne kadar üstün yetenekli çocuklar hakkında neler öğrendikleri sorulur. Eğitim programının içeriğinde en çok dikkatini çeken noktanın neler olduğu sorulur. • Katılımcılar ile birlikte üstün yetenekli çocukların özelliklerine vurgu yapılır. • Her bir katılımcıya sınıfında muhtemel üstün yetenekli çocuğun olup olmadığı sorulur. • Katılımcılardan sınıfında muhtemel üstün yetenekli olarak düşündüğü çocuğu neden üstün yetenekli olarak düşündüklerini diğer katılımcılarla sözlü olarak paylaşımları istenir. • Katılımcılardan sınıfında muhtemel üstün yetenekli çocuğun olabileceğini söyleyen her bir katılımcı Ek – 1 deki formu doldurarak üstün yetenekli çocuğu aday gösterir. 	
<u>Ekler</u>	
Ek – 1.	
Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Formu	
1. Adınız soyadınız:	

2. Öğretmenlik yaptığınız okulunuzun adı:
3. Öğretmenlik yaptığınız sınıfın adı:
4. Öğretmenlik yaptığınız sınıftaki toplam çocuk sayısı:
5. Öğretmenlik yaptığınız sınıftaki çocukların en küçüğünün ve en büyüğünün doğum tarihleri (gün / ay / yıl):
6. Öğretmenlik yaptığınız sınıfta üstün yetenekli olarak düşündüğünüz çocuğun adı ve soyadı:
7. Öğretmenlik yaptığınız sınıfta üstün yetenekli olarak düşündüğünüz çocuğun doğum tarihi (gün / ay / yıl):
8. Aşağıda üstün yetenekli çocuklarda görülebilecek 10 özellik sıralanmıştır. Öğretmenlik yaptığınız sınıfta üstün yetenekli olarak düşündüğünüz çocukta gördüğünüz benzer özellikleri öncelik sırasına göre 1'den 10'a kadar sıralayınız.

Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri Sıralama

- Sözcük dağarcığı yüksektir.
- Yazılı / görsel materyalleri kolay okur.
- Empati kurma becerisi yüksektir.
- Günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve analogiler kullanır.
- Hafızası kuvvetlidir.
- Akranlarıyla kolayca etkileşime girer.
- Oyunları başlatır ve koordine eder.
- Materyal ve oyuncakları yeni ve farklı şekillerde kullanır.
- Durum veya problemlere yaratıcı veya yenilikçi yaklaşımlar gösterir.
- Başarmak için çabalar, mümkün olan en üst düzeyde performans göstermek ister.

Programın Değerlendirilmesi

Programın değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen öntest, sontest ve izleme testi olarak uygulanacak "Üstün Yetenek Algı Ölçeği" kullanılmaktadır. Program öncesinde ve sonrasında katılımcılardan 34 maddelik 5'li likert formatında geliştirilen ölçeği doldurmaları istenmektedir. Geliştirilen bu ölçeğin birincin bölümünde ise katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 11 madde yer almaktadır. Üstün Yetenek Algı Ölçeği ile katılımcıların üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı düzeylerindeki değişim incelenecektir.

Eğitim programının değerlendirilmesi için kullanılacak bir diğer yöntem ise, katılımcıların sınıflarında bulunan ve üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları Modül 10'da yer alan aday gösterme formu aracılığı ile araştırmacıya belirtmeleri istenmektedir. Aday gösterilen bu çocukların zeka, yaratıcılık ve motivasyon düzeylerini değerlendirmeye yönelik olarak Stanford Binet Zekâ Testi ve Yaratıcılık Potansiyelinin llmesi Testi (EPoC) ve Okul ncesi Motivasyon lği uygulanmaktadır. Stanford Binet Zekâ Testi ve Yaratıcılık Potansiyelinin llmesi Testi (EPoC) araştırmacı tarafından aday gösterilen çocuklar ile birebir uygulama yapılarak gerçekleştirilmektedir. Okul ncesi Motivasyon lği ise aday gösteren kişinin aday gösterdiği ocuk hakkında doldurması ile gerçekleştirilmektedir.

Önerilen Kaynaklar

- Bildiren, A. (2013). Üstün yetenekli ocuklar: Aileler ve öğretmenler için bir kılavuz (2. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Clark, B. (2015). *stn Zekalı Olarak Büyümek Evde ve Okulda ocukların Potansiyellerini Geliştirmek*. ev. Fatih Kaya ve Üzeyir Ogurlu. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Dağlıoğlu, H.E. (2015). Erken ocuklukta üstün yetenek. ř. Feyzullah (Ed.). *stn zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. s: 73-94. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eriş, B. (2013). Her ocuk üstün yeteneklidir. İstanbul: Alfa Eğitim.
- Levent, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları anlamak, üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum, 3. Baskı. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (2018). *ğrenme güçlüğü ve özel yetenek (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Robinson, A., M. Shore ve L. Enersen (2014). Üstün zekalılar eğitiminde en iyi uygulamalar kanıt temelli bir kılavuz. ev. Fatih Kaya ve Üzeyir Ogurlu. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Sak, U. (2014). Üstün zekalılar: zellikleri tanılanmaları eğitimleri. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (Ed.) (2018). Üstün yeteneklilerin tanılanması. Ankara: Vize Akademik.
- Stuart, T. ve Beste, A. (2008). Farklı olduğumu biliyordum: Üstün yeteneklileri anlayabilmek, (ev. Armağan Gönenli). Kök Yayıncılık: Ankara.
- TBMM (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla meclis araştırma komisyonu raporu.

<https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Erişim tarihi: 25.05.2019.

Üstün Yetenekliler ile İlgili Filmler

Nugent, S. A. ve Shaunessy, E. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses, Roeper Review, 25(3), 128-134.

Önerilen Milli Eğitim Bakanlığı Kaynakları

MEB, (2013). Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> Erişim tarihi: 25.05.2019.

MEB, (2017). Beni anlayın özel yetenekli çocuğum var. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/19122200_07143702_Aile_EYitim_KYI_avuzu.pdf Erişim tarihi: 25.05.2019.

MEB (2018b). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf Erişim tarihi: 25.05.2019.

MEB (2018c). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf Erişim tarihi: 25.05.2019.

MEB, (2018d). 2018-2019 Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/08143439_2018-2019_BYLSEM_YIRENCY_TANILAMA_VE_YERLEYTYRME_KILAVUZU.pdf Erişim tarihi: 25.05.2019.

MEB, (2015). Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleri_yonergesi.pdf Erişim tarihi: 25.05.2019.

EK-B: ÜYÇALÖ

Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz:

()Kadın ()Erkek

3. Yaşınız:

()20 – 30 ()31 – 40 ()41 – 50 ()51 veya daha büyük

4. En son bitirdiğiniz okul:

()Lisans ()Lisansüstü ()Diğer belirtiniz

5. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz:

()5 yıldan az ()6 – 10 yıl ()11 – 15 yıl ()16 – 20 yıl
()21 veya daha fazla yıl

6. Üstün yetenekli olduğunuzu düşünüyor musunuz?

()Evet ()Hayır

7. Üstün yeteneklilere yönelik herhangi bir programa üstün yetenekli olarak katıldınız mı?

()Evet ()Hayır

8. Ailenizde üstün yetenekli olarak tanılanmış herhangi biri var mı?

()Evet ()Hayır ()Evet ise neyiniz

9. Sizce üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde okul öncesi öğretmeni etkin rol oynar mı?

()Evet ()Hayır

10. Öğretmenlik Alanınız:

11. Öğretmenlik yaptığınız okulun adı:

Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği

Aşağıdaki maddelerin her birinde kişisel inancınızı, fikrinizi ve kararınızı en iyi şekilde ifade eden kutucuğu işaretleyiniz.

Maddeler	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
1.					
2.					
3.					
4. Üstün yetenekli çocuklarda öğrenme güçlüğü görülmez.					
5.					
6.					
7.					
8. Üstün yetenekli çocukların sözcük dağarcığı zengindir.					
9.					
10.					
11.					
12. Üstün yetenekli çocukların hafızaları kuvvetlidir.					
13.					
14.					
15. Üstün yetenekli çocuklara akranları sık sık fikrini sorar.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					

Maddeler	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
23. Üstün yetenekliliği doğru (kesin) bir şekilde tanılamak için zekâ (IQ) testleri kullanılmalıdır.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30. Üstün yetenekli çocuklar özel bir programa dâhil olmadan da başarılı olur.					
31.					
32.					
33.					
34.					

EK-C: Stanford Binet Testi Uygulayıcı Sertifikası



Düzenlenme Tarihi: 20.02.2019
Sertifika Numarası: STB117

Klinik Psikoloji Enstitüsü Derneği Stanford Binet Testi Uygulayıcı Sertifikası

Sayın Fatih Dereli

Klinik Psikoloji Enstitüsü Derneğinin 28.11.2012 tarih ve 34-188/180 tarih sayılı onay yazısıyla Psikometrik Ölçme ve Değerlendirme eğitimleri çerçevesinde düzenlenen Stanford Binet Test eğitimine katılarak, teorik ve pratik eğitimini ve süpervizyon çalışmalarını başarıyla tamamlamıştır.

Yapılan değerlendirmede Stanford Binet testi uygulama yeterliliğine ve ehliyetine

sahip olduğu anlaşıldığından kendisine uygulayıcı ehliyetinin tüm hak ve yetkileri ile birlikte bu belge verilmiştir.

Başkan
Yrd. Doç. Dr. Elif Güneri



EK-Ç: EPoC Uygulayıcı Eğitimi



Paris, March 13, 2017

Mr. Fatih Dereli
Hacettepe University
Education Faculty (Block A)
Department of Preschool Education
06800 Beytepe Ankara TURKEY
fatihdereli@hacettepe.edu.tr

Dear Mr. Dereli,

Based on your request, I confirm that you can come from March 20 to April 3 to visit researchers at LATI (Paris Descartes) and associated colleagues in France who work on giftedness.

You will have your own support for travel and lodging expenses.

Your Program :

Meeting Maria Pereira March 29

Meeting Todd Lubart, , March 22, or 23, or 29

Meeting Sylvie Tordjman, date to be set

Meeting Maud Besançon March 28

Work on your thesis in LATI (Paris Descartes) : The Effectiveness Of The Education Program For Preschool Pre-Service And In-Service Teachers' Competencies To Nominate Gifted Children)

Cordially,

Todd Lubart,

todd.lubart@parisdescartes.fr, +33 (0) 6 68 84 26 53

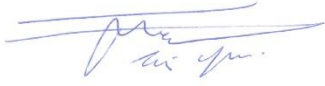
EK-D: EPoC Uygulayıcı Eğitimi ve İzni

1 December 2018

To Whom It My Concern,

Fatih Dereli can use EPoC Potential Creativity Test in his doctoral dissertation. The title of Fatih Derelis' doctoral thesis is "The Effectiveness Of The Education Program for Preschool Pre-Service and In-Service Teachers' Competencies To Nominate Gifted Children".

Sincerely,



Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin

EK-E: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Aday Gösterilmelerine Yönelik Geliştirilen Eğitim Programının Etkililiği" başlığıyla Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ danışmanlığında doktora tezi kapsamında, 04.02.2019 – 01.05.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından üstün yetenekli çocukların isabetli aday gösterilmesine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiğini değerlendirmektedir. Geliştirilen eğitim programı ile üstün yetenekli çocukların erken çocukluk dönemi içerisinde fark edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Çalışma kapsamında öğretmen ve öğretmen adayı tarafından araştırmacıya üstün yetenekli olabileceği düşüncesi ile aday gösterilen çocuğa Stanford Binet Zekâ Testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPÖC), Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği uygulanacaktır. Bu ölçekler çocukların yaş seviyelerine uygun resim yapmalarını, hikâye oluşturmalarını ve sorulan sorulara yanıt vermelerini içeren değerlendirme ölçekleridir. Ölçeklerden elde edilecek veriler çocuklara verilecek a4 kâğıtları ve ses kaydı aracılığı ile toplanacaktır. Yapılacak olan bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli ilgili izinler alınmıştır.

Araştırma Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

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

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

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

Araştırmacı : Fatih DERELİ

İletişim bilgileri:

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

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-F: Öğretmen ve Öğretmen Adayı Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN veya ÖĞRETMEN ADAYI GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırmada “Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Aday Gösterilmelerine Yönelik Geliştirilen Eğitim Programının Etkililiği” başlıklı doktora tezi kapsamında, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından üstün yetenekli çocukların isabetli aday gösterilmesine yönelik eğitim programı uygulanacaktır. Eğitim programının uygulanması ile üstün yetenekli çocukların erken çocukluk dönemi içerisinde fark edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programı sonrasında sınıflarındaki üstün yetenekli çocukları fark etmeleri ve isabetli aday göstermeleri amaçlanmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup veriler araştırmacının hazırladığı ölçek yoluyla elde edilecektir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından üstün yetenekli olarak aday gösterilen çocuklara Stanford Binet Zekâ Testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC) ve Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği uygulanacaktır. Elde edilen veriler daha sonra istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilecek ve sonuçlar isteyen katılımcılarla paylaşılacaktır. Toplanan veriler ve ölçekler çalışma bitiminde imha edilecektir. Bu araştırma herhangi bir kurumun desteği olmadan araştırmacıların bağımsız olarak yürüttükleri bir çalışmadır.

BİLGİ

Toplamda 20 saat içerikten oluşan eğitim programı 04.02.2019-15.02.2019 tarihleri arasında hafta içi 13:00-17:00 saatleri arasında Şehit Nefize Çetin Özsoy Bilim ve Sanat Merkezi'nde uygulanacaktır. Eğitim programının başında, sonunda ve 6 hafta sonrasında öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuk hakkındaki algılarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 34 maddelik ölçek öntest, sontest ve izleme testi olarak uygulanacaktır. Eğitim programının sonunda öğretmen ve öğretmen adaylarından sınıflarında üstün yetenekli olabileceklerini düşündükleri çocukları aday göstermeleri istenecektir. Öğretmen ve öğretmen adayları tarafından aday gösterilen çocuklara araştırmacı tarafından Stanford Binet Zekâ Testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC) uygulanacaktır. Bununla birlikte aday gösterenler tarafından aday gösterilen çocuk hakkında Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği doldurulacaktır. Ölçeklerden ve öntest – son test, izleme testinden elde edilecek veriler ile eğitim programının etkililiğine bakılacaktır.

RİSKLER

Bu çalışmanın katılımcılar için maddî-manevi herhangi bir risk unsuru oluşturmaması öngörülmektedir.

YARARLAR

Araştırma kapsamında uygulanacak eğitim programı ile üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi düzeyinizin artmasına olanak bulacaksınız. Bununla birlikte sınıflarda karşılaşma olanağı bulunan üstün yetenekli çocukların belirlenebilmeleri noktasında destek eğitim alabilme şansına sahip olacaksınız. Ayrıca, eğitim programında ve sonrasında üstün yetenekli çocuklar hakkında araştırmacılarla iletişime geçip bilgi alabilme fırsatı bulacaksınız.

Öğretmenin veya Öğretmen Adayının Ad-Soyadı _____

GİZLİLİK

Bu çalışmanın bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Yazılı metinde kesinlikle isminiz geçmeyecek, bilgiler anonim olarak iletilecektir. Verilerin toplandığı ölçekler çalışma bitiminde imha edilecektir.

İLETİŞİM

Eğitim programı, ölçekler veya çalışma ile ilgili bir sorunuz olduğu takdirde araştırmacılar ile istediğiniz zaman iletişime geçebilirsiniz.

Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Beytepe, Ankara.

Tel: 0312 297 86 26 E-mail: arif@hacettepe.edu.tr

Arş. Gör. Fatih DERELİ, Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Edirne.

Tel: 0284 212 08 08 E-mail: fatihdereli@hacettepe.edu.tr

Eğer bu formda sözü edilen kurallar dışında davranıldığı veya katılımcı olarak gizliliğiniz tehlikeye atıldığı takdirde Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu ile iletişime geçebilirsiniz.

Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu

Hacettepe Üniversitesi

Rektörlük 1. Kat

06800, Ankara

Tel: 312-2976062

KATILIM

Bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. İstediğiniz takdirde katılmayı herhangi bir yaptırıma maruz kalmaksızın reddedebilirsiniz. Katıldığımız takdirde herhangi bir aşamasında çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Eğer çalışmayı veri toplama işlemi bitiminden önce bıraktıysanız isteğiniz halinde ölçeğiniz size teslim edilecek veya imha edilecektir. Ölçeklerde verilen cevaplar ve toplanan veriler tamamen gizli kalacak ve cevaplarınızdan elde edilen sonuçlar kesinlikle sizi işaret etmeyecektir.

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım ve bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Öğretmenin İmzası _____

Tarih _____

Gönüllü Formu Tarihi:

EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 15.01.2019 13:38
Sayı: 35853172-300-E.00000414425

E.00000414425

Sayı : 35853172-300
Konu : Fatih DERELİ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.12.2018 tarihli ve 51944218-300/00000371427 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Bütünleşik Doktora programı öğrencilerinden **Fatih DERELİ**'nin Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü “Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukları Aday Gösterme Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Verilen Eğitim Programının Etkililiği” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 08 Ocak 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygularıyla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

EK-H: İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.3099920
Konu : Anket İzni

13/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi
b)Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 29/01/2019 tarihli ve 136269 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı araştırma görevlisi Fatih DERELİ'nin İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edime İl Merkez İlçesinde ekli listede isimleri belirtilen Resmi Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Olan Okulların öğretmen ve öğrencilerine yönelik uygulamak istediği “Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukları Aday Gösterme Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Verilen Eğitim Programının Etkililiği” konulu tez çalışması kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı araştırma görevlisi Fatih DERELİ'ye ait anket çalışmasının 31 Mayıs 2019 tarihine kadar İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçesinde ekli listede isimleri belirtilen Resmi Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Olan Okulların öğretmen ve öğrencilerine gönüllülük esasına dayanılarak, veli izin dilekçeleri alınmak kaydıyla, eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürü gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
13/02/2019
Dr. Yusuf GÜLER
Vali a.
Vali Yardımcısı

<http://edirne.meb.gov.tr/>
bilgisilemegitek22@meb.gov.tr

Tel : (0284) 212 61 22
Faks : (0284) 212 61 26

Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Bölümü
Bilgi için: Necat SENGÖR (Bil. İşletmeni) Dahili: 2302

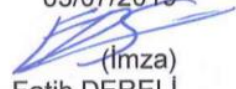
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmsorgu.meb.gov.tr> adresinden 2aa4-f059-3305-a3a1-544e kodu ile teyit edilebilir.

EK-I: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03/07/2019

(İmza)
Fatih DERELİ

EK-İ: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/07/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Aday Gösterilmelerine Yönelik Geliştirilen Eğitim Programının Etkililiği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
02/07/2019	250	435943	27/06/2019	%8	1148531646

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Fatih DERELİ
Öğrenci No.: N12166431
Ana Bilim Dalı: İlköğretim
Programı: Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.
(Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ, İmza)

EK-J: Dissertation Originality Report

03/07/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Effectiveness of The Training Program for Nomination of Gifted Children in Early Childhood Education

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
02/07/2019	250	435943	27/06/2019	%8	1148531646

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Fatih DERELI
Student No.: N12166431
Department: Primary Education
Program: Preschool Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
(Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ, İmza)

EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı


Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

03 /07 /2019


(imza)
Fatih DERELİ

