



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLER VE EĞİTİMLERİNE YÖNELİK
TUTUM ÖLÇEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Recep ERDOĞAN

TOKAT

Şubat, 2016



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLER VE EĞİTİMLERİNE YÖNELİK
TUTUM ÖLÇEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Recep ERDOĞAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatih KAYA

TOKAT

Şubat, 2016

JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Recep Erdoğan'ın Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği (UZET) adlı çalışması 25/02/2016 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim / Ana Sanat Dalı'nda yüksek lisans / doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Recep KOÇAK



Üye (Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Fatih KAYA



Üye: Yrd. Doç. Dr. Erhan DELEN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2016

Doç. Dr. Adem İŞCAN

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih:

Tez Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Recep ERDOĞAN

İmzası

ÖNSÖZ

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler her toplumda var olmuş ve yaşadıkları toplulukların kalkınmalarında önemli görevler üstlenmiş lider kişilerdir. Tarihin altın sayfaları üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin bilimde, sanatta ve spor da gösterdikleri başarılarla doludur. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler doğuştan gelen potansiyellerini ve kabiliyetlerini ortaya çıkarabilecekleri iyi bir eğitime ihtiyaç duyarlar. Çocukta var olan potansiyellerin ortaya çıkması belli bir yaşa kadar anne baba ile olabilmekle birlikte asıl olarak toplumlara yön veren, toplumları eğiten öğretmenlerle gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin çocuklarda var olan potansiyeli ortaya çıkarması ve eğitmesi ancak onları tanınması ile mümkün olacaktır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklara göre farklı bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin hem ebeveynleri hem de bu çocuklara eğitim veren öğretmenleri tarafından fark edilmeleri ve uygun eğitim fırsatlarına yönlendirilmeleri, bu çocukların diğer çocuklardan ayıran gelişim özelliklerin bilinmesi ile mümkün olacaktır.

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar okul dışında bağımsız olarak faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'n de eğitim görmektedirler. Ancak yapılan araştırmalarda gerek sınıf içerisinde gerekse BİLSEM'lere yönlendirmelerde öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukları yeterince tanımadıkları görülmektedir. Başarı ile zekâ kavramları karıştırılmakta öğrencilerin gelişim özellikleri yeterince bilinmemektedir. Bunun en büyük kanıtlarından birisi olarak da BİLSEM'lere öğrenci seçim sürecinde öğretmenlerin doldurdukları gelişim formlarının öğrenci yönlendirmelerindeki başarısızlığının yapılan araştırmalarda görülmesidir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar liderlikleri ve bilim adına katkıları dikkate alındığında bu çocukların tespiti ve eğitimi son derece önemlidir. Öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara bakış açılarını tespit etmek için Gagne ve Nedau tarafından 1985 yılında 34 maddelik “Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. 1991 yılında bu ölçeğe bir soru daha eklenerek ölçek güncellenmiştir. Ölçek çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan çeşitli branşlardaki öğretmenlere ve aday öğretmenlere uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma ile hem konuyla ilgili alanyazına katkıda bulunulması, hem de

ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırmacıların lme aracı olarak kullanılacakları bir lme aracının Türkçe'ye uyarlanması hedeflenmiştir.



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin hep belli bir yaşa bağlı olduğunu düşünürdüm ve kendimin de yaşımın geçtiğini düşünürdüm. Bu nedenle de istemeye istemeye başvurduğum hatta bazen bırakma aşamasına bile geldim. Bu süreçte bilgisini, tecrübesini ve desteğini esirgemeyen, konuşmalarıyla beni hep destekleyen ayrıca bana kendisiyle çalışma fırsatı tanıyan danışmanım, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Fatih Kaya'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Dersler esnasında fikir ve düşünceleriyle bakış açımı zenginleştiren ve ayrıca Dibs'in Dünyası gibi güzel bir kitapla tanışmama vesile olup bir çocuğun hayatında öğretmenin ne kadar da önemli olduğunu hissettiren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Rukiye Şahin'e; bireyi tanıma teknikleri dersindeki kullanılan ölçekleri farklı nasıl yorumlarız la bakış açımıza katkılar sağlayan derslerinde her zaman bulunmaktan zevk duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Recep Koçak'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Meslek hayatım boyunca bir danışma yaparken hep çekinirdim. Ancak taki dersine girip gerekli teknik taktik ve süpervizörlük eğitimiyle kendime güvenmemi sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Tahsin İlhan'a çok teşekkür ederim.

Tezimin bitmesine katkıda bulunan değerli meslektaşlarımdan; özellikle istatistik konusundaki yardımları için Öğr. Gör. Mustafa Kemal Yöntem ve Araş. Gör. Tarık Ulusoy'a, veri toplamamda yardımlarını esirgemeyen tüm meslektaşlarıma, ayrıca her hafta Cuma günlerini ipe çekmeme sebep olan onlarla olmaktan hep mutluluk duyduğum değerli ders arkadaşlarım Kubilay Türker, Hasan Özyer, Yasin Çağlayan, İsmail Günay, Mevlüt Sanlav ve Veysel Taşkaya'ya hassaten teşekkür ederim.

En önemli teşekkür aileme. Bu yoğun çalışma sürecinde eşime ve çocuklarıma yeterince zaman ayıramama rağmen sitem etmeden beni destekleyen her daim yardımcı olan biricik eşim Nuriye Erdoğan'a, canımdan çok sevdiğim kızlarım Tuana Zehra ve Hatice Rüveyda'ya sonsuz teşekkürler ederim. Sizleri çok seviyorum.

Recep ERDOĞAN

*Mezun olduğumu hiç göremeyecek olan
görseydi çok gururlanacak olan babama...*



ÖZET

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLER VE EĞİTİMLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (UZET)

ERDOĞAN, Recep

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Fatih KAYA

Bu çalışmanın amacı Gagné ve Nadeau (1991) tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Opinions about the Gifted Students and Their Education” olan “Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırmaya, uygun örnekleme yöntemiyle 530 kişi dâhil edilmiştir. Bunlardan 373’ü Karadeniz ve İç Anadolu Bölgelerindeki 7 farklı ilden 30 farklı ilkokul, ortaokul ve lisede çalışmakta olan farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer 157 kişi ise Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitede formasyon eğitimi alan ve farklı branşlarda lisans eğitimini tamamlamış olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 123’ü kadın, 250’si erkek; öğretmen adaylarının ise 95’i kadın, 62’si erkektir. Toplamda 530 katılımcının 218’i kadın ve 312’si erkektir. Veriler araştırmacı tarafından tek seferde toplanmış ve daha sonra Excel programı yardımıyla rastgele ikiye bölünmüştür. Verilerin ilk yarısı olan 265 kişi ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve diğer yarısı olan 265 kişi ile de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır. Ölçümlerin güvenilirliğinin tespiti için 530 kişilik veri setinin tamamı kullanılarak Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı .72 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için temel bileşenler analizine dayalı AFA ve maksimum olabirliğine (maximum likelihood) dayalı DFA uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda binişik değer gösteren yedi, madde toplam kolerasyonu düşük olan üç ($\alpha < .2$) ve communality değeri ($\alpha < .2$) düşük olan dört madde olmak üzere toplam 14 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 21 maddenin altı faktör altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanabildikleri görülmüştür. AFA’ya dayalı olarak KMO değeri .76 bulunmuştur. Bartlett Küresellik Testi anlamlılık düzeyi $p < .00$ çıkmıştır. AFA sonucunda ölçek altı faktör altında incelenmiş, bu altı faktör alanyazın göz önünde bulundurularak Destek İhtiyacı, Dışlanma ve İzolasyon, Özel Eğitim Gerekliliği,

Toplumsal Değer, Sınıf Atlama ve Yetenek Gruplaması olarak tanımlanmıştır. Bu altı faktör DFA ile test edilerek doğrulanmıştır. Bu altı boyutun öz değerleri sırasıyla şu şekildedir. 1. Boyut 3,64, 2. Boyut 1,97, 3. Boyut 1,82, 4. Boyut 1,50, 5. Boyut 1,28 ve 6. Boyut 1,14'tür. Açıklanan toplam varyansa katkıları ise sırayla şu şekildedir: 1. Boyut 17,371, 2. Boyut 3,648, 3. Boyut 8,689, 4. Boyut 7,156, 5. Boyut 6,105 ve 6. Boyut 5,459 6 boyuta ilişkin DFA sonuçları $\chi^2/sd = 1.73$, RMSEA = .04, SRMR = .06, CFI = .92, GFI = .92, NFI = .84 ve NNFI = .91 olarak tespit edilmiştir. Veriler incelendiğinde uyum iyiliği indislerinden, χ^2/sd 'nin 2'den küçük olduğu ve mükemmel uyum gösterdiği; RMSEA değerinin .06'dan küçük olduğu ve GFI, CFI, IFI ve NNFI değerlerinin .90'nın üzerinde çıkarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırma bulgularına dayanarak ve uyarlanan ölçeğin sınırlılıkları göz önünde bulundurularak bu ölçeğin araştırmacılar tarafından kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekâlı ve Yetenekli, Öğretmen, Aday Öğretmen, Tanılama

ABSTRACT

ATTITUDES TOWARDS GIFTED STUDENTS AND THEIR EDUCATION SCALE

ERDOĞAN, Recep

Guidance and Counseling Science

Thesis Advisor: Assistant Professor Fatih Kaya

The aim of this study was to adapt and evaluate the psychometric properties of the scale of “Opinions about the Gifted Students and Their Education” into Turkish, which was developed by Gagne and Nadeau (1991). The study included 530 students or candidate teachers who were sampled conveniently. 373 of the participants were teachers sampled from Black Sea and Central Anatolia Regions of Turkey. They were working in 30 different primary, middle, and secondary level schools in 7 different cities. The other 157 participants were candidate teachers, who earned bachelor degrees from various majors and were studying in a teacher training program in a university, which is located in Black Sea Region of Turkey. There were 123 female and 250 male teachers, and 95 female and 62 male candidate teacher among the participants. In total, there were 218 female and 312 male participants in the study. The data were collected at one point in time. Then, the participants were divided into two parts randomly with the help of Excel program. An Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with the first half including 265 people and then a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with the other half including 265 people. SPSS and LISREL software were used to analyze the data. Cronbach's alpha coefficient was calculated to assess the internal consistency of the measurement on the scale. The reliability coefficient was calculated as .72. To examine the construct validity of the scale, an EFA based on principal component analysis and a CFA based on maximum likelihood were applied. KMO value was found 0.76. Bartlett Test produced statistically significant result ($p < .00$). Regarding the results of the EFA analysis, 7 undifferentiated items, 3 items of which total correlations were low ($x < .2$), 4 items of which communality value were low ($x < .2$), totally 14 items were removed from the scale. Remaining 21 items were gathered under 6 factors. These 6 factors were named as Support Requirement, Exclusion and Isolation, Special Education Needs, Social Values, Skipping Class, and Skill Grouping. These six factors emerged from EFA were also tested by the CFA. Eigenvalues of these six dimensions were as follows, respectively: 3,64, 1,97, 1,82, 1,50, 1,28, and 1,14. The contribution to the variance totally explained was as follows,

respectively: 17,371, 3,648, 8,689, 7,156, 6,105, and 5,459. The CFA produced results related to 6 dimensions as follows: $\chi^2/df = 1.73$, RMSEA= .04, SRMR= .06, CFI = .92, GFI = .92, NFI = .84 NNFI = .91. It was observed that the Adjusted Goodness-of-Fit Index that is χ^2/df was below 2 and fit perfectly, RMSA value was below .06, and GFI, CFI, IFI, and NNFI values were above .90, which are acceptable level. Based on the findings, it can be concluded that the adapted scale with its limitations is appropriate to use by researchers in the field.

Keywords: Gifted and Talented, Teachers, Candidate Teachers, Identification



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK SÖZLEŞME.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Üstün Zekâ ve Yetenek Tanımı.....	7
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	10
Bedensel Özellikleri.....	11
Zihinsel Özellikleri.....	12
Sosyal Özellikleri.....	13
Kişilik Özellikleri.....	15
Ahlaki Özellikleri.....	16
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Tanılanması.....	17
Türkiye’de Tanılama Süreci ve Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine Yerleştirilmesi.....	22
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen.....	23

BÖLÜM III	34
YÖNTEM	34
Araştırmanın Modeli	34
Çalışma Grubu.....	34
Ölçek Uyarlama Süreci	37
Ölçeğin Orijinali.....	37
Ölçek Uyarlaması- Dil Geçerliği.....	38
Dil Geçerliği İçin İşlem Basamakları	39
Veri Toplama Araçları	39
Veri Toplama Süreci	40
Verilerin Çözümlemesi	40
BÖLÜM IV	41
BULGULAR.....	41
Ölçeğin Geçerlik Çalışması.....	41
Açımlayıcı Faktör Analizi	41
Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	45
Güvenirlilik Çalışması	48
Ölçeğin Puanlanması	48
BÖLÜM V	50
TARTIŞMA VE SONUÇLAR	50
BÖLÜM VI.....	53
ÖNERİLER.....	53
KAYNAKÇA.....	55
EKLER.....	63

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	35
Tablo 2. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuç Tablosu	42
Tablo 3. Faktör Öz değerleri, Varyans ve Yığılımlı Varyans Değerleri	43
Tablo 4. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	43
Tablo 5. Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği DFA Uyum İndeksleri	46
Tablo 6. Toplam Puan ve Alt Boyutlara İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	48

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)	43
Şekil 2. Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeğine Ait DFA diyagramı	47



KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar (varsayımlar), sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Tarih boyunca insanların yaşamlarını kolaylaştıran teknikte, fende, bilimde ve eğitim alanlarında insanların yaşamlarına yön veren ve gelişmeye öncülük eden kişiler genellikle gelişmiş düşünce ve beyin gücüne sahip kişilerdir. Akarsu (2004) tarihin altın sayfalarının üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin öyküleriyle dolu olduğunu belirtmektedir. Bu tür kişiler toplumlar için büyük bir zenginlik kaynağıdır. Devletler, kendi sistemlerinin devamını sağlayacak kişileri yetiştirmek ve buna göre kadrolar oluşturmak istemişlerdir. Dolayısıyla devletler bilim alanında, sanat alanında ve spor alanlarında üstün zekâlı ve yetenek potansiyeli olan insanlardan yararlanma çabası içerisinde olmuşlardır.

Ziegler ve Heller (2000), zekâ ve yetenek konusunun Eski Yunan'dan günümüze kadar her dönemde anlaşılmaya çalışıldığını ve bu konuda çalışmalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, özellikle eski dönemlerde bazı toplumlar tarafından Tanrı'nın insanlara verdiği bir armağan (gift) olarak görülmüş ve onlara kutsanmış çocuklar olarak bakılmıştır.

Zekâ alanındaki çalışmalar 20. yüzyılın başlarında başlamış ve bu alandaki çalışmalar giderek hız kazanmıştır. Terman (1925) zekâ konusunda geniş kapsamlı araştırmaları ile sadece kendi dönemine değil sonraki dönemlere de ışık tutacak veriler ortaya koymuştur. Terman 1915 yılında 1450 deneğe ulaşarak çeşitli veri toplama araçları ile yirmi yıl boyunca veri toplamıştır. Bu alanda da çeşitli kitaplar yazmıştır. Terman zekâyı "kavram oluşturma ve bunların önemini belirleyebilme yeteneği" olarak tanımlamıştır (akt. MEB, 2013, s.35). Clark (2015), zekâyı öğrenme, akıl yürütme, anlama ve benzeri zihinsel etkinlik çeşitleri ile ilgili kapasite olarak tanımlamıştır. Ayrıca zekânın dinamik bir yapıda olduğunu ve süreç içerisinde geliştiğini ifade etmiştir. Bu süreçte bireyin genetik özellikleri ve yaşamı boyunca çevresi tarafından sunulan imkânların zekânın gelişiminde önemli olduğunu ifade etmiştir.

Toplumda üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili kanılar genelde kafası çalışan çocuk, akıllı ve zeki gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanımlanmasında Marland Raporu (1972) önemli bir yer tutmaktadır. Bu rapora göre üstün zekâlı ve yetenekli kişiler, üstün zekâ ve yetenek alanında uzman kişilerce tespit edilmiş ve özel yeteneklerinden dolayı yüksek düzeyde iş yapmaya yeterliği olan bireyler olarak tanımlanmıştır. Bu rapora göre üstün zekâlı ve yetenekli bireyler; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünme gücü, liderlik özelliği, görsel ve sahne sanatları gibi yeteneklerinden dolayı yüksek performans sergileyen kişiler olarak belirtilmektedir (Passow, 1981). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin kabul ettiği tanımla Marland Raporu'ndaki tanım birçok yönden birbirine benzemektedir. MEB (2009)'nin tanımına göre üstün zekâlı ve yetenekli bireyler, “Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarında akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” dir şeklindedir.

Bu tanımlar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların doğru tanımlanması ve bu alandaki yanlış anlaşılmalara önüne geçilmesi için birer yol gösterici olsa da, toplumda hala üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile ilgili doğru olarak bilinen yanlışlar bulunmaktadır. Sak (2011) 812 katılımcı ile Türkiye’de yaptığı bir araştırmada, insanların üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile ilgili bakış açılarını, yaygın yanlışlarını ve mitlerini belirlemeye çalışmıştır. Katılımcılara üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile ilgili altı yanlış hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Elde edilen bulgulardan öne çıkanları şu şekildedir: Katılımcıların %34,4’ü üstün zekâlı çocuklar her alanda üstün zekâlıdır düşüncesine sahipken, %28,4’ü üstün zekâlı olarak doğan kişinin ömür boyu üstün zekâlı olarak kalacağına inanmaktadır. Yine katılımcılardan %39,4’ü insanların üstün zekâlı doğduklarını; sonradan üstün zekâlı olmayacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların önemli bir bölümü (%89,3), iyi bir müzisyenin üstün yetenekli olabilir ancak üstün zekâlı olmayabilir düşüncesine sahipken, katılımcıların %15’i bütün çocukların üstün zekâlı olduğunu belirtmişlerdir. En çarpıcı sonuçta katılımcıların %60,5’inin üstün zekâlı insanların çoğunun ruh ve davranış problemlerine sahip olduğunu düşünmeleridir. Sak (2011)’in araştırmasında da görüldüğü üzere toplumda üstün zekâ ve yeteneklilere yönelik algılar ve bilgiler bazı yanlışlıkları içermektedir.

Eğitimin en temel amacı bireylerin sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde geliştirmek ve bu potansiyellere istenilen doğrultuda işlerlik kazandırmaktır (MEB I.

Özel Eğitim Konseyi, 1991). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer çocuklara göre farklı bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir (Akçamete, 2010). Bu özel çocuklar bazen ebeveynleri veya kurumların doğru yönlendirmeleri sonucu ve çoğu zaman da kendi çabaları ile üstün yeteneklerini ortaya koyabilen bireylerdir. Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin hem ebeveynleri hem de bu çocuklara eğitim veren öğretmenleri tarafından fark edilmeleri ve uygun eğitim fırsatlarına yönlendirilmeleri, bu bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkartabilmeleri ve potansiyellerini kullanabilmeleri için son derece önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar gösteriyor ki, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların farklı özellikleri ve gereksinimlerinin ebeveyn ve öğretmenler tarafından çokta iyi bilinmemektedirler.

Sak (2010), üstün zekalı ve yetenekli çocukların öğretmenlerinin; iyi bir formasyon eğitimi almış, çocukların gelişim özelliklerini bilen, branşlarında uzmanlaşmış, eğitim esnasında kullanılacak olan eğitim modellerini, stratejilerini, yöntem ve teknikleri iyi bilen ve kullanabilen öğretmenler olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum üstün zekâlı ve yetenekli çocukların uygun bir eğitim-öğretim ortamında yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir. Çocukların gelişim özelliklerinin iyi bilinmesi bu çocukları tespiti ve değerlendirilmesi açısından da son derece önemlidir. Ancak yapılan araştırmalarda (Akar ve Şengil-Akar, 2011; Akar ve Uluman, 2013; Alkan, 2012; Altıntaş ve Özdemir, 2013; Clark, 1997; Ekinci, 2002; Eraslan-Çapan, 2010; Gökdere ve Çepni, 2004; Hansen ve Feldhusen, 1994; İnan, Bayındır ve Demir, 2009; Kıldan, 2011; Kunt, 2012; Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen, 2009; Moon ve Brighton, 2008; Neumeister ve diğerleri, 2007; Özsoy, 2014; Rohrer, 1995; Schack ve Starko, 1990; Şahin, 2011; Şahin, 2012; Yakmacı-Güzel, 2009) öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukları çok iyi ayırt edemedikleri ve bu öğrencilere karşı olumlu görüşlerinin olmadığı görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal, zihinsel ve kişilik yönünden gelişimlerini sağlayacak ve ihtiyaçlarına karşılık verebilecek nitelikte ve kalitede öğretmenlerin yetiştirilmesi, titizlikle üzerinde durulması gereken en önemli konudur.

Kaya (2015) öğretmenlerin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tespit edilmesinde, bu öğrencilerin farklı gelişim özelliklerinin bilinerek özel gereksinimlerinin karşılanmasında, bu öğrencilere göre sınıf içerisinde uygun öğrenme ortamlarının sağlanarak öğrenme materyallerini yerinde ve zamanında kullanılmasında etkin bir rehber olduklarını belirtir. Kaya (2015), öğretmenlerin üstün zekâlı ve

yetenekli çocukların eğitimlerinde etkin bir rol aldığını dolayısıyla da öğretmenlerin sahip olduğu üstün zekâ ve yeteneklilikle ilgili bilgilerinin tespit edilmesi ve ortaya çıkarılması gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin üstün zekâ ve yetenek ile ilgili görüşlerinin tespiti, bu çocuklara sunulacak hizmetlerin kalitesinin artmasını sağlayacağı gibi öğretmenlerin hizmet içi programlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Araştırmanın amacı Gagné ve Nadeau (1991) tarafından geliştirilen “Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlamaktır. Böylelikle alanda çalışan uzmanların ve öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve bu çocukların eğitimleri ile ilgili görüşlerini ve algılarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek bir ölçme aracının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeğinin faktör yapısı nasıldır?
2. Üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliği nasıldır?
3. Üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Şahin ve Kargın (2013), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akranlarından motivasyonları, öğrenme düzeyleri ve sosyal ve duygusal ihtiyaçları yönünden farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Marland Raporu (1972)’nda bu çocukların, normal okul programlarının dışında zenginleştirilmiş eğitim programlarına ve hizmetlerine gereksinim duydukları üzerinde durulmuştur. Ünlü (2009) de aynı konu üzerinde durmuş ve toplumda azınlık durumunda olan ve geleceğin şekillenmesinde önemli rol oynayabilecek üstün zekâlı ve yetenekli çocukların uygun şekilde eğitiminin son derece önemli olduğunu ifade etmiştir. Columbus Grubu (1991) bu çocukların eşzamanlı olmayan bir gelişim gösterdiklerini ve bu durumun bilişsel kapasite ile daha arttığını

ifade etmektedir. Dolayısıyla bu öğrenciler diğer öğrencilere göre daha da hassas olabilmektedirler.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar sahip oldukları potansiyeller sebebiyle bir toplumun kalkınması ve varlığını devam ettirmesi açısından son derece önemlidir. Yaratıcılığı, karşılaştığı problemleri çözümedeki üstün gücü, gelişmiş dil yeteneği sayesinde çevresindeki insanları ikna ve etkileme kabiliyeti, kurnazlığı, öngörülüğü, yaptıkları icatlar ve buluşlar dikkate alındığında bu çocukların tespiti ve eğitimi son derece önemlidir (Akarsu, 2004). Bu öğrencilerin tanınmasında ve eğitilmesinde de öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenlerin tanılama ve eğitim konusunda etkili olabilmesi içinde üstün zekâ ve yetenek ve bu özelliklere sahip öğrenciler konusunda bilgi ve algı düzeyleri önemlidir. Bu amaçla Gagne ve Nedau 1985 yılında öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeğini geliştirmişlerdir.

Ölçeğin 1985 versiyonunun Tortop (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin 2011-2012 yıllarında 347 öğretmen ile Türkçe'ye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenirlik değerleri rapor edilmiştir. Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Tortop (2012) tarafından uyarlanan bu ölçek sadece belli branştaki ve eğitim kademesindeki öğretmenlere uygulanarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ayrıca Gagné ve Nadeau 1991 yılında aynı ölçeği güncellemiş ve ölçeğe bir madde daha ekleyerek toplam madde sayısını 35 olarak belirlemişlerdir. Ölçeğin bu yeni sürümünün farklı ve daha geniş bir çalışma grubu ile Türkçe'ye uyarlaması yapılarak psikometrik özelliklerinin rapor edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe'ye uyarlanan ölçek, branş ayrımı yapılmadan tüm branşlardaki ve eğitim kademelerindeki öğretmenlere uygulanmıştır. Çünkü üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler eğitimin her kademesinde ve her sınıfta bulunabilmektedir. Türkçe'ye uyarlanan bu ölçeğin, öğretmenlerin üstün zekâlı ve yeteneklilikle ilgili görüşlerini, bilgilerini ve algılarını ortaya çıkarmaya yardım edeceğinden bu alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmada araştırmaya katılan օđretmenlerin veri toplama araçlarını samimi bir şekilde, yansız ve gerçek gօrüşlerini yansıtacak biçimde cevaplandırdıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmada 373 օđretmen ve 157 aday օđretmen yer almıştır. Elde edilen veriler bu katılımcıların verdiği cevaplar ile sınırlıdır. ֖rneklemede her ne kadar sayısal okluk ve çeşitlilik sağlanmaya çalışılsa da օrneklemin Türkiye evrenini temsil etmesi bakımından sınırlılıkları vardır. Bu nedenle elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve genellenmesinde bu sınırlılık gօz օnnde bulundurulmalıdır.

Tanımlar

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Birey: Akademik, sanatsal ve sportif faaliyetlerde օnde olan, yaşadığı çevrede liderlik օzellikleriyle օn plana çıkan ve uzman kişilerce tanılanan bireylerdir (MEB, 2009).

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Okul օncesinden liseye kadar eğitimin her kademesindeki üstün zekâlı ve yetenekli օđrencilerin okudukları okuldaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde zekâ kapasitelerini ve bireysel yeteneklerini (resim, mzık) en st düzeye çıkarmak için kurulan օzel eğitim kurumları (MEB, 2015).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bir toplumun kalkınması ve varlığını devam ettirmesi o toplum için en büyük gayedir. Bu da toplumları iyi yöneten ve yönlendiren kişilerle olabilmektedir. Bu kişiler yaratıcılığı, karşılaştığı problemleri çözmedeki üstün gücü, gelişmiş dil yeteneği sayesinde çevresindeki insanları ikna etme ve etkileme kabiliyeti, kurnazlığı, öngörülüğü, yaptıkları icatlar ve buluşlar ile diğer insanlara göre hep bir adım önde olmuşlardır (Akarsu, 2004). Üstün beyin gücüne sahip olarak değerlendirilen bu kişiler bilimde, sanatta, sporda ve hayatın diğer alanlarında birçok değişiklikler yapmış ve gelişmelere öncülük etmiş kişilerdir. Üzerinde yaşadıkları dünya ve içinde buldukları zamanla ilgili gelişmelere öncülük ederek bugünü dünden farklı kılmaya çalışmışlardır. Devletler, kendi sistemlerini devam ettirebilmek ve dünya muvazenesinde yer sahibi olabilmek için bilimde, sanatta, sporda ve liderlik alanlarında ön plana çıkmış üstün zekâlı ve özel yetenekli bu insanlardan yararlanma çabası içerisinde olmuşlardır. Akarsu (2004), yazılı tarihin üstün beyin gücüne sahip bu kişilerin öyküleriyle dolu olduğunu belirtirken, Baykoç Dönmez (2004) de üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin farklı gelişim özellikleri ve yetenekleri ile geçmişte olduğu gibi günümüzde de toplumların her zaman dikkatini çektiklerini ifade etmiştir. Bu kişiler liderlik özellikleri, bilim, sosyal ve sanata olan katkıları yönüyle toplumları yönlendirmiş, toplumun bir adım önünde olmuş kişilerdir. Dünya üzerinde tarih yazanlar, tarihe yön verenler, toplumsal gelişmenin dinamiğini sağlayanlar şüphesiz ki üstün beyin gücüne sahip üstün zekâlı ve yetenekli kişiler arasından çıkmaya devam edecektir.

Ziegler ve Heller (2000), zekâ ve yetenek konusunun Eski Yunan'dan günümüze kadar hep anlaşılmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. Eski Yunan'da Plato, Çin'de Konfüçyüs üstün zekâ ve yeteneği Tanrı'nın insanlar için verilmiş bir armağanı (gifted) olduğu belirtmişler ve bu çocukları da kutsanmış çocuklar olarak görmüşlerdir.

Üstün Zekâ ve Yetenek Tanımı

Toplum dilinde üstün zekâ ve yetenekle ilgili akıllı, zeki, çalışkan ve kafası çalışkan gibi ifadeler karşımıza çıkarken; alanyazında üstün zekâ ve yetenek kavramlarına ilişkin çeşitli tanımlamalara yer verilmiştir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981). Ayrıca zekâ ve yetenek kavramları farklı yönleriyle birbirlerinden ayrılırlar da bu iki

kavram çoğu zaman birlikte kullanılmaktadır. Anderson (2000), zekâ ve yetenek kavramlarının iki farklı kavram olduğunu belirtmiştir. Zekâ kavramını üstünlük ile açıklarken, yetenek kavramını daha çok sanatsal faaliyetlerle açıklamaktadır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu (1991)'nda da, her iki kavram üstün yetenek başlığı altında toplanmıştır. Bu çalışma da üstün zekâlı ve yetenekli kavramlarının birlikte kullanılması tercih edilmiştir.

Gagne (1995) üstün zekâ ve yetenekliliği, “Çocuğun bir dizi içsel ve dışsal katalizörlerle etkileşimi sonucu geliştirdiği bir takım kabiliyet ve yetilerdir” diye tanımlarken; Renzulli (1999) üstün zekâ ve yetenekliliğin, üç temel insan özelliğinin bir etkileşimi sonucu meydana geldiğini ifade eder. Bu özellikler ortalama üstü genel yetenek, yüksek seviyede sorumluluk sahibi olma ve yaratıcılıkta üst seviyede olmak olarak ifade etmiştir. Columbus Grubu (1991) da üstün zekâ ve yeteneği “üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmışın dışında deneyimler yarattığı eş zamanlı olamayan gelişim” diye tanımlamıştır. Columbus Grubu (1991), bireylerin bilişsel yönleri ile duygusal yönlerinin birbirleriyle etkileşimlerinden ortaya çıkan duruma dikkat çekmişler ve eş zamanlı olmayan bu gelişimin zekâ düzeyinin artmasıyla daha da artacağını ifade etmişlerdir.

Amerika Birleşik Devletleri eğitim konseyi üyesi Sidney Marland üstün zekâlı ve yeteneklilerle ilgili bir tanım yapmış ve bu tanım ABD'de çoğu eyalet tarafından kabul edilmiştir. Tanıma göre üstün zekâlı ve yetenekli kişiler, alanında uzman kişiler tarafından bir takım standart testlerle tespit edilmiş ve var olan özel yeteneklerinden dolayı da üst düzey iş yapmaya yeterli olan bireyler diye tanımlamıştır (Passow, 1981). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), üstün zekâlı ve yetenekli bireyleri akademik, sanatsal ve sportif faaliyetlerde önde olan, yaşadığı çevrede liderlik özellikleriyle ön plana çıkan ve uzman kişilerce tanılanan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009). MEB'nin bu tanımı ile Marland Raporu'ndaki tanım birçok yönden benzerlik göstermektedir.

Bu tanımlar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların doğru tanımlanması ve bu alandaki yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesi için birer yol gösterici olsa da, toplumda hala üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili doğru olarak bilinen birçok yanlış vardır.

Sak (2011) 812 katılımcı ile Türkiye'de yaptığı bir araştırmada, insanların üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile ilgili bakış açılarını, yaygın yanlışlarını ve mitlerini

belirlenmeye çalışmıştır. Katılımcılara üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile ilgili altı yanlış hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Elde edilen bulgulardan öne çıkanlar şu şekildedir: Katılımcıların %34,4'ü üstün zekâlı çocuklar her alanda üstün zekâlıdır düşüncesine sahipken, %28,4'ü üstün zekâlı olarak doğan kişinin ömür boyu üstün zekâlı olarak kalacağına inanmaktadır. Yine katılımcılardan %39,4'ü insanların üstün zekâlı doğduklarını; sonradan üstün zekâlı olmayacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların önemli bir bölümü (%89,3), iyi bir müzisyenin üstün yetenekli olabileceğini ancak üstün zekâlı olamayacağı düşüncesine sahipken, katılımcıların %15'i bütün çocukların üstün zekâlı olduğunu belirtmişlerdir. En çarpıcı sonuçta katılımcıların %60,5'inin üstün zekâlı insanların çoğunun ruh ve davranış problemlerine sahip olduğunu düşünmeleridir. Sak (2011)'in araştırmasında da görüldüğü üzere toplumda üstün zekâ ve yeteneklilere yönelik algılar ve bilgiler bazı yanlışlıkları içermektedir.

Clark (2015), Sak (2011)'in üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili yaptığı yaygın yanlışlar ve mitlerle ilgili bulgularından biri olan “üstün zekâlı olarak doğan kişinin hayatı boyunca üstün zekâlı olarak kalır” bulgusunun aksine çocukların doğuştan üstün zekâlı olarak doğmadığını ancak üstün olma potansiyeliyle doğdukları tespitinde bulunmuştur. Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli olma potansiyeline sahip olarak doğan çocukların genetik yapı ve çevresel uyaranlar arasındaki etkileşim sonucu diğer çocuklara olan farklılıklarını ortaya koyduklarını belirtmektedir. Yine Sak (2011)'in araştırmasındaki “bütün çocukların üstün zekâlı olduğu” bulgusu Clark (2015) tarafından şartlı desteklenmiş ve tüm çocukların olağanüstü potansiyele sahip olduklarını, sadece kendileri için uygun ortama sahip olan ve ihtiyaçlarına cevap veren ortamda gelişen çocukların, kendi benzersizliklerini ve yeteneklerini gerçekleştirme şansı bulacaklarını ifade etmiştir.

Çeşitli tanımlar arasında benzerlikler bulunmasına rağmen, her tanım kişi veya grupların özgün bakış açılarını da yansıtmaktadır. Dolayısıyla alanda kabul edilmiş tek bir üstün zekâ ve yetenek tanımı mevcut değildir. Bütün bu tanımlamalara göre üstün zekâ ve yeteneklilik, bireyin yaşlarına göre belli alanlarda üst düzey becerilere sahip olan, yaşlarından farklı gelişimsel özellikler sergileyen ve bu özelliklerinin de ebeveyn, öğretmen ve uzmanlar tarafından fark edilerek tanınması durumudur.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar normal zekâ düzeyindeki diğer çocuklara göre farklı özelliklere sahiplerdir (MEB I. Özel Eğitim Konseyi, 1991). Bu çocukların diğer çocuklara göre farklı bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir (Akarsu, 2004; Davaslıgil, 1990; Kaplan Sayı, 2013). Bu özel çocuklar, bazen ebeveynleri veya kurumların çocukların gelişimsel özelliklerini de bilerek yâda kendi çabaları sonucu doğru tanı alması sonucu üstün yeteneklerini ortaya koyabilen bireylerdir. Üstün zekâ ve yetenekli bireylerin hem ebeveynleri hem de bu çocuklara eğitim veren öğretmenleri tarafından fark edilmeleri ve uygun eğitim fırsatlarına yönlendirilmeleri, bu bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkartabilmeleri ve potansiyellerini kullanabilmeleri için son derece önemlidir (Akarsu, 2004). Winebrenner (1992), özellikle eğitimcilerin çocuklardaki üstün yeteneği ne kadar erken fark ederlerse bu çocukların var olan yeteneklerini, kapasitelerini geliştirmesi o kadar fazla olacağını belirtmiştir. Ancak bu durumun zor olduğu gibi, bir o kadar da önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun için de bu çocukların özelliklerinin bilinmesi son derece önemlidir. Smutny, Walker ve Meckstroth (1997)'a göre bu çocuklar sınıf içinde çok iyi takip edilmeli ve gündelik konuşmalarındaki farklılıklar anlaşılmaya çalışılmalıdır.

Bu çocukların fark edilmesi ve tanınması için psikologlar ve eğitimciler tarafından üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere özgün özelliklere odaklanan çeşitli ölçekler ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Bunlar arasında en önemli yeri zekâ testleri almaktadır. Ayrıca çocuğun derslerde gösterdiği başarı, yapılan kişilik testleri, sınıf içerisinde küçük sorulardan faydalanılarak yapılacak sosyometri teknikleri, akran gruplarına bu tür çocukları tespit etmek için sınıfıyla ilgili sorular sorma, çocuğun aile geçmişi, okullarda öğretmenler tarafından hazırlanan gözlem raporları, çocuğun kendisi yâda ailesi ile yapılan görüşme kayıtları ve çocuğun farklı özelliklerini ölçen ölçekler bu çocukların tespiti için kullanılabilen önemli yöntemlerdir (Çağlar, 2004).

Psikologlar, eğitimciler ve araştırmacılar yukarıda belirtilen ölçekleri ve yöntemleri kullanarak elde edilen sonuçları normal çocuklarla karşılaştırarak üstün zekâlı ve yetenekli çocukların farklı ve üstün özelliklerini ortaya koymaktadırlar. Gözlem ve araştırmalar sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ortak ve belirgin özellikleri genelde bedensel özellikleri, zihinsel özellikleri, kişilik özellikleri, sosyal

özellikleri ve ahlaki özellikleri başlıklar altında toplanarak ifade edilmektedir (Ataman, 1998, Çağlar; 2004).

Bedensel Özellikleri

Osmanlılar döneminde saraya devşirme öğrenci seçilirken fiziksel özelliklerle üstün zekâ ve yeteneklilik arasında bağlantı kurulurdu. Ancak, günümüzde hâkim olan görüş öğrencinin bedensel gelişimi ile zekâ arasında doğrudan bir ilişkinin kurulamayacağı yönündedir. Bu nedenle de bu öğrencilerin tanınmasında fiziksel özelliklere odaklanan bir ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılmamaktadır.

Bazı kişiler arasında yaygın olan düşünceye göre ise, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yüksek düşünce ve üst düzey zekâyâ sahip olmalarından dolayı bedensel gelişimlerinin yetersiz olduğu ve ömürlerinin kısa olduğu yönündedir. Dolayısıyla da bu çocukların normal akranlarına göre bedenleri daha zayıf, çelimsiz, gelişmemiş, sağlığı bozuk ve daha kısa ömürlü olduğu yönünde yanlış bilgiler vardır. Ancak yapılan araştırma ve incelemelerde durumun hiç de öyle olmadığı görülmektedir (Akarsu, 2001; Çağlar, 2004; Enç, 2005).

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler, doğumdan itibaren diğer bireylere göre farklı gelişim özelliklerine sahiptir. Doğumda normal çocuklara göre kilo olarak daha ağır ve vücut yapısı olarak da daha iridirler. Boyları yeni doğan diğer çocuklara göre daha uzundur (Ataman, 2004; Ataman, 2008; Çağlar, 2004). Terman (1922) yaptığı araştırmalar da bu yönde sonuçlara ulaşmıştır. Bu çocukların doğumdan itibaren akranlarına göre vücut yapısı olarak farklı olduklarını tespit etmiştir (akt. Davis ve Rimm, 1998, s. 26). Bu çocukların normal çocuklara göre omuz ve kalçaları daha geniş olup fiziksel yapıları ve genel sağlık durumları da normalin üstündedir. Fiziksel açıdan gelişim basamakları yönüyle yaşitlarından daha öndedirler (Akarsu, 2001; Çağlar, 2004).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda duyu organı bozuklukları, bedende sakatlık durumu, çene ve diş bozukluğunun daha az görüldüğü ifade edilmektedir. Hastalıklara karşı daha dayanıklıdırlar. Vücutları hastalıklara karşı dirençlidir. Yine yapılan araştırmalarda ortalama ömürlerinin diğer bireylere göre daha uzun olduğu belirtilmiştir (Akarsu, 2001; Akkanat, 1999; Ataman, 2004; Çağlar, 2004).

Sinir sistemleri sağlıklı, üstün nitelikte ve aşırı duyarlılıktadır. Yaşıtlarına göre uyku ihtiyacı daha azdır ve gelişimsel olarak da daha hızlı bir seyir izlerler. Koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha hızlı ve iyidir. Dolayısıyla daha hareketli ve coşkuludurlar (Tucker ve Hafenstein, 1997).

Zihinsel Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar doğumdan itibaren akranlarına göre zihinsel yönden çok çeşitli farklılıklar göstermektedir. Bebeklik döneminde etrafındaki nesnelere çabuk fark etmeye ve öğrenmeye çalışırlar. Meraklı olduklarından küçük yaşta kendi başlarına etraftaki sesleri fark ederek okumayı öğrenebilirler. Sokak tabelalarını ve ürünler üzerindeki logoları okuyabilir ve analiz ve sentez yapabilirler. Erken konuşmaya başlarlar, sözcükleri tam anlamlarıyla kullanabilir ve sözcük hazinelerini sürekli zenginleştirmeye çabalarlar (Cutts ve Moseley, 2001; Clark, 2015). Kelime hazinesi geniş olan bu çocuklar kendilerini daha rahat ifade edebilmekte ve daha iyi iletişim kurabilmektedirler (Akarsu, 2001). Soyut düşünce yetenekleri ve kelime hazinesi geniş olan bu çocuklar küçük yaştan itibaren dildeki mecazi anlamları kavrar ve espri yapabilirler (Cutts ve Moseley, 2001).

Etraftaki obje ve nesnelere karşı çok meraklıdırlar. Dikkat süreleri de uzun olan bu çocukların ilgilerini çeken bir konu olduğunda olaylara karşı daha da yoğunlaşabilmektedirler. Problem çözmedeki kabiliyetleri gelişmiştir. Olaylara bakış açıları gelişmiş olduğundan olayları net görebilirler (Clark, 2015; Davaslıgil, Aslan ve Beşkardeş, 2000; Tucker ve Hafenstein, 1997). Olaylar arasında sebep–sonuç ilişkisi kurarak olayları daha iyi yorumlayabilmektedirler. Olaylar üzerinde genelleme yapmada, ilişkileri görmede, bilgilerin transferinde yaşıtlarına göre daha öndedirler. Bu çocukların özgün ve yaratıcı fikirleri vardır (Clark, 2015; Metin,1999). Neyi istediklerini ve ilgi alanlarını bilirler ve bu alanlarda da detaylı bilgiye de sahiptirler. Grup çalışmalarından çok bireysel çalışmaları tercih ederler (Smutny, 1998).

Munro (2000), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genellikle öğrenme konusunda akranlarına göre daha hızlı ve istekli olduklarını belirtmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yaşıtlarına göre çok hızlı öğrenirler. Zihinden işlem yapmada da oldukça başarılıdırlar. Sayıları ve matematiği küçük yaşlardan itibaren severler. Hatta sayılarla oynamayı çok severler. Duyduklarını ve gördüklerini uzun zaman unutmazlar ve hafızalarında tutabilirler. Yaş seviyelerinin üstünde kitapları okumaktan (fosiller ve

uzay hakkında gibi) hoşlanmaktadırlar (Charles,1992; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Olayları zihninde tasarlaması ve buna göre olaylar arasında mantıksal bir ilişki kurması çok iyidir. Bu durum üstün zekâlı ve yetenekli çocukların çok hoşuna giden ve onları heyecanlandıran bir durumdur (Davaslıgil, 1991; Leana, 2005). Zaman ve ölüm gibi soyut kavramları yaşıtlarına göre daha çabuk kavrarlar (Davaslıgil, 2004; Mirman, 2003; Porter, 1999).

Rutin olmaktan hoşlanmazlar. Dolayısıyla da her gün aynı işleri yapmaktan kaçınırlar. Okulda çabuk sıkılırlar ve okuldaki uyarıcılar onlara yetersiz gelebilir. Eğer öğretmenler onlara yönelik farklı etkinlikler yapmaz ise okuldan soğur ve okula gitmek istemeyebilirler. Hatta ders başarılarında da ciddi düşüşler görülebilir. Oyun oynar iken oyunun kurallarını hemen kavrarlar. Yaptıkları hatalardan dersler çıkarırlar. İsteklerini gerçekleştirmek için çevrelerine karşı ikna edici özellikleri bulunmaktadır (Özbay, 2013; Porter, 1999).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların belki de en önemli özelliklerinden birisi üstün hayal gücüne sahip olmalarıdır. Dolayısıyla da yaratıcılıkları gelişmiştir. Proje ve olimpiyat derslerinde daha aktif ve başarılı olabilmektedirler. Çünkü bu çocuklar için ayrıntı önemlidir. Düşünürken hızlı düşünebilmektedirler. Olaylar ya da nesnelerdeki ince ayrıntıları görmeleri sayesinde akranlarının ve etrafındaki diğer insanların düşünemeyecekleri fikirleri ve görüşleri üretebilmektedirler. Dolayısıyla yaratıcılık düzeyleri yüksektir (Clark, 2015; Çağlar, 2004).

Sosyal Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal özellikleri içinde yaşadığı aile ortamı, okul ortamı ve yetiştiği çevre ile şekillenir ve bu şekillenmede bu üç faktör son derece önemli bir rol oynar. Columbus Grubu (1991)'nun belirttiği gibi üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler zihinsel olarak eş zamanlı olmayan gelişim göstermelerinin sonucu olarak bazen kendilerinden büyüklerle arkadaşlık yapabilir ya da kendi yaşıtlarıyla olabilmek için onların seviyesine inip seviyesinin altında davranışlar da göstererek çocuklarda sosyal uyumsuzluklar görülebilmektedir. Bu çocukların zihinsel açıdan farklı olmaları olaylara farklı bakmalarına ve yorumlarına da neden olabilmektedir. Sosyal açıdan yaşıtlarına göre daha olgundurlar. Yaşıtlarından bu olgunluğu göremeyen çocuklar ortak ilgi alanları kuramazlar. Dolayısıyla da kendi zihinsel yapısına uygun ve kendi yaşından büyük çocuklar ile arkadaşlık etmeyi tercih edebilirler (Akarsu, 2001;

Cutts ve Moseley, 2001; Davaslıgil, 2004; Saban, 2001). Ancak Kaya, Erdoğan ve Çağlayan (2014) yaptığı araştırma da üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerinde akranlarıyla iyi arkadaşlıklar kurabildiklerini, farklı bir örüntü sergilemediklerini tespit etmişlerdir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar arasında sosyal uyum sağlama konusunda güçlük çeken çocuklar olduğu gibi, bu çocukların sahip oldukları liderlik yeteneği, gelişmiş dil yeteneği ve mizah duygusu sayesinde espri yeteneklerinin de güçlü olduğu ve arkadaşları arasında uyum sorunlarını bu şekilde aşabildikleri ifade edilmektedir. Olayları anlatırken iyi bir şekilde dramatize ederek eğlenceli hale getirirler. Fıkra anlatma yetenekleri de gelişmiştir. Bu durum ve davranışlarından dolayı arkadaşları içerisinde popülerdirler (Metin,1999; Winner, 1996). Grup içerisinde liderlik özelliği ile ön plana çıkan üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar grubu yönetme ve faaliyetleri planlamada çok iyidirler. Grup içerisinde ve yapılan faaliyetlerde kurallar onlar için çok önemlidir ve bu kurallara uyulmasını isterler. Kurallara uyulmaması durumunda tepkilerini mutlaka ortaya koyarlar (Atik, 2007; Clark, 2015; Uzun, 2004).

Winner (1996) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bazı durumlarda da arkadaşları ile ilişkilerini geliştirmek ve onların yanında kabul edilebilirliklerini artırmak için derslerinde onlardan farklı olmama adına kapasitelerinin çok altında performans gösterdiklerini ve dolayısıyla da okulda başarısız olabildiklerini belirtmektedir. Özbay (2013) da üstün zekâlı ve yetenekli çocukların okulda akademik başarıları sebebiyle arkadaşları tarafından lakap takıldığını belirtmiştir. Bu çocukların bundan korunmak için kendilerini gizlediklerini, tartışmalardan ve kulüplerden geri çekildiklerini ifade etmiştir. Bu durumun üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda negatif etkiye sebep olduğunu belirtir. Bu durum üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dışlanmasına gruptan reddedilmesine sebep olabilir. Bu tür durumlarda bu çocuklar gruptan kendisini soyutlar akademik başarıda da düşmeler görülür.

Porter (1999), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların çevresindeki insanlara göre daha az benmerkezci olduğunu ve arkadaşlarının duygularına ve ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Clark (2015), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati becerilerinin yüksek olduğunu ve olaylara bakarken arkadaşlarının duygu ve düşünceleriyle bakabildiklerini ifade etmişlerdir. Porter (1999), bu çocukların erken

çocukluk döneminden itibaren yaşlılarından farklı olduğunun bilincinde olduklarını ve bu farklılıklarını da sanki olumsuz bir durummuş gibi algıladıklarını belirtmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar arasında gelişimsel özelliklerinden dolayı normal çocuklarda olduğu gibi farklı uyumsuzluklar, davranış problemleri ya da suça karışma gibi davranışlar olabilmektedir (Clark, 2015; Morelock, 1992). Öyle ki çocuklarda var olan bu farklı gelişimsel özellikler çocuğun sosyal gelişimini de olumsuz etkilemekte ve dolayısıyla çevreye uyumları zorlaşmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar özelliklerinden dolayı kendi yaşlılarıyla arkadaşlık ilişkileri kurmakta zorlanmakta, onlarla oyun oynama, iletişim kurma, boş zaman geçirme gibi etkinliklere katılamamaktadır (Clark, 2015; Metin,1999). Bu durumda bu çocuklar çevresinden kopma, soyutlanma, yalnız kalma ve dışlanma gibi tehlikelerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu çocuklar yaşadığı çevrede kendini beğenmiş, bencil çocuklar olarak bilinebilmektedirler. Okullarında düşük benlik saygıları nedeniyle de akademik başarılarında da düşme riski görülebilmektedir (Clark, 2015; Hökelekli ve Gündüz, 2004). Ataman (1998) da bu çocukların çevrelerinde mantıksız davranan ve garip fikirleri olan kişiler olarak görülebildiğini belirtmiştir.

Okul öncesi ve birinci sınıfa başlama üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için oldukça önemli bir dönemdir. Yaşlılarını zihinsel, sosyal ve ilgi alanları bakımından kendilerine benzer ve kendi düzeylerinde bulmazlar. Arkadaşlarının anlatılan konuları anlamada ve ilişkilendirmede kendisiyle rekabet edemediğini görürler. Bu durum çocuklarda hayal kırıklığına sebep olur. Çocuğun okuldan sıkılması ve soğumasına neden olabilmektedir. Bu çocuklar okula karşı fobi geliştirebilmekte veya okulda huzursuzluk gösterip kendi dünyasına çekilebilmektedir. Durum böyle olunca da yeteneklerini gizleme yolunu seçebilmektedir (Dalzell,1998; akt: Clark, 2015; Shaunessy, 2003).

Kişilik Özellikleri

Toplum tarafından üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin kararsız duygulara sahip olduğu ve garip davranışlarının olduğu belirtilebilir. Ancak yapılan araştırmalarda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların normallere göre bazı üstün kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmüştür (Clark, 2015; Çetinkaya, 2007; Silverman, 1993). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin belli bir amaç çerçevesinde davranışları vardır ve amaçlarına ulaşmaktan ve başarılı olmaktan keyif duyarlar. Özdenetim becerileri yüksek

olduğundan kendi kişisel hatalarını görürler ve bu hatalarını düzeltebilirler. Ayrıca karşısındaki kişileri de kendilerini düzeltmeleri konusunda uyarırlar. Kendisine güvenilmesinden ve etrafındaki kişilere güvenden hoşlanırlar (Davis ve Rimm, 2004). Dostlukları uzun süreli ve güven esasına dayanır. Bir iş yaparken grupta birlikte yapmaktan ziyade tek başına yapmaktan hoşlanırlar ve yaptıkları işleri bitirme konusunda sabırlı, azimli ve kararlı davranırlar. Kararlı bir hayatları vardır (Akarsu, 2001; Aydın, 2008; Cutts ve Moseley, 2001; Davaslıgil, 2004). Buldukları grup içerisinde lider olmak isterler ve bunda da son derece başarılıdırlar (Clark, 2015; Renzulli ve diğerleri, 2002).

Mükemmeliyetçi kişiliklerinin olması üstün zekâlı ve yetenekli çocukların en önemli özelliklerinden birisidir (Clark, 2015; Cutts ve Moseley, 2001; Renzulli ve diğerleri, 2002). Aşırı duygusal olabilirler, başkalarına ve çevreye aşırı duyarlı olurlar. Etrafındaki canlılara karşı merhametlidirler (Clark, 2015). Özgüvenleri yüksektir ve düşündüklerini rahat ifade ederler. Çok büyük risk alacağını bilseler dahi savundukları fikirlerden vazgeçmezler. Karşı görüşleri korkusuzca savunurlar. Haksızlığa tahammülleri yoktur (Clark, 2015; Davis ve Rimm, 2004). Genelde motivasyon gücü yine kendisidir yani içten denetimlidirler (Leana, 2005). Mizah anlayışları oldukça gelişmiştir. Bu durumdan dolayı bazen akranları ile sorunlar yaşayabilirler. Olaylardaki ince mizahı diğer kişilerden önce fark edebilirler (Clark, 2015).

Bütün bu sayılan olumlu özellikler bütün üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda görülemeyeceği gibi kişilik bozukluğu, davranış bozukluğu ve duygusal bozukluklar yaşayan çocuklarda mevcuttur. Bütün çocukların mükemmel olduğunu düşünmek yanıltıcı olabilmektedir (Clark, 2015; Saranlı, 2012).

Ahlaki Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ahlaki kimliklerini yaşadıkları çevrede şekillendirirler. Yaşadıkları çevrede bulunan kişilerin değer yargıları ve olaylar karşısında takındıkları tavırlar bu çocukların ahlaki kimliklerini oluşturur. Ahlaki kimliğin temelleri hayatlarının ilk yıllarında atılır daha sonraki yıllarda çevresindeki yetişkinlerin olaylara bakış açıları, olaylar ve durumlar karşısındaki hareket tarzları çocukların ahlaki gelişimlerinin sınırlarını çizmektedir. Esnek bir öğrenme ortamı üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için ahlaki ve zihinsel gelişim için son derece önemlidir (Clark, 2015).

Yapılan araştırmalarda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve kişilik gelişimlerinin yanı sıra ahlaki gelişimlerinin de yaşıtlarından çok önde olduğu ve onlara göre farklılaştığı belirtilmektedir. Yine bu araştırmalara göre çocuğun zekâ düzeyi geliştikçe ahlaki ilgi ve farkındalıklarının da arttığı belirtilmiştir. Ayrıca bu çocuklar ahlaki özellikleri yaşıtlarına göre daha erken yaşlardan itibaren belirgin oranda sergilemektedirler (Clark, 2015; Roeper ve Silverman, 2009).

Cash (2009)'e, göre ahlaki özellik, üstün zekâlı ve yetenekli çocuğun gelişimine eşlik eden en önemli durumdur. Bu çocuklar hayatlarının erken dönemlerinde itibaren yüksek bir ahlâk duygusuna sahiptirler. Cash (2009), bu durumun üstün zekâlı ve yetenekli çocukların zihinsel kabiliyetlerinin gelişmişliğinden, güçlü gözlem yeteneklerinin olmasından, olaylara ve kişilere karşı duyarlı davranmalarından kaynaklandığını ifade etmektedir. Yine bu çocuklardaki olayları iyi analiz etme gücü, empati anlayışının yüksek olması, olaylara alternatifli yaklaşıp neden sonucu iyi kestirmesi ve adaletli olması gibi durumlar ahlaki gelişim için önemli rol oynar.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ahlaki özelliklerine bakıldığında, erken zihinsel gelişimin bir sonucu olarak erken yaşlardan itibaren kendilerine ve çevrelerine karşı duyarlı ahlaki özellikler gösterirler. Bu çocuklar sorgulayıcı yapıları olduğundan adaletsizliği, haksızlığı, eşitsizliği, çifte standardı kolaylıkla fark ederler. Bu durumlarla baş etmeye çalışır ancak yetersiz olduklarında kendilerini çaresiz hissedebilirler (Akarsu, 2001; Clark, 2015; Renzulli ve diğerleri, 2002). Bu çocuklar savaş, kıtlık, çevre kirliliği, orman yangınları, hayvan katliamları gibi sorunların yanı sıra, barış için gösterilen çabalar, uluslararası ilişkiler gibi konulara karşı da akranlarına göre daha duyarlı davranırlar. Adalet duyguları çok gelişmiştir. Haksızlığa tahammül edemezler (Ataman, 2012; Clark, 2015; Davaslıgil, 2004; Jost, 2006).

Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocukların Tanınması

Eğitimde esas amaç bireylerin sahip oldukları potansiyeli en üst düzeyde geliştirmek ve bu potansiyellere işlerlik kazandırmaktır (MEB I. Özel Eğitim Konseyi, 1991). şahin (2013) eğitimi, eğitimin en önemli öğesi olan çocukların tanınmasından bu çocuklara sunulacak rehberlik faaliyetlerine kadar geniş bir yelpazede sunulan ve birbirini tamamlayan süreçler olarak tanımlamaktadır. Bu da her şeyden önce bireylerin tüm yönleriyle bilinmesi, tanınması ve değerlendirilmesi ile olacaktır. Ancak, olağanüstü özellikleri bulunan özel gereksinimli üstün nitelikli kişilere yönelik önlemler

hep kısıtlı kalmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler buldukları toplumda ya da eğitim kademelerinde çok da iyi bilinmemektedirler. İçinde yaşadıkları toplumlarda fark edilmeleri ve sağlıklı bir şekilde yetişmelerinin sağlanması için gereken fiziki donanımların ve ortamların sağlanması gerekmektedir. Çağlar (2004) da bu durumun ancak özel eğitimle sağlanabileceğini ifade etmektedir.

Öğrenci de var olan potansiyeli geliştirerek ileri bir düzeye taşıyacak uygun öğrenme deneyimleri sağlamak için öğrencinin hali hazırda hangi düzeyde olduğu ve ne tür başarılar gösterdiğinin bilinmesi gerekmektedir (Clark, 2015). Darga (2010) ve Levent (2011), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların var olan potansiyellerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesinin ancak erken ve doğru tanılama ile olabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için önemli bir adımdır. Bu öğrencilerin tanınması, uygun programlar aracılığıyla ve özel yetişmiş personel tarafından ilerleme hızlarına uygun olarak eğitim verilebilmesinin ön koşuludur. Ancak Bilim ve Sanat Merkezleri süreci iç denetim raporunda (MEB, 2010), okullarda görev yapan öğretmenlerin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerini yeterince bilmedikleri ve bu çocuklarla ilgili bilgilerinin kısıtlı olduğu görülmüştür.

Çağlar (2004), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanındıkları andan itibaren eğitimsel açıdan doyuma kavuşturulmasının son derece önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu çocukların yetenekleri, ilgileri ve istekleri yönünde eğitilmesi, yeteneklerinin işlevsel hâle gelmesi ülke yararına hizmet etmelerini sağlayacaktır. Çağlar (2004), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sağlıklı, mutlu ve ülkesi ve milletinin gelişmesine katkı sağlayacak şekilde gelişmesinin ancak zihinsel gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyecek eğitim ortamlarının sağlanması ile mümkün olacağını belirtmiştir. Bu da ancak özel eğitim imkânları ile olabilecektir. ABD, Rusya ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerin sanayi ve teknolojide gelişmişliklerinin temelinde bu çocuklara gereken önemi vererek bu çocukların yetenek ve potansiyellerine uygun eğitim vermeleri bulunmaktadır. Bu nedenle Çağlar (2004)'a göre ülkelerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara ilgileri ve kabiliyetleri doğrultusunda başarılı olmalarını sağlayacak ve motivasyonlarını artıracak eğitimlerin verilmesi gelişmeleri için en önemli araçlarından biridir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların hem kendileri hem de buldukları toplum adına gelecekte önemli roller üstlenmesi, önce bu çocukların erken yaşlarda

tanılanmasını gerektirmektedir. Bu çocuklardan bazıları okul ortamında üstün gelişimleri ve başarılarından dolayı daha kolay tanınabilmekte iken, bazılarının yetenekleri ise çeşitli nedenlerden ötürü gün yüzüne çıkamamaktadır. Hatta okul yaşamı boyunca farkına varılmayıp yanlış tanı almış, farklı değerlendirmelere maruz tutulmuş çocuklarda azımsanmayacak kadar çoktur. Bu çocuklar arasında, yetenekleri ya sonradan ortaya çıkmış ya da hiç çıkmadan sönüp gidenler mevcuttur. Her toplum da böyle gizli kalmış, keşfedilememiş yâda farklı olduklarından dolayı toplum tarafından dışlanarak yaptığı davranışlardan dolayı hatta deli denerek yok olup giden pek çok yetenekli birey bulunmaktadır. Clark (2015) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tespitinde okulda yâda okulun bulunduğu bölgede üstün zekâlı öğrenci kavramı olmasının çok önemli olduğunu belirtir. Bu kavramın programın ne tür öğrenciler için hizmet edeceğini belirtmesi adına çok önemli olduğunu söyler.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük, kırsalda ya da köyde yaşayan ailelerde, okuldan erken ayrılan ya da hiç gidememiş çocuklarda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların fark edilmesi daha güç olmakta, gerekli eğitim desteği verilememektedir. Bu bakımdan üstün zekâlı ve yeteneklilerin tanılanması ve eğitimi son derece önemli bir konu olmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tespitleri erken yaşlardan itibaren yapılarak eğitimleri şansa bırakılmamalı böylelikle hem kendilerine hem de yaşadıkları topluma faydalı kişiler olarak yetiştirilmeleri sağlanmalıdır (Hotaman ve Yüksel-Şahin, 2009). Alanyazından da anlaşılacağı üzere ideal bir tanılama sisteminden bahsedilemeyeceği ve aynı ülkede bile tanılama sisteminin bölgeler arasında çok farklılıklar gösterebileceği görülmektedir. Coleman (2003), hiçbir konunun üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tespiti kadar tartışmalı ve bir o kadar da kritik olmadığını ifade etmiştir.

Öpengin ve Sak (2012), üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alan çocukların her ne kadar olumlu bir etiket taşıyormuş gibi görünseler de, tanılanan çocukların tanıldıktan sonra akademik anlamda, sosyal ve duygusal anlamda karmaşıklıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tanılandıkları andan itibaren bu çocuklardan ailenin ve toplumun beklentileri de değişmektedir. Bundan dolayı da üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılanmasında ilk sorulacak soru tanılama amacının ne olduğu olmalıdır. Eğer tanılamada belli bir amaç yoksa çocuk sadece etiketlenmiş olacaktır. Tanılama gerçekten gerekli midir sorusuna cevap vermek gerekmektedir.

Tanılama süreci, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tespitiyle sonuçlanmalıdır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukları diğer çocuklardan ayırt etmek için birçok özellik ve ölçümü bir arada kullanmak gerekir. Ersoy ve Avcı (2000), günümüze kadar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tespit edilmesinde pek çok kıstas, ölçek ve test geliştirildiğini ve bu çocukların belirlenmesinde ilk olarak yapılacak işin üstün yeteneği olma olasılığı olanlarla olmayanları birbirinden ayırmak olduğunu belirtmişlerdir. Clark (2015), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların aday gösterilme sürecinde öğrencileri düzenli şekilde gözleme imkânı olan ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında bilgiye sahip olan öğretmenler, ebeveynler, okul yöneticileri ve akranların ekip halinde birlikte çalışması gerektiğini belirtir. Robinson, Shore ve Enersen (2014), öğretmen ve ebeveynlerin aday göstermede başarı oranlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Clark (2015), tanılama sürecinde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tespitinde özellikle akranların çok önemli yeri olduğunu ifade eder. Yapılacak sosyometri testi ile yâda sınıfta öğrencilere sorulan küçük sorularla bu öğrencilerin tespitinin kolayca yapılabileceğini belirtir. Örneğin, matematik ile ilgili bir problemin olduğu zaman hangi öğrencinin sana yardım etmesini istersin? veya herhangi bir konu hakkında çalışma grubu kuruyor olsan hangi öğrencilerin senin grubunda olmasını isterdin? yada sınıfınızdaki en zeki öğrenci kimdir? gibi sorular bu öğrencilerin tespitinde bize yol göstereceğini belirtir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların taranması ve tanılanmasında aile kayıtları ve bilgileri, öğretmen gözlem ve bilgileri, arkadaş bilgileri, erken çocukluk döneminde çocuklarla yapılan bireysel çalışmalar, kontrol listeleri ve değerlendirme ölçekleri, performans testleri, başarı testleri, grup ve bireysel zekâ testleri, ve davranış ölçekleri son derece önemlidir (Baykoç, 2012; Clark, 2015; Ersoy ve Avcı 2004; MEB I. Özel Eğitim Konseyi, 1991)

Çelik-Şahin (2014), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tespitinde zekâ testlerinin yanında akran değerlendirmelerinin, veli görüşlerinin ve öğretmen görüşlerinin de önemli olduğunu belirtmiş ve bu değerlendirmeler neticesinde öğrencilerin tespit edilerek tanılama sürecine alınmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu süreçte kurumlarda bulunan rehberlik servisinin de veli ve öğretmenlere yönelik bilgilendirme yapmasına ihtiyaç duyulabilmektedir.

Baykoç (2012), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların taranma ve tanılma sürecinde en sağlıklı olanın çocuğun gelişim alanlarındaki düzeyini belirleyecek ölçeklerin kullanılması olduğunu ifade etmiştir. Çocuğun gelişim alanlarının değerlendirilmesinde standardize edilmiş testler ve ölçekler kullanılmalıdır. Ayrıca tarama ve tanılama esnasında sağlıklı sonuçlar alabilmek için konunun uzmanlarından istifade edilerek değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Üstün zekâlılık ve yetenekliliği tanılamada tek bir doğrudan bahsetmek oldukça zordur. Tanılama sürecinde kullanılan araçların hepsinde ölçme hataları mevcuttur. Tanılama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir araçlar olmasına rağmen farklı kültürel yapılarıdaki çocukları tespitinde ve değerlendirmesinde eksiklikler bulunmaktadır. Çocukların aile ortamları, yaşadıkları çevre, okudukları okullar gibi etkenler çocukların zekâ testlerindeki performansını da etkilemektedir. Dolayısıyla geçerlik konusunda ölçme hataları oluşmaktadır. Tercih edilen tanılama modeli sadece zekâyı değil, zihinsel olmayan kişilik özellikleri olan motivasyon, yaratıcılık, girişimcilik, dayanıklılık ve cesaret gibi unsurları da dikkate almalıdır (Bildiren ve Uzun 2007; Çağlar, 2004; Ersoy ve Avcı, 2001; Kaufman ve Stenberg, 2008).

Budak (2007), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tespitinde kullanılan ölçme araçlarının üstün ve eksik yanlarının olduğunu belirtmiştir. Üstün yönler olarak; testi uygulayan kişinin teste tabii tutulacak kişi ile ilgili dış görünüşünden kaynaklanabilecek tutumlar ortadan kalkmaktadır. Dolayısıyla önyargı ve yanlış değerlendirmelere fırsat verilmemektedir. Yapılan testle zaman kaybetmeden birey hakkında hızlı ve güvenilir sonuç elde etmek daha kolaydır. Belli bir uzman grup tarafından geliştirildiği ve standardizasyonu sağlandığı için kullanılan ölçekler geçerli olmaktadır.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tespitinde kullanılan ölçme araçlarının eksik yönlerine bakıldığında ise; testler sadece akademik yönü ölçtüğünden çocukların yaratıcılık ve girişimcilik özelliklerini ortaya çıkartamamaktadırlar. Bireyin sosyal yönü, liderlik becerileri veya başarısıyla ilgili fikir vermemektedir. Ayrıca yapılan testi sınav gibi değerlendiren çocuklar için bu durum bir dezavantajdır. Test esnasında çocuğun o anki psikolojik durumu, kaygı seviyesinin yüksek olması, karnının aç yâda tok olması, hasta olması ve anne babanın teste yüklediği anlam çocuğun testte başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bir oturumluk sınavların

güvenilir sonuçlar vermesi beklenemez. Test sonuçları, bireyin var olan potansiyellerinin doğuştan geldiğini kabul eder ve gelişim göstermeyen bir yapı olarak kabul eder. Uygulanan bu testler, insan zekâsının çok boyutlu yönünü farklı düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca en önemli sorun olarak karşımıza çıkan durum ise testlerin orta sosyo-ekonomik düzey ve kültür yapısına uygun oluşturulduklarından alt sosyoekonomik ve kültür yapıları için -düşük seviyede okula giden, köylerde yaşayan, anne babanın eğitim durumu düşük olan- adaletsiz olabilmektedir. Dolayısıyla testler güvenilir sonuçlar vermeyebilmektedir (Budak, 2007).

Türkiye’de Tanılama Süreci ve Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)’ne Yerleştirilmesi

Son zamanlarda okullarda üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara ilişkin farkındalık artmış durumdadır. Gerek ailenin, gerekse öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili bilgi düzeylerinin artması bu çocukların da tanılama ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin tanılanması ailenin ya da okulun isteği doğrultusunda Rehberlik ve Araştırma Merkezinde uzmanlar yâda hastanelerde çalışan psikologlar tarafından yapılmaktadır. Uygulanan ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara göre üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanılanan çocuklar, aynı okul ve sınıfta akranları ile birlikte eğitimlerine devam etmektedirler. Bu çocuklara öğretmeleri herhangi bireyselleştirilmiş eğitim planı yâda zenginleştirilmiş müfredat uygulaması yapmamaktadırlar.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciye gerekli tanılama işlemi yapıldıktan sonra ailenin ve öğrencinin isteği doğrultusunda kendi yaşına ve sınıf seviyesine uygun olarak okul dışında faaliyet gösteren BİLSEM’lerde eğitim sürecine dâhil olabilmektedirler.

BİLSEM’lere gidecek öğrencilerin seviyelerinin tespit edilmesi ve tanılama işlemleri bakanlıkça yapılmaktadır. İllerde bakanlık adına bu işi il tanılama komisyonu ile birlikte Rehberlik ve Araştırma Merkezleri yürütmektedirler.

BİLSEM’e aday gösterilecek öğrenciler öğretmenleri tarafından genel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarında bakanlığın belirlediği sınıf ve yaş seviyelerinde tanılama takvimine de uygun olarak aday gösterilmektedirler.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler;

- Okul öncesinde çocukların velileri ya da öğretmenleri tarafından,
- İlkokulda sınıf öğretmenleri tarafından,
- Ortaokul ve lisede şube öğretmenler kuruluna katılan öğretmenlerin verdikleri karar doğrultusunda BİLSEM'e aday gösterilirler.

Öğretmenler aday gösterilen öğrenciler için Bakanlığın hazırladığı gözlem formlarını doldururlar. Hazırlanan gözlem formları da dikkate alınarak bakanlık tarafından açıklanan tarihlerde tarama sınavına alınırlar. Sınav sonucuna göre öğrenciler genel yetenek, resim ve müzik yeteneklerine göre sıralamaya alınırlar.

Tanımlama sürecinde grup taraması sınavında başarılı olan öğrencilerin isimleri illerde bulunan sınav komisyonuna iletilir. Bu öğrenciler bakanlığın belirlediği ölçme araçları ile bireysel incelemeye alınırlar.

Yapılan incelemeler sonucunda belirlenen genel yetenek, resim ve müzik alanlarından herhangi birinde başarılı olan öğrenciler eğitimlerini aksatmayacak şekilde BİLSEM'ler de eğitime başlarlar (MEB,2015).

Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen

Enç (2005), eğitimin amacının bütün bireylerin bireysel farklılıklarını da dikkate alarak bilgi ve beceri yönüyle kapasitelerinin üzerine çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Kaplan-Sayı (2013) da eğitimin amacının, bireylerin var olan potansiyellerini geliştirmek, onları yönlendirmek, yeteneklerine uygun eğitim vermek olarak belirtmiştir. Eğitimin en önemli ögesi ise öğretmendir. Şahin ve Kargın (2013) ve Sezginsoy (2007)'a göre öğretmen sınıfındaki öğrencilerin farklı yanlarını bilen ve öğrenme ortamlarını da bu farklılıklara göre oluşturan lider kişilerdir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006)' ne göre öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin gelişimsel özelliklerini bilen, tanıyan, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini görerek onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme modelleri geliştiren kişi olarak tanımlanmıştır.

Kaya (2015)' da öğretmeni öğrencilerin özel gereksinimlerini bilerek bireysel eğitim programları hazırlayan ve buna göre gerekli materyalleri hazırlayarak öğrenme ortamlarını zenginleştiren, kendisi ve çevresiyle iletişimde yetkin kişi olarak tanımlamıştır. Tanımlara bakıldığında öğretmen öğrencisinin bireysel farklılıklarını yakından bilen ve ona göre öğrenme gereksinimleri belirleyen, öğrencinin güçlü ve

zayıf yanlarını tespit edip gerekli önlemleri alan, ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğrenmeyi kolaylaştırmak için okutulan müfredatı zenginleştiren profesyonel kişi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006) öğretmenlerin görev tanımını yaparken öğretmeni milli ve manevi değerleri benimseyen, karşılaştığı problemlere çözüm üreten, okuttuğu dersin amaçlarını ve hedeflerini davranışa dönüştüren, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenmeyi öğreten olarak tanımlamıştır. Öğretmen sınıfta lider pozisyonundadır ve önemli rolleri vardır. Öğretmen adeta bir orkestra şefi gibi sınıfında bulunan öğrencileri ilgileri ve kabiliyetleri yönünde yönlendirecek, şekil verecek inşaat ustası gibi bir kalıba sokmaya çalışacaktır. Bunları yaparken de bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencisine yön verecek ve öğrencinin yoluna ışık tutacaktır.

Thomas Jefferson'ın dediği gibi; “Eşit olmayan insanlara, eşit davranmaktan daha büyük eşitsizlik olamaz” (Büyükdüvenci, 1985). Bu bakış açısına göre bireyler var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaları ancak bireysel farklılıklarına göre eğitim almalarıyla gerçekleşecektir. Öğretmenlerin sınıflarında etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi, öğrencilerin farklı yaş ve gelişim dönemlerine ait özelliklerini bilmelerinden geçmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrenme ortamlarını çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına göre düzenlemelidirler (Gökdere, 2004; Senemoğlu, 2005). Bütün bunları yaparken öğretmenin kişilik özellikleri ve mesleki gelişmişlikleri çok önemlidir. Çünkü öğretmen öğrencisinin gelişimini akademik, bilişsel ve duygusal olarak etkilemektedir (Ford ve Trotman, 2001).

Her öğretmenin farklı kişilik özellikleri, mesleki bilgisi, deneyimi ve cinsiyeti açısından yeterliliğini tanımlamak ve sınırlarını çizmek çok zordur. Ayrıca değişen dünya ile birlikte öğretmenlerin neleri bilmesi gerektiği veya öğretme yeterlik tanımları sürekli değişmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2009).

Dağlıoğlu (2010), kişilik özellikleri olarak kendisini geliştiren öğretmenlerin sınıfındaki öğrencileri olumlu yönde etkilerken, kişilik özellikleri bakımından zayıf olan öğretmenlerin ise öğrencileri eğitim hayatından soğuta bildiğini ve öğrencilerini eğitimin dışına itebildiğini belirtmektedir. Demirel (2007) de coşkulu, içten öğretmenlerin yaratıcı olduklarını ve kendilerine güven duyduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bu durumu öğrencilere de yansır ve öğretmenlerin esprili, canlı ve dinamik olmaları eğitim ve öğretimin verimli kılınması adına da çok önemlidir.

Öğretmenler öğrencilerin sadece akademik performanslarını değil aynı zamanda kişisel gelişimleri üzerinde de etkili olmalıdırlar (Kesner, 2005). Bunu yaparken de eğitim, müfredat ve okul ortamında öğrenci başarısını da göz önünde bulundurmalıdırlar ki bu da modern eğitim sisteminde öğretmenliğin önemini göstermektedir (Hong, Greene ve Hartzell, 2011). Bir öğretmen sınıftaki öğrencilerin sosyal, duygusal ve zihinsel ihtiyaçlarına cevap verebiliyorsa, bu öğrencilerin öğrenme konusundaki motivasyonlarını, öğrenme sürecinden keyif almalarını ve öğrenme konusunda daha istekli olmalarını sağlayabilmektedir (Moon, Swift ve Shallenberger, 2002).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, yaşıtlarına göre ilgileri, ihtiyaçları ve öğrenme hızları yönüyle farklılık gösterirler. Bu öğrenciler, okullarda uygulanan eğitim müfredatlarına ek olarak potansiyellerine uygun zenginleştirilmiş eğitim hizmetlerine gereksinim duyarlar (Kontaş, 2009; Renzulli ve Reis, 1985). Ancak bu çocuklar okullarda en çok ihmal edilen ve farklı gelişim özelliklerine uygun eğitim vermeyerek göz ardı edilen grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla da bu çocukların eğitiminde öğretmenlerin kritik rolü vardır (Ataman, 2003).

Metin ve Dağlıoğlu (2004), öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek ile yetenekleri olan öğrencilere yeteneklerine uygun eğitimi vermenin farklı şeyler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öncelikli olarak sınıfındaki bu öğrencilerin gelişim özelliklerini ve onları diğer öğrencilerden ayırt eden özelliklerini bilmeli ve bu öğrencilere yönelik uygun öğrenme metodu geliştirmelidirler. Kaya, Erdoğan ve Çağlayan (2014) da, öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile ilgili gerekli bilgiye sahip olmalarının, mesleki tecrübelerinin ve pedagojik bilgiye sahip olmalarının bu çocukların öğrenmeleri üzerinde okul hayatı boyunca olumlu bir etki yaptığını belirtmişlerdir.

Üstün zekâlı ve yetenekli bir öğrencinin başarısı, bu öğrencinin öğretmenin yeterli eğitimi almış olmasına ve öğrencilere karşı olumlu tavırlar sergilemesi için gerekli bilgiye sahip olmasına bağlıdır. Ancak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme, öngörü ve öğretmenlerin tavırlarındaki değişim ciddi bir çaba gerektirmektedir. Düzenli ve uzman bir destek olmaksızın üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgilenen öğretmenler, müfredatı takip etme konusunda

ve özel yeteneklilerin bilgi edinme motivasyonunu sağlamada yetersiz kalmaktadır (McCoach ve Siegle, 2007). Robinson ve diğeri (2012), bu çocukların doğru zamanda doğru öğretmenle karşılaşp, yetenek alanlarıyla ilgili güçlü bağlantı kurma fırsatı bulduğunda ve bunu ifade etme fırsatı yakaladığında, bu çocukların yetenek gelişiminin desteklenmiş olacağını belirtmişlerdir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi konusunda öğretmenlerin algılarını ve yaklaşımlarını inceleyen çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen henüz net bir tablo ortaya konulamamıştır (McCoach ve Siegle, 2007). Araştırmalar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitime ilişkin algılamaların her ülkede farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır (Tirri, 2008). Kültürel farklılıklar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanımlanmasında ve buna göre algıların şekillenmesinde ve davranışların etkilenmesinde önemli bir role sahiptir (Ramos, 2010).

Öğretmenlerin algılamalarındaki farklılıklar o öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili deneyime sahip olup olmadıklarına (Kesner, 2005), genel ya da özel eğitim alanında olup olmadıklarına (McCoach ve Siegle, 2007) ilkököl ya da ortaokulda çalışıp çalışmadıklarına (Copenhaver ve Intyre, 1992; Hany, 1997) ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili seminerlere katılıp katılmadıklarına göre farklılık göstermektedir (Geake ve Gross, 2008). Dahası kültürlerarası düzeydeki çalışmalar (McCoach ve Siegle, 2005; Tirri ve Tallent-Runnels, 2004) öğretmenlerin algılarının içinde yaşadıkları toplumdan ve eğitim sisteminden etkilendiğini göstermiştir (Tirri ve Tallent-Runnels, 2004).

Kaya (2015), Amerika Birleşik Devletleri'nde uygun örnekleme yöntemiyle belirlediği 10 öğretmenle nitel olarak çalışmış ve öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekliler ile ilgili algısını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında 12 tane açık uçlu soru sorarak gelen cevapları 5 süper kategoride toplamıştır. Bu kategorilerden birisi de üstün zekâdır. Üstün zekâ kategorisinde öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin farklı yönlerini betimlemişlerdir. Bu öğrenciler hakkında öğretmenlerin betimledikleri farklı olan yönler şu şekildedir. Sorgulama yapmaları, diğeri öğrencilere göre farklı ve yaratıcı düşünceleri, öğrenme tarzlarının farklı olması, öğrenmelerinin hızlı ya da çok hızlı olması, özgün olmaları, meraklı olup karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleridir.

Schack ve Starko (1990), çeşitli branşlardaki 308 öğretmen ile bir araştırma yapmış ve bu araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencinin ders başarısı ile üstün zekâlı ve yeteneklilikle ilgili algılarının özdeşleştiğini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada diğer branşlardaki öğretmenlerin üstün zekâlı ve yeteneklilikle ilgili algılarının ise öğrencinin notlarının iyi olması, motivasyonun yüksek olması ve sınıf içi performansının üst düzey olmasıyla özdeşleştiği görülmektedir. Rohrer (1995) da benzer bir araştırma yapmış ve sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yetenekliliği, öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarına bağladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin akranlarına göre olağanüstü akademik kabiliyetinin olduğunu ve öğrenme konusunda diğerlerine göre daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Clark (1997) da benzer bir araştırma yapmış ve araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çoğunun bütün öğrencilerin üstün yetenekli olduklarına inandıklarını ortaya koyarak farklı bir bulguya ulaşmıştır.

Neumeister ve diğerlerinin (2007), 27 tane 4. sınıf öğretmenin üstün zekâ ve yetenek hakkındaki görüşleri üzerine yapmış olduğu çalışmaya göre, öğretmenlerin bu çocuklarla ilgili a) sınıf içinde kendilerinin öğrenme gerçekleştirdikleri ve başarıya motivasyonlarının yüksek olduğunu, b) yaratıcılıklarının olduğunu c) hızlı öğrendiklerini ve d) akranlarına göre anlama kapasitelerinin daha iyi durumda olduklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmanın sonuçlarında, tecrübeli öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin kısıtlı olduğunu ve çalışmaya katılan öğretmenlerin üstün zekâ ve yeteneğin yaşadıkları çevreden ve kültürden etkilenebileceğini bilmediklerini ortaya koymuştur. Moon ve Brighton (2008)'ın ilköğretimde görev yapan 434 öğretmen ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili görüş ve tanımlamalarının hala geleneksel özelliklere sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Hansen ve Feldhusen (1994), üstün zekâ ve yetenekli çocukların eğitimleri konusunda eğitim alan 54 öğretmen ile bu konuda herhangi bir eğitim almayan 28 öğretmenin katıldığı karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışları, kişilik özellikleri ve sınıf içerisinde uyguladıkları etkinlikler yönünden farklı olup olmadıkları, bu etkinlikleri uygulama esnasında bir farklılık varsa hangi alanlarda olduğunu tespit etmek istemişlerdir. Eğitim alan öğretmenlerin tamamına üstün zekâ ve yetenekliliğin tanımı ve özellikleri, tespiti ve tanımlanması, yaratıcılıkları, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme konularında

eğitim uygulanmıştır. Eğitim alan retmenlerin sınıf içerisinde üstün zekli ve yetenekli öğrencilere karşı daha olumlu davranış sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca eğitim almış retmenlerin yaratıcılıklarının geliştiği, olaylara bakış aıalarında esnek düşünebildikleri, derslerde zenginleştirilmiş materyal kullandıkları ve kendilerini geliştirme konusunda gayretli oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim alan retmenlerin dersi etkili ve verimli kullanma da daha başarılı oldukları, öğrencilerin motivasyonunu sağlamada, yetenek programları için öğrencilerin yönlendirilmesinde ve sınıf içi faaliyetlerde daha çok başarı sağladıkları görülmüştür. Üstün zekli ve yeteneklilerle ilgili eğitim almış retmenlerin eğitim almamış retmenlere göre sınıfta daha enerji dolu, espritel ve kendilerini daha iyi ifade edebildikleri görülmüştür.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen (2009) Konya il merkezinde çalışan 68 tane sınıf retmeniyle bir çalışma yapmış ve retmenlerin üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerle ilgili görüş ve uygulamalarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada retmenlerin 34’nn sınıfında normal öğrencilerle BİLSEM’e kayıt hakkı kazanmış öğrenciler birlikte bulunmakta iken diğer 34’nn sınıfında sadece normal öğrenciler bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre retmenlerin üstün zekli ve yetenekli öğrencilerle ilgili kavram yanılığına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca sınıf retmenlerinin sınıf içi üretim etkinlikleri esnasında üstün zekli ve yetenekli öğrencilere yönelik planlı bir üretim yöntem ve tekniği uygulamalarının olmadığı, öğrencilerin o anki durumlarına göre hareket tarzı oluşturdukları belirlenmiştir. Yine aynı araştırmada retmenlerin üstün zekli ve yetenekli öğrencilerine yönelik performans devi verirken herhangi bir plan ve sistematığın olmadığını hatta sınıftaki diğer öğrencilere verilen performans ödevleri ve proje ödevlerinin aynısının bu öğrencilere verildiği ve değerlendirmelerinin de diğer öğrencilerle aynı tutulduğu ve daha fazlasının olmadığı görülmüştür.

Yakmacı-Güzel (2009)’in farklı illerden farklı seviyedeki 50 okuldan 55’i aday retmen ve 229’u çalışan retmen olmak üzere 284 retmen ile yaptığı çalışmada retmenlerinin üstün zekli ve yeteneklilerin eğitimi konusundaki görüşlerini ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada, üretmenler üstün zekli ve yetenekli ocukların Türk toplumu için önemli olduğunu, bu çocukların bazı ayrıcalıklara sahip olması gerektiğini ve derslerde zenginleştirilmiş eğitim programının uygulanmasının yararlı olacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcı üretmenler bu öğrencilerin derslerine giren retmenlerin de bazı özel niteliklere sahip olması

gerektiğini düşünmektedirler. Bu çocukların eğitimi için yapılan itirazları da anlamsız bulduklarını ifade etmişlerdir. Yine bu çocukların psikolojik desteğe ihtiyaçlarının olabileceği ve bu ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Kunt (2012), öğretmenlerin branş bazında üstün yeteneklilik ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili görüşlerini incelemiş ve bu bağlamda ilköğretim okullarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenleriyle bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaya toplam 111 fen ve teknoloji öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin 106'sı resmi ve 5 tanesi özel okulda çalışmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Üstün Yetenekli Eğitimi Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler bu öğrencilerin özel programlarla eğitilmesi gerektiğini vurgulayarak üstün zekâlı ve yetenekli eğitiminin önemli olduğunu belirtmektedirler. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda da bu çocuklara rehberlik edecek öğretmenlerinde üstün yetenekli olmasa da daha ayrıcalıklı öğretmen olması gerektiğini belirtmektedirler. Çünkü yine aynı çalışmada bu çocukların dersine giren öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminin gerekli olduğunu ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının diğer öğrencilerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca örgün eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin ve örgün okulların üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi konusunda yetersiz kaldığı konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Gökdere ve Çepni (2004), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dersine giren fen öğretmenleriyle ilgili bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada örgün eğitim okullarındaki öğretmenlerin üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı sınıf içerisinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına nasıl cevap verecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ve bunun içinde hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Eraslan-Çapan (2010)'ın 2008-2009 öğretim yılında eğitim fakültesinin 9 farklı programında eğitim gören 4. sınıf öğrencilerinden toplam 211 öğretmen adayının

katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara yönelik metaforik algılarına bakılmıştır. Yapılan bu çalışmada ortaya çıkan metaforlar 13 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; bu çocukların performanslarının yüksek olduğu, yetersiz koşullar altında gelişmeye çalıştıkları, uygun eğitime ihtiyaçlarının olduğu, bu çocukların gizemli bir yapıya sahip olduğu ve onları anlamak için çaba gerektiği, değerli oldukları, yönlendirmeye ve kontrol edilmeye açık oldukları, geleceği görüp ona yön verebildikleri, araştırmayı sevip olaylara farklı baktıkları, gelişim özellikleri yönüyle de yaşlılarından farklı oldukları, yaratıcı oldukları, geniş kapasiteli oldukları, üretken ve çok yönlü oldukları gibi kategorileri altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adayları üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimi konusunda kendi sorumluluklarının olduğunu kabul etmişlerdir.

Özsoy (2014), 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 75 katılımcı ile Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara yönelik algılarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya katılan öğrenci, öğretmen ve velilerden “üstün yetenekli öğrenci” kavramıyla ilgili metafor oluşturmaları istenmiş ve ürettikleri metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler: bu çocukların performanslarının yüksek olduğu, kapasitelerine göre uygun eğitime ihtiyaç duydukları, gizemli bir yapıya sahip oldukları ve onları anlamak için çaba gerektiği, değerli oldukları, gelişim özellikleri yönüyle de yaşlılarına göre farklı oldukları, kapasitelerinin çok geniş olduğu ve çok yönlü oldukları başlıkları altında toplanmıştır.

Ekinci 2002 yılında 25 okul ve 456 öğretmenle ilköğretim okullarının üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimine elverişliliğini tespit etmek için öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Yapılan çalışmada öğretmenlerin %59,2’ si çalıştıkları okullarda üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili eğitime yer verilmediğini, %56,5’inin bu çocuklara yönelik özel sınıf uygulaması yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeyini ve düşüncelerini saptamak amacıyla Altıntaş ve Özdemir 2013 yılında bir araştırma yapmış ve araştırmaya Türkiye’nin 7 bölgesinde ilköğretim ve ortaokulda görev yapan 139 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan 130 (%93,53) öğretmen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan eğitim modelleri ve programları hakkında bilgilerinin

olmadığını belirtirken, öğretmenlerden sadece 20 tanesi okul dışında bu öğrencilerle ilgilenen kurumlar ile ilgili bilgisinin olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 130 öğretmen üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla herhangi bir şekilde ilgisinin olmadığını belirtirken öğretmenlerin tamamı ise üstün zekâ ve yetenekli çocuklarla ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 122 tanesi sınıflarında üstün zekâ ve yetenekli bir öğrenciyle karşılaştığında nasıl bir yol izleyeceğini bilmediğini belirtirken öğretmenlerden sadece 17'sinin yol ve yöntem bildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 134 tanesi bu çocuklarla ilgili öğretmenlerin mutlaka hizmet içi eğitim kursuna alınmaları gerektiğini düşünürken, 5 öğretmenin böyle bir kursa gerek olmadığını belirtmiştir.

Yine benzer bir araştırma Akar ve Şengil-Akar (2012) tarafından yapılmış ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin üstün zekâ ve yetenek kavramı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 90 kadın 64 erkek öğretmen olmak üzere toplam 154 öğretmen katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu anket sorularıyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin başarılı öğrenci ile üstün zekâ ve yeteneğe sahip öğrenci arasında ayrımı yapabilecek bilgi ve donanıma sahip olmadıkları görülmüştür. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını bu konuda akademik desteğe ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir.

Akar ve Uluman (2013) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin doğru aday gösterilme durumlarını ortaya çıkarmak için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 182 kadın ve 152 erkek toplam 334 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak tanılama süreçlerinde kullanılan öğretmenlerin öğrencileri aday gösterdikleri formlar incelenmiştir. Öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme yüzdesinin %18 gibi çok düşük bir oranda kaldığı görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin bu çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahibi olmamalarından ve bu çocukların gelişim özelliklerinin yeterince bilinmemesinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Şahin (2011), MEB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında hazırlanan “Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar Modülü” nü de kullanılarak okul öncesinde yardımcı öğretmen adaylarına yönelik üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili bir eğitim vermiş ve bu eğitimin verimliliğini araştırmıştır. Yapılan bu çalışmaya

meslek yüksekokulu çocuk gelişimi bölümünde okuyan 48 öğrenci katılmış ve 12 saat eğitim verilmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili herhangi bir bilgisi ve eğitimi olmayan yardımcı öğretmen adaylarının yapılan eğitim sonucunda bilgi düzeylerinin anlamlı bir düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir.

Kıldan (2011), okul öncesi öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili bilgilerini ve görüşlerini öğrenmek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 60 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu çocukları gelişimsel özellikleri yönünden çok fazla bilemedikleri sadece birkaç farklı özellikleri açısından tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara daha iyi bir eğitim verebilmek için bilgilerinin daha üst düzeyde olması gerektiği belirtmişlerdir. Bunun için öğretmenlere üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi gerektiği ve bu durumun ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

İnan, Bayındır ve Demir (2009) de benzer bir çalışma yaparak sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek istemiştir. Çalışmaya 75 ilkokul öğretmeni katılmış ve veriler araştırmacının geliştirdiği 30 soruluk bir ölçek yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili yeterli bir bilgi donanımına sahip olmadıkları görülmüştür. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı'nın (EARGED) 2006 yılında yaptıkları araştırmada da İnan, Bayındır ve Demir (2009)'in araştırmasına benzer bir sonuç çıkmış ve öğretmenlerinin %85'inin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı görülmüştür.

Şahin (2012), sınıf öğretmenlerine yönelik üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgilerini artırmaya yönelik bir eğitim programı yapmış ve bu eğitim programının etkililiği ölçmek istemiştir. Yapılan bu çalışmaya 394 tane sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan 278 (%70,6) öğretmen bu öğrencilerin tanılması ve değerlendirme konusunda, 236 (%59,9) öğretmende üstün yetenekli öğrencilerin gelişim özellikleri konularında hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. 201 (%51) öğretmen ise hem üstün yeteneklilerin gelişim özellikleri

hem de bu öğrencilerin tanınması ve değerlendirilmesi konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Talas, Talas ve Sönmez (2012), BİLSEM'lere devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin buldukları okullarda ne gibi problemler yaşadıkları ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Çalışma BİLSEM'e devam eden 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okullarında ki öğretmenlerin kendilerine yönelik tutum ve davranışlarının irdelendiği çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. Araştırmada öğrenciler genel olarak öğretmenlerin kendilerine karşı ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Üstün zekâlı ve yeteneklilerin tanınmasında ve eğitiminde aile ile birlikte öğretmen çok önemli bir yere sahiptir ve asla ihmal edilmemesi gereken bir alandır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri sosyal, duygusal, zihinsel ve kişilik yönleriyle tanıyan ve gelişimlerini sağlamada ve ihtiyaçlarını gidermede onlara yardım eden öğretmenlerin yetiştirilmesi, üzerinde titizlikle durulması gereken bir konudur. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların hayatı boyunca unutamadıkları öğretmenler onları tanıyan, anlayan ve farklılıkları fark edip ona göre davranan öğretmenler olmuştur (Sak, 2010). Bu öğrencilerin öğretmenlerinin, yukarıda belirtilen tüm iyi öğretmen niteliklere sahip olmalarının yanında üstün zekâlı ve yeteneklilerin gelişim özelliklerini bilmeleri, branşlarında uzmanlaşmış olmaları, bu öğrencilerin eğitiminde kullanılan modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri iyi bilmeleri kullanmaları son derece önemlidir (Sak, 2010).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve eğitimleri ile ilgili tutumlarını ölçebilecek bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler ile üniversitelerin çeşitli bölümlerinden mezun olan ve öğretmenlik için formasyon eğitimi alan farklı alandaki öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmaya, uygun örnekleme yöntemiyle 530 kişi dâhil edilmiştir. Bunlardan 373 kişisi Karadeniz ve İç Anadolu Bölgelerindeki 7 farklı ilden 30 farklı ilkokul, ortaokul ve lisede çalışmakta olan farklı branşlardaki öğretmenlerden seçilmiştir, Diğer 157 kişi ise Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitede formasyon eğitimi alan ve farklı branşlarda lisans eğitimini tamamlamış olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 123'ü kadın, 250'si erkek; öğretmen adaylarının ise 95'i kadın, 62'si erkektir. Toplamda 530 katılımcının 218'i kadın ve 312'si erkektir. Okullarda çalışmakta olan farklı branşlardaki öğretmenlerden ve formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarından toplamda 700 kişilik bir gruba uyarlaması yapılan ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 560 tanesi geri toplanmış ve toplanan bu ölçeklerden 30 tanesi eksik doldurulma ve özensiz işaretleme gibi nedenlerle hariç tutularak toplam 530 ölçek araştırmaya dâhil edilmiştir. Alan yazında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmak için ölçekte var olan madde sayısının en az 10 katı kadar bir örneklem ile çalışılması gerektiğinden bahsedilmektedir (Tavşancıl, 2002; Tezbaşaran, 1997). Öğretmen ve aday öğretmenlerden toplanan veriler birleştirilmiş ve daha sonra veri seti Excel programı yardımıyla karıştırılarak rastgele ikiye ayrılmıştır. Birinci veri setinde toplam 265 kişi bulunmaktadır. Bunların

156'sı erkek ve 109'u kadındır. Ayrıca bu kişilerin 187'si öğretmen ve 78'i aday öğretmendir. İkinci veri setinde ise toplamda 265 kişi bulunmaktadır. Bunların 156'sı erkek ve 109'u kadındır. Ayrıca bu kişilerin 186'sı öğretmen ve 79'u aday öğretmendir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla veri setinin birinci yarısı ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Veri setinin diğer yarısı ile de AFA'da ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştığı kurum, mezun oldukları fakülte, branş, meslekte kıdem, öğretim yaptığı kademe, okuttuğu sınıf, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili eğitim alıp almadığı ve üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili herhangi bir etkinliğe katılıp katılmama durumu gibi demografik özelliklerine göre incelenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		Öğretmen		Aday Öğretmen		Toplam
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Cinsiyet	Kadın	123	32,98	95	60,51	218
	Erkek	250	67,02	62	39,49	312
Yaş Dağılımı	20-29 Yaş	64	12,08	133	25,09	197
	30-39 Yaş	168	31,7	24	4,53	192
	40-49 Yaş	114	21,51	0	0	114
	50 Yaş ve üzeri	27	5,1	0	0	27
Öğrenim Durumu	Yüksek Okul	65	17,53	0	0	
	Lisans	168	45,04	0	0	
	Tezsiz Yüksek Lisans	114	30,56	0	0	373
	Tezli Yüksek Lisans	26	6,97	0	0	
Çalışılan Kurum	Devlet Okulu	195	52,28	0	0	373
	Özel Okul	178	47,72	0	0	
Mezun Oldukları Fakülte	Eğitim	247	66,22	130	82,8	377
	Fen Edebiyat	92	24,67	0	0	
	Formasyon					

	Diğer	34	9,12	27	17,2	61
	Sınıf Öğretmenliği	93	24,93	0	0	
Branşlara Göre Dağılım	Sözel Branşlar	89	23,86	134	85,35	223
	Sayısal Branşlar	95	25,47	0	0	
	Dil İle İlgili Branşlar	20	5,36	0	0	
	Diğer Branşlar	76	20,38	23	14,65	99
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi	1-10 Yıl	150	40,21	0	0	373
	11-20 Yıl	151	40,48	0	0	
	21-30 Yıl	60	16,09	0	0	
	30 ve Üzeri	12	3,22	0	0	
Öğretim Yapılan Kademe	İlk Okul	118	31,64	0	0	373
	Orta Okul	131	35,12	0	0	
	Lise	124	33,24	0	0	
Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları	1. sınıf	9	9,68	0	0	93
	2. sınıf	22	23,66	0	0	
	3. sınıf	34	36,56	0	0	
	4. sınıf	28	30,11	0	0	
Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumu	Evet	51	13,67	2	1,27	53
	Hayır	322	86,33	155	98,73	477
Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerle İlgili Herhangi bir Etkinliğe Katılma Durumu	Evet	78	20,91	10	6,37	88
	Hayır	295	79,09	147	93,63	442

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubu 218 kadın, 312 erkekten oluşmaktadır. Katılımcılar ağırlıklı olarak (389 kişi) genç ve orta yaş grubunda yer almaktadır. Katılımcılardan 65’inin yüksekokul, 168’inin lisans ve 140’ının tezli-tezsiz yüksek lisans eğitimi aldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin devlet ve

özel okulda çalışma oranları hemen hemen eşit durumdadır. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımında Türkçe, Sosyal Bilgiler, Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Felsefe ve Sosyoloji sözel branşları; İlköğretim Matematik, Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Lise Matematik sayısal branşları; Almanca ve İngilizce dil ile ilgili branşları ve Rehberlik, Sağlık Bilgisi, Din Kültürü, Okul Öncesi, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Müzik, Meslek Dersleri ve Hemşirelik branşları da diğer branşları oluşturmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yine çalışmaya katılan öğretmenlerden lisans ve yüksek lisans seviyesinde sadece 53 kişi üstün zekâlı ve yeteneklilerle ilgili bir eğitim aldığını belirtirken, 477 kişi herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Aynı şekilde lisans ve yüksek lisans seviyesinde 88 kişi üstün zekâlı ve yeteneklilerle ilgili konferans, kongre, çalıştay gibi herhangi bir etkinliğe katıldığını belirtirken, 442 kişi ise üstün zekâlı ve yeteneklilerle ilgili bu tür etkinliklere katılmadığını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim yaptıkları kademeye göre dağılımları hemen hemen eşittir.

Ölçek Uyarlama Süreci

Ölçeğin Orijinali

Gagné ve Nadeau (1991) tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Opinions about the Gifted and Their Education” olan ölçek öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özellikleri ve onların eğitimleri ile ilgili tutumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek ilk olarak 1985 yılında 34 madde olarak geliştirilmiş ve 1991 yılında da bir madde daha eklenerek son halini almıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 90 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuş ve nihai ölçek maddeleri bu soru havuzundan seçilmiştir. Soru havuzundan ilk önce 60’ar maddelik paralel iki form oluşturulmuş ancak ölçekte yer alacak 30 soru her iki formda da ortak olarak bulunmuştur. Ölçek 165 ebeveyn ve 168 öğretmenden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen verilerle madde analizleri, alt grupların homojenliği ve faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda altı faktör ortaya çıkmıştır. Bu altı faktör İhtiyaç ve Destek, Özel Hizmetlere Karşı Olma, Toplumsal Değer, Dışlanma ve İzolasyon, Sınıf Oluşturma, Sınıf Atlama isimleri ile ifade edilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin Kesinlikle Katılmıyorum (1) ile Kesinlikle Katılıyorum (5) arasında puanlaması yapılmaktadır. Ölçekte 7 adet ters soru bulunmaktadır.

Ölçek Uyarlaması

Hambleton ve Patsula (2000), son zamanlarda ölçek uyarlamaya olan ilginin artmaya başladığını ve bunun son zamanlarda yapılan çalışmalarda da görüldüğünü ifade etmişlerdir. Araştırmacılar yeniden ölçek geliştirmek mi yoksa başka dilde var olan bir ölçeği mi uyarlamak daha iyidir? sorularına genelde verdikleri cevap ölçek uyarlamasının yeni bir ölçek geliştirmeden hem daha ucuz hem de daha az zaman alıcı olduğunu görüşüne vardıklarını ifade etmişlerdir. Ölçek adaptasyonu, başka bir dile çevirisi yapılan ölçeğin geçerlik çalışmalarının yorumlanması ve yönlendirmesine temel oluşturarak bir veri tabanı olması bakımından da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca diğer diller ve farklı kültürler arası karşılaştırmaların yapılabilmesi için ölçek adaptasyonunun önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Bonomi ve diğerleri (1996) ve Guillemine ve diğerleri (1993) ölçek uyarlamasında en az dört aşamadan bahsetmişler ve bu aşamaları şöyle sıralamışlardır:

1. Ölçekteki maddelerin hedef dile çevrilmesi,
2. Çevirinin değerlendirilmesi ve orijinal dile geri çevrilmesi,
3. Orijinal ölçek ile çevrilen ölçeğin gözden geçirilerek bu ikisi arasındaki uyumsuzlukların olup olmadığına bakılması ve varsa uyumsuzlukların ortadan kaldırılması, orijinal ölçek ile uyarlanan ölçeğin kültürler arası eşitlik ve uyumuna bakılması,
4. Oluşturulan yeni ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesidir (akt: Hambleton ve Patsula, 2000; Savaşır, 1994).

Ölçek uyarlamada önemli konulardan birisi ölçeğin orijinal dilden hedef dile çevrilirken kavramlaştırma ve anlatım farklılıklarının olmasıdır. Bu durum çevrilen ölçeğin doğasını ve yapısını değiştirmekte ve hatta bozmaktadır. Dolayısıyla çeviride en önemli konu çevirmenlerin seçimidir (Öner (1997). Çeviride dile ve kültüre hâkim farklı birkaç kişi ya da grup tarafından çeviriler yapılmalı ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır (Savaşır, 1994).

Hambleton ve Patsula (2000) çevirmenlerin seçiminde, çevirmenlerin ölçeğin çevrileceği orijinal dile hâkim olmasının yanında, her iki kültürü de bilmelerinin önemli ifade etmişlerdir. Savaşır (1994) da aynı tespitte bulunmuş ve bunun yanında ölçeğin

ilgili olduğu konuyu bilmelerinin önemine değinmiştir. Savaşır (1994), çeviri işlemi bittiğinde ölçekteki maddelerin orijinal ölçekle eşdeğer olup olmadıklarına bakmak için farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yöntemlerden birisi geri çevirme yöntemidir. Geri çevirme yönteminde hedef dile çevrilen ölçek her iki dili ve kültürü bilen çevirmenlerce tekrardan orijinal dile çevirisi yapılır. Çevirisi yapılan ölçek ile orijinal ölçek karşılaştırılarak maddeler arasında uyumsuzluklar var ise düzeltmeler yapılarak ölçege son hali verilir.

Dil Geçerliği İçin İşlem Basamakları

Ölçek uyarlaması için önerilen aşamalara dayanarak Gagné ve Nadeau (1991) tarafından geliştirilen “Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanması sürecinde aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir:

İlk aşamada, ölçek birbirlerinden bağımsız iki farklı İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır. Yapılan bu çeviriler iki dili ve kültürü iyi bilen birisi tez danışmanı olmak üzere Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan üç öğretim üyesi birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmelerini yaparak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İkinci aşamada, orijinal ölçek formu (Ek-3) ile çevirisi yapılan ölçeğin eşdeğerliliği sınamak için geri çevirme yöntemi kullanılmıştır. Türkçe formun yurtdışında akademik eğitim almış bir başka öğretim üyesi tarafından İngilizce’ye geri çevirisi yapılmış ve maddelerin anlam ve içerik bakımından özgün çalışmadaki maddeleri karşıladığı tespit edilmiştir. Böylelikle ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir.

Üçüncü aşamada, çevirisi yapılarak son hali verilen ölçek anlaşılır olup olmadığını tespit etmek için çeşitli branşlarda öğretmenlik yapan 20 kişi ile pilot çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerden her bir madde ile ilgili görüşleri alınarak varsa ölçekteki anlaşılır olmayan ifadeleri belirtmeleri istenmiştir. Yapılan bu öneriler doğrultusunda da Türkçe’ye çevrilen ölçeğin maddelerinde küçük değişiklikler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği” (Ek-1) ve Kişisel Bilgi Formu (Ek-2) kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel bilgi formu, öğretmen ve aday öğretmenlerin demografik (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştığı kurum, mezun olduğu fakülte, branş, öğretmenlikteki yıl, öğretim yaptığı kademe) özellikleri ve üstün zekalı ve yetenekli çocuklarla ilgili herhangi bir ders ve eğitim alıp almadığı ya da ekinliğe katılıp katılmadığı ile ilgili soruları içeren bir formdur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlükleri ile yazışmalar yapılarak ve görüşülerek araştırma için gerekli yasal izinler alınmıştır (Ek-5). Seçilen örneklem grubuna gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak ölçekler uygulanmıştır. Öğretmen ve aday öğretmenlere ölçeği doldurmadan önce ölçek ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılan bilgilendirmede çalışmanın kimin tarafından ve niçin yapıldığı hakkında bilgi verilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlere zümre toplantıları ziyaret edilerek yüz yüze grup halinde uygulamalar yapılmıştır. Devlet okullarında ise öğretmenlerle bire bir görüşülüp, ölçek hakkında bilgi verildikten sonra uygulama yapılmış ve verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarında ise adayların formasyon eğitimi aldığı sırada derse giren öğretim üyesinin yardımıyla veriler toplanmıştır. Öğretmenlere ve aday öğretmenlere 700 ölçek dağıtılmış, dağıtılan bu ölçeklerden 560 tanesi geri toplanmıştır. Toplanan ölçeklerden 530 tanesi analizlere dâhil edilmiştir

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin girişinde yanlış olup olmadığı kontrol edilerek maddelerin 1.00 ile 5.00 arasında değişen minimum ve maksimum değerleri betimsel istatistik tablosunda gözlenmiştir. Daha sonra, her bir katılımcının z değerlerine bakılarak 6 veriye ait uç değerler (outliers) temizlenmiş ve veri dosyası yeniden kaydedilmiştir. Araştırmaya dahil edilen örnekleme yeterli olup olmadığını sınamak için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmış ve toplanan bu verinin faktörlere ayrılmasının uygunluğunu sınamak için ise Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır. Faktör analizi için açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörlerin belirlenmesinde öz değerlerin 1'den büyük olma kuralı ile yamaç-birikinti grafiği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya konan faktörlerin doğruluğunu test etmek amacıyla doğrulamayı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizleri için ise iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ölçeğin uyarlanması sürecinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmış ve güvenilirlik analizleri için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alfa) hesaplanmıştır. Üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliğinin test edilmesi için ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile ilgili tutumlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılacak benzer niteliklerde bir ölçeğe ulaşamadığı için benzer ölçekler geçerliği incelenememiştir. Büyüköztürk, (2008), dil geçerliliğini test etmek için, uzman görüşüne başvurmanın mantıklı olduğunu belirtmiştir. Bu amaçla iki farklı İngilizce öğretmeni ve iki dili ve kültürü iyi bilen Eğitim Bilimleri bölümündeki üç farklı öğretim üyesinden gerekli destek alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi, iç tutarlılık analizi ve hipotez testi gibi istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2008). Bu çalışma da faktör yapısını belirlemek amacı ile AFA ve DFA yapılmıştır. AFA bir ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt boyutta toplanabileceğini ve toplanan bu maddelerin aralarında ne tür ilişki olduğunu bulmaya yönelik bir işlemdir (Seçer, 2013). DFA, bir teorinin test edilmesinde kullanılan gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2013). DFA, yapısal eşitlik modeline dayanan bir hipotez testidir ve bu teknik uyum istatistiklerine dayanır. DFA, AFA ile belirlenen modelin, yapının test edilerek doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymaktır. (Şencan, 2005; Seçer, 2013).

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla 265 kişilik birinci veri seti ile AFA yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü açısından, faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmek için kullanılan bir ölçüt Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği testidir. KMO değerinin .50'den düşük çıkması durumunda faktör analizi yapılamayacağı belirtilirken, KMO değeri .50-.60 arası 'kötü', .60-.70 arası 'zayıf', .70-

.80 arası ‘orta’, .80-.90 arası ‘iyi’ ve .90 üzeri ise ‘mükemmel’ şeklinde yorumlanmaktadır (Şencan, 2005). Uyarlanan ölçekteki 35 maddeli formun faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO katsayısı ile test edilmiştir. Ayrıca verilerin faktör çıkarmaya uygunluğunu belirlemek için de Bartlett Küresellik testi kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuç Tablosu

KMO Örnekleme yeterliliği		.758
	Yaklaşık Kay-Kare	1977.79
Bartlett Küresellik Testi	Serbestlik Derecesi	276
	Anlamlılık Düzeyi	.000

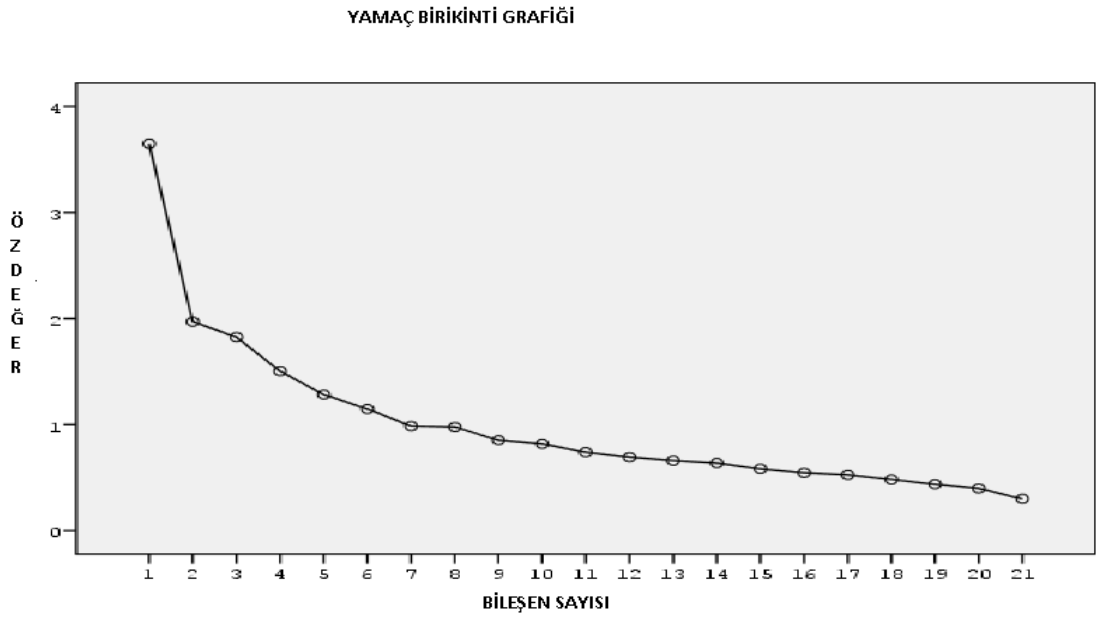
Tablo 2’de gözlendiği gibi ölçek maddelerine ait KMO değeri .76 ve Bartlett Küresellik testi anlamlılık düzeyi .00 çıkmıştır. Bu değerler verilerin faktör analizine uygun olduğu göstermektedir.

Testin faktör yapısının belirlenmesi için öncelikle döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda öz değeri 1’den büyük olan on faktör tespit edilmiştir. Bu faktörlerden ilkinin öz değeri 5.44’tür ve açıklanan toplam varyansa %15.54 düzeyinde bir katkı sağlamaktadır. İkinci faktörün öz değeri ise 3.34’tür ve açıklanan toplam varyansa katkısı %9.55 düzeyindedir. Diğer faktörlerin öz değerleri ise sırasıyla 2.29, 2.02, 1.58, 1.44, 1.24, 1.52, 1.07, 1.04 iken toplam varyansa katkıları ise %6.55, %5.77, %4.50, %4.10, %3.54, %3.29, %3.06, 2.99 olarak gözlemlenmiştir. 2 faktörün altında madde sayısı 3’ ten az olduğu için ve bu değerler tek başına yeterince bilgi vermediği için sekiz faktörlü bir yapıdan başlanılmıştır. Sekiz faktörlü yapıyla gerçekleştirilen temel bileşenler analizinde bir faktörün altında toplanan madde sayısının üçten az olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden bir sonraki aşamada varimax dik döndürme yapılarak yedi faktörlü bir yapı ortaya konulmuştur. Ancak yapılan analiz sonucunda bir faktörün altında toplanan madde sayısı üçten azdır.

Son olarak testin altı faktör altında incelenmesine karar verilmiştir. Altı faktörlü yapıya ilişkin olarak varimax dik döndürme tekniği ile temel bileşenler analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda binişik değer gösteren 7, madde toplam kolerasyonu düşük olan 3 ($x < .2$) ve communality değeri ($x < .2$) düşük olan 4 madde olmak üzere toplam 14 madde (5, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 31) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 21 maddenin altı faktör altında toplanabildikleri

görülmüştür (Ek- 4). Birinci faktör altında 3, ikinci faktör altında 5, üçüncü faktör altında 4, dördüncü faktör altında 3, beşinci faktör altında 3 ve altıncı faktör altında 3 madde bulunmaktadır.

Altı faktörlü yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen temel bileşenler analizinde tüm maddelerin altı faktör altında anlamlı yük değerleri oluşturacak ve toplam varyansın önemli bölümünü açıklayabilecek biçimde toplanabildikleri belirlenmiştir. Faktör öz değerleri, varyans ve yığılımlı varyans değerleri Tablo 3'te, yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de ve açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde yedinci faktörden itibaren grafiğin düz bir seyir izlediği görülecektir. Yamaç birikinti faktör sayısına karar vermede kullanılır. Grafikte dik eğim veren noktalar anlamlı faktörler olarak kabul edilir ve düz eğim veren noktalar dikkate alınmaz (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin altı faktör altında incelenebileceğini göstermektedir.

Tablo 3. Faktör Öz değerleri, Varyans ve Yığılımlı Varyans Değerleri

Bileşen	Özdeğer	Varyans	Yığılımlı Varyans
1	3,648	17,371	17,371
2	1,970	3,648	26,750
3	1,825	8,689	35,439

4	1,503	7,156	42,596
5	1,282	6,105	48,701
6	1,146	5,459	54,160

Tablo 3'te görüldüğü üzere altı faktörün özdeğerleri 1'den yüksektir. Bir faktörün özdeğerinin 1'den yüksek olması o faktörün istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca bu altı faktör toplam varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %17.37'sini açıklarken diğer faktörler toplam varyansın sırasıyla %3.65, %8.69, %7.16, %6.11 ve %5.46'sını açıklamaktadır.

Tablo.4 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör
M02	,84					
M01	,83					
M03	,69					
M07		,66			,35	
M04		,66				
M09		,64				
M08		,63				
M06		,53				
M33			,69			
M32			,67			
M34			,64			
M35			,61	,37		
M27				,77		
M26				,68		
M28					,42	
M17				,50		
M29					,80	
M30					,76	
M20						,71

M12		,70
M21	,31	,43

Tablo 4 incelendiğinde ölçekte yer alan 14 maddenin faktör yük değerlerinin .43 ile .84 arasında değiştiği görülmektedir. Toplam varyansa en yüksek katkıyı .84 faktör yük değeri ile 2. maddenin, en düşük katkıyı ise .53 faktör yük değeri ve .34 ortak faktör varyansı ile 6. maddenin yapmakta olduğu ifade edilebilir. Altı faktörlü yapının açıklayabildiği toplam varyans %54.16 düzeyindedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeğinin AFA’da ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA için veri setinin 265 kişilik diğer yarısı kullanılmıştır. DFA analizleri için ölçeğin faktör yapısı LISREL 8.51 (Jöreskog ve Sörbom, 1996) programında incelenmiştir. DFA’nın kullanıldığı faktör analizi yöntemlerinde modelin istatistiksel uygunluğunu gösteren bazı referans değerleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada; sıklıkla kullanılan ki-karenin serbestlik derecesine oranı (X^2/sd), uyum iyiliği endeksi (Goodness of Fit Index; GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği endeksi (Adjusted Goodness of Fit Index; AGFI), karşılaştırmalı uyum endeksi (Comperative Fit Index; CFI), artan uyum endeksi (Incremental Fit Index; IFI), ve kestirim hatası kareler ortalamasının karekökü (Root Mean Squared Error of Approximation; RMSEA) ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bir modelin iyi uyum göstermesi için RMSEA değerinin .06’dan küçük olması gerekmekte ancak bu değer .08’e kadar çıkması da kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır (Hu ve Bentler, 1998). Ki-karenin serbestlik derecesine oranınının 5’ten küçük olması yeterli görülürken, 2’den küçük olması modelin mükemmel uyumunun işareti olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca, GFI, CFI, IFI ve NNFI değerlerinin .90’ın üzerinde çıkması kabul edilebilir olduğu, .95 ile 1.00 arasında olması ise modelin mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

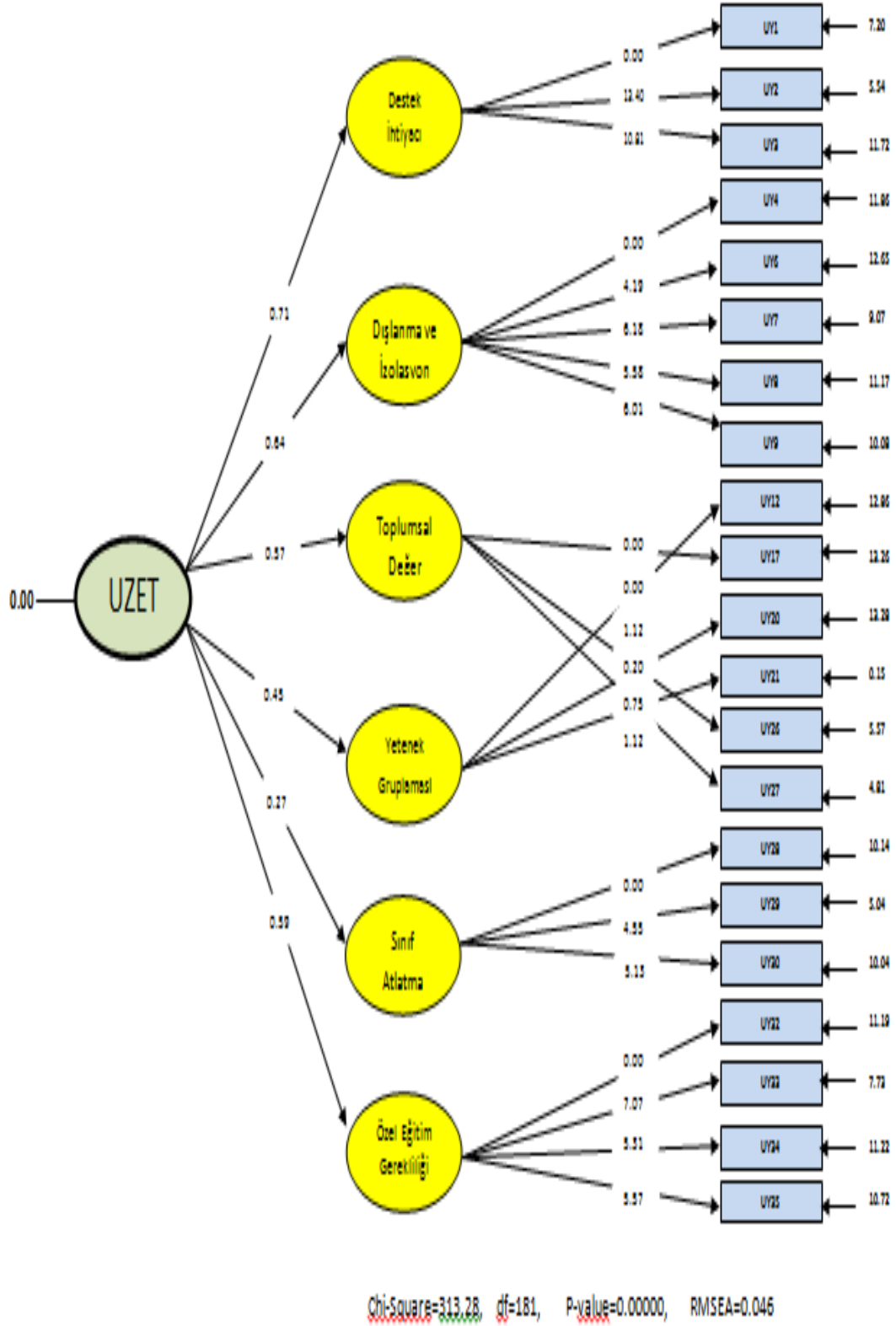
Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde iki modifikasyon önerilmiştir. Bu modifikasyonlar Madde 7 (Üstün zekâlı çocukların sınıf atlatılmasına daha fazla imkân verilmelidir) ve Madde 28 (Sınıf atlatılan üstün zekâlı çocukların çoğu, yaşça büyük olan sınıf arkadaşlarına sosyal uyum sağlama konusunda zorluklar yaşamaktadır)

arasında ve Madde 21 (Üstün zekâlı çocuklar normal sınıflarda okumalıdır. Çünkü diğer çocuklara için zihinsel uyarıcı görevi görürler) ve Madde 32 (Geleceğin liderleri bugünün üstün zekâlıları arasından çıkacaktır) arasında önerilmiştir. Seçer (2013), modifikasyon önerilen maddeler eğer farklı faktörler altında toplanmış ise modifikasyon yapılamayacağını belirttiğinden herhangi bir işlem yapılmamıştır. Yapılan analiz sonucunda $\chi^2 = 342.53$, $p < 0.001$, RMSEA = 0.05 SRMR = .06; GFI = .92; CFI = .90; IFI = .91; NFI = .83; NNFI = .90 değerleri elde edilmiştir. DFA sonuçları, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
χ^2/sd (342.53/183)	1.87
RMSEA	.05
NFI	.83
NNFI	.90
CFI	.90
IFI	.91
GFI	.92
SRMR	.06

Tablo 5 incelendiğinde uyum iyiliği indislerinden, χ^2/sd 'nin 2'den küçük olduğu ve mükemmel uyum gösterdiği; RMSEA değerinin .06'dan küçük olduğu; GFI, CFI, IFI ve NNFI değerlerinin .90'ın üzerinde çıkarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. DFA sonuçlarına göre orta çıkan faktör yapısı Şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 2. Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeğine Ait DFA diyagramı

Güvenirlilik Çalışması

Elde edilen 21 maddelik üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeği kullanılarak elde edilen ölçümlerin güvenirliliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, uygulamanın yapıldığı 530 kişilik veri setinin tamamıyla değerlendirilmiştir. Ölçeğin geneli ve alt faktörlere ilişkin Cronbach alfa değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Toplam Puan ve Alt Boyutlara İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Faktörler							
Cronbach	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör5	Faktör 6	Toplam
Alpha	.77	.67	.62	.60	.59	.50	.72

Tablo 6 incelendiğinde iç tutarlılık katsayısının ölçeğin tamamı için .72 olarak bulunduğu görülmektedir. Alt ölçekler incelendiğinde ise iç tutarlık kat sayısının en yüksek birinci faktörde (.77) ve en düşük altıncı faktörde (.50) olduğu görülmektedir. Bir ölçme aracı için hesaplanan güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008). Buna göre ölçeğin toplam puanı ve birinci faktöre ilişkin elde edilen katsayılar güvenilir düzeydedir. Bununla birlikte diğer alt ölçeklere ilişkin ölçümlerin bu düzeyin biraz altında olduğu söylenilebilir. Ortaya çıkan faktörler sırasıyla Destek İhtiyacı, Dışlanma ve İzolasyon, Özel Eğitim Gerekliliği, Toplumsal Değer, Sınıf Atlama ve Yetenek Gruplaması olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin Puanlanması

Yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri sonrasında Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin 21 maddelik son formu oluşturulmuştur (Ek-4). Bu formda yer alan 1, 2 ve 3 numaralı maddeler Destek İhtiyacı; 4, 6, 7, 8 ve 9 numaralı maddeler Dışlanma ve İzolasyon; 32, 33, 34 ve 35 numaralı maddeler Özel Eğitim Gerekliliği; 17, 26 ve 27 numaralı maddeler Toplumsal Değer; 28, 29 ve 30 numaralı maddeler Sınıf Atlama; 12, 20 ve 21 numaralı maddeler de Yetenek Gruplaması altında yer almaktadır. Üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeğinin maddelerinin değerlendirilmesi beşli likert tipine göredir. Kesinlikle Katılmıyorum cevabı için 1, Katılmıyorum cevabı için 2, Kararsızım cevabı için 3, Katılıyorum cevabı için 4 ve

Kesinlikle Katılıyorum cevabı içinde 5 puan verilerek ölçeğin puanlanması yapılmaktadır. Ölçekte yedi madde (9, 10, 11, 12, 15, 16 ve 17) tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 21-105 aralığında değişmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yaratıcılığı, karşılaştığı problemleri çözmedeki üstün gücü, gelişmiş dil yeteneği sayesinde çevresindeki insanları ikna ve etkileme kabiliyeti, kurnazlığı, öngörülüğü, yaptıkları icatlar ve buluşlar dikkate alındığında hemen hemen her dönemde başta yöneticiler olmak üzere toplumdan her kesimin dikkatini çekmiş bir gruptur. Bazı dönemlerde ve bazı toplumlarda üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara gereken önem verilirken bazen de bu çocuklar yeterince dikkate alınamamıştır. Sayıları az olmasına rağmen her toplumda var olduğu düşünülen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların en önemli sorunlarından birisi bu çocukların kolay fark edilememesi ve tanılanamamasıdır.

Eğitimin en temel amacı bireylerin sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde geliştirmek ve bu potansiyellere istenilen doğrultuda işlerlik kazandırmaktır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin hem ebeveynleri hem de bu çocuklara eğitim veren öğretmenleri tarafından fark edilmeleri ve uygun eğitim fırsatlarına yönlendirilmeleri, bu bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkartabilmeleri ve potansiyellerini kullanabilmeleri için son derece önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar gösteriyor ki, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların farklı özellikleri ve özel gereksinimleri aileleri ve öğretmenleri tarafından yeterince bilinmemektedir. Dolayısıyla bu çocukların ailelerinin ve öğretmenlerin tanılama esnasında öğrencileri gerektiği gibi yönlendiremedikleri görülmektedir (Akar ve Şengil-Akar, 2011; Altıntaş ve Özdemir, 2013; Gökdere ve Çepni, 2004; İnan, Bayındır ve Demir 2009; Kunt, 2012; MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı (EARGED), 2006; Şahin, 2011). Özellikle Akar ve Uluman (2013)'ın, 334 öğretmen ile yaptığı araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenleri tarafından doğru aday gösterilme durumlarının %18 gibi çok düşük bir oranda olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin tanıma ve tanılama sürecinde yetersiz oldukları görülebilmektedir. Uygun tanılama için öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve bu konudaki algılarının doğru olması gerekmektedir. Öğretmenlerin yetersiz bilgi düzeylerinin artırılması ve yanlış algılarının düzeltilmesi üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanabilmesi ve uygun eğitimleri alabilmesi için bir gerekliliktir. Bu gereklilik için ilk şart ise mevcut bilgi düzeyi ve algıların ortaya çıkarılmasıdır.

Bu ölçek uyarlama çalışmasında Türkiye’de öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili görüşlerinin tespiti için kullanılacak bir ölçme aracını Türk diline kazandırmak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bu çocuklar ve eğitimleri hakkında ne düzeyde bilgi sahibi oldukları ortaya çıkacak ve böylelikle hem tanılama sürecinde hem de eğitimleri boyunca bu çocuklara doğru ve yerinde eğitim verilebilmesine katkı sağlanmış olacaktır. Kâtip Çelebi’ye ait olduğu söylenen bir söze göre “İnsan bilmediği şeye karşı düşmandır” sözünden hareketle öğretmenlerin bu çocukları yeterince tanımadığı için sınıflarında bu çocukları problem olarak algılayabildikleri ve hatta sınıflarında istemedikleri söylenebilir. Bu durumun aşılmasına katkı sağlamak amacıyla Gagné ve Nadeau (1991) tarafından geliştirilen “Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılmıştır.

Ölçek uyarlama sürecinde ilk olarak gerekli izinler alınmış ve iki dile ve kültüre hâkim olan uzman kişilerce ölçek çevirisi yapılmıştır. Yapılan çevirinin anlaşılır olup olmadığı test etmek için ölçek farklı branşlardan 20 öğretmene uygulanmış ve alınan dönütlerle birlikte ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek bizzat araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması aşamasında öğretmenlerin daha önceleri de çok fazla anket doldurduğu anlaşılmış ve bu durumun öğretmenlerde bıkkınlık oluşturduğu gözlenmiştir.

Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği, 530 kişilik öğretmen ve aday öğretmen grubuna uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda toplam varyansın %54.16’sını açıklayan 21 maddelik, altı faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracının psikometrik özellikleri değerlendirildiğinde maddelerin faktör yüklerinin uygun olduğu, güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu (Cronbach Alfa = .72) ve doğrulayıcı faktör analizindeki uyum indekslerinin (χ^2/sd (313.28/183) = 1.73, RMSEA = .04, NFI = .84, NNFI = .91, CFI = .92, IFI = 93, GFI = 92, SRMR = .06) iyi uyuma işaret ettiği gözlenmiştir.

Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği alanyazın göz önünde bulundurularak 6 faktörde incelenmiştir. Bu altı faktör sırasıyla Destek İhtiyacı, Dışlanma ve İzolasyon, Özel Eğitim Gerekliliği, Toplumsal Değer, Sınıf Atlama ve Yetenek Gruplaması olarak tanımlanmıştır. Bu altı faktörlü yapı DFA ile test edilerek doğrulanmıştır. Bu altı boyutun öz değerleri sırasıyla şu şekildedir: 1. Boyut 3,64, 2.

Boyut 1,97, 3. Boyut 1,82, 4. Boyut 1,50, 5. Boyut 1,28 ve 6. Boyut 1,14'tür. Açıklanan toplam varyansa katkıları ise sırayla şu şekildedir: 1. Boyut 17,371, 2. Boyut 3,648, 3. Boyut 8,689, 4. Boyut 7,156, 5. Boyut 6,105 ve 6. Boyut 5,459 şeklindedir. Madde yapıları yönüyle uymayan 14 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekte birinci faktörde iç tutarlık katsayısı .77, ikinci faktörde .67, üçüncü faktörde .62, dördüncü faktörde .60, beşinci faktörde .50 ve 6. faktörde .50 çıkmıştır. Ölçeğin tamamında iç tutarlık katsayısı .72 bulunmuştur.

Yapılan AFA ve DFA sonucunda 14 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten maddelerin çıkarılması, ya çevirisi yapılan soruların yeterince anlaşılmasından yâda ölçek uygulanırken öğretmenlerin gösterdiği bıkkınlık belirtilerinin ölçeğe yansımasyndandır. Ölçekte bazı maddelerin psikometrik değerlerin zayıf bulunması bu durum nedeniyle olabilir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen geçerlik ve güvenirlik değerleri ile birlikte "Üstün Zekâlı Öğrenciler ve Eğitimlerine Yönelik Tutum Ölçeği"nin Türkçe formunun öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili algısını ve bilgisini ölçmek amacıyla kullanımının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler ile üniversitelerin çeşitli bölümlerinden mezun olan ve öğretmenlik için formasyon eğitimi alan farklı alandaki öğretmen adaylarından oluşan 530 katılımcı ile yürütülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri de toplanan veri setinin ikiye bölünmesiyle ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Sonraki araştırmalarda daha büyük ve çeşitli örneklemeler ile ölçeğin tekrardan doğrulayıcı faktör analizinin yapılması önerilmektedir. Böylece ortaya konulan altı faktörün geçerliği sınanabilir.

2. Bu çalışma sürecinde sadece ölçek geliştirilmesi amaçlandığı için ölçüm sonuçları diğer değişkenlerle ilişkilendirilmemiştir. Uyarlanan bu ölçekle birlikte farklı değişkenler de (okutulan sınıf, yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim alıp almama durumu) kullanılarak öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere karşı algıları ve bilgi düzeyleri araştırılabilir.

3. Yine uyarlanan bu ölçek kullanılarak öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara karşı algıları ve bilgi düzeyleri başka kültürlerde aynı ölçeğin farklı formları ile yapılan benzer araştırmalar ile karşılaştırılabilir.

4. Madde analizleri sürecinde bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılması, ölçeğin orijinal dilden Türkçe'ye çevrisinin yapılması sürecinden veya Türkçe formun uygulanmasından kaynaklanan sebeplerden kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda orijinal ölçek yeniden uyarlanıp başka çalışma grupları ile yeniden uygulanarak psikometrik değerleri raporlaştırılabilir.

5. Ölçek öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile ilgili algısını ve bilgi seviyesini ölçmek için uyarlanmıştır. Ancak Gagne ve Nedau (1991) hem öğretmenlerin hem de ailelerin algılarını ve bilgi seviyelerini ölçmek için bu ölçeği geliştirmiştir. Ancak bu araştırmanın veri toplama sürecinde ailelerden herhangi bir veri

toplanmamıştır. Gelecek araştırmalar da ailelerden de veriler toplanarak benzer çalışmalar tekrarlanabilir.

6. Türkçe'ye uyarlanan ölçekte yapılan analizler sonucunda yapıya uymayan 14 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek uyarlama tercih edilen bir yöntem olmasına rağmen bu konuda Türk kültürüne uygun yeni bir ölçeğin geliştirilmesi de önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Akar, İ. ve Şengil-Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436
- Akar, İ. ve Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekliler, yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı* (127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akçamete, A. G. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (3. Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akkanat, H. (1999, 2-6 Ağustos.). *Türkiye’de özel yetenekli çocuklar için ne yapılıyor?* 13. Dünya Konferansında sunulan bildiri. İstanbul.
- Alkan, A. (2012, 24-26 Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Rize
- Altıntaş, E. ve Özdemir, A. Ş. (2013). Üstün yetenekli öğrencilere genel bir bakış: Öğretmen değerlendirmesi. Teori ve uygulama. *Marmara Üniversitesi Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. 4(7), 3-12
- Anderson, K. (2000). *Gifted and talented students: meeting their needs in new zealand schools*. New Zealand: Wellington,
- Ataman, A. (1998). *Üstün zekâlı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir?* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1, Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ataman, A. (2000). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Editör). *Özel eğitim* (s.151-170). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2003). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili(Ed.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı* (155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. B. (2008). *Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul bilsem örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2012, 27 Nisan). *Üstün yetenekli çocuk kimdir? Geleceğin mimarları*. Üstün Yetenekliler Sempozyumu, Tekirdağ.
- Atik, Ş. Y. (2007). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Baykoç Dönmez, N. (2004). Bilim ve sanat merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.) *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* (69-70). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Baykoç, N. (2012). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bildiren, A. ve Uzun, M. (2007). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-39.
- Budak, İ. (2007). *Matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemede bir model*, Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Büyükdüvenci, S. (1985). Eğitimde Mükemmellik ve Eşitlik. *Eğitim ve Bilim*, 9(54)
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3), 81-100.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek*. (çev. Ü. Oğurlu ve F. Kaya). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (8. basımdan çevrilmiştir).
- Cash, A. B. (2009). Character and Moral Development. B. Kerr (ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*, (s. 125) London: Sage Publications.
- Coleman, M. R. (2003). The identification of students who are gifted. National Association for gifted children, Washington: ERIC.
- Columbus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio.
- Copenhaver, R. W. ve Mc Intyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 151-153.
- Charles, C. M. (1992). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (Çev. G. Ülgen). Ankara: Hazer Ofset Matbaacılık.
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2001). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* (Çev: İ. Ersevimi). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı*. (111-126). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çelik-Şahin, Ç. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(1), 101-117.
- Çetinkaya, Ç. (2007). *Raven'in ilerleyen matisler plus testi'nin 6,-8 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışmaları ve motivasyon stilleri tespiti ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 72-84.

- Darga, H. (2010). *Brigance K&I screen ile ilköğretim 1.nci sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındaki performans düzeylerini artırmaya etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (1990) Üstün çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı:13, s.17-22.
- Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün olma niteliğini kazanma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 15(82), 62-67.
- Davaslıgil,Ü. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı*, (s 233-241). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, U., Aslan, E. ve Beşkardeş, Ü. (2000). Üstün ve özel yetenekli çocuklara ilişkin alt komisyonu. *Yer aldığı eser S. Usta, M.R. Şirin (Ed.), I. İstanbul Çocuk Kurultayı Projeler Kitabı*, 291-304.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted*. England: Mc Graw-Hill Book Company.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. 11. Baskı. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Ekinci, A. H. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:95.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri*. (2.Basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Enersen, D. L., Robinson, A. ve Shore, B.M. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar/kanıt temelli bir kılavuz*. (çev. Ü. Oğurlu, F. Kaya). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (1. basımdan çevrilmiştir).
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* 3(12)
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimi*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı* (195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ford, D. Y. ve Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: suggested multi cultural characteristics and competencies. *Roepers Review*, 23(4), 235-239.
- Gagné, F.ve Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Montreal: GIREDT Center, Université du Québec a Montreal.
- Gagne, F. (1995). From gifted ness to talent: A develop mental model and it simpact on the field. *Roepers Review*, 18(2), 103-111

- Geake, J. G. ve Gross, M. U. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52 (3), 217-231
- 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 Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; Bilim Sanat Merkezi örnekleme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), s.1-14.
- Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (2000), Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Laboratory of Psychometric and Evaluative Research Report*, 2-30. Massachusetts University, Amherst.
- Hansen, J. B. ve Feldhusen J. F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*. *Gifted Child Quarterly* 38 (3), 115-121
- Hany, E. A. (1997). Modeling teachers' judgment of giftedness: a methodological inquiry of biased judgment 1. *High ability studies*, 8 (2), 159-178.
- Hong, E., Greene, M. ve Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55 (4), 250-264.
- Hotaman D. ve Yüksel-Şahin, F. (2009, 1-3 Ekim). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği ile kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik yardımı*. Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi "Günümüzde Balkanlarda", Edirne.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004, 31 Ağustos). *Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul.
- Hu, L.T. ve Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 421-453.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- 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
- Jost, M. (2006). *İleri zekâlı çocukları tespit etmek ve desteklemek* (Çev. A.Kanat). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kaufman, S. B. ve Stenberg, R. J. (2008). "Conceptions of giftedness", Pfeiffer, S. I. (Ed.), *Handbook of giftedness in children, springer science* (71-91). New York: Business Media LLC.
- Kaya, F., Erdoğan, R. ve Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*. 40(177), 59-74

- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6 (2), 218-223.
- Kıldan, A.O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(3), 805-818
- Kontaş, H. (2009). *Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kunt, K. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Kurnaz, A., Tüybek, C. ve Taşkesen, Ü. S. (2009, 25-27 Mart). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları*. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar, Eskişehir.
- Leana, M. Z. (2005). *Üstün zekâlı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı. anne baba ve öğretmenler için*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Marland, S.P. (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- MEB (1991). I. Özel eğitim konseyi, üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006): *Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni": öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*, Ankara
- MEB (2009). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html, 05.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2010). *Bilim ve Sanat Merkezleri Süreçleri (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı.
- MEB, (2013). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü. <http://mebk12.meb.gov.tr/meb> adresinden elde edildi.
- MEB (2015). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*
- (http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/26091626_blsemkilavuz 26.10.2015 tarihinde alınmıştır.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- Metin, N. ve Dağlıoğlu H. E.(2004). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenin rolü, M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı* (195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Mirman, N. J. Identifying and Selecting Teachers. I. J. Franklin (Ed). *Designing and developing programs for gifted students*. (pp. 39-47). California, Corwin Press
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted childquarterly*, 51 (3), 246-254.

- Moon, S. M., Swift, M. ve Shallenberger, A. (2002). Perceptions of a self-contained class for fourth and fifth-grade students with high to extreme levels of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 64-79
- Moon, T. R. ve Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 1, 11-15
- Munro, R. G. (2000). Material properties of titanium diboride. *Journal of Research of the National Institute of Standards and Technology*, 105(5), 709-720.
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J.C. ve Dixon, F.A. (2007). Fourth-Grade teachers' perception of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Ball State University Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479 – 499
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öpengin, E. ve Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 37-59
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Passow, A. H. (1981). The Nature of Giftedness and Talent. *Gifted Child Quarterly*, 25(1), 5-10.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children, open university press*, Buckingham: London.
- Ramos, E. (2010). Let us in: Latino Underrepresentation in gifted and talented programs. *Journal of Cultural Diversity*, 17, 151-153
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. (1985). *The school wide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence*, Creative Learning Press, Mansfield Center: United State.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness and how do we develop it A twenty-five year perspective. *Journal for the education of the Gifted*, 23(1), 3-54
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A.J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. ve Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, L. J., Stevens, L. H., Threapleton, C. J. D., Vainiute, J., McAllister-Hamish, R. W. ve Gallagher, P. (2012). Effects on intrinsic and extrinsic motivation and attention and memory. *Acta Psychologica*, 141(2), 243-249.
- Roeper, A. ve Silverman, L. K. (2009). Giftedness and Moral Promise, D. Ambrose, T. Cross (eds.), *Morality, ethics, and gifted minds*. New York: Springer.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conception of giftedness: Image, evidence and nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 269-283.
- Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri tanınmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi,
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular view about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22 (2), 179-197.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. *Türk psikoloji dergisi*, 9 (33), 27-33.
- Seçer, İ. (2003). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. Analiz ve raporlaştırma*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara: Gazi Kitap Evi.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Silverman, L. K. (1993). Social Development, Leadership, and Gender Issue. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 291–327). Denver, CO: Love Publishing
- Schack, G. D. ve Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 346-363
- Shaunessy, E. (2003). State policies regarding gifted education. *Gifted Child Today*, 26 (3), 16-23.
- Smutny, J. F., Walker, S. Y. ve Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young gifted children in the regular classroom: identifying, nurturing, and challenging ages (4-9)*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Smutny, J. F. (1998). *The young gifted child: potential and promise, an anthology*, NJ: Hampton Press, Cresskill.
- 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 artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, F. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmen tercihlerinin incelenmesi. *Genç Bilim İnsanı Eğitimi ve Üstün Zekâ Dergisi*. 1(2), 13-20
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*. 14(2), 1-13.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Sixth Edition. Boston: Pearson Education.
- Talas, S., Talas, Y. ve Sönmez, A. (2013). Bilim Sanat Merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2013(1)

- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. İkinci baskı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tirri, K. ve Tallent-Runnels, M. K. (2004). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education. *Gifted and Talented International*, 21, 69-78.
- Tirri, K. (2008). Who should teach gifted students? *Revista Espanola de Pedagogia*, 66, 315-324.
- Tortop, H. S. (2012). Öğretmenler için üstün yetenekli eğitime ilişkin tutum ölçeği – Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.5(1),89-106
- Tucker, B. ve Hafenstein, N. (1997). Psychological Intensities in Young Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 41 (3).
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*, İstanbul: 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi 4, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ünlü, P. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerin fizik yeteneklerinin gelişiminin ölçülmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 294-305.
- Yakmacı-Güzel, B. (2009, 25-27 Mart). *Türk öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimi konusundaki görüşleri*. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar, Eskişehir.
- Ziegler, A. ve Heller, K. A. (2000). Conceptions Of Gifted ness From A Meta-The oretical Perspective, In Heller, A. K. Mönks, F. J. Sternberg, R. J. Ve Subotnik, R. F. (Ed), *International Hand book of Gifted ness and Talented, II.Edition,(3-22).Oxford: Pergamon Pres.*
- Winebrenner, S. (1992). *Teaching gifted kids in the regular classroom*, Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc,
- Winner, E. (1996). *Gifted children myths and realities*. New York: Basic Books.

EKLER

Ek-1

<p>Aşağıdaki ifadeler üstün zekâlı çocuklar ve onların eğitimiyle ilgili tutumları içermektedir. Bu ifadelerin her birisine hangi oranda katılıp katılmadığınızı öğrenmek istiyoruz. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygun olanı işaretleyiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış yoktur, sadece kendi görüşünüzü işaretlemeniz gerekiyor. Araştırma için, bütün sorunların cevaplandırılması çok önemli bir noktadır. Onun için, bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, gene de cevaplandırmanızı rica ederiz.</p>						
ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLER VE EĞİTİMLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Kararsızım(3)	Katılıyorum(4)	Kesinlikle katılıyorum(5)
1	Normal okul programları üstün zekâlı çocukların zihinsel meraklarını söndürür.	1	2	3	4	5
2	Üstün zekâlı çocuklar normal sınıflarda zamanlarını boşa harcamaktadır.	1	2	3	4	5
3	Okullarımızda üstün zekâlıların özel eğitim ihtiyaçları çoğu zaman göz ardı edilir.	1	2	3	4	5
4	Üstün zekâlı çocuklar çoğunlukla reddedilir. Çünkü kıskanırlar.	1	2	3	4	5
5	Üstün zekâlı çocuklar genellikle okulda sıkılır.	1	2	3	4	5
6	Bazı öğretmenler üstün zekâlı çocukların otoritelerini tehdit ettiğini düşünürler.	1	2	3	4	5
7	Üstün zekâlı çocukların sınıf atlatılmasına daha fazla imkân verilmelidir.	1	2	3	4	5
8	Üstün zekâlı olarak tanılanmış bir çocuk arkadaş edinmekte daha fazla zorlanır.	1	2	3	4	5
9	Üstün zekâlı bir çocuk için sınıfta zamanını boşa harcamak sınıf atlamaya alışmaktan daha fazla zarar vericidir.	1	2	3	4	5
10	Üstün zekâlı çocuklara yönelik özel programlar, elit (seçkin) sınıfın oluşmasına neden olur.*	1	2	3	4	5
11	Üstün zekâlılar, özel sınıflara yerleştirildiğinde diğer çocuklar kendilerini değersiz hisseder.*	1	2	3	4	5
12	Çocukları üstün zekâlılar ve diğerleri diye gruplandırarsak güçlü-zayıf, iyi-kötü gibi etiketlendirmelere bir yenisini daha eklemiş oluruz.*	1	2	3	4	5
13	Üstün zekâlılara yönelik özel eğitim hizmetleri bir ayrıcalık (imtiyaz) göstergesidir.*	1	2	3	4	5
14	Üstün zekâlı çocuklar özel önem verilirse, kibirli ya da kendini beğenmiş olabilirler.*	1	2	3	4	5
15	Engelli çocuklar özel eğitim hizmetlerine en çok ihtiyaç duyanlardır.*	1	2	3	4	5
16	Üstün zekâlı çocukların yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için en büyük sorumluluk ailelerine aittir.*	1	2	3	4	5
17	Vatandaşlardan toplanan vergiler, nüfusun azınlığını oluşturan üstün zekâlılara özel hizmetler sunmak için harcanmamalıdır.*	1	2	3	4	5
18	Okullarımız üstün zekâlılara yönelik özel eğitim hizmetleri sunmalıdır.	1	2	3	4	5
19	Üstün zekâlılara yönelik bütün özel programlar ortadan kaldırılmalıdır.*	1	2	3	4	5
20	Bizler üstün zekâlı çocuklardan ziyade diğer engelli çocuklarla özel ilgilenme noktasında daha büyük bir ahlaki sorumluluğa sahibiz.*	1	2	3	4	5

21	Üstün zekâlı çocuklar normal sınıflarda okumalıdır. Çünkü diğer çocuklar için zihinsel uyarıcı görevi görürler.	1	2	3	4	5
22	Mevcut okullarımız zaten üstün zekâlıların ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir.*	1	2	3	4	5
23	Mevcut okullarımızda üstün zekâlılar hâlihazırda desteklenmektedir.*	1	2	3	4	5
24	Nasıl ki diğer engelli çocuklar için maddi destek sağlanıyorsa, aynısı üstün zekâlı çocuklar içinde yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
25	Üstün zekâlı insanlar toplum için değerli bir kaynaktır.	1	2	3	4	5
26	Bir toplumun ilerleyebilmesi için üstün zekâlı bireylerin yetenekleri en üst düzeyde geliştirilmelidir.	1	2	3	4	5
27	Üstün zekâlı birey yeteneklerini tam olarak geliştirebilmek için özel ilgiye ihtiyaç duyar.	1	2	3	4	5
28	Sınıf atlatılan üstün zekâlı çocukların çoğu, yaşça büyük olan sınıf arkadaşlarına sosyal uyum sağlama konusunda zorluklar yaşamaktadır.*	1	2	3	4	5
29	Üstün zekâlı öğrenciler sınıf atlatıldığında, önemli konuları atlamış olurlar. (Bilgilerinde boşluklar oluşur.)*	1	2	3	4	5
30	Sınıf atlayan çocuklar genellikle bunu ailelerin baskısıyla yaparlar.*	1	2	3	4	5
31	Üstün zekâlılara özel eğitim hizmetleri sunarak geleceğin egemen sınıfını oluşturacak bireyler yetiştiriyoruz.*	1	2	3	4	5
32	Geleceğin liderleri bugünün üstün zekâlıları arasından çıkacaktır.	1	2	3	4	5
33	Üstün zekâlıların ihtiyaçlarını karşılamamanın en iyi yolu onları özel sınıflara yerleştirmektir.	1	2	3	4	5
34	Üstün zekâlı birisi olarak görülmek çok hoşuma giderdi.	1	2	3	4	5
35	Öğrencileri yetenek düzeylerine göre gruplandırarak eğitim vermek, farklı yetenek ve beceri seviyesindeki öğrencilere eğitim sağlamanın etkili bir yoludur.	1	2	3	4	5

Öğretmen Biyografik Bilgileri						
Öğretmenler için						
1	Cinsiyetiniz?	()Kadın			()Erkek	
2	Yaşınız?	()20-29	()30-39	()40-49	()50-59	()60 ve üstü
3	Eğitim Durumunuz?	()Yüksekokul	()Lisans	()Tezsiz Yüksek Lisans	()Tezli Yüksek Lisans	()Diğer.....
4	Çalıştığınız kurum?	()Devlet			()Özel	
5	Mezun olduğunuz fakülte veya alan?	()Eğitim	()Fen Edebiyat	()Fen Edebiyat + Formasyon	Diğer.....	
6	Öğretmenlik branşınız?				
7	Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız				
8	Öğretim yaptığınız kademe?	()İlk	()Orta	()Lise		
9	Branşınız sınıf öğretmenliği ise hangi sınıfın dersine giriyorsunuz?	()1	()2	()3	()4	
10	Üstün zekâlılar ile ilgili herhangi bir ders veya eğitim aldınız mı?	()Evet			()Hayır	
11	Üstün zekâlılar ile ilgili herhangi bir etkinliğe (konferans, kongre, çalıştay, vb.) katıldınız mı?	()Evet			()Hayır	
Aday öğretmenler için						
1	Cinsiyetiniz?	()Kadın			()Erkek	
2	Yaşınız?	()20-29			()30-39	
3	Mezun olduğunuz fakülte veya alan?	()Fen Edebiyat			Diğer.....	
4	Mezun olduğunuz bölüm?				
5	Üstün zekâlılar ile ilgili herhangi bir ders veya eğitim aldınız mı?	()Evet			()Hayır	
6	Üstün zekâlılar ile ilgili herhangi bir etkinliğe (konferans, kongre, çalıştay, vb.) katıldınız mı?	()Evet			()Hayır	

Ek-3

	Gagné and Nadeau's (1991) Opinions about the Gifted and Their Education	Totally Disagree (1)	Partially Disagree (2)	Undecided (3)	Partially Agree (4)	Totally Agree (5)
1	The regular school program stifles the intellectual curiosity of gifted children	1	2	3	4	5
2	The gifted waste their time in regular classes	1	2	3	4	5
3	The specific educational needs of the gifted are too often ignored in our schools	1	2	3	4	5
4	Often, gifted children are rejected because people are envious of them	1	2	3	4	5
5	Gifted children are often bored in school	1	2	3	4	5
6	Some teachers feel their authority threatened by gifted children	1	2	3	4	5
7	A greater number of gifted children should be allowed to skip a grade	1	2	3	4	5
8	A child who has been identified as gifted has more difficulty in making friends	1	2	3	4	5
9	It is more damaging for a gifted child to waste time in class than to adapt to skipping a grade	1	2	3	4	5
10	Special programs for gifted children have the drawback of creating elitism	1	2	3	4	5
11	When the gifted are put in special classes, the other children feel devalued	1	2	3	4	5
12	By separating students, we increase the labeling of children as strong-weak, good-less good, etc.	1	2	3	4	5
13	Special educational services for gifted children are a mark of privilege	1	2	3	4	5
14	Gifted children might become vain or egotistical if they are given special attention	1	2	3	4	5
15	Children with difficulties have the most need of special education services	1	2	3	4	5
16	It is parents who have the major responsibility for helping gifted children develop their talents	1	2	3	4	5
17	Taxpayers should not have to pay for special education for the minority of children who are gifted	1	2	3	4	5
18	Our schools should offer special education services for the gifted	1	2	3	4	5
19	All special programs for the gifted should be abolished	1	2	3	4	5
20	We have a greater moral responsibility to give special help to children with difficulties than to gifted children	1	2	3	4	5
21	Gifted children should be left in regular classes since they serve as an intellectual stimulant for the other children	1	2	3	4	5
22	Our schools are already adequate in meeting the needs of the gifted	1	2	3	4	5
23	The gifted are already favored in our schools	1	2	3	4	5
24	Since we invest supplementary funds for children with difficulties, we should do the same for gifted children	1	2	3	4	5
25	Gifted persons are a valuable resource for our society	1	2	3	4	5
26	In order to progress, a society must develop the talents of gifted individuals to a maximum	1	2	3	4	5
27	The gifted need special attention in order to fully develop their talents	1	2	3	4	5
28	Most gifted children who skip a grade have difficulties in their social adjustment to a group of older students	1	2	3	4	5
29	When skipping a grade, gifted students miss important ideas (holes in knowledge)	1	2	3	4	5
30	Children who skip a grade are usually pressured to do so by their parents	1	2	3	4	5
31	By offering special education services to the gifted, we prepare future members of a dominant class	1	2	3	4	5
32	The leaders of tomorrow's society will come mostly from the gifted of today	1	2	3	4	5
33	The best way to meet the needs of the gifted is to put them in special classes	1	2	3	4	5
34	I would very much like to be considered a gifted person	1	2	3	4	5
35	Ability grouping is an effective method to provide instruction to students of different ability or skill levels	1	2	3	4	5

Ek-4

Aşağıdaki ifadeler üstün zekâlı çocuklar ve onların eğitimiyle ilgili tutumları içermektedir. Bu ifadelerin her birisine hangi oranda katılıp katılmadığınızı öğrenmek istiyoruz. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygun olanı işaretleyiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış yoktur, sadece kendi görüşünüzü işaretlemeniz gerekiyor. Araştırma için, bütün soruların cevaplandırılması çok önemli bir noktadır. Onun için, bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, gene de cevaplandırmanızı rica ederiz.

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLER VE EĞİTİMLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ			Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
1	1	Normal okul programları üstün zekâlı çocukların zihinsel meraklarını söndürür.	1	2	3	4	5
2	2	Üstün zekâlı çocuklar normal sınıflarda zamanlarını boşa harcamaktadırlar.	1	2	3	4	5
3	3	Okullarımızda üstün zekâlıların özel eğitim ihtiyaçları çoğu zaman göz ardı edilir.	1	2	3	4	5
4	4	Üstün zekâlı çocuklar çoğunlukla reddedilir. Çünkü kıskanırlar.	1	2	3	4	5
5	6	Bazı öğretmenler üstün zekâlı çocukların otoritelerini tehdit ettiğini düşünürler.	1	2	3	4	5
6	7	Üstün zekâlı çocukların sınıf atlatılmasına daha fazla imkan verilmelidir.	1	2	3	4	5
7	8	Üstün zekâlı olarak tanılanmış bir çocuk arkadaş edinmekte daha fazla zorlanır.	1	2	3	4	5
8	9	Üstün zekâlı bir çocuk için sınıfta zamanını boşa harcamak sınıf atlamaya alışmaktan daha fazla zarar vericidir.	1	2	3	4	5
9	12	Çocukları üstün zekâlılar ve diğerleri diye gruplandırırsak güçlü-zayıf, iyi-kötü gibi etiketlendirmelere bir yenisini daha eklemiş oluruz.*	1	2	3	4	5
10	17	Vatandaşlardan toplanan vergiler, nüfusun azınlığını oluşturan üstün zekâlılara özel hizmetler sunmak için harcanmamalıdır.*	1	2	3	4	5
11	20	Bizler üstün zekâlı çocuklardan ziyade diğer engelli çocuklarla özel ilgilenme noktasında daha büyük bir ahlaki sorumluluğa sahibiz.*	1	2	3	4	5
12	21	Üstün zekâlı çocuklar normal sınıflarda okumalıdır. Çünkü diğer çocuklar için zihinsel uyarıcı görevi görürler.*	1	2	3	4	5
13	26	Bir toplumun ilerleyebilmesi için üstün zekâlı bireylerin yetenekleri en üst düzeyde geliştirilmelidir.	1	2	3	4	5
14	27	Üstün zekâlı birey yeteneklerini tam olarak geliştirebilmek için özel ilgiye ihtiyaç duyar.	1	2	3	4	5
15	28	Sınıf atlatılan üstün zekâlı çocukların çoğu, yaşça büyük olan sınıf arkadaşlarına sosyal uyum sağlama konusunda zorluklar yaşamaktadır.*	1	2	3	4	5
16	29	Üstün zekâlı öğrenciler sınıf atlatıldığında, önemli konuları atlamış olurlar. (Bilgilerinde boşluklar oluşur.)*	1	2	3	4	5
17	30	Sınıf atlayan çocuklar genellikle bunu ailelerin baskısıyla yaparlar.*	1	2	3	4	5
18	32	Geleceğin liderleri bugünün üstün zekâlıları arasından çıkacaktır.	1	2	3	4	5
19	33	Üstün zekâlıların ihtiyaçlarını karşılamının en iyi yolu onları özel sınıflara yerleştirmektir.	1	2	3	4	5
20	34	Üstün zekâlı birisi olarak görülmek çok hoşuma giderdi.	1	2	3	4	5
21	35	Öğrencileri yetenek düzeylerine göre gruplandırarak eğitim vermek, farklı yetenek ve beceri seviyesindeki öğrencilere eğitim sağlamanın etkili bir yoludur.	1	2	3	4	5

Ek: 5 İzin Belgesi

Tarih ve Sayısı: 09/01/2015-409



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677/44/57595
Konu: Araştırma İzni

05/01/2015

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TOKAT

- İlgi : a) 22/12/2014 tarih ve 23845617-044-2311 sayılı yazınız.
b) 03/12/2014 tarih ve 75987002-302.99-4014 sayılı yazınız.
c) 12/12/2014 tarih ve 23845617-044-1802 sayılı yazınız.

Aşağıdaki listede isimleri belirtilen Üniversitenizin Yüksek Lisans öğrencilerine ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenerek, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından tez sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Levent YAZICI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Görevi	Okulu/Bölümü
Recep ERDOĞAN	Yüksek Lisans Öğrencisi	GOP Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Reh. ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Güvenil Elektronik İmza:
Aşlı İte Aynıdır.
05.01.2015.

Ayşe KÖPRÜLÜ

Sef Adnan YÜCE
Ayrıntılı bilgi için:
Tel: (0365) 214 017-358
Faks: (0356) 2141186

GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik A.Ş: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0df2-a904-3dca-8d69-945f kodu ile teyit edilebilir.