

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLER
EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE ÜSTÜN
YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGI VE BİLGİSİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve SARAR

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç Dr. Hasan Said TORTOP

Haziran, 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLER
EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE ÜSTÜN
YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGI VE BİLGİSİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve SARAR
(Y1412.260017)

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç Dr. Hasan Said TORTOP

Haziran, 2018



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Y1412.260017 numaralı öğrencisi Merve SARAR'ın "OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGI VE BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 08.06.2018 tarih ve 2018/17 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :21/06/2018

1)Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

2) Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Hatice KADIOĞLU ATEŞ

3) Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Etem LEVENT

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı ve Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneğe aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografya’ da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim (21.06.2018).

Merve SARAR





ÖNSÖZ

Okul öncesi dönemde çocukların birçok becerileri ve bu bağlamda oluşan kavramları kazanmaları, çocuğun eğitimi boyunca tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ile gerçekleşebildiği bilinmektedir. Gelişim bazında normal çocuklara göre farklı gelişim gösteren, özel gereksinimli çocuklar içerisinde bulunan üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre çok farklı özelliklere sahiptirler. Üstün yetenekli çocuklar yaş gruplarından farklı olarak mükemmeliyetçilik, liderlik, yaratıcılık, merak, farklılık gibi özelliklerde daha üstün özellik gösterebilmektedirler. Bu özellikleri ortaya çıkarmanın en önemli noktası ise öğretmenler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, öğreneni özgür kılan sınıf ortamlarını, öğretim programlarını ve zengin öğrenme ortamlarını çocukların gelişimine göre dizayn etmesi oldukça önemlidir. Bu noktada öğretmen öz yeterliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen öz yeterlilik inançları, iyi ve verim veren bir okulun ortaya çıkarılmasında veya okulların yeniden inşa edilmesinde çok önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın, Türkiye'deki öğretmenlerin sınıflarında bulunan üstün yetenekli çocukların tanınması, öğretmenlerin bilgi algı ve öz-yeterlilik inançlarının önemini fark ettirecek ve bu eksikliğin giderilmesine katkıda bulunacağına inanmaktayız.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yüksek Lisans Tezi olarak yapılan bu çalışma pek çok değerli insanın katkıları ile gerçekleştirilmiştir. Başta araştırmanın tüm aşamalarında, ilgisinin yanı sıra çalışmalarına yön veren, bilgi, öneri ve yardımlarını esirgemeyerek, tüm hatalarımı sabırla düzelten ve yönlendiren Değerli Hocam ve Danışmanım Sayın Doç. Dr. Hasan Said TORTOP'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamın uygulama aşamasında alan çalışması yapabilmem için MEB'liği izinlerimde desteklerini esirgemeyen Kayseri İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Sayın Sezai ÇAMDALI beyefendiye teşekkürü borç bilirim. Çalıştığım okulunda tez çalışmamda desteklerini esirgemeyen Genel Müdürüm Sayın Ali ULUSOY Bey'e teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen Canım Babam Ekrem SARAR'a Yüksek Lisans serüvenimin ilk gününden bu yana tüm sıkıntılara benimle birlikte göğüs geren ve zaman zaman fikirlerine de başvurduğum Canım Annem Dyt. Selma SARAR'a sevgilerimi sunarım. Araştırma süresince çok değerli bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, teşvikleriyle yolumu aydınlatmış sevgili ablam Sümeyye SARAR'a İstanbul yolculuğumda bana her daim destek olan Canım kardeşim Elif SARAR'a teşekkürlerimi sunuyorum. Bu sonsuz destek, sevgi ve hoşgörü için adını saymadığım tüm arkadaş ve hocalarıma en derin duygularla teşekkür ederim.

Haziran, 2018

Merve SARAR,



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xv
ABSTRACT	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Sınırlılıklar	5
1.5 Sayıtlılar	5
2. İLGİLİ ALAN YAZIN	7
2.1 Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen	7
2.1.1 Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlikleri	10
2.1.2 Öz yeterlilik.....	13
2.1.3 Öğretmen öz yeterlilik inancı.....	16
2.1.4 Üstün yeteneklilerin öğretmenleri.....	20
2.2 Üstün Yeteneklilik.....	22
2.2.1 Üstün Yeteneklilik Kavramı	25
2.2.2 Üstün yetenekli çocukların özellikleri	28
2.2.3 Üstün yetenekli çocukların genel özellikleri.....	29
2.2.4 Üstün Yetenekliliği Tanılama	33
2.2.5 Üstün yetenekli çocukların eğitimi	38
2.2.6 Üstün yetenekli çocukların eğitim modelleri	40
2.2.7 Üstün yeteneklilerin türkiye’de belirlenme aşamaları	46
2.2.8 Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukları fark etmede ve müdahalede anne babaların önemi	51
2.3 İlgili Araştırmalar	56
3. YÖNTEM.....	65
3.1 Araştırma Modeli	65
3.2 Evren ve Örneklem.....	67
3.3 Örneklem Özellikleri.....	69
3.4 Veri Toplama Araçları	70
3.4.1 Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeği	71
3.4.2 Üstün yetenekli çocuklara yönelik ilgi testi	71
3.4.3 Üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi	71
3.5 Verilerin Çözümü	75
4. BULGULAR	83

4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar	83
4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Bilgi Düzeyleri Üzerinde, Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Algı ve Öz yeterlilik Düzeylerinin Anlamlı Bir Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
4.3 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
4.4 Yaş Değişkenine Göre Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
4.5 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Özyeterlilik Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	92
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95
5.1 Sonuç	95
5.1.1 Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlilik sonuçları	95
5.1.2 Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi sonuçları	96
5.1.3 Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algı sonuçları.....	97
5.2 Öneriler.....	99
5.2.1 Öğretmenlere ilişkin öneriler	100
5.2.2 Araştırmalara ilişkin öneriler	100
KAYNAKLAR.....	101
EKLER.....	111
ÖZGEÇMİŞ.....	117

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ZB	: Zekâ Bölümü
F	: F Testi
p	: Anlamlılık Değeri
N	: Örneklem Sayısı
x	: Aritmetik Ortalama
ss	: Standart Sapma
df	: Serbestlik Derecesi
t	: t Testi
β	: Standardize Regresyon Katsayısı
r	: Korelasyon Katsayısı



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1 : Araştırmanın Kurgulanan Kuramsal Modeli.....	66
Şekil 3.2 : Öz yeterlilik Ölçeği Dağılım Grafiği.....	75
Şekil 3.3 : Öz yeterlilik Ölçeği Doğrusal Dağılım Grafiği.....	76
Şekil 3.4 : Öz yeterlilik Ölçeği Uç Değerler Dağılım Grafiği.....	76
Şekil 3.5 : Algı Testi Dağılım Grafiği	77
Şekil 3.6 : Algı Testi Doğrusal Dağılım Grafiği	77
Şekil 3.7 : Algı Testi Uç Değerler Dağılım Grafiği	78
Şekil 3.8 : Bilgi Testi Dağılım Grafiği	79
Şekil 3.9 : Bilgi Testi Doğrusal Dağılım Grafiği.....	79
Şekil 3.10: Bilgi Testi Uç Değerler Dağılım Grafiği.....	80
Şekil 4.1 : Öz yeterlilik ve Algı Testi Arasındaki İlişkiye Ait Saçılım Grafiği.....	84
Şekil 4.2 : Öz yeterlilik ve Bilgi Testi Arasındaki İlişkiye Ait Saçılım Grafiği.....	84
Şekil 4.3 : Algı Testi ve Bilgi Testi Arasındaki İlişkiye Ait Saçılım Grafiği.....	85
Şekil 4.4 : Atıkların Normal Dağılım Grafiği.....	87
Şekil 4.5 : Atıkların Doğrusal Dağılım Grafiği	87



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Örneklem Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	70
Çizelge 3.2: Bilgi Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırtediciliği Analizi Sonuçları	74
Çizelge 3.3: Öz yeterlilik Ölçek Veri Seti Kolmogorov Smirnov Testi.....	75
Çizelge 3.4: Öz yeterlilik Ölçeği Betimsel İstatistik Analiz Tablosu.....	76
Çizelge 3.5: Algı Testi Veri Seti Kolmogorov Smirnov Testi	77
Çizelge 3.6: Algı Testi Betimsel İstatistik Analiz Tablosu	78
Çizelge 3.7: Bilgi Testi Veri Seti Kolmogorov Smirnov Testi	79
Çizelge 3.8: Bilgi Testi Betimsel İstatistik Analiz Tablosu	80
Çizelge 4.1: Öz yeterlilik, Algı Testi ve Bilgi Testi Arasında Basit Korelasyon Analiz Sonuçları	83
Çizelge 4.2: Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	86
Çizelge 4.3: Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları	89
Çizelge 4.4: Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Çizelge 4.5: Yaş Değişkeni Gruplarına İlişkin Varyans Homojenliği Analiz Sonuçları	91
Çizelge 4.6: Öz yeterlilik Ölçüm Verileri Ortalamalarının Yaş Değişkeni Gruplarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	91
Çizelge 4.7: Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	92
Çizelge 4.8: Mesleki Kıdem Değişkeni Gruplarına İlişkin Varyans Homojenliği Analiz Sonuçları	93
Çizelge 4.9: Öz yeterlilik Ölçüm Verileri Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkeni Gruplarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	93



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİME İLİŞKİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGI VE BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Okul öncesi dönemi yetenek gelişiminde için kritik bir dönemdir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma modeli nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de Kayseri ili merkezinde yer alan resmi ilkokullar ve bağımsız anaokullarında görev yapan 261 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları; Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz yeterlilik Ölçeği, Üstün Yetenekliler Eğitimi Bilgi Testi ve Üstün Yetenekliler Eğitimi Algı Testi kullanılmıştır. Bu ölçekler 5’li likert tipte ölçeklerdir. Veri analizinde yüzde, frekans ve pearson momentler çarpı kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlilik öz yeterlik ve algı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik bilgi düzeyleri düşük çıkmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlilik, algı ve bilgi düzeyi ölçüm verileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri arasında pozitif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı ($r=.813$) bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı ($r=-.790$) bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı ($r=-.776$) bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Üstün Yetenekli, Öz yeterlilik, Algı, Üstün Yetenekliler Eğitimi Bilgisi*



**EXAMINING OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL
TEACHERS' SELF-EFFICACY LEVELS RELATED TO GIFTED
EDUCATION AND PERCEPTION AND KNOWLEDGE ABOUT THE
EDUCATION OF THE GIFTED STUDENTS**

ABSTRACT

The preschool period is a critical period for talent development. In this study, it was aimed to examine the relationship between pre-school teachers' self-efficacy levels of gifted education and perception and knowledge of the education of the gifted. The research model is the relational survey model from the quantitative research models. The sample of the research consists of 261 preschool teachers who work in official primary schools and private kindergartens located in Kayseri city center in Turkey. Data collection tools; Self-efficacy Scale for Gifted Education, Knowledge Test for Gifted Education and Perception Test of Gifted Education were used. These scales are likert type scales of 5. Percentage, frequency and Pearson moments are used in the data analysis. As a result of the obtained data, self – efficacy and perception level of preschool teachers regarding the training of gifted students were high. However, pre-school teachers' knowledge levels for gifted children are low. The self-efficacy, perception and level of knowledge about the training of the gifted students of the preschool teachers showed a significant difference according to the education level ($p < 0.05$). When the pre-service teachers' self-efficacy levels related to gifted education are examined; it was found a positive, high, statistically significant ($r = .813$) relationship between self-efficacy levels of pre-school teachers and perception levels for gifted children. It was found that there was a negative, high, statistically significant ($r = -.790$) relationship between self-efficacy levels of pre-school teachers and levels of education of gifted. There was a negative, high, statistically significant ($r = -.776$) relationship between pre-school teachers' perception levels for gifted and talented students' knowledge test scores.

Keywords: *Gifted Education, Self-Efficacy, Perception, Gifted Education Knowledge*



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, araştırmanın amacı-önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Bireyin geçmiş ve gelecek yaşantılarının temelini kapsayan eğitim, yeni kuşakların toplum yaşamına uyum sağlamaya hazırlık sürecinde kişilik gelişimine ve sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve anlayışlar kazanmalarına yardımcı olma etkinliği olarak ifade edilir. Başka bir ifade ile eğitim insanda kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir ve eğitim sayesinde toplumun gerek duyduğu nitelik ve nicelikte birey yetişir (Erden, 2005).

Bireyin yaşamında çok önemli bir etki gücüne sahip olan eğitim, bireyin yaşamını şekillendirmektedir. Onu hayata hazırlarken aynı zamanda olumlu benlik saygısı ve yaşam hedefini gerçekleştirmesine de yardım etmektedir. Ayrıca eğitim bireyin kişiliğinin, karakterinin, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde de önemli bir yere sahiptir. Bu derece önemli bir müessesenin temelleri, beyin gelişiminin % 80'e yakının tamamlandığı 0-6 yaş okul öncesi döneminde atılmaktadır. Aile, çevre, okul işbirliğiyle gerçekleştirilen eğitimde en temel etmen öğretmendir. Öğretmenin çevre ve aileyi de eğitim ve etkileme gücünün olduğu düşünüldüğünde bir okul öncesi öğretmenin öz yetkinlik inancına sahip olmasının ne derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel ve mesleki birçok yeterliğe sahip olması beklenen öğretmenin özellikle kendisini yeterli hissetmesi gerekmektedir (Genç, 2008).

Yaşamının ilk başlangıcı olan okul öncesi dönem, çocuğun farklı, orijinal, üretmeye elverişli ve nitelikli düşünmesinde onun ileriki yaşamına sağlam adımlar atmasına yardımcı olan dönemdir (Yuvacı, Dağlıoğlu, 2018). Günümüzde okul öncesi eğitimin değerinin anlaşılmasıyla okul öncesi eğitimi geliştirmeye başlamıştır. Okul öncesi eğitimi üzerine ülkemizde yapılan çalışmalar oldukça yeni olmasına karşılık dünyada uzun bir tarihsel sürece yayılmıştır.

Kalkınma planlarında okul öncesine yer verilmesi, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüklerinin kurulması, annelerin çalışma yaşamında aktifliğinin, okul öncesi eğitime rağbetin artmasıyla sayıları artan özel ve resmi okul öncesi kurumları, okul öncesi eğitiminin sürekli vurgulanıyor olması ülkemizde okul öncesi eğitime verilen değerin arttığını göstermektedir (Ateş, 1993).

Ülkemizin bölgesinde ve dünyadaki hem ekonomik, hem de siyasi alanlarda son yıllardaki yükselişi birçok alanın gelişimini de beraberinde getirmiştir. Bu yükselişle beraber nitelikli insana olan ihtiyaç artmıştır. Kişinin toplumsal yeteneklerinin geliştirilmesinin ve en verimli yoldan kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan süreç ise eğitimidir (Varış, 1978).

Farklı alanlarda eğitim politikalarına, üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerine yönelik çalışmalarda yerini almıştır. Bu çalışmalara üstün yetenekli öğrencilerin önce tanımlanıp, ihtiyaç ve yeteneklerine göre, okul saatlerinin dışında eğitim gördükleri Bilim Sanat Merkezleri'nin (BİLSEM) kurulması örnek verilebilir (MEB, 2007).

Ayrıca, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde Türkiye'de ilk kez, Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı kurulmuştur. Ekim 2002'de bu Ana Bilim Dalı, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı, Yan Alan: Sınıf Öğretmenliği adı altında bir program başlatılmıştır. Hâlen bu program, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği adı altında lisans programı olarak devam etmektedir. Temmuz 2002'de Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol gereğince, Beyazıt İlköğretim Okulu projesi için uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir. 2004-2005 öğretim yılının başında okulun binası depreme dayanıklı görülmediği için Büyük Reşit Paşa İlköğretim Okulu'na geçici olarak taşınmıştır. Yeni binanın inşası 24 Şubat 2006 tarihinde Ford Otosan tarafından üstlenilmiş ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında yeni binaya taşınmıştır (Davaslıgil & Leana, 2004).

Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2009-2010 öğretim yılında Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans programına öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Yapılan birçok araştırmada üstün yeteneklilerin ve üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarının diğer öğrencilerden farklı olduğu anlaşılmıştır (Darga, 2010).

Ayrıca, alanında uzman yetiştirmek amaçlı olarak da Eskişehir Anadolu Üniversitesinde yüksek lisans programı açılmıştır.

Üstün yetenekliler, ortalama üstü bir yeteneğe sahip, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerdir. Ayrıca problem çözme yetenekleri gelişmiştir ve görev bilinci olan, yaşlarına göre yüksek düzeyde muhakeme yapma, problem çözme ve planlama becerisi gösterirler. Yaratıcıdır, çok soru sorarlar. Hayal güçleri yüksektir. Bir amaca ulaşmada pek çok yol düşünürler. Beklenmeyen ve ustalık gerektiren cevaplar verebilirler. Orijinal düşüncelere sahiptirler. Edinmiş oldukları bilgileri saklayıp, akıllarında tutan bireyler Şeklinde tanımlanabilir (Altıntaş, 2009).

Sahip oldukları potansiyeller göz önünde tutulursa bu öğrencilerin eğitimleri de son derece önemlidir. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları düşünülürse kendi seviyelerine ve biliş düzeylerine etkinliklerin tasarlanması oldukça gereklidir. Bu durum göz önünde tutularak, üstün yetenekli öğrenciler veya üstün zekâlı öğrenciler “nasılsa kapasitesi yüksek, bir şekilde başarılı olur” şeklinde düşünülme yerine, programlı bir eğitime tabi tutulup, doğru ve etkin biçimde, yetenekleri doğrultusunda eğitilmelidirler (Tortop, 2018).

1.1 Problem Durumu

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgisi arasında ilişki düzeyi nedir? Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli eğitime ilişkin öz yeterlilikleri ne düzeydedir? Araştırmanın alt problemleri ise;

- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri nedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin bilgi düzeyleri nedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin algı düzeyleri nedir?

- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde, üstün yetenekliler eğitimine yönelik algı ve öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda; okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin, üstün yetenekliler eğitimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin algı düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin ne olduğunun ortaya çıkarılması açısından önem arz etmektedir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Son yıllarda hem dünya da hem de ülkemizde üzerinde hassasiyetle durulan konular arasında üstün yetenekli çocukların eğitimi yer almaktadır (İnce, 2014). Burada üstün yetenekli çocukların belirlenip bu çocuklara eğitim verilmesi çok büyük önem arz etmektedir. Tanılama süreci olarak adlandırılan bu süreçte en

büyük görev öğretmene düşmektedir. Dolayısıyla öğretmenin üstün yetenekliler ve eğitimi hakkında gerekli donanım ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Seyhan, 2015). Buradan hareketle öğretmenin üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi düzeyleri, öz yeterlilik ve dolayısıyla algı düzeylerinin birbirini etkilediği bilinmektedir. Ülkemizde bu farkındalıkları belirlemek için yapılan çalışmalarda, genellikle okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin görüşleri üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin bilgilerinin eksik olduğu saptanmıştır (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Tortop, 2014; Kıldan, 2011; Akt, Seyhan, 2015). Bununla birlikte üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmenlerin bilgi, algı ve öz yeterlilik durumlarını ortaya çıkaran çalışmalara az rastlanmaktadır (Seyhan, 2015). Buradan hareketle çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik öz yeterlilik durumları, bilgi düzeyleri ve bunlarla birlikte algı düzeylerinin belirlenmesinde çok önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimi konusundaki bilgi düzeylerini tespit edilmesi planlanmıştır. Dolayısıyla yine öğretmenlerin öz yeterlilik ve algı düzeylerinin tespit edilmesi planlanmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında yapılan bu çalışmanın alana katkısının büyük olması düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

- Araştırma veri toplama aracıyla sınırlıdır.
- Araştırma Kayseri ili merkezinde bulunan resmi ilkokullar ve anaokulları ile sınırlıdır.
- Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan seçilen örneklem üzerindeki okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar

- Anket uygulamaları okul öncesi öğretmenleri tarafından sami”mi ve gönüllü olarak cevaplanmıştır.

- Araştırma konusunda literatür taraması ve uzman görüşleri araştırmanın geçerli olması için yeterlidir.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan sorular ölçme amacına hizmet etmektedir.
- Kullanılan veri toplama aracı geçerli- güvenilir ve hesaplamalar 0.95 güven düzeyindedir.



2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde, öğretmenlerin okul öncesi eğitimde öğretmen, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlik, üstün yetenekliler eğitimi algı ve bilgi düzeylerine ilişkin yapılan literatür taraması yer almaktadır.

2.1 Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen

Okul öncesi eğitim süreci; 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel niteliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanakları sunan, onların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini sağlayan, yaşadıkları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çocukları en güzel bir şekilde yönlendiren ve ilkokula hazır hale getiren, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan ilk eğitim sürecidir (Kocabıyık, 2011).

Bu süreçte, gelecek için çok önemli ve kalıcı bir yatırım olan çocukların değerli bir yatırıma dönüşebilmesi, onların gelişiminde çok büyük önem arz eden bilginin onlarla hızlı ve en doğru şekilde buluşmasına bağlıdır. Çocukların zihinsel ve kişilik gelişiminin %70'inin erken çocukluk döneminde tamamlandığı düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Eğitimin sağlam temeller üzerine bina edilmesinde ve insanların gelecekteki başarılarında okul öncesi eğitimin gerekliliği bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Bay, Kök ve Tuğluk, 2005).

Aile ortamından sonra, dünyaya açılan yepyeni bir pencere olan anaokulu sürecinde çocuğa olumlu ya da olumsuz anlamda verilen her şey, onların daha sonraki dönemlerdeki gelişim ve davranışlarına doğrudan etki etmektedir. Okul öncesi eğitim süresince çocuklar ilkokula hazır hale gelirken; paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi ve birlikte çalışmayı öğrenmenin yanında insanlarla iletişim kurmayı da öğrenirler. Okul öncesi eğitim sürecinin amacı, çocukları öğrenmeye istekli hale getirmek ve onlarda var olan kabiliyetleri ortaya çıkarmak ve görünür hale getirmektir. Okul öncesi eğitim ile sosyal olarak

paylaşmayı, karşılıklı iletişim kurmayı duygusal olarak kendi işini yapabilme, tek başına karar alabilme yetisini kazanmanın yanında fiziksel olarak ince motor becerileri ve kaba motor becerileri geliştiren çocuklar, bilişsel olarak da yeni fikirler üretme ve hayal etme yetilerini geliştirirler. Böylesine önemli bir dönemde eğitimin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen ve onların geleceğe sağlam adımlar ile ilerlemesinde en temel belirleyici etmen öğretmenlerdir (Yalçın, 2011).

Zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimin en hızlı olduğu, önemi tıp ve eğitim alanında yapılmış pek çok araştırmayla belgelenen 0-6 yaş döneminde, çocuğun aile ve yakın çevresi dışında karşılaştığı ilk yetişkin okul öncesi öğretmendir. Okul öncesi öğretmeni, “Okul öncesi eğitim kurumlarında, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan eğitim sürecinde görevli öğretmendir.” (Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001).

Öğretmen çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak için etkinlikler sırasında sonuçtan ziyade sürece önem vermeli, çocuğun çabalarına odaklanmalı, bu çabaları takdir etmeli, çocuğa iyi bir model olmalı ve yeni öğrenme fırsatları oluşturmalıdır. Öğretmen tüm bu yaklaşımları oyun sırasında veya yapılandırılmış etkinliklerde kullanabilmelidir. Aynı şekilde öğretmenin öğrenme ortamını gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belirli aralıklarla yenilemesi ve bireysel, küçük grup veya büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasına yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermesi çok önemlidir (MEB, 2013).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara bilgi ve beceri verme rolü dışında kişilik olarak da model olma rolünü üstlenmiş olmaları ve insanlarla iyi ilişkiler kurarak sevgiyi, saygıyı öğretmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim programlarını yürütme, eğitim hedeflerine ulaşma ve sağlıklı bir veli-öğretmen ilişkisi kurarak velilerin, öğrencilerin okul yaşantılarını desteklemelerini sağlama sorumluluğu da öğretmenindir (Akman ve ark., 2010).

Onun için okul öncesinde çalışacak öğretmenlerin her açıdan nitelikli yetiştirilmesi, daha sonrasında da iyi hallerini korumalarının sağlanması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleği, titizlik, sabır, dikkat ve emek isteyen bir meslek olmakla birlikte; öğretmenin eğitim ortamında, sosyal ortamlarda ya da kendi ailevi ortamında yaşayabileceği gerilimleri de içermektedir. Ayrıca eğitilecek bireyin yaşı küçüldükçe eğitim zorlaşmaktadır. Bu bağlamda küçük yaş grubunda çalışan öğretmenlerin işlerinden hoşnut olma durumlarının; tükenmişliklerinin çeşitli faktörler çerçevesinde incelenmesi, eğitimin kalitesi açısından oldukça önem arz etmektedir (Akman ve ark., 2010).

Okul öncesi öğretmenleri, görev yaptıkları kurumlarda görev yapılan mekânların sağlık şartlarına uygun olmaması (havasız, dar, güneş almayan, ısınmayan), araç-gereç oyuncak sıkıntısı, müdür, idareci ve öğretmenlerden gereken saygının görülmemesi, okul içi toplantılarda anasınıfının sorunlarından bahsedilmemesi sorunların hiçe sayılması, velilerin öğretmeni bakıcı gözü ile görmeleri, anasınıfı öğretmenlerinin teneffüs hakkının olmaması, ayrıca çocukların çok küçük olması nedeniyle olabilecek tehlike ve kazaları önlemek için öğretmenin her an tetikte olması gibi nedenlerle sürekli stres yaşamakta ve yıpranmaktadır (Alparslan, 1993).

Gözütok (1998), öğretmenlik mesleğinin hakkıyla yerine getirilebilmesi için mesleki ve etik standartlara uyum, kendine yetme yeterliliği, analitik ve yansıtıcı stratejiler geliştirme, öğrenilecek konuda üst düzey bilgi, üst düzeyde okuryazarlık ve matematik bilgisi gibi özelliklere sahip olunması şeklinde ifade ederken; Çeliköz (2003) öğretmenlik mesleğinin empatik iletişim, yaratıcılık, sevgi, eğitsel amaçlı gözlem becerisi gerektirdiğini ifade etmektedir. Erden (2005) ve Varış (1998) öğretmenin kişisel özelliklerini ifade ederken; sakin, hoşgörülü, sabırlı, teşvik ve motive edici, başarı beklentisi yüksek ve çocukların kişisel niteliklerini dikkate alması gerektiğine dikkat çekmektedir. Demirel (1999) ise, öğretmenlerde olması gereken nitelikleri; coşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, iş bilirlik, esneklik ve bilgililik olarak belirtmektedir.

Öğretmenler ile ilgili belirtilen bu özellikler sayı olarak araştırmacılara göre farklılaşmakta ve Açıkgöz (1996) daha pek çok başka niteliğin de

sayılabileceğini ifade etmektedir. Tüm bu görüşlerden sonra genel öğretmen özellikleri olarak ‘alan bilgisi yüksek, eğitim verdiği sınıfını iyi yöneten, çocuklar ve ailelerine gerektiğinde rehberlik yapabilen, lider özellikleri olan, iyi iletişim becerilerine sahip, yüksek başarı beklentisi içinde, sabır, hoşgörü, coşku ve sevecenlik dolu’ bir öğretmen portresi karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi dönemin özelliklerinden dolayı bu alanda görev yapan öğretmenlerin kendini sürekli geliştirmeye açık olması ve yenilemesi gerekmektedir. Gürkan (2005), ‘insan yaşamının en değerli ve kritik yılları olan bu dönemde öğretmenden beklentilerin çok yüksek olduğunu belirtmiştir.

2.1.1 Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlikleri

Anne babasından ilk defa ayrılan çocuğunu ilk defa karşılayan, gün boyu onunla birlikte vakit geçiren kişinin okul öncesi öğretmeni olduğu düşünülürse sahip olduğu niteliklerin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemindeki çocuklar duygularını paylaştığı, vakit geçirdiği onunla ilgilenen öğretmene güven duyma ihtiyacı hissetmektedir. Bu nedenle öğretmenin çocuklarla iyi bir iletişim içerisinde olması, onlarla empati kurması, çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, sabırlı, sevecen, dikkatli, enerjiklik gibi niteliklere sahip olması, etkili eğitim ortamlarının oluşması için büyük bir önem arz etmektedir (Oktay, 2004).

Bir okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken nitelikler şunlardır (Oktay,2004);

- Okul öncesi eğitim programları, çocuk gelişimi, beslenmesi ve sağlığı konusunda donanımlı olmak,
- Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili ve bunların uygulaması açısından donanımlı olmak,
- Mizah duygusuna sahip, çocukça davranışlardan sıkılmayan, dikkatli ve iyi bir gözlemci olmak,
- Yeniliklere uyum sağlayabilen, dış görünüme dikkat eden, doğru ve pratik kararlar verebilen, iyi bir meslek etiğine sahip olmak,
- Kendisini geliştirmeye istekli, canlı, hareketli, neşeli olmaktır.

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık becerisi gerektiren bir meslek dalıdır. Bundan dolayı bu mesleği tercih eden kişilerin, mesleğin gerekliliklerini ve

sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2004).

Öğretmenin üstlendiği bu rolün hakkını verebilmesi için bu konuda en büyük sorumluluğa sahip olan kurum MEB, 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesinin beş bileşeninden birini öğretmen eğitimine ayırmıştır. “Öğretmen Eğitimi” bileşenini Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiş ve “öğretmenlik mesleği ve genel yeterlikleri”ne ilişkin geniş kapsamlı bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin temel görevi; “Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Çocuklara yaratıcı potansiyellerini geliştirmek için, onların ihtiyaç duyduğu tutum ve becerilerinin büyük bir kısmının temeli okul öncesi dönemde atılmaya başlanmaktadır. Çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesindeki en büyük rol okul öncesi öğretmenine düşmektedir. Öğretmen yaratıcı etkinlikler hazırlayıp çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelidir. Yaratıcı öğretmenin yaratıcı etkinliklere daha fazla yer verdiği göz önüne alınarak, bir okul öncesi öğretmenin en temel niteliklerinden biri yaratıcılık yeteneğine sahip olmasıdır (Çetinöz, 2004).

Okul öncesinde öğretmen tahmin yeteneğine sahip olmalı, iyi bir gözlemci olmalıdır. Olaylar hakkında önceden ne olacağını kestirebilmeli ve ona göre önlemini almalıdır (Oktay, 2004). Sorumluluk öğrenilebilen bir beceri olduğundan öğretmen sorumluluk duygusuna sahip olmalı ve çocuklara yeteneğine uygun sorumluluklar verebilmelidir (Oktay, 2004).

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraştır. Öğretmenler bu görevlerini Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak yerine getirmek durumundadır. Ayrıca öğretmenlik, toplumda başarılması güç olan işlerden biri olduğundan ve diğer işlere göre soyut içerikte hizmet sunmak gerektirdiğinden verilen hizmet bir kat daha güçleşmektedir (Dağlıoğlu, 2010).

Öğretmenliğin bu zor mesleki gerekliliklerinin yanı sıra hitap ettikleri kitlenin bir takım farklı özelliklere sahip olması da durumu güçleştiren özelliklerdendir. Üstün yetenekli çocuklar, potansiyel açıdan diğer sınıf arkadaşlarından öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklıdırlar. Dolayısıyla üstün yetenekli çocuklara tam bir eğitim hizmeti verebilmek için hangi kademedede olursa olsun öğretmenlerin öncelikle bu çocuklara ilişkin olarak temel bir takım bilgiye sahip olmaları gerekir (Dağlıoğlu, 2010).

MEB (2008)'de okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinden bir diğeri “Ailelerle İletişim, Aile Katılımı Ve Aile Eğitimi” olarak belirlenmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin, aileler ile iletişim kurabilmesini, aile katılımını sağlayabilmesini ve aile eğitimi etkinliklerini yürütebilmesini kapsamaktadır. Okul öncesi öğretmenleri aileler ile sağlıklı bir iletişim kurarak çocuklar ile ailelerin birlikte eğitim süreci içerisinde etkin rol alabilecekleri çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal organizasyonlar düzenleyebilmesi ve bu organizasyonlara ailelerin katılımlarını sağlayabilmesi gerekir. Bununla birlikte öğretmenler ailelerin sosyal yapısına ve ihtiyaçlarına uygun eğitim programları düzenleyebilmesi, bu programları verimli hale getirerek devam ettirebilmesi ve öğrenmeyi sürekli hale getirebilme gibi niteliklere sahip olmaları da beklenmektedir.

Günümüzde okul öncesi eğitiminde önemli rol oynayan okul öncesi öğretmenleri, 4 yıllık eğitim veren eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümünü tamamlayarak yetişmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretim sürecini düzenleyen, öğrencinin aktif katılımını sağlayabilen, öğrenciye iyi bir gözlem ve rehberlik yapabilen bir öğretmen olarak yetişmesinin yanı sıra, öz yetkinlik inancına sahip olarak yetişmeleri büyük önem taşımaktadır (Küçükylmaz ve Duban, 2006).

Gelecekte beklentilerimizin yüksek olduğu çocuklarımızın tüm gelişim alanlarının en hızlı geliştiği, davranış, kişilik yapısının, alışkanlıklarının inanç ve değer yargılarının temellerinin atıldığı okul öncesi dönemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin öz yetkinliğinin ne derece önemli olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ailesinden ilk defa ayrılan tüm gün vakit geçireceği kişinin öğretmeni olması, öğretmenin öz yetkinlik inancının bu kadar üzerinde durulmasının nedenlerinden biridir (Poyraz & Dere, 2001).

Okul öncesi öğretmenlerinin davranışları, ilgileri, kişilikleri, eğilimleri, yetiştirme ortamları mesleğinin gereğini yerine getirirken öğrenciye verdiği eğitimin tarzını etkilemektedir (Mağden ve Tuğrul 1997).

Okul öncesi eğitiminde, öğretmen eğitim programlarını gerçekleştirmede, eğitim hedeflerine ulaşılmasını sağlamada, aileye destek görevini başarıyla yerine getirmede en önemli kilit taşıdır. Bu yüzden öğretmenin gerekli eğitimi çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal organizasyonlar almış, mesleki öz yeterliğe sahip olması, okul öncesi eğitimi programlarının kalitesini belirlemektedir. Çocuklar için gerektiğinde bir yardımcı bir rehber görünümünde olan öğretmen çocuklara gelişimleri doğrultusunda var olan potansiyelini kullanma fırsatı vermelidir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006).

Temel olarak öğretmenin her şeyden önce profesyonel bir tavırla mesleğini elinden geldiğince iyi düzeyde yapabilmesi üzerine şekillenir. Eğitim süreci dinamik bir yapıya sahip olduğundan okul öncesi öğretmenlerin alanları ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmesi çok önemlidir. Bilgi ve uygulama konusunda eksiklik hissettiği konularda konferans, seminer, hizmet içi eğitimlere katılması ve deneyimlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşabilmesi gerekmektedir. Öğretmen, okul öncesi eğitimin önemini kavranması ve yaygınlaştırılması konusunda medyayı verimli kullanabilmeli, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerle işbirliği yaparak toplumun ihtiyaç duyduğu konularda bilgi paylaşımı yapabilmeli ve hizmet sunma amacıyla projeler geliştirerek uygulayabilmelidir. Bunun sonucunda da elde edilen verileri değerlendirerek ileriye dönük planlamalar yapmak gibi sorumlulukları olduğunun da bilincinde olmaları gereklidir (Dağlıoğlu, 2010).

2.1.2 Öz yeterlilik

Yeterlilik, bireyin üzerine düşen görevi yerine getirebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olma derecesi, iş görenin kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirmesi, bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin belli bir amacı gerçekleştirmek veya karşılaştığı problemleri çözmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin inancına ise “öz yeterlilik” denir (Bandura,1993). Öz yeterliliğe, teknik olarak “algılanan öz yeterlilik” de

denilmektedir. Öz yeterlilik kavramı, Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yeteneklerini aktif bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle, ilişkili konuda kendi yeterliliklerini bilip onlara güven duymaları gerektiğini savunan Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır (Hamurcu, 2006). İnsanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtma kapasitesine sahip olmaları sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biridir (Çakır, Kan & Sünbül, 2006).

Bandura'nın (1993) Sosyal Öğrenme Kuramına göre, bireylerin, duygu, düşünce, güdü ve eylemlerini düzenlemelerini sağlayan bir "ben" sistemleri vardır. Bu sistem bireye, davranışlarını algılama, düzenleme ve değerlendirmede kullanacağı bir tür öz-düzenleyici mekanizma sağlar. Bireyin, ortaya koyduğu fiillerin neticeleri, başarı seviyesi ve ortama etkisine ilişkin yargıları, daha sonraki tutumları üzerinde etkilidir. Bandura'nın "karşılıklı belirleyicilik" adını verdiği ilke, sonradan gelecek davranışlarının temelini; bilişsel, duyuşsal ve biyolojik bireysel nedenler; gerçekleştirilen davranışlar ve çevresel etkiler arasındaki üçlü ilişki ve etkileşimden kaynaklanan düşüncelerinden oluşur (Henson, 2001).

Başka bir ifadeyle, bireyin bir sonraki davranışını birey, davranış ve çevre birbirini etkileyerek oluşturur. Bandura'nın kuramı insan davranışının kaynağını bireylerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin inançlarından alan bir tür öz denetim düzeneğince yönlendirildiğini ve bireylerin, içinde buldukları çevre ve toplumsal sistemin hem ürünü, hem de üreticisi olduklarını savunan bir bakış açısı getirmektedir (Özerkan, 2007).

Yapılan birçok araştırma, seçim yapma, çaba gösterme, kararlılık, girişkenlik, değişen koşullara uyum sağlama gibi sayısız insan davranışında öz yeterlilik algısının belirleyici bir rolü olduğunu göstermektedir. Bireyin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceğine ilişkin özgüveninin ya da bir başka deyişle, öz yeterlilik algısının düşük olması durumunda, başarısız olma ya da hiç denememe olasılığı yüksektir (Bandura, 1993).

Yani bireyde öz yeterlilik eksikse, birey ne yapacağını bilmesine rağmen etkisiz davranışlar gösterebilir. Çünkü insan, eylemlerinin istediği sonuçları

doğuracağına inanmazsa hayattaki güçlüklerle karşı durabilme ve tepki göstermede isteksiz olur (Akbulut, 2006).

Yine öz yeterlilik özgüvenden farklı olarak, her rolün ya da işin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların farklılık göstermesi, yeterlilik alanlarının da çeşitlenmesini beraberinde getirmiştir. Yeterlilik alanları, bir kişinin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlilikleri kapsayan alanlardır yani eylem ya da alana özgüdür. Dolayısıyla, bir alanda güçlü öz yeterlik algısı taşıyan bireyin başka bir alanda zayıf öz yeterlilik inancı taşıyabilir. Burada önemli olan, öz yeterlilik inancının gerçek yeterlilik düzeyinden çok, yeterlilik düzeyi hakkındaki inançla ilgili olduğudur (Pajares ve Schunk, 2002).

Başka bir ifadeyle, öz yeterlilik, bireyin belli bir alanda, beklenen bir ya da bir dizi davranışı gerçekleştirmek için gereksinme duyacağı becerilere ne derece sahip olduğuna ilişkin inancıdır. Öz yeterlilik alana ve duruma özgü bir kavramdır; buna karşılık, benlik kavramı, daha genel bir nitelik gösterir ve bireyin kendisini, çevresiyle karşılaştırdığında hangi konumda gördüğüyle ve kendine verdiği değerle de ilişkilidir (Schunk, 2001).

Benzer biçimde, Atkinson'ın (1964) beklenti-değer kuramında sözü edilen sonuç beklentisi de, öz yeterlilik algısı ile ilişkilidir, ancak aynı şey değildir. Bandura'ya (1986) göre öz yeterlilik davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı ve yargısıdır. Başka bir ifade ile öz yeterlilik bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Gürcan, 2005).

Öz yeterlilik, benlik sisteminin pasif bir özelliği ya da belirleyicisi değildir. Bireyin sahip olduğu kapasitesinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz-düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bileşkesinden oluşan dinamik bir yönüdür (Vardarlı, 2005).

İnsanın, yeterliliklerine ilişkin inancı, kuşkusuz, sonuç beklentilerini de etkiler. Ancak, bu durum, öz yeterlilik algısı ile sonuç beklentisinin her zaman birbirine koşut olacağı anlamına gelmez. Sözelimi, matematik dersinde yeterliliklerine

inancı yüksek olan bir çocuk, öğretmen onu sevmediği için ya da bir başka nedenden ötürü, bir sınavda başarısız olacağını düşünebilir (Pajares ve Schunk 2001).

2.1.3 Öğretmen öz yeterlilik inancı

Her geçen gün değişen ve gelişen dünyada eğitim sistemi ile birlikte öğretmenlik mesleğinin fonksiyonu ve işleyişi de farklılaşmaktadır. Günümüzde öğretmen sadece ders veren, bilgiyi direkt aktaran ve aktardığı bilgiler çerçevesinde sınavlar yapan bir kişi değil; eğitim-öğretim sürecini çok iyi planlayan, sınıfını iyi motive edip yönlendiren ve yöneten, çocuklara iyi örnek olarak güzel davranışlar kazanmaları yönünde onlara rehberlik edebilen bir yapıya sahip olması gerekir. Bu durumda öğretmenlerin daha farklı niteliklere sahip olmaları eğitimin verimliliği için önemlidir. Değişen, gelişen dünya ile beraber öğretmenlerin de kendilerini yetiştirmeleri, geliştirmeleri, yeniliklere ayak uydurmaları ve çocukların da bu paralelde daha üst düzeylere ulaşmalarını sağlama noktasında hassas olmaları ve özen göstermeleri önem arz etmektedir. Bu durumda da öğretmenlerin yeniliklere açık, yaratıcı fikirlerle donanması, sürekli kendilerini gelişmelere göre güncelleyen ve gelişmelere ayak uydurabilecek bir konumda olmaları gerekmektedir. Genel anlamda bunlar düşünüldüğünde öğretmen yetiştiren kurumların da bu yenilikçi, ileri görüşlü fikirlerle donatılmış olması ve bunları öğretmen adaylarına aktarması önemlidir. Buna karşılık öğretmenlerin de aldıkları eğitim doğrultusunda gerekli görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine inanmaları gerekmektedir. İlk kez Bandura'nın ortaya koyduğu öz yeterlilik inancı kavramı, öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterliliklerin düzeyini belirleyerek öğretmen davranışlarının tahmin edilmesini sağlar. Bu durumda, öğretmenlerin öz yeterlilik inancına dikkat edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016).

Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin öz yeterlilik inançları farklı şekillerde ifade edilmektedir. Guskey ve Passaro (1994) öğretmenlerin öz yeterlilik inançları “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” şeklinde ifade ederken; Friedman ve Kass (2002) öğretmen öz yeterlilik inancını, “öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, zor veya

yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri” olarak belirtmektedir. Atıcı (2000) ise öğretmenlerin öz yeterlilik inancını “öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları” olarak belirtmektedir. Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) ise öğretmen öz yeterlilik inancını “bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturmayacağına ilişkin inancı” olarak tanımlamaktadır (Zengin, 2003).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmeleri yalnızca aldıkları eğitimle değil bunun yanı sıra meslekle ilgili düşünceleri ve mesleğin gereklerini yerine getirmede kendilerine duydukları güvenle de ilgilidir. Bu durumda eğitim-öğretim öz yetkinliği yüksek olan öğretmenin, öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilemesi, belirlemiş olduğu yöntem ve tekniklerin amacına uygun olması, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlaması, yeni fikirlere açık ve güçlülere karşı sabırlı olması, verimli bir okul ortamının oluşturulmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında etkili olması beklenmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Cerit (2010), “Öğretmenlerin içerisinde buldukları çevre, sosyal ve kültürel değerler, eğitim programının özelliği; öğretmenlerin öz yeterlilik inancını etkilediğini” belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını kazandıkları son öğretim basamağı olan lisans eğitimleri de öz yeterlilik inancı için önemli bir değişkendir. Bu anlamda öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce eğitim öğretim öz yetkinliklerinin belirlenmesi ve eğitim fakülteleri kapsamında gerekli iyileştirmelerin yapılması önemlidir. Günümüzde öğretmenlik mesleği, toplumun kültürel, maddi ve manevi değerlerinin, bilgi birikimlerinin gelecek nesillere taşınmasında önemli bir yere sahiptir. Günümüz çağdaş toplumlarının en büyük çabası hızla değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilecek nitelikli bireyler yetiştirebilmektir. Bunu sağlayacak en temel araç eğitimidir. Eğitim sisteminin en büyük parçası ise şüphesiz öğretmenlerdir (Kuran, 2002).

Bireylerin eğitilmesinde kullanılan programların, yöntem ve tekniklerin, materyallerin yeri ciddi bir öneme sahiptir. Ancak bunları kullanan öğretmenleri

nitelikleri yetersizse istenilen başarılı sonuca ulaşmak mümkün değildir (Başal & Taner, 2004).

Bir eğitim sistemi, bireyi topluma kazandırma amacı güdüyorsa bu eğitim sisteminin kilit noktası, uygulanan programın hedeflerine ulaşmasında öncülük edecek kişi olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bir öğretmenin kendisinden beklenen rolleri etkili bir şekilde yerine getirmesi için kişisel ve mesleki bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin, öğrencilere profesyonelce rehberlik edebilmesi için, eğitim-öğretim etkinliklerini amacına uygun gerçekleştirme konusunda kendisini yeterli hissetmesi gerekmektedir. Araştırmalara göre öğretmenlerin; öz yeterliliği düştükçe stres ve tükenmişlik duygularının arttığı, meslekteki kıdemi yükseldikçe öz yeterliliğin arttığı, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öz yeterlilik puanlarının daha yüksek olduğu ve hizmet içi eğitimin öz yeterliliği olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır (Genç, 2008).

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde geliştiği günümüzde değişim sürecine uyum sağlayabilecek, yaratıcı, çağın gereklerine ayak uydurabilen nitelikli bireyler yetiştirme görevi eğitim sisteminden beklenmektedir. Eğitim sürecinde hedeflerin en üst seviyede gerçekleşmesi ve verilen eğitimin etkili olabilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin uygulanabilirliği, toplumun ihtiyaç duyduğu kalitede insan gücünün yetiştirilmesi gibi sebeplerle eğitim sisteminin en kilit noktası olarak kabul edilmektedir (Gündüz, 2003).

Öğretmen yetiştirme programlarının önemli olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Ancak öğretmen yetiştirme programları kadar öğretmen adaylarının seçimi de bir o kadar önemlidir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007).

Eğitim ve öğretimde kullanılan yöntem, teknikler, araç-gereçler ne kadar işlevsel olursa olsun, amaçlar ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, eğer öğretmen öz yetkinliğe ve yeterliliğe sahip değilse eğitimden beklenen kalitenin alınması mümkün değildir. Bu nedenle öğretmen adayının kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanı ile ilgili nitelikli ve profesyonel bir eğitim almış olması temel bir gereklilik olmalıdır (Gündüz 2003).

Eğitim fakültelerinde eğitim gören ğretmen adaylarının çevreye karşı tutum, davranış ve bilgi düzeyleri oldukça değerlidir. Öğretmen adaylarına, çevreyle uyum ve işbirliği içerisinde aktif bir Şekilde çalışabilmek, çevreye karşı sorumluluk bilincini ve değer yargılarını kazandırabilmek için, ğretmen adaylarının özgüvene ve öz yetkinlik inancına sahip olmaları gerekmektedir (Erol, 2005).

Bir ğretmenin her türlü öğrenciyi motive edebilirim düşüncesi içerisinde olması, öğretmenin kendine güvendiğini ve öz yetkinlik inancına sahip olduğunu gösterir. z yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine daha sıcak ve iten davranışlar göstermektedir. ğrencilerine karşı ayırım yapmamakta ve ğrencilerinin olumlu davranış göstermelerini teşvik etmektedir (zerkan, 2007)

Öğretmen z yetkinliğinin bu denli pozitif sonuçları dikkate alındığında, ğretmen adaylarının öz yetkinlik inancına sahip olarak mezun olmalarının ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerinde ğretmen yetiştiren programlardaki uygulama dersleri, ğretmen adaylarının motive olmasına ve mesleki öz yetkinliği kazanmasına yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 2010).

Okul ncesi eğitiminin en temel gerekliliklerinden biri ğretmen adayının eğitimidir. Okul öncesinde öğretmenin çocukların gelişim özelliklerini izlemesi, gelişiminde aksayan yönleri belirleyip müdahale edebilmesi için ve çocukların karşılaştıkları güçlüklerle başa ıkabilmelerinde onlara rehberlik edebilmesi için profesyonel bir eğitim programından geçmiş olması ve alanına hâkim olması gerekmektedir. Öğretmen adayının 4 yıllık eğitim fakültelerinde gördüğü eğitimin derinliği ve niteliği, bu açıdan kritik bir öneme sahiptir (Oktay, 2004).

Okul ncesi eğitiminde müfredat ne kadar iyi olursa olsun ğretmen kaliteli değil ve bu işi yapmak istemiyorsa eğitimden beklenen verimin alınması düşmektedir. Bu yüzden ğretmen adayının eğitim sürecinde profesyonel bir eğitim alması, alınan eğitimin uygulamalarla desteklenmesi ğretmen adayının mesleki öz yetkinliğinin artmasında olumlu katkı sağlayacak ve okul öncesi eğitimden beklenen kaliteyi arttıracaktır (Oktay, 2004).

2.1.4 Üstün yeteneklilerin öğretmenleri

Üstün yetenekli bireylerin her düzeydeki eğitim kurumunda bulunabilecek olması, öğretmen olabilme imkânının sadece formasyon dersi alınarak sağlanmış olması ve formasyon dersleri veren üniversite kurumlarında; üniversiteye ayrılan bütçenin yetersizliğinden dolayı bu uygulamaya kazanç getirici olarak bakılmakta ve bu dersleri alacak bireylerin de iş garantisi nedeniyle öğretmenliğe yönelmeleri bu eğitim kurumlarındaki niteliği düşürmektedir.

Üstün yetenekli çocuklara eğitim-öğretim verecek öğretmenlerin niteliklerinin başında, kapsamlı meslek deneyimine ve hataları kabul edebilme yetisine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanısıra çocuğun bireysel farklılıkları da daha fazla dikkate alınır hale gelmesi gerekmektedir (Kadıoğlu Ateş ve Aktaş, 2017). Çocuk gibi öğretmenlerin de üstün olması beklenmemekte, öğretmenden beklenen üstün yetenekli çocuğa üstünlüğünü değerlendirebilmesinde yardımcı olmaktır. Merrill'e göre öğretmen çocuğu yönlendirmede üstün olmalıdır. Her şeyi bildiğini sanan ve kendisinin bütün bilgilerin kaynağı olduğunu iddia eden öğretmen, üstün zekâlı çocuklar arasında çok geçmeden başarısızlığa uğrayacaktır. Öğretmen gelişmiş kişilik özelliklerine demokratik tutum, sempati, esneklik, iletişime açık, sevgi ve şefkat gösterebilme, mesleğine sevgi ve saygı gösterme, kendine ve başkalarına saygı duyma duygusuna sahip olmalıdır (Tortop, 2018).

Üstün yetenekli çocuklara eğitim ve öğretim veren öğretmenlerin özelliklerini maddeler halinde sıralayacak olursak;

- Öğretmen çocuğun özel ilgilerini engellemeksizin bilgi düzeyini ve bütünlüğünü genişletmeli
- Kendi bilgi ve düzeyini ilerletmeli, her zaman öğrettiğinden daha fazlasını öğrenme çabasında olmalı
- Zekânın belirtilerini anlamalı, bu belirtileri öğrenme ve öğretmede kullanmalı
- Çok çeşitli öğrenme aktiviteleri kullanmalı

- Üstün yetenekli çocukların özel rehberliğe ihtiyaç duyacaklarını bilmeli ve kendini bu alanda geliştirmeli
- Hayata ve öğrenmeye yönelik kendisi için bir felsefe geliştirmeli
- Öğrencilerin zihinlerini dar görüşlülükten -düşünceden ve yararsız-gerçek dışı olay ve bilgilerden uzak tutmalı
- Öğrencilerinin kendilerinden mutlu ve kendileriyle barışık oldukları bir seviyeye ulaşmalarında yardımcı olmalı
- Öğrencilere yeni ve orijinal fikirler üretmede, yaratıcılıklarını geliştirmelerinde yardımcı olmalı ve olanaklar sunmalı
- Çocukların bireysel yetilerini geliştirmede öğrencilere yardımcı olmalı (Aytuna, 1979).
- Üstün zekalılar eğitimi ile ilgilenen öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilerin özelliklerini çok iyi bilmeli ve onlara yönelik pedagojik yaklaşımlarını geliştirebilmeli (Tortop, 2018).

Amerika'da 1991 yılında üstün yetenekli çocukların eğitimi üzerine yapılan Konferans'ta öğretmenlere yönelik alınan karar şu şekildedir. "Bütün öğretmenler (gerek özel eğitimciler, gerekse normal çocuklara eğitim verecekler) üstün yetenekli çocukların özellikleri ve ihtiyaçları hakkında mecburi bir eğitime tabii tutulmalıdır." (Cramer, 1984).

Alan uzmanlarından Prof. Yahya Özsoy'a göre Türkiye'de üstün yetenekli çocuklara eğitim-öğretim verecek öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve bu nitelikleri geliştirici önlemler şunlardır;

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında;

- Özel eğitimde kaynaştırma programlarına adapte olabilecek formasyonu kazanmaları
- Hem sınıf hem de branş öğretmeni adaylarının program zenginleştirme konusunda uygulamalı olarak eğitilmeleri
- Öğretmen yetiştiren okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleriyle kişilik eğitimi programlarına özellikle önem verilmesi

- Rehberlik ve Psikolojik Danışma formasyonu (genel ilke ve anlayışla, grup rehberliği uygulamaları için) kazanmaları
- Staj olanaklarının nicelik ve nitelikçe artırılması
- Ölçme ve değerlendirme konusunda yeterlilik kazanmaları.

Özel eğitim öğretmeni yetiştiren üniversitelerin, üstün yetenekli çocuklar için Öğretmen yetiştirmeye de yönelmeleri. Bu konuda Bakanlığın üniversitelerin ve gönüllü kuruluşların yurtdışı ve içi eğitim bursları sağlaması.

Hizmet içi eğitim uygulamalarının aşamalı ve pratiğe dayalı olması. Akademik yeterliliğe sahip ve güdüleyici olması. Sürekliliğin sağlanması, gerekirse öğretmenlere yurtdışı eğitim ve uygulamaları inceleme imkânlarının sağlanması.

- Daha fazla öğretmen istihdamının sağlanması. Gezici özel eğitim öğretmenliğinin işletilmesi.
- Öğretmenlerin çalışmalarında, uzmanlık hizmetlerini ve desteğini alabilmelerinin sağlanması.
- Üstün yetenekli çocuğun eğitim ve ortaya çıkartılmasında okul öncesi dönemin öneminden dolayı anaokulu ve sınıfı öğretmenlerinin hizmet öncesi ve sonrası eğitimleriyle, sayılarının artırılmasına sosyal ve kültürel yönden yetersiz bölgelerde okul öncesi kurumların öncelikle açılmasına ve öğretmenlerin buralarda istihdamına önem verilmesi.
- Özellikle anaokullarında ve ilköğretimde çocukların özdeşim ve kimlik kazanma durumları dikkate alınarak, bay ve bayan öğretmenlerin sayıca dengelenerek atanmaları.
- Özel eğitim öğretmenlerinin eğitim, yeterlilik, rol ve fonksiyonlarının, bu öğretmenlerin çalışacakları kurumlar (MEB.) ve eğitim görecekları üniversitelerle beraber belirlenmesi.

2.2 Üstün Yeteneklilik

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar kanununa dayalı yönetmelikte, üstün zekâlı "zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 veya daha yukarı olan", Üstün Özel Yetenekli Çocuk ise, "zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde 110 ve

daha yukarı olup da güzel sanatlar teknik vb. alanlarda yaşlılarından üstün olan çocuktur. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi üstün yeteneklilik zekâ kavramını da kapsamaktadır ve bu kavram üstün yeteneğin belirlenmesinde önemli olmaktadır.

Zekâ kavramının tanımından önce bu kavramın daha iyi netleşebilmesi için zekâ konusunda geliştirilen kuramlara değinmek gerekmektedir. Bunlar;

- Tek Etmen Kuramı
- Çift Etmen Kuramı
- Çok Etmenler Kuramı

Tek Etmen Kuramı; zekâyı bir genel yetenek olarak algılayanların görüşlerine, zekânın tek etmen kuramları denilmektedir. Bu görüşü paylaşan psikologlar bu genel düşünsel yeteneği birbirinden farklı olarak tanımlamışlardır. Terman'a göre, zekâ "soyut düşünme yeteneğidir." Davis, zekâyı "edinilen bilgilerden yararlanarak problem çözme yeteneği" olarak tanımlar. Stern ise 'yeni karşılaşılan durumların gereklerini düşünme yeteneğinden yararlanarak karşılayabilme, yeni hayat koşullarına uyabilme gücü olarak açıklar' (Baymur, 1994).

Bu kuram içinde ele alınabilecek Sovyet Psikolog Viygotsy (1956) zekâyı Öğrenme kapasitesi olarak tanırlar (Wood, 1994).

Günümüzde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular tek etmen kuramını destekler nitelikte değildir. Elde edilen bulgular bireyler arası yetenek farklılığı gibi bireyin zekâsını oluşturan yetenekler arasında da farklılığın olduğunu destekler niteliktedir (Enç, 1979).

Çift Etmen Kuramı; Bu kuramı geliştiren Spearman'a göre zihinsel güç, bir genel yetenek ile bir çok özel yetkilerden meydana gelmiştir. Spearman, gizil gücün iki türlü belirtisinden birine "genel zekâ" anlamına gelen "G" etmeni, diğerine ise "özel yeti" anlamına gelen "özümlü" sözü karşılığı "specific" sözünün başharfini gösterdiği için "S" etmeni demiştir (Baymur, 1994).

Çok Etmen Kuramı; Zekâyı çok etmen kuramına göre açıklayan Thorndike ve Thurston'a göre günlük davranışlarımızı düzene koyan zihinsel güç birçok özel yetilerin bir araya gelmesinden oluşmuştur. Bu özel yetenekler şunlardır:

Sözel anlayış: Kelimeleri anlama ve tanıma yetisi

Sözel akıcılık: Sözel ve yazılı olarak uygun kelime ve ifadeleri çabucak bulabilme gücü.

Sayısal yetilik: Basit aritmetik işlemleri yapabilme

Uzay ilişkilerini kavrama: Nesnelerin uzaydaki biçimini kavrayabilme. Örneğin, şemasına bakarak bir makinanın çalışmasını anlama.

Mekanik belleme gücü

Algısal hız: Karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme benzerlik ve farklılıkları çabuk ve doğru algılayabilme.

Mantıksal düşünme: Mantıksal düşünme ve uslamlama gücü (Baymur, 1994). Guildford (1968) geliştirdiği zekânın yapısı modeline göre (structure of intellect), zekânın üç boyutu vardır. İçerik boyutu figürlerle sembollerle, anlamlarla ve davranışlarla ilgili bölümlerden oluşur. Ürünler boyutu birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme ve doğurgulardır. İşlem boyutu ise, biliş, bellek, ayrıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerinden oluşur (Ülgen, 1995).

Howard Gardner'a göre 7 tür zekâ vardır (George, 1995). Bunlar;

Söze I(Verbal/linguistik)

- Müzik(Musical/rhythmic)
- Şekilsel (Visual/spatial)
- Mantıksal-Matematiksel (Logical/Mathematical)
- Kinetik-Bedensel (Body-Kinethetic)
- Kendini Tanıma (Intrapersonal)
- Başkalarını Tanıma(Interpersonal)

Gardner diğer uzmanların aksine zekâyı tanımlarken biyolojik yapı ve kültür ilişkisi üzerinde de durmuştur. Testler sonucu ortaya çıkan farkın bireylerin karşılaştırılmasından değil, bireyin biyolojik yapısı nedeniyle olduğunu ileri sürmüştür (Açıkgöz, 1996).

Carrol'un 1993'te geliştirdiği tanıma göre zekâ 8 etmeden oluşmaktadır.

Carrol'a göre zekâ, akıcı zekâ, matematiksel akıl yürütme, görsel algı, algısal hız, öğrenme ve hafıza, bilgi ve başarı, ayırd etme akıcılığı ve kristalize zekâ etmenlerinden oluşmaktadır (Sternberg, 1990).

Renzulli (1978) geliştirdiği üstün yeteneklilik teorisini "three ring" (3 yüzük) olarak ifade etmiştir. Renzulli'ye göre bu üç etmen (Above Average Ability. Genel Yetenek; Task Commitment; motivasyon ve creativity; yaratıcılık) arasındaki etkileşim bize üstün yeteneği tanımlamaktadır. Üstün yetenekli kişi ise bu yetilere sahip olan, onları geliştirip insanlık yararına kullanabilenlerdir (Gross, 1993).

2.2.1 Üstün Yeteneklilik Kavramı

Toplum dilinde üstün yeteneklilik, akıllı, zeki, kafalı gibi ifadelerle karşımıza çıkarken, akademik literatürde, üstün yetenekli veya bu ifadeyi karşılayan anlık, zekâ, zihinsel güç olarak aynı anlamı ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. İngilizce' de ise yeteneğin alanına bağlı olarak kullanılan "gift" ve "talent" olmak üzere iki ayrı terim vardır. Bunlardan birincisi doğuştan bahşedilen bir armağan olarak açıklanırken; "talent" bir marifet ve hüner anlamına gelmektedir. Bununla birlikte İngiltere' de bu iki terimini içeren "ability" kelimesi bilim ve eğitim literatüründe sıkça kullanılmaktadır. Böylelikle yetenekleri zihinsel ve zihinsel olmayan gibi ikili bir sınıflamaya sokmadan "yetenek" kelimesinin başına getirilen isme bağlı olarak birçok yetenek alanı ifade edilmektedir (Akarsu, 2001).

Gagne (2004), üstün yetenekliliği (giftedness) doğuştan gelen, eğitimle kazanılmayan bir durum; yeteneği (talent) ise eğitimle kazanılabilen bir özellik olarak açıklayarak bu iki kavramı birbirinden ayırmıştır. Bununla birlikte Gagne (2009) yeteneğin; çocuklarda daha ileri yıllarda gözlenebilmesine karşın üstün yetenekli olmanın daha önceden kestirilebileceğini ileri sürmüştür (Levent, 2014).

Üstün yeteneklilik 19. yüzyıldan beri bilimsel bir kavram olarak ele alınmakta olup zeka kavramı ve zekayı ölçtüğü kabul edilen zeka testleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Zeka testleri aracılığıyla tanımlama yapan kaynaklarda üstün yetenekliler, yapılan değerlendirmeler sonucunda zeka bölümü sürekli olarak 130 ve üstü puan alan bireylerdir (Ersoy ve Avcı, 2004).

Feldhusen (2005) zeka testlerinden bağımsız olarak yaptığı tanımda; üstün yeteneklilik genel kabiliyetler, kişisel düşünce ve motivasyonun bir bileşkesi olduğunu ya da duygusal ve bilişsel deneyimleri anlama ve transfer etme yeteneği bakımından akranlarına göre farkındalık, duyarlılık ve yetenek ortaya koymak olarak ifade etmektedir (Kokot, 1999).

Morelock (1992) ise üstün yetenekliliği, normal gelişim standartlarından hem niteliksel hem de niceliksel açıdan farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri zihinsel becerileri kapsayan eş zamanlı olmayan gelişim olarak ifade etmiştir.

İnsanların sayısal değerlerle karşılaştırılmasını doğru olmadığını savunan ve üstün yetenekliliğin bir ürün olmadığını devam eden bir süreç olduğunu belirten Reoper (1995)'a göre üstün yetenekli kişi hayatın karmaşıklıklarının içine girebilmiş ve o karmaşıklığın mükemmel bağlantılarını anlama kapasitesine sahip veya anlamış bireydir (Levent, 2014).

Columbus Grubu diye adlandırılan bir grup araştırmacının yaptığı üstün yeteneklilik tanımında bu özellikteki bireylerin duygusal ve bilişsel yönlerinin etkileşimine dikkat çekilerek üstün yetenekliliği; üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmadık dışında deneyimler yarattığı eş zamanlı olmayan gelişim olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte Columbus Grubu, eş zamanlı olmayan bu gelişimin zeka düzeyi arttıkça daha da artacağını ileri sürmüştür (Columbus Group, 1991).

Zeka testlerinin kapsamını eleştiren ve zekanın zeka testlerinin gördüğü kapasiteden daha fazlası olduğunu savunan Howard Gardner 1983 yılında yayımladığı Zihin Çerçeveleri Çoklu Zeka Kuramı isimli kitabında yedi farklı zeka alanı açıklamıştır (Kowalski ve Westen, 2005).

Gardner (1999), başlangıçta sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müziksel, bedensel-kinestetik, sosyal (kişilerarası) ve içsel olarak açıkladığı zeki alanlarına daha sonra doğa zekayı da ekleyerek sekiz ayrı zeka alanı olduğunu ifade etmiştir. Bu alanlardan birinde ya da birkaçında problem çözme becerisine sahip olmak üstün yetenekliliğin bir göstergesi olarak düşünülmektedir (Grybek, 1997).

Gagne (2004)'ye ait "Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı" üstün yeteneklilerin belirleyiciliğini, bu belirleyicilerin üstün yeteneğin oluşumunda

oynadıkları etkileşimsel rolleri yani, üstün zekanın üstün yeteneğe nasıl dönüştüğünü açıklayan bir yetenek gelişim modelidir. Bu kuramın en dikkat çekici özelliği üstün zekâ ve üstün yetenek oranlarını teorik olarak birbirinden ayrılmasıdır. Üstün zekâ; doğal yetenek ile eş anlamda kullanılmakla birlikte en az bir yetenek alanına ilişkin olan ve doğuştan gelen ileri bireysel kapasiteleri ifade eder. Üstün yetenek ise en az bir performans alanında doğal bilişsel kapasitelerin sistematik olarak geliştirilmesi ve bilginin ileri düzeyde öğrenimi ile ortaya çıkar. Başka bir ifadeyle üstün zeka doğuştan gelir; üstün yetenek ise doğuştan gelen kapasitenin yaşam deneyimiyle geliştirilmesi sonucu oluşur. Ayrıca bu kurama göre herhangi bir alanda yaşıtlarına göre %10'luk dilim içinde bulunan bireyler üstün zekâlı ya da üstün yetenekli olarak kabul edilir (Sak, 2013). Üstün yetenekli öğrenci, kendi yaş düzeyinde beklenen davranışlardan daha üst düzey davranışlar sergileyen, zekâ, yaratıcılık, liderlik kapasitesi veya özel alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen IQ puanı 130 ve üstü olan öğrencilerdir. Genel anlamda bilimsel olarak yapılan tanım bu şekildedir. Zekâ testlerinden bağımsız tanım yapmak istersek; genel kabiliyetler, kişisel düşünce ve motivasyonun bir bileşkesi olarak düşünülebilir (Feldhusen, 1986).

Ayrıca, Kokot (1999) üstün yetenekliliği “duygusal ve bilişsel deneyimleri anlama ve transfer etme yeteneği bakımından akranlarına göre farkındalık, duyarlılık ve yetenek ortaya koymaktır” Şeklinde tanımlamaktadır.

1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen 1. Özel Eğitim Komisyonu ön raporunda “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” kavramları “üstün yetenek” başlığı altında toplanmış ve şu şekilde tanımlanmıştır: “Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duymaktadır” (Tortop, 2018).

Gelişmiş ülkelerde benzer şekilde, bu bireylerin normal düzeydeki çocuklardan farklı olarak sahip oldukları özellikler dikkate alınarak hazırlanmış olan farklılaştırılmış programlar yardımıyla eğitim görmeleri sağlanmaktadır (Renzulli, 1999). Üstün yetenekli çocukların, normal programlar yolu ile

sağlanamayabilecek geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duydukları, buna rağmen ihmal edildikleri birçok araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğrenciyi aktif kılan, ilk elden deneyim sağlayan yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş programlarla eğitim gereksinimleri karşılanabilir (Feldhusen, 1986).

2.2.2 Üstün yetenekli çocukların özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin tanımını genel olarak yapmak istersek; zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının çoğunda yaşıtlarına göre üst performans gösteren ya da gizilgüce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve başladığı işi tamamlamada, üstesinden gelmede yüksek görev anlayışı bulunanlara denilmektedir (Ataman, 1998).

ABD Eğitim komisyonunun raporunda üstün yetenekli çocuklar “Seçkin yeteneklerinden dolayı, yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş çocuktur. Bunlar kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duyan çocuklardır. Bu çocuklar; saptanan alanların biri, birkaçı veya bunların birleşmesinden oluşan bir bütünlük içinde yüksek başarı gösterirler ve gizli güçlere sahiptirler” olarak tanımlanmıştır (Davaslıgil, 1990).

Üstün yetenekliler, eskiden zayıf, güçsüz, ruhen hasta bireyler olarak kabul edilmelerinin aksine, fiziksel, sosyal ve genel olarak insanların düşündüğünden çok daha fazla olumlu kişilik özellikleri sergilemektedirler (Gallagher, 2008).

Üstün yetenekli çocuklar, fiziksel özellik ve genel sağlık açısından normalin üstünde, yüksek derecede toplumsal duyarlığa sahip, kendilerinden emin, dostça davranışlar gösteren, liderlik potansiyeli yüksek, yaratıcı ve hayal güçleri gelişmiş çocuklardır (Davaslıgil, 1990). Soyut düşüncenin temeli olan kavram oluşturma yeteneklerini ise “en önemli yetenekleri” şeklinde adlandırmaktadır. Genelleme yapmadan önce her bulguyu dikkatlice değerlendirdiklerini, bütünden parçaya ve parçadan bütüne doğru akıl yürütme sekline sahip olduklarını, aniden çözüm bulabildiklerini söylemektedir.

2.2.3 Üstün yetenekli çocukların genel özellikleri

Üstün yetenekli çocuklara yönelik programlar hazırlanmasının temelini oluşturan üstün yetenekli çocukların özelliklerinin bilinmesidir. Zeka düzeylerine göre çocuklar, belirli yaşlarda belirli davranış özellikleri gösterirler. Örneğin normal gelişim gösteren çocuklar bir yaş civarında yürümeyi, iki yaş civarında ise konuşmaya başlarlar. Bebeklik döneminin bazı davranış biçimleri daha sonraki yıllardaki zeka düzeyi ile ilişki gösteriler. Üstün yetenekli bebekler ile normal bebekler arasındaki zihinsel farklılıklar bir ile iki yaşlarında zeka testleri ile de saptanabilmektedir (Sak, 2013).

Üstün yetenekli çocukların erken yaşlarda tanınması, keşfedilen yeteneklerinin geliştirilmesi için destek eğitimi alması ve uygun eğitim ortamı oluşturulması açısından büyük önem arz etmektedir (Metin, 1999).

Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin raporlarına göre bu çocukların bebeklik yıllarında özellikle bu doğumu takip eden ilk aylarda gösterdikleri karakteristik özellikler göstermektedir;

Bebeklikte çok ataktırlar.

- Dikkat süreleri çok uzundur.
- Uykuya daha az ihtiyaç duyarlar.
- Gelişimleri hızlıdır.
- Keskin gözlem yaparlar.
- Aşırı meraklıdırlar.
- Sıra dışı hafızaları vardır.
- Erken ve olağanüstü dil gelişimine sahiptirler.
- Yüksek derecede öğrenme yetenekleri vardır.
- Aşırı duyarlıdırlar (Sak, 2013; Tortop, 2018).

Erken dönemlerde yukarıda belirtilen özelliklerin bir kaçını bile gösteren çocukların takip edilmesinin ve gelişimin izlenmesinin yararlı olacağı bilinmektedir. Smutny (2000) ise okul öncesi 4-5 ve 6 yaş üstün yetenekli çocukların genel özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

Birçok konuda meraklarını gösterirler.

- Düşündürücü sorular sorarlar.
- Geniş kelime dağarcığına sahiptirler ve karmaşık cümle yapısı kullanırlar.
- Kendilerini iyi ifade edebilirler.
- Problemleri kendilerine has yollarla çözerler.
- İyi bir hafızaları vardır.
- Sanatta, müzikte ve yaratıcı dramada sıra dışı yetenekleri vardır.
- Kendilerine has hayal güçleri vardır.
- Yeni durumlarda önceden edindikleri bilgileri kullanırlar.
- Alışılmışın dışında mantıklı sıralama yaparlar.Tartışır ve fikirler üzerinde dururlar.
- Hızlı öğrenirler.
- Bağımsız çalışmayı arzularlar ve inisiyatif alırlar.
- İnce espri yaparlar.
- Son derece dikkatlidirler ve zorlu görevler almada ısrarcıdırlar.
- Kurallara son derece bağlıdırlar.
- Hikâye uydurma ve anlatmadaki hünerlerini gösterirler.
- Okumaya karşı ilgilidirler.

Literatür tarandığında üstün yetenekli çocukların gelişim özellikleri fiziksel-motor, bilişsel-dil, sosyal-duygusal gelişimi diye üç temel başlık altında toplandığı görülmektedir.

Fiziksel-Motor Gelişim Özellikleri; Üstün yetenekli çocuklar doğduklarında diğer çocuklara göre daha ağır ve uzun olmanın yanında bebeklik dönemlerinde olağanüstü hareketlilik sergiledikleri görülmektedir. Üstün nitelikte sinir sistemine sahip olan bu çocukların fiziksel yapıları ile genel sağlık durumları normalin üstündedir ve hastalıklara karşı da daha dirençlidirler. Akranları olan normal çocuklardan daha erken konuşup yürüyen üstün yetenekliler

akranlarından hem iri hem de daha kuvvetli olmakla beraber olgunlaşmaları da daha hızlı gerçekleşmektedir (Dağlıoğlu, 2010).

Genellikle grup olarak beden yapıları ve genel sağlık durumları yaşlılarına oranla üstündür. Konuşma, yürüme ve diğer motor etkinliklerinde erkenlik görülür. Bu çocuklarda beden sakatlığı, duyu organı bozuklukları, diş bozuklukları ve çürüklüğü daha az görülür. Hastalıklara karşı daha dayanıklıdır. Ortalama ömür üstün yeteneklilerde daha uzundur (San, 1993).

Bilişsel-Dil Gelişim Özellikleri; Doğumlarından itibaren gördükleri, işittikleri, dokundukları her şeye yaşlılarına göre daha fazla ilgi gösteren, aşırı meraklı ve çokça soru sormayı seven üstün yetenekli çocukların dikkat süreleri daha uzundur. Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini belleklerinde tutma özelliğine sahip olan bu çocukların bellekleri çok güçlü olduğundan erken konuşur ve kendi başlarına okumayı öğrenebilirler. Bu çocuklar erken yaşlarda daha geniş ve karmaşık kelime bilgisine ve cümle yapısına sahip olduklarını bilinmektedir. Kelime hazneleri çok geniştir ve dili etkin bir şekilde kullanabilirler. Buna bağlı olarak da düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade edebilirler. (Bevan-Brown & Taylor, 2008). Üstün yetenekli çocukların gelişmiş dil becerisi kendilerini net bir şekilde ifade etmelerini sağlar.

Gözleme güçleri fazla olan bu çocukların kendilerine güvenleri yüksek olduğundan esnek ve sıra dışı düşünerek herhangi bir etkinliğe kendi kendilerine başlayıp devam ettirebilirler. Yine bunların yanında gerçek ile hayal arasındaki farkı küçük yaşlarda ayırt ederek olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilir ve buna ilgi duyarlar (Davis ve Rimm, 1998).

Üstün yetenekli çocuklar matematik alanında en üst noktaya ulaşmada veya sadece aritmetik hesaplamaları yapmada yüksek düzeyde kabiliyet göstermekten çok matematiksel fikirleri ve matematiksel mantığı anlamada genellikle yüksek kabiliyeti ifade ederler. Zihinsel olarak matematik alanında yetenekli çocuklar; nesnelere niceliksel durumlarını erken dönemde anlar ve merak ederler, niceliksel uzamsal ilişkiler hakkında sembolik ve mantıksal olarak düşünebilirler, matematiksel durumları, yapıları, ilişkileri ve işlemleri anlar ve genelleşirebilirler, analitik, tümevarım ve tümdengelim düşünebilirler, matematiksel düşünme de gerçekçi ve ekonomik çözümler bularak kısaltmalar yaparlar, matematiksel etkinliklerde zihinsel süreçleri tersine çevirebilir ve

esneyebilirler, matematiksel sembolleri, ilişkileri, kanıtları, çözüm metotlarını vb. hatırlarlar, yeni durum ve çözümleri öğrenmelerini transfer ederler, matematik problemlerinde enerji ve azim görülür, dünyayı matematiksel olarak algılama gibi davranışlar sergilerler (Dağlıoğlu, 2010).

Öğrenme süreçleri yaşlılarından ileri düzeydedir (Entwistle, 1984).

Okulda kendi sınıflarının düzeyinden daha ileri durumdadırlar. Sözcük dağarcıkları çok zengin olur.

Sınıf düzeyinin 1-2 yıl üstündeki kitapları olmaktan hoşlanırlar. Zihinden yapılacak işlemleri kolay yaparlar.

Genelleme yapmada, ilişkileri görmede bilgi transferinde yaşlılarından ileridir. Soyut konulara karşı ilgilidir. Dikkatleri sürekli. Hazır cevaptırlar.

Duyduklarını, gördüklerini, okuduklarını uzun süre belleklerinde tutar ve hatırlarlar (San, 1993).

"İlgi alanları geniş ve sürekli. Çok değişik hobileri vardır. Kütüphaneyi çok ve etkin kullanırlar (Council, 1965).

Orijinal fikirleri vardır. Yaratıcıdırlar.

Motivasyonları öğrenme ve bir işi sonuna götürmeye devam edecek kadar yüksektir.

Olayların neden ve niçinlerini öğrenme-merak güduları yaşlılarından ileri düzeydedir (San, 1993).

Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri; Arkadaşları arasında popüler olan üstün yetenekli çocuklar, genellikle bedenen cazip, yakışıklı, görünüşte tertipli ve düzenli, ilişkilerinde ise naziktirler. Kurmuş oldukları ilişkilerde ve yapmış oldukları işlerde hatalarını görüp düzeltebilirler. Kolayca dost edinebilen bu çocuklar kolayca işbirliği yaparlar, sadakat ve güvenden hoşlanmanın yanında doğruluk ve dürüstlüğe çok önem verirler. Azimli, sabırlı ve arkadaşlıkları uzun sürekli. Başkalarının fikirlerine saygılı ve hoşgörülüdürler. Alçak gönüllü olmakla birlikte başkalarına yardım etmekten zevk duyarlar. Karşısındakinin düşünce, istek ve düşüncelerini önceden tahmin edebilir ve yeni sosyal durumlara kolayca uyum sağlayabilirler. Dış dünya ile etkileşimlerinde olgundurlar ve espri yetenekleri gelişmiş, mizahi yönleri güçlüdür.

Kendilerinden büyük çocuklarla karmaşık oyunlar oynama eğilimindedirler. Herhangi bir sorunla karşılaştıklarında otoriteye az başvururlar ve kendi problemlerini kendileri çözme eğilimindedirler. Üstün yetenekli bireyler çok çalışkan ve öz güvenleri yüksektir. Mükemmeliyetçi olduklarından gruptan ziyade bireysel çalışmayı tercih ederler ve bağımsız olma özelliği gösterirler. Yüksek amaç ve ideallere sahip olan bu bireyler, amaçlarına ulaşmaktan ve başarılı olmaktan zevk duyarlar (Özbey ve Sarıçam, 2015).

Üstün yetenekli çocukların benlik kavramı yaşlılarından daha gelişmiştir (Şahin, 1995);

Arkadaşları arasında popülerdir.

- İşlerini zevk alarak yaparlar.
- Okulu severler.
- Grup içinde liderdirler.

Bireysel oyundan hoşlandıkları ve oyunlarında hayali arkadaş yarattıkları gözlemlenmiştir.

Yaşlılarından çok büyük çocuklarla oynarlar. Kitapları, deney tüp ve araçlarını, resim ve müzik aletleriyle vakit geçirmeyi, diğer çocuklarla oynamaya tercih ederler (San, 1993).

İnsan doğasına ve evrensel problemlerine ilgi duyarlar (Ataman, 1998).

2.2.4 Üstün Yetenekliliği Tanılama

Tanılama, belirli özellikleri gösteren ya da belirli bir gruba giren bireyleri belirleme süreci olarak tanımlanabilir. Üstün zekâlı çocukları tanılama; zeka, yaratıcılık ve başarı gibi bireysel özelliklere yönelik bilgilerin toplandığı ve bu bilgiler doğrultusunda çocukların zihinsel kapasiteleri veya potansiyelleri hakkında kararların alındığı bir süreci kapsar (Sak, 2013). Bazı tanılama süreçleri sadece zeka bölümü (ZB) üzerinde dururken, bazıları -özellikle son yıllarda- çok boyutlu değerlendirmenin avantajlarından ve öneminden bahsetmektedir. Yirminci yüzyılın başına kadar üstün yeteneklilik kişilerin topluma sağladığı yararlılık ve başardığı işlerle ölçülürken, Stanford-Binet'in 1905'de zekâ ölçeğini geliştirilmesiyle zekanın tanımı değişmiştir. Geliştirilen

zeka testleri 1975’li yıllara kadar yaygın olarak kullanılmıştır. Yargılama, sözlü kavramları tanımlama, önemli özellikleri algılama ve geçmiş yaşantıları şimdiki duruma uygulama yeteneğini bu testlerin ölçtüğü kabul edilmiştir. Örneğin Stanford-Binet testine göre 140 Zekâ Bölümü (ZB) ve üstünde puan alanlara üstün yetenekli denilirken, WISC-R testine göre bu 135 ZB olarak belirlenmiştir. Ancak günümüzde zeka testlerine yapılan eleştiriler ve zeka anlayışının farklı anlam kazanması sebebiyle, üstün yeteneğin tanılanmasında sadece bu testler kullanılmamaktadır (Ataman,1998).

Zekâ kavramına bakış açısına bağlı olarak üstün yeteneğin belirlenmesinde zaman içinde değişiklikler yaşanmıştır. Tek boyutlu yetenek kavramının yerini çok boyutlu yetenek tanımlamalarının almasıyla, üstün yeteneğin belirlenmesine ilişkin çok boyutlu modellerin geliştirilmeye ve tartışılmaya başlandığı görülmektedir.

Üstün zeka ve üstün yetenek kavramlarının ayrı ayrı kullanımları üstün yetenek kavramı üzerinde birleşiyorken, yalnızca toplam genel zeka puanının temel gösterge olarak ele alındığı tanılama yaklaşımları yerini çok boyutlu kriter ve alternatif değerlendirme yöntemlerine bırakmaktadır.

Çeşitli ülkeler, üstün yetenekliliğin tanılanmasında farklı model ve uygulamalar kullanmaktadır. Bu model ve uygulamalardaki farklılıklar, ülkelerin gereksinimlerindeki değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Üstün yetenek eğitimiyle ilgili ülke amacına paralel olarak tanımlamalar yapılmakta ve tanımın boyutluluğuna karar verilmektedir. Örneğin, Yeni Zelanda’da eğitim sistemindeki çocukların öğrenme çıktılarını iyileştirmek ve kalite güvencesi getirmek amacıyla belirlenen “Ulusal Yeterlikler Çerçevesi” ile eğitim kademelerine göre çocukların sahip olması gereken “Ulusal Standartlar” belirlenmiştir. Bu Ulusal Standartlara göre çocuklar standart, standart altı, standardın çok altı ve standart üstü olarak ayrılmaktadır. Okulların öncelikli hedefi ise standart altı çocukların standart çocukların düzeyine getirilmesidir. Her okulun üstün yetenekli eğitimi programı oluşturması zorunluluğu vardır. Ülkede; Ulusal standartlar (Okuma-yazma standartları, matematik standartları); Standartlaştırılmış başarı testleri (PAT, e-asTTle, Avustralya sınavları NCEA vb.); Standartlaştırılmış yaratıcılık testleri; Standartlaştırılmış zekâ/bilişsel

yetenek testleri gibi üstün yetenekli çocukları belirlemede kullanılan resmî araçlar bulunmaktadır (TBMM, 2012).

İlgi alanlarının belirlenmesinde kullanılan test ve envanter olarak zekâ testleri sözel-sayısal ve performans alanlarına yönelik itemlerden oluşmaktadır. Her yaş grubu için ayrı ayrı testler geliştirilmekte ve standartlar konulmaktadır. Yapılan ölçümler sonucu elde edilen rakam bireyin zekâ bölümü (İntelligence quotient IQ) olarak ifade edilmektedir.

Zekâ derecelendirmelerinde 100 zekâ bölümü normal olarak kabul edilmiş. Testin uygulanması sonucunda çıkan sonuç 100 IQ puanının altında veya üstünde olmasına göre adlandırılır.

Zekâ testleri oluşturulurken standardizasyon örneklemi hiç bir zaman mükemmel olamadığı için testin sonraki kullanımlarında toplumdaki bazı alt kültür gruplarında bireyler için haksız sonuçlar verdiği görgül çalışmalarla gösterilmiştir. Zekânın amaç dışı kullanımları standardizasyon ve revizyonunun değişkenler dikkate alınmadan yapılması ve test sonuçlarının bu değişkenlerden bağımsız yorumlanması alt kültür grupları içinde yaptığı haksız durum nedeniyle, testler bilimsel ve akademik çevrelerde tartışılmaktadır (Dağ, 1995).

Çocuğun üstün yetenekliliğini belirlemede sadece testlere dayanarak karar verilmesi çocuğun testten, test ortamından ve testörden etkilenebileceği söz konusu olduğundan sakıncalıdır ve yeterli değildir. Bu nedenle çocuğun çevresinden çocuk hakkında edinilebilecek gözlem, kanaat ve bilgi, öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarından edinilebilecek gözlem, kanaat ve bilgi, öğrencinin akademik başarısı, bireysel ve grup halinde iş başarılarında edinilebilecek bilgilerde bize çocuğun üstün yetenekliliği hakkında bilgi verecektir.

Zekâ testlerinin tarihsel gelişimine bakıldığında J. Mc. K Cattell ve Galton ile başladığı görülmektedir. Modern paradigma içinde ilk bireysel zekâ testi Binet ve Simon'un geliştirdiği Stanford-Binet testidir (Ackerman ve Heggstad, 1997).

Birinci dünya savaşından sonra geliştirilmeye başlanan grup testleri sadece kalem ve kağıtla gruplara uygulanan testlerdir. Otis Alpha (0-4) sınıf öğrencilerine, Otis Beta (4-9) sınıf öğrencilerine, Otis Gamma 9. sınıf öğrencilerinden yetişkinlere kadar uygulanabilecek testlerdir (Baymur, 1994).

Bunun yanı sıra Amerika'da geliştirilmiş ve ülkemizde de uygulanabilmekte olan "SAT" grup testlerinden biridir. Testler genel yetenek testleri ve başarı testleri diye ikiye ayrılır.

Genel yetenek testleri bireyin kalıtsal gizil-güçleriyle çevrel etmenlerin etkileşimi sonunda oluşan ve kişinin yapmaya çalıştığı her işin başarılmasında aynı derecede kendini duyuran genel zihin gücünü ölçmek için hazırlanmış testlerdir. Bu tür bir testte, alışlageldiği, biçimiyle üç kısım vardır. Sözel yeteneği ölçen sorular, sayı ilişkilerini ve problem çözme gücünü ölçen sorular, şekiller arası ilişkileri görme gücünü ölçen sorular.

Özel yetenek testleri, sınırlı ve dar alanda sahip olunan zihin gücünü ölçmek için düzenlenmiş testlerdir. Müzik yeteneği testi, resim yeteneği testi gibi.

Başarı testleri, kişinin bir eğitim süreci içinde ya da daha geniş anlamda çevre koşulları altında ne kadar öğrendiğini ölçen testlerdir. Bu testler bireylerin ilerde ne kadar öğrenebileceğini değil, geçmişte ne kadar öğrendiğini ortaya çıkarmak için kullanılır (Tekin, 1982).

Şekil 5.9'daki iki boyut bize testlerin ölçtüklerini tanımlamaktadır. Kelime hazinesi testi bize başarı ile özel boyutlar arasındaki ilişkiyi verirken, SAT (Scholastic Aptitude Test) ve ACT (American College Testing) anlama ve matematiksel, sözel akıl yürütme yetilerini ölçerek genel ile başarı boyutu arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Birçok zekâ testleri (Stanford-Binet ve Wechsler Intelligent Scales) yeteneklerin başarısından çok yetenekleri ölçmektedir. Müzik Kabiliyeti Testi ise (Musical Aptitude Profile) teknik olarak müzik bilgisini ölçmemektedir. Bu test bize bireyin birbirine benzer tonları, ritimleri ayırd edebilmesini ve tanımasını ve iyi performe edilmiş müzik parçalarını tanıyıp, tanıyamadığını ölçmektedir (Atkinson & Diğerleri, 1985).

Bir testin kullanılabilmesi için 4 özellik aranmaktadır. Bunlar; geçerlik, güvenirlik, standart uygulama ve normlardır.

Geçerlik; iyi bir test geçerli olmalıdır. Bunun anlamı testin neyi ölçmesi amaçlanıyorsa onu ölçmesinin gerekliliğidir. Tek bir test için 50 veya 60'luk bir geçerlik oldukça yeterli sayılabilir.

Güvenirlik; Aynı testin farklı biçimleri veya aynı test ile tekrar edilen ölçmelerin aynı sonucu vermek zorunda olmasıdır. Psikolojik testler hiç bir zaman tam güvenilir değildir, ancak iyi olanları -90 korelasyon katsayıları verir.

Standart uygulama;" Bir testin kişilere bireysel uygulayıcı tarafından belirli bir zaman dilim içinde, standart yönerge, düzen içinde verilmesidir.

Normlar; Test standart bir gruba (veya gruplara) dayanan normlara sahip olmalıdır. Grup, sağladığı normların dengeli olması için geniş ve kendilerine daha sonra testin uygulandığı bireyler grubu ile benzer özelliklere sahip olmalıdır (Morgan, 1984).

Testler konusunda üzerinde durulması gereken bir kaç önemli noktanın vurgulanmasında fayda görülmektedir.

Zekâyı ölçme girişimlerinin temelinde benimsenmiş olan belli tanımlar vardır. Her zekâ testi, belli bir zekâ tanımına dayanmaktadır. Bu nedenle bir zekâ testinin ölçtüğü ya da ölçmeye çalıştığı şey, tanımda ifadesini bulan özellik ya da özelliklerdir. Bu bakımdan, birbirinden farklı tanımlardan hareketle geliştirilen zekâ testlerince ölçülen şeyler birbirinden farklıdır.

Zekâ testlerinden alınan puanlar, kişinin daha önceki yaşantılarının ve bu yaşantılardan edindiklerinin etkisini yansıtır. Çok az bir abartmayla özellikle bazı zekâ testlerinin, bireylerin öğrendiklerini ölçen birer başarı testi olduğu söylenebilir. Bu durum zekâ testlerinin sözel kısımlarında daha açık olarak görülür. Zekâ testlerinin sözel kısmındaki sorular arasındaki farklı ya da benzer kelimeyi bulmaya ve okuduğunu anlamaya yönelik sorular vardır. Kelimelerin belli nesnelere adları ya da belli simgeleri olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Testte, bir kişinin yaşantısına girmeyen bir nesnenin adı ya da bilmediği bir kavramın simgesi olan bir kelime sorulduğunu düşünelim. O kişi elbette o kelimenin anlamını bilmediğinden doğru cevap veremeyecektir. Okuduğunu anlamada, okunan parça bireyin alanı ise veya onun daha önce okuduğu yazıdan alınmış ise o sorular zekâyı değil, sözü edilen kişinin önceki yaşantılarından edindiklerini ölçmüş olacaktır.

Yetenek testleri ile başarı testleri arasındaki ayırımı açık, eksik ve doğru değildir. Başarı testleri, bireyin ilerideki başarıyı yorumlamada kullanılabilir.

Çünkü kişinin geçmişte ve öğrenmiş olduğu, onun gerçekte ne öğrenebileceğinin bir göstergesi olarak kullanılabilir (Tekin, 1982).

Üstün yetenekli bireyi tanılamada Türkiye'de en yaygın olarak kullanılan testler şunlardır.

Bireysel zekâ testleri; Stanford Binet zekâ testi Foodenough insan resmi çizme testi Peabody Resimli Alıcı Dil testi Uluslararası Leiterzekâ ölçeği. Çocuklar için Weschsler zekâ ölçeği. Columbia zihin olgunluk testi Kohs küpleri testleri.

Ülkemizde en yaygın olarak kullanılan sosyal olgunluk testi "vineland sosyal olgunluk testi"dir.

Psiko-Devimsel özelliklerin belirlenmesi için kullanılan testlerin başında "Oseretsky-Psikodevimsel Gelişim Ölçeği" gelmektedir.

Sosyometrik ölçümler için kullanılan araçların başlıcaları "Sosyometrik Metot", "Bu Kimdir?", "Rol Dağıtım" gibi olanlardır.

Kişilik ölçümleri için kullanılan testler "Rorshah", "T.A.T.", "C.A.T.", "Psikanalitik Hikayeler Testi", "Beier cümle tamamlama" ve "Beier Resim Yorumlama Testi"dir.

Standardizasyonu ve revizyonu yapılarak 1950 yılından itibaren Türkiye'de uygulanan Grup testleri şunlardır:

5-7 Temel Kabiliyetler Testi

- 7-11 Temel Kabiliyetler Testi
- Otis Alfa Testleri
- Otis Beta Testleri
- Kohlman Anderson Testleri
- Thurstone Sür'at Kavrayış Testi (Ataman, 1998).

2.2.5 Üstün yetenekli çocukların eğitimi

Üstün yetenekli çocukların eğitim hakları birçok uluslararası çocuk hakları kongrelerinde önemli konu başlığı olmuştur (Levent, 2011). Çünkü ülkelerin çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri konusunda üstün yeteneklilerin eğitimi oldukça önemlidir. Bu açılarından incelendiğinde ülkelerin üstün yetenekli

çocukların eğitim hakları demokratik anlayış gereği, sosyolojik açıdan, ekonomik koşullar bakımından, stratejik, pedagojik ve psikolojik açıdan oldukça önem arz etmektedir.

Bazı ülkelerde üstün yetenekli çocuklara yönelik yetenek geliştirme çalışmaları köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen, ülkemiz bu tür çalışmalarda oldukça geç kalmıştır. Bu ülkelerde üstün yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretimleri için modeller hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bunlardan literatürde sıkça rastlanılan bazıları; Özerk Öğrenme Modeli (Betts, 1986), Üç Aşamalı Zenginleştirme Modeli (Feldhussen ve Kolloff, 1986) ve LES (Learning Enrichment Service) modeli (Clifford, Runions ve Smyth, 1986) örnek olarak verilebilir. Ülkemizdeki bu tür çalışmalar daha çok bireysel olarak yürütülmüştür. 1960'lı yıllarda özel üst sınıfların açılması ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi daha kapsamlı olarak ele alınmış fakat uygulamada karşılaşılan bazı problemlerden dolayı vazgeçilmiştir.

1980'li yıllarda konu tekrar gündeme alınmış ve projeler geliştirilmiştir. Bu projeler yardımı ile 1993 yılında Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt illerinde Bilim-Sanat Merkezleri adı altında yetenek geliştirme merkezleri kurulmuştur.

2004 yılı itibari ile ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde, öğrenci kabul edebilen 19 Bilim Sanat Merkezinin varlığı ve Haziran 2010 itibariyle sayısının 58'e çıkması üstün yeteneklilerin eğitiminin önemini arttırdığının bir göstergesidir (BSMİDR, 2010).

Bilim ve Sanat Merkezleri'nin genel amaçlarından bazıları da (MEB, 2007) şu şekilde sıralanmıştır.

Ulusal ve evrensel değerleri tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini ve bu değerlere saygı duymalarını, liderlik, yaratıcı ve üretici düşünce yeteneklerini ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirmelerini,

- Yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesini,

Bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını,

Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmelerini,

İş alanlarındaki ihtiyaca yönelik yeni düşünceler önerebilmelerini, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerini,

Üstün yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkân sağlayan Şartların, ortam ve fırsatların oluşturularak disiplinler arası çalışmalarda kazanımlarla sorunları çözmeye ya da ihtiyacı karşılamaya yönelik çeşitli projeler gerçekleştirmelerini,

Yaşam projelerini gerçekleştirme fırsat ve imkânlarının verilmesini sağlamaktır (MEB, 2007).

2.2.6 Üstün yetenekli çocukların eğitim modelleri

Üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin tespiti ve bu öğrencilerin eğitimleri günümüz dünyasında önemli bir gerçektir. Bu açıdan bir değerlendirme yapılırsa, bu öğrenciler için farklı ve eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek yeni programlar hazırlanmalıdır (Sak, Karabacak ve Kılıç, 2009). Her eğitim programında olduğu gibi üstün yeteneklilerin eğitim programları da çeşitli dinamiklerden oluşmalıdır.

Programın öğrenciyi iyi tanıması, öğrenci ihtiyaçlarına yeterli düzeyde cevap vermesi ve alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmesi ise göz ardı edilemeyecek durumlardır. Tasarımı ve tanımlamaları iyi yapılmış programlar, Tomlinson (2009)'un bahsettiği gibi “yama” programlara dönüştürülebilirler (Sak, 2011).

Sak (2011), bu programları, “etüt” olarak adlandırmış ve tanımlamasını “yamalı programlar genel eğitimden kopuk, belirli bir beceri ve içerik sırası olmayan, kapsamı belirsiz, tanımlanmış öğrenme çıktıları, eğitim planı ve eğitim felsefesi gibi elementlerden yoksun programlardır. Bu tür programlar etüt programları olarak adlandırılabilirler.” şeklinde yapmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim programlarının biçim seçimi ve tasarımı yapılırken; yetenek alanları, yetenek düzeyleri, toplumsal ve ailesel değerler, finansman hedef öğrenci kitlesinin sınıf düzeyi, programla ilgili kişilerin tutumları ve beklentileri ve eğitim sistemleri gibi konulara dikkat edilmelidir. Üstün yetenekli öğrenciler

için hazırlanan eğitim programları özel okul, okul içinde okul, tam özel sınıf, kısmen özel sınıf, karma sınıf, kaynak oda, hafta sonu ve yaz okulları gibi çeşitli modellerden oluşur (Sak, 2011).

Purdue Üç-Evre Modeli; Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanmış bu model öğrencilerin hem eğitimlerinde hem eğitim programlarında hem de müfredat geliştirmek için kullanılan bir programdır (Feldhussen & Kollof, 1986). Konunun bir diğer önemli kısmı ise, çocuğun sadece yetenekli olup olmadığı değil, özel eğitimsel koşulları gerektiren çok üst düzey yetenekler ve/veya zekâlara sahip olup olmamasıdır (Feldhussen ve Kollof, 1986).

Purdue üç evre modelinin aşamaları ise şu şekilde özetlenebilir:

Birinci aşamada; bu aşamada öğrencilere düşünme yetenekleri işlemini öğretmek için eğitimsel aktivitelerle başlayabilir. Özellikle akıcılık, esneklik, orijinallik, olgunlaşma, mantık, eleştirel düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme (Altıntaş, 2009). İkinci Aşamada ise yetenekli öğrencilerin öne çıkan çalışmaları ve proje etkinliklerinde kullanabilecekleri daha karmaşık ve uygulanabilir öğrenme stratejileri ve sistemlerin öğrenimi üzerinde durulabilir. Bu uygulamalar tipik olarak öğretmen tarafından sunulan ve yönlendirilen aktivitelerin kapsamında öğretilebilir (Feldhussen ve Kollof, 1986). Üçüncü aşama aktiviteleri öğrencilerin kendi ilgi ve bilgi temelinden kaynaklanır ve araştırmanın bir alanındaki derin bir iç ilgiyi teşvik etmeye hizmet eder.

Modelin amaçları aşağıdaki gibidir (Feldhussen ve Kollof, 1986).

Üstün yetenekli öğrencilerin temel düşünme becerilerini geliştirmek.

Üstün yetenekli öğrencilerin diğer üstün yetenekli öğrencilerle küçük grup etkileşimini sağlayarak bireysel anlayışlarını daha iyi bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmak.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimsel aktivitelerle zihni ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak.

Üstün yetenekli öğrencilerin daha bağımsız ve etkili olmalarına yardımcı olmak.

Üçlü Zenginleştirme ve Döner Kapı Modeli; Bu model, öğrencilerin yaratıcı üretkenliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı modelidir. Modelin kendine özgü üstün zekâlı öğrenciyi tanımlama ve eğitim yöntemleri

bulunmaktadır. Bu modelle öğrencilerin eğitimleri farklılaştırmak amaçlanarak Üçlü Zenginleştirme Modeli bileşenleri oluşturulmuştur (Sak, 2011).

Üçlü Zenginleştirme ve Döner kapı modeli beş bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; a) tanılama, b)müfredat daraltma, c)I. tür zenginleştirme, d)II. tür zenginleştirme, e) III. tür zenginleştirme (Sak, 2011).

Modelin işletim süreci, Döner Kapı Tanılama Modeli ‘ne referans kabul edilerek üstün yetenek potansiyeline sahip öğrenciler seçilir. Öğrenciler seçildikten sonra I., II. ve III. tür zenginleştirme etkinlikleri uygulanır. Fakat III. tür zenginleştirme etkinlikleri yalnızca çok üstün yeteneğe, motivasyon ve ilgiye sahip öğrencilere uygulanır (Renzulli ve Reis, 1985).

I. tür zenginleştirme, genel müfredat kapsamında yer almayan zenginleştirme etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikleri öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşan bir grup gerçekleştirebilir.

II. tür zenginleştirme bir önceki basamağa göre daha sistemli ve daha çok amaca yönelik çalışmalardan oluşur. Öğrencilerin düşünme, araştırma ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemleri uygulanır.

III. tür zenginleştirme, birinci ve ikinci tür etkinliklerinde başarılı olan, ilgi ve motivasyonları devam eden, özel alanda çalışmak isteyen öğrencileri kapsamaktadır. Bu etkilere katılmak için gönüllülük esasına da dayanmaktadır.

Model ABD’de çeşitli eyalet okullarında üstün zekâlı ve normal öğrencilerin eğitimi için sürdürülmektedir. Modelin olumlu yanlarının olduğuyla birlikte ciddi eleştiriler olan çalışmalar da bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin I. ve II. zenginleştirme modeli etkinliklerine katıldıktan sonra sıkıldıkları, motivasyon ve ilgilerinin bir süre sonra düştüğü için modelin kısmen etkili olduğu görüşü bulunmaktadır (Sak, 2011).

Yetenekler Sınırsız Modeli; Yetenekler sınırsız modeli, Calvin Taylor’un çoklu yetenekler kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Model beş yetenek alanında düşünme becerilerinin geliştirmesini amaçlamaktadır. Bu yetenek alanları ise; üretken düşünme, iletişim, öngörü, karar alma ve planlamadır. Model, tamamıyla ya da belli kısımları alınarak ders etkinlikleri geliştirilebilir. Modelin geliştirmeyi hedeflediği düşünme becerileri evrenseldir ve bu sayede her derse

ve her düzeyde sınıfa uyarlanabilir. Bu modelin bir diğerk önemli odak noktası ise öğretmen eğitimidir.

Modelin hedeflerini ise Sak (2011), şu şekilde özetlemiştir;

Öğrencilerin çoklu yeteneklerini tanımlamak ve geliştirmek için öğretmenleri eğitmek,

- Düşünme becerilerini geliştiren materyaller geliştirmek,
- Öğrencilerin çoklu yetenek becerilerini geliştirmek

Modeli oluşturan yetenek türleri gerçek yaşamdan kesitler içermektedir. Bu yetenek öğeleri, program geliştirme aşamasında ve öğretim etkinliklerinin tasarım sürecinde üstün zekâlı eğitime yeni boyutlar kazandırmaktadır. Öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan model, sadece yetenekli yanların değil, zayıf yanların gelişmesi gerektiğini savunmaktadır. bu özelliği sayesinde modelle hazırlanmış etkinlikler ders müfredatlarına ve etkinliklerine entegre edilebilir (Sak, 2011).

Otonom Öğrenen Modeli; Otonom Öğrenen Modelinin amacı öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda becerilerini bilgilerini ve olumlu tutumlarını geliştirerek bağımsız ve kendi kendilerine öğrenen bireyler olmalarına yardımcı olmaktır (Betts, 1986; Tortop ve Eker, 2014c). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını hedefleyen modelde beş aşamada etkinlikler sunulmaktadır. Bunlar:

- Oryantasyon
- Bireysel gelişim
- Zenginleştirme
- Seminer
- Derinlemesine çalışma

Betts, bu modelde üç müfredattan söz etmektedir (Sak, 2011). Genel müfredat, öğretmenin farklılaştırdığı müfredat, öğrenenin farklılaştırdığı müfredat. Bu müfredatlarda, öğrenenin farklılaştırdığı müfredat üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye yöneliktir. Bu düzeyde, öğretmen öğrencilere otonom

öğrenen yani kendi kendilerine öğrenen olmalarına yardımcı olabilecek olanaklar hazırlarlar.

Model hem üstün zekâlı, hem de diğer öğrencilerin eğitiminde kullanılabilir. Modelde normal sınıflardaki üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak da kullanılmaktadır. Model, bireyselleştirilmiş eğitim planları, hızlandırma planları, ilgi ve tutku alanları, araştırma öneri formları, öz değerlendirme formları, değerlendirme rubrikleri, program geliştirme formları, öğretmen öneri formu, veli öneri formu, öğrenci başvuru formu ve her aşama için örnek etkinlikler içermektedir.

Üstün Yetenekli Çocuklara Uygulanan Eğitim Programları; üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik yapılan programlarda; sanatsal yeteneği geliştirme amaçlı okul ve programların dışındaki yetilerini, zekâ ve biliş düzeyini geliştirmeye yönelik eğitim söz konusudur. Bu programlarda amaç, bilginin genişletilmesi, derinleştirilmesi ve zenginleştirilmesi veya program dâhilinde öğrenme süreçlerini hızlandırma olanağı sağlanır.

Erken Başlama ve Hızlı İlerleme; Hızlandırma programında çocuk zorunlu eğitim yaşından önce okuma yazma matematik ve işlemlerde belirli bir yeterliliğe ulaşmışsa, ya bir yaş önce okula başlatılır veya sınıf atlatılır. Ülkemizde bununla ilgili yönetmelik hükümleri vardır. Bu önlemin en yararlı yanı herhangi bir parasal kaynak, özel araç-gereç gerektirmemesidir. Çocuğun sosyal gelişiminin uygun olması ve ailenin eğitime ve akademik başarıya önem vermesi gerekmektedir.

Bu uygulama iki şekilde gerçekleşmektedir; Sınıf Atlama, Ders Atlama.

Sınıf Atlama: Öğrenci okuluna olağan yaşında başlar, birinci sömestr ortasında yapılan değerlendirme ile öğrenci bir veya iki sınıf atlatılır. Terman sınıf atlama'nın orta öğretimde yapılmasını ve en fazla iki kez uygulanmasını önermektedir (Ataman, 1998).

Ders atlama: Olumlu yanları oldukça fazla bir önlemdir. Öğrenciye ileri olduğu alanda ilerleme olanağı sağlarken, sınıf düzeyinde olan diğer alanlardaki becerilerini de akranlarıyla birlikte geliştirme olanağı sağlar (Tortop, 2012).

Hızlandırmada gerek sınıf atlama, gerekse ders atlama olumsuz yanları vardır. Sınıf atlama'nın olumsuz yanı çocuğun sadece zihinsel düzeyi ve

bilgisinin dikkate alınarak sosyal ve psikolojik gelişiminin göz önünde tutulmaksızın yaşından büyük çocuklarla eğitim görmesidir. Sınıf atlayan çocukta, kendinden büyüklerle psiko-sosyal yönden uyumsuzluk görülebilir.

Ders atlamanın, olumsuz yanı ise dersteki hızlandırmayı devam ettirmede sorun ortaya çıkabilir.

Zenginleştirme; Zenginleştirme programı 1977'de Renzulli ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Renzulli üstün yetenekli çocuğun tanımlanmasını 3 belirgin özellik üzerinde yapmaktadır.

- Yüksek akademik yetenek,
- Yaratıcılık Potansiyel
- Motivasyon (Horowitz ve O'Brien, 1986).

Renzulli'nin geliştirdiği uygulama en çok benimsenen uygulamalardandır.

Zenginleştirme programında öğrenci yaşlarının bulunduğu sınıftadır. Zenginleştirme stratejileri programın süreç ve içeriğine ilişkin hedeflere ulaşmada uygulanan yöntemleri kapsamaktadır. Süreçlerden yaratıcı düşünme, problem çözme eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, sorgulayıcı düşünme vb. içerikten ise bu süreçlerin geliştirdiği konular projeler ve etkinlikler belirtilmektedir (Ataman, 1998).

Zenginleştirme 2 türlü yapılmaktadır. Yatay zenginleştirme ve Dikey zenginleştirme. Yatay Zenginleştirme: Normal sınıfta olan derslere ek olarak dersler eklenmesidir. Dikey Zenginleştirme: Ders etkinlik ve sayısı aynı kalmakta fakat üstün yetenekli çocuk normallerin işlediği konuda daha derinlemesine çalışma yapmaktadır (Tortop, 2018).

Zenginleştirme programı aşağıdaki noktalar göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır;

İçerik yaygın olan programın üzerinde olmalı,

- Çok çeşitli konulardan oluşmalı,
- İçerik öğrenci seçimini ortaya çıkarıcı olmalıdır,
- Karmaşıklık düzeyi ileri konular seçilmeli,

- Temel yeteneklerde yüksek başarıyı sağlayıcı olmalı,
- Yaratıcı düşünme ve problem çözmeyi geliştirici,
- Motivasyonu arttırıcı (George, 1995).

Üstün yetenekli çocukların programı çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre zenginleştirilmeli ve farklılaştırılmalıdır.

Türdeş Yetenek Kümeleri/Gruplama; 3 şekilde uygulanmaktadır. Homojen Kümeler (Tamamen ayrılmış gruplama), Tam gün heterojen kümeler, Yarı ayrılmış kümeler (yarım gün).

Homojen Kümeler: Bu önlemdede özel okullar ve üst özel sınıflar yer almaktadır. Bu grupta ABD'deki Magnet Okulları (sanat, fen, matematik, iş ve ticaret alanlarında uzmanlaşma veren kurumlar), ülkemizdeki Fen Liseleri ve Anadolu Güzel Sanat Liseleri ve Özel İnanç Lisesi sayılabilir.

Özel sınıflar olağan belirli sayıda üstün zekâlı çocuk için açılmış özel araç, gereç, program ve öğretmeni gerektiren sınıflardır.

Homojen gruplamanın olumlu yankılarını şöyle belirtebiliriz. Bütün öğrenciler yetenek açısından oldukça türdeş bir kitle oluşturduklarından aralarında geliştirici ve uyarıcı bir durum sağlanabilir. Ancak üstün yetenekli çocuğu diğer çocuklardan soyutlayarak karşılıklı etkileşim olanağını kısıtlama yönünden üstün olmayanlara karşı bu öğrencilerin duyarsız kalabileceklerini araştırmacılar belirtmektedir.

Yarım Gün Ya da Geçici Kümeleme: Üstün yetenekli çocukların, haftada bir öğleden sonra iki üç saatliğine normal sınıflardan alınarak, üstün zekâlı bir öğretmen tarafından veya koordinatör eğitimci desteğiyle zenginleştirme, etkinliklerine tabi tutulmalıdır. Ankara'da pilot uygulaması yapılmakta olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi bu uygulamaya örnektir (Ataman, 1998).

2.2.7 Üstün yeteneklilerin türkiye'de belirlenme aşamaları

1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen “Birinci Özel Eğitim Konseyi'nin Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Eğitimcileri Komisyonu Raporu”nda “üstün zeka” ve “üstün özel yetenek” kavramları “üstün yetenek” başlığı altında

toplandığı görülmektedir. Bu komisyon tarafından üstün yetenekli: “Bireyler genel veya özel yetenekleri açısından yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir.” diye tanımlanmıştır (MEB, 1991). İlerleyen süreçte üstün yetenekli Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi’nde ise üstün yetenekli çocuk; zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuk olarak tanımlanmıştır (MEB, 2007).

Üstün yetenekli çocuklar; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünce, liderlik yeteneği, görsel veya sahne sanatları, psiko-motor beceri alanlarında üst düzeyde başarı gösterirler (Davis ve Rimm, 2004). Bu çocuklar kendi akranlarına göre üstün olan çocuklardır ve bu çocuklar şöyle sınıflandırılabilir:

Üstün yetenekli çocuk: Bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zeka özelliğinde akranlarından üstün performans gösteren ya da gizil güce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklardır.

Üstün özel yetenekli çocuk: Belirli bir alanda olağanüstü yetenek ya da başarı gösteren diğer alanlarda ise ortalama yetenek gösteren ya da dil becerilerinde olağanüstü iken diğer alanlarda ortalama yeteneğe sahip olanlardır.

Yaratıcılık yeteneği ayrıcalıklı olan çocuk: Performans ya da gizil güç olarak özgün düşünme biçimi olan ya da sanat dalları ve müzik ortamı ile düşüncülerini kendine özgü biçimde ifade eden çocuklardır.

Liderlik gizilgücü ayrıcalıklı olan çocuk: Diğer kişileri etkileme yeteneği olarak tanımlanabilir. Kendi akran grupları üzerinde genellikle etkili olur: Çok erken yaşlardan itibaren bu çocuklar yeteneklerini sergilemeye başlarlar.

Olağanüstü yetenekli çocuklar: Müzik, bale, drama, tiyatro gibi performans alanlarından birinde olağanüstü yetenek gösteren çocuklardır.

Psiko-motor alanlarda olağanüstü yetenek gösteren çocuk: Hız, güç, koordinasyon, top kontrol ve benzerleri spor alanlarında üstünlük gösteren çocuklardır (Ataman, 2014).

Türkiye’de ise, eğitime devam etmekte olan çocuklara yönelik tanılama işlemleri illerde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) bünyesinde yürütülmekle birlikte erken çocukluk dönemindeki çocukların tanılama işlemi; hastane psikologları ya da özel sektördeki psikologlar tarafından da yapılabilmektedir. Okullarda akranlarından farklı ve grup ortamlarına uyumu düşük çocuklar RAM’lara yönlendirilirken, son yıllarda üstün yetenekli çocuklara ilişkin artan farkındalıkla birlikte üstün yetenekli olarak düşünülen çocuklar de RAM ve psikologlara yönlendirilmekte ilgili kurumlar tarafından tanılama işlemleri, aile ya da okulun talebi doğrultusunda başlatılmaktadır. Çocuk; herhangi bir program zenginleştirme, farklılaştırma önerisi/uygulaması almamaktadır. Bununla birlikte çocuk üstün yetenekli çocuklara yönelik örgün eğitim dışında destek eğitimi almak isterse, uygun sınıf seviyesinde Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) tanılama sürecine dâhil olmaktadır. BİLSEM ’de tanılama ile ilgili işlemler Merkez Tanılama Komisyonu tarafından yürütülmektedir. BİLSEM, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla il bünyesinde yer alan bütün resmî ve özel okullara tanılama yapılacak sınıf seviyesi ve ilgili işlemleri duyurulmaktadır. Sınıf öğretmenleri, sınıfta akranlarına göre farklı özellikler gösterdiğini gözlemlediği çocukları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan gözlem formlarını doldurarak aday gösterir.

Ön Değerlendirme: Aday gösterilen çocukların gözlem formları BİLSEM Tanılama Komisyonu tarafından değerlendirilir.

Grup Tarama: Ön değerlendirme sonucunda grup taramasına girmesi uygun görülen çocuklar, BİLSEM Yürütme Kurulunun belirlediği tarihlerde, belirlenen ölçme araçları ile grup taramasına alınır.

Bireysel İnceleme: Grup taramasında yeterli performans gösteren çocuklar standart ölçme araçları ile bireysel incelemeye alınır. Bireysel inceleme sürecinde zeka testi olarak WISC-R kullanılmaktadır. Bireysel inceleme sonucuna göre üstün yetenekli olduğu belirlenen çocuklar örgün eğitimlerine paralel olarak BİLSEM’lerde destek eğitim faaliyetlerine devam ederler (TBMM, 2012). MEB tarafından büyük umutlarla açılan ve üstün yetenekli bireylerin eğitiminde ülkemizdeki en başarılı model olarak gösterilen BİLSEM’lere çocuk seçimi öğretmen görüşü alınsa da büyük ölçüde tek boyutlu

bir değerlendirme ile yapılmaktadır. Bu durum gerçekten üstün yetenekli olan bireylerin doğru olarak tespit edilme oranını düşürmektedir (Tarhan & Kılıç, 2014).

Türkiye’de ise üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde genel olarak ğretmen bildirim, yetenek testleri, bireysel zekâ testleri ve yardımcı testler kullanılmaktadır. Bunlar arasında en yaygın olarak kullanılan ise bireysel zekâ testleridir (Metin, 1999).

Aday Gösterme: Aday gösterme veya önerme; sözlü bildirim, derecelendirme ölçekleri ya da özellik tarama listeleri kullanılarak yapılabilir. Bu lekler üstün zekâlı çocukların sahip oldukları ortak özellikleri kapsarlar (Sak, 2013). Okullara gönderilen form ile yönetici, rehber ğretmen, sınıf öğretmeninden belirtilen özelliklere uyan çocukların belirlenmesi istenir ya da anne-babalardan belirlenen özelliklere göre çocukları içinden en uygun olanları belirlemeleri istenir (Ataman, 1998).

Öğretmen Gözlem ve Kanaati: Öğretmenlerin aday göstermesi en yaygın tanılama metotlarından biridir. Bazı ğretmenlerin favori çocukların olmasından dolayı bu metot biraz problemlidir (Davis ve Rimm, 2004).

Her çeşit çocuğun devam ettiği, herhangi bir seçmenin söz konusu olmadığı okullarda öğretmenlik yapanların çocukların zekâ düzeylerini belirleme konusunda isabetlerinin yaklaşık % 60 olduğunu araştırmalar göstermiştir. Öğretmenlerden; sınıflarında yaşça en kk ancak ortalama başarı düzeyinde olan çocuklarla, sınıflarının en zeki, yetenekli ve akademik konularda üstün başarı gösteren çocukları belirlemeleri istenebilir (MEB, 2007).

Arkadaş Gözlem ve Kanaati: Arkadaş bilgileri çok güvenilir olamamakla birlikte, bazı durumlarda çocukların bir birlerini daha iyi tanıyabilecekleri göz önünde bulundurularak, kullanılabilir bilgi kaynaklarından biridir. Özellikle liderlik özelliği taşıyan, psikomotor alanlardaki üstün yetenekli çocukları belirlemede kullanılabilir dikkatli düzenlenmiş sosyometrik ölçeklerle çocukları belirlemede kullanılabilir bir yöntemdir (Metin, 1999). Ancak okul öncesi eğitim ağı çocuklarından ilkokulun nc sınıfına kadar olan çocukların akranlarının yeteneklerini değerlendirmekte gerçekçi olamazlar (Davis ve Rimm, 2004).

Aile Geçmişi: Anne-baba gözlemleri, çocukların beceri ve davranışlarına yönelik en zengin bilgi kaynaklarından birisidir. Çocuğun ilgi ve yeteneklerinin daha ayrıntılı tanımlanmasında anne-baba bilgilerinin ötesinde sıklıkla aile büyüklerinin, hala, teyze, amca, dayı ve kardeşlerin verecekleri bilgiler de veri kaynakları olarak kullanılmalıdır (Metin, 1999). Üstün yeteneklilerle ilgi yapılan araştırmalar, gizil güç olarak tüm sosyo-ekonomik katmanların eşit şansa sahip olduklarını ancak uygun çevre koşullarının ve olanaklarının çocuğa sağlanması açısından üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin şansının daha fazla olduğunu göstermektedir (Ataman, 1998).

Çocuğun Gelişim Profilleri: Üstün yetenekli çocukların hem taranmasında hem de tanımlanmasında en sağlıklı olanı, tüm sosyoekonomik katmanlardaki üstün yetenekli çocukların keşfedilmesinde kolaylıkla kullanılabilir bir yöntem olan, çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinimsel duygusal gelişim alanlarındaki performansını ölçekler kullanılarak bazı alanlar için gösterdiği performansın profillerinin çıkartılmasıdır (MEB, 2007).

Grup Zeka Testleri: Grup zeka testleri ilk ayırım için en fazla başvurulan bilgi kaynaklarından biridir, ancak belli konulara yönelik uygulanmaktadır. Çok sayıda çocuk hakkında güvenilir ve geçerli kararlar vermek gerektiğinde tarama amacıyla bu testlerden yararlanılabilir. Grup testleri bu alanda yetişmiş olan öğretmenlerin gözlemleri ile dengelendiği takdirde tarama amacıyla kullanılabilir. Bir çocuğun ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gerektiğinde bu testler yeterli bilgi sunamamaktadırlar ve üstün yetenekli çocukların tanımlanması sürecinde tek başına tanılama kriteri olarak kullanılmamalıdır (Metin, 1999).

Başarı Testleri: Özel akademik yetenek üstün yeteneklilik için önemli bir kategoridir. Akademik yeteneğin mükemmel göstergesi standart başarı testleridir. Diğer yandan özel akademik yeteneğin iyi bir göstergesi öğretmenler tarafından hazırlanmış başarı testleri ve okul notlarıdır. Çeşitli öğrenme yetersizliği olan üstün yetenekli çocuklar ile yaratıcı çocukların belirlenmesinde kullanışlı değildir (Davis ve Rimm, 2004).

Bireysel Zeka Testleri: Bu testler birebir uygulanır. Masanın bir ucunda testi alan kişi diğer ucunda da testi uygulayan kişi oturur. Bireysel zeka testlerinin uygulanması genel olarak bir saatten iki saate kadar uzayabilir. Üstün zekalı

çocukları tanılamada yaygın olarak kullanılan testler Wechsler Zeka Ölçeği ve Stanford-Binet Zeka Ölçeğidir (Sak, 2013).

Yaratıcılık Testleri: Bazı sınıflarda yaratıcılıkla ilgili bilgisi olan öğretmenler vasıtasıyla hangi çocukların daha yaratıcı olduğu hangilerinin yaratıcı olmadığı kolayca ortaya çıkarılabilir. Yaratıcılık testleri öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarıyla ilgili şüpheleri onaylamak için kullanılır. Yaratıcılık testleri aynı zamanda yaratıcı olup da sınıfta yaratıcılığını gösteremeyen tanılanmasında kullanılabilir. Yaratıcılık testleri mükemmel değildir (Davis ve Rimm, 2004).

2.2.8 Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukları fark etmede ve müdahalede anne babaların önemi

Üstün yetenekli çocukların sahip oldukları yeteneklerini geliştirmelerinde ailelerin rolü önemlidir. Clark (2013), yüksek düzeyde başarı gösteren üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinde genellikle, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili olduğunu ve çocuklarının eğitimleri ile ilgili yüksek hedefleri olduğunu belirtmektedir.

Freeman (2000), tüm bebeklerin bir potansiyelle doğduklarını ancak çocuklarda yeteneklerin yüksek seviyede gelişmesinin ebeveynlerinin çabasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Freeman, bunu sağlayan ebeveyn-çocuk ilişkisinin tek bir yöntemden ibaret olmadığını fakat samimi, düzenli bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin kesinlikle etkili olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri ile çocuklarının üstün zeka tanısı almış olması ve olmaması durumu arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Ailenin sahip olduğu kaygı haricinde üstün yeteneklilerin gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmelidir. Aileler erken okumanın üstün yetenekliliğin bir işareti olduğu konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin danışmanları kızları erken okumak için cesaretlendirmelidir (Gross, 1993).

Üstün yetenekli olarak tanılanmış birçok kız akranlarına ve üstün yetenekli erkeklere nazaran erken okumaya başlamaktadır. Böylece kodlamaları kolaylıkla çözebilmekte ya da ezberlemektedirler (Kerr ve Multon, 2015).

Bu bağlamda erken konuşan ve anlayan çocuğu anaokuluna geç başlatmak ya da okulda sınıf atlama imkânlarının olmaması çocuğun gelişimsel özellikleri açısından dezavantajlıdır. Üstün yetenekli kızların anaokuluna erken başlamaları gelişim hızlarını verimli geçirmek açısından en iyi yöntemlerden biridir fakat genellikle aile tarafından reddedilmektedir. Aile çocuğunun sosyal ve duygusal olgunluk kazanmadan okula gitmesine yönelik kaygı taşımaktadır fakat bu durum üstün yetenekli kızlar için diğer akranlarına nazaran gelişimsel olarak ileride olmalarından ötürü söz konusu değildir (Colangelo, Assouline ve Gross, 2004).

Yıldırım'ın (2010) araştırma sonucu, çocuğun akademik başarısında daha çok, aile, okul ve çevrenin etkisinin olduğunu göstermiştir. Çocuğun hayatında yönlendirici bir güç olmasıyla anne babalar etkilidir (Lindenfield, 2011).

Oğurlu ve Yaman (2013)'a göre aileler üstün yetenekli çocukların gelişimlerini desteklerken özellikle çocuklarının aşırı duyarlı, mükemmeliyetçi olmasına, yeteneklerini geliştirmelerine yönelik programlara, fazla aktivite katılımına, düzensizliğe ve aşırı kurallara bağlı olmalarına yönelik rehberlik ihtiyacı duymaktadırlar.

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumları incelendiğinde ise, tanı almış olan öğrencilerin tanı almamış öğrencilere göre daha az yaşam kalitesine sahip oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte üstün yetenekli çocukların ders dışı etkinliklere katılmaları, arkadaşlık ilişkileri ve yaşları yaşam kalitesinin birer yordayıcısıdır (Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014).

Adolesan dönemde olan üstün yetenekli çocukların etiketi ve aile sistemi değişkenleri birlikte incelendiğinde, üstün yetenekliliğin aile içi bağlılık, demokratik aile tutumu, hedef odaklılık ve aile içi iletişim ile ilişki olmadığı bulunmuştur (Schilling, Sparfeldt ve Rost, 2006).

Üstün yetenekli bir çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi tamamen aile tarafından şekillenmektedir. Başka bir ifadeyle aile üstün yetenekli çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde aydınlatıcı bir role sahip olduğu kadar engelleyici de bir role sahiptir. Araştırmacılar ve eğitimciler üstün yetenekli bir çocuğun gelişiminde sağlıklı aile ilişkilerinin ve ebeveyn- çocuk

etkileşimlerinin önemli bir paya sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Fornia ve Frame, 2001).

Aynı zamanda üstün yeteneklilik kendi içinde hem kendini etkileyen hem aile tarafından etkilenen bir stresördür. Diğer bir ifadeyle üstün yeteneklilik aile içinde bir gerginleştirici olarak algılanıyorken, stresör hem aileyi etkilemektedir hem de aileden etkilenmektedir. Dolayısıyla aile üstün yetenekli çocuğun gelişiminde önemli rollere sahiptir. Aile içinde hâkim olan atmosfer doğrultusunda da çocukların gelişim düzeyleri şekillenmektedir. Diğer bir ifadeyle aile içi olumlu iletişime sahip olan ailelerin çocukları sağlıklı gelişime sahip olmaktadır (Goldenberg ve Goldenberg, 2007).

Üstün yeteneklilik tüm aile üyelerinin hayatlarını etkilemektedir. Dolayısıyla aile dengesinde düzenleme gerektiren bir etkiye sahiptir. Böylece üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin işlevselliklerini ve diğer aile üyelerinin kendi değişimlerini aile işlevsellikleri bağlamında nasıl algıladıkları dikkate alınmalıdır (Fornia & Frame, 2001).

Yıldırım'ın (2012) üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin üzerine yaptığı aile değerlendirme araştırmasına göre aile üyelerinin normal çocuklara sahip ailelere kıyasla birbirlerine daha ilgili ve bağlı olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca her iki çocuğa sahip ailelerin de aile işlevselliklerinin aile değerlendirme ölçeği ile ortaya konulduğunda problem çözme, aile üyeleri arasında ki iletişim, aile içi rollerin düzenlenmesi, duygusal olarak tepki verebilme ve davranış kontrolünü sağlama boyutlarında farklılık göstermediği görülmüştür.

Fakat buna rağmen üstün yetenekli çocuklara sahip ebeveynler normal çocuğa sahip ebeveynlere göre daha fazla sorumluluk hissetmektedirler ve çocuklarının gelişimini desteklemede zorlanmaktadır. Ayrıca kendilerine yardımcı olacak kaynaklara sayısının ya yetersiz olmasından ulaşmada ya da kaynakların farklı fikir ve bakış açılarıyla dolu olmasından ötürü destek arayışları zorlaşmaktadır (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010).

Karakuş'un (2010) yaptığı çalışmaya göre ise üstün yetenekli çocuklara sahip anne ve babaların karşılaştıkları önemli bir diğer güçlük çocuklarıyla kurdukları iletişimidir. Anne-babalar üstün yetenekli çocuklarının kendini beğenmesinden, farklı olduğunu yansıtmamasından, akranları tarafından dışlanmasından, kardeşleri,

arkadaşları ve çevre ile uyumsuzluk göstermesinden, kendini rahat ifade edememesinden ve çekingen olmasından ötürü zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Karakuş'un yaptığı bu araştırmaya göre ailelerin karşılaştıkları bir diğer güçlük üstün yetenekli çocuklarına destek olamamaları ve yeterince zaman ayıramamalarıdır.

Üstün yetenekli çocuklar erken yaşlarda yetişkin rolüne büründükleri için ailelerinin aile içerisindeki sınırlarının net olması ve rollerin belirgin olması sağlıklı aile işlevselliğine sahip olmalarını normal ailelere göre daha fazla etkilemektedir. Ayrıca aile içerisinde net sınırların ve rollerin belirgin olması üstün yetenekli çocukların aile yapısı içerisinde kalmalarını sağlamaktadır. Duygusal olarak çok hassas olan ve tepki gösteren üstün yetenekli çocuklarla ailelerinin etkili iletişim kurmaları ani duygu değişimlerini ve aşırı tepkilerinin düzeyini de düzenlemektedir. Dolayısıyla aile içi iletişim ailelerin karşılaştıkları güçlük olmakla birlikte üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin işlevselliğini etkileyen de bir etkidir (Fonseca, 2011).

Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin işlevselliklerini arttıran diğer etkenler ebeveynlerin kendi aralarında anlaşmaları, çocuklara yönelik tutarlı davranmaları, sorumlulukların aile içerisinde paylaşılması, aile içerisinde demokratik bir ortamın olması, aile üyelerinin birbirine yeterince bağlı olmaları, birbiriyle sağlıklı iletişim kurmalarıdır. Bu etken aynı zamanda üstün yetenekli çocuğun sosyal-duygusal gelişimini olumlu etkilemekte ve üstün yetenekli çocuğu akademik başarıya itmektedir (Levent, 2014).

Anne-çocuk ilişkisi, çocuğun yaşamındaki diğer alanları etkilediği gibi akademik yaşantısını da etkiler. Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar'ın (1993) yaptıkları araştırmanın sonuçları, anneleri eğitim alan çocukların akademik başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yetişkinler çocuklara bazı şeyleri öğretmeye çalışırlar, bunu yaparken de bilerek ya da bilmeyerek çocukların nasıl öğrendiklerine ilişkin olarak kendi inançları doğrultusunda davranırlar. Anne-çocuk ilişkisi, annenin inançlarına göre, çocuğun öğrenme şekline etki eder (Hortaçsu, 2012).

Kapıkıran ve Özgüngör (2009), aileden algılanan sosyal desteğin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini en iyi yordayan değişkenler arasında olduğunu ve

aileden algılanan sosyal desteğin güdülenmenin de yordayıcılarından biri olduğunu belirlemişlerdir.

Aktaş (2009), ailelerini demokratik tutumlu olarak algılayan çocukların okul motivasyonlarının otoriter tutumlu algılayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akın (2006), demokratik ebeveyn tutumu algılayan öğrencilerin, öğrenme amaç oryantasyonu (öğrenmeye içsel olarak motive olma) benimseme düzeylerinin yüksek olduğunu; demokratik ve koruyucu ebeveyn tutumu algılayan öğrencilerin performans-yaklaşma amaç oryantasyonu (öğrenmenin amaçlara ulaşmada yardımcı bir araç olarak görülmesi) benimseme düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Çocuğun yaşamında ilk temasının olduğu ve genellikle de gelişiminde en yakınında olan kişi olması nedeniyle anne, çocuk için önemlidir.

Yavuz, Gülmez ve Özkaral'ın (2016) araştırma sonucu, ailenin ve özellikle annelerin öğrenci başarısına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Anne-çocuk ilişkisi çocuğun kişilik gelişiminde belirleyici bir öge olarak ilk kez Freud tarafından ele alınmıştır. Anneyle kurulan ilişkinin kalitesinin ve annenin çocuğu algılayışının, kişinin kendisini ve çevresini algılama şeklini, yetişkinlikte kuracağı ilişkileri etkileyeceği düşünülmüştür (Halisdemir, 2013).

Anne-çocuk ilişkisi, John Bowlby'nin 1969'da geliştirdiği Bağlanma Kuramı'nda da ele alınmıştır. Kuramda insanların kendileri için önemli olan diğer insanlarla niçin duygusal bağlar kurma eğiliminde oldukları, çocukla ebeveynleri arasında kurulan bağın, çocuğun güvenlik duygusu ve psikolojik gelişimindeki önemi vurgulanmaktadır (Kaya Balkan, 2009).

Üstün yeteneklilik alanında çalışan birçok eğitimci, üstün yetenekli erkeklerin özellikle ayrıcalıklı ailelere sahip olanların seçkin iş arkadaşlarına ve yüksek kariyere doğru 34 kendi yollarını kendileri bulacaklarını savunmaktadır (Lubinski & Benbow, 2006).

Fakat bunun aksine üstün yetenekli erkekler yollarını kendileri bulamamaktadırlar. Hartley ve Surtton (2013) yaptığı araştırma bunu desteklemektedir. Araştırmaya göre ayrıcalıklı erkeklerin düşük başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca üstün yetenekli erkeklerin eğitimde ve

sosyal çevrede birçok potansiyelini göstermediklerini incelemişlerdir. Bu durumu üstün yetenekli erkekleri anaokuluna bir yıl geç başlatmak da etkilemektedir.

Ne kadar ebeveynleri çocuklarının anaokuluna geç başlamasıyla çocuklarının fiziksel ve sosyal gelişimleri için bir yıl hediye ettiklerini ve böylece çocuklarının kızların gelişim hızlarını yakalayacaklarını düşünseler de bu durum üstün yetenekli erkekleri, olmaları gerektiği gelişim döneminden iki yıl ek olarak yavaşlatmaktadır. Bu durum ise onları farklı davranmaya ve onların okul hayatları boyunca okuldan sıkılmalarına yol açmaktadır (Kerr ve Multon, 2015).

Bu kapsamda Kerr ve Multon (2015)'in yaptığı araştırmaya göre üstün yetenekli erkekler akranlarına maskülenliklerini göstermek için düşük başarı göstermektedirler. Dolayısıyla ödevlerini yapmamaktadırlar ve sınıfta düşük katılım göstermektedirler. Üstün yetenekli erkeklerinin bir diğer risk faktörü sıkılmışlıklarının hiperaktivite bozukluğu, bipolar bozukluk ve davranış bozukluğu tanısı ile isimlendirilmesidir.

Yapılan araştırmalara göre ebeveynler ve tüm aile üyeleri üstün yetenekli çocuğun akademik performans ve sosyal- duygusal performans gelişimlerinde çok önemli rollere sahiptir. Bununla birlikte yapılan literatür taraması sonucunda üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin, çocukları ile iletişim kurmakta zorlandıkları, onların ihtiyaçlarını karşılamak üzere destek arayışı içerisinde oldukları ve onlara yeterince zaman ayıramadıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin birbirlerine çok bağlı oldukları ve erken gelişim göstermelerine bağlı olarak üstün yetenekli çocuğun rollerinin farklılaştığı ifade edilmiştir. Ayrıca ailelerin net sınırlara sahip olmanın aile işlevselliğini de etkilediği söylenebilir (Gross, 1993).

2.3 İlgili Araştırmalar

Kesgin (2006)'da yapmış olduğu tez çalışmasında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler 2004-2005 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı

kamu okullarında çalışan 184 okulöncesi eğitim öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada grup ortalamaları arasındaki farkın olup olmadığı ihtiyaç duyulan vasat ölçüleri yanı sıra t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon teknikleri kullanılarak araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre: Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu, problem çözme yaklaşımlarından sırasıyla en çok değerlendirici, planlı , düşünen, kendine güvenli yaklaşımları en az da kaçınan ve aceleci yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir. Öz yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Gay, Howard (2010) çalışmasında, çok kültürlü olan öğretmen adaylarının eğitiminin önemini üzerinde durularak bu öğretmenlere uygulanan eğitimlerinin daha iyi olabilmesi için izlenmesi gereken yollar üzerinde durulmayı amaçlamıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen eğitim programlarının, Avrupalı Amerikalıların, etnik çeşitlilik gösteren öğrencilerine öğretim yaparken yollar izlemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler (ağırlıklı olarak Avrupalı Amerikalılar) ve K-12 öğrencileri (artan etnik grupların renklerinden) arasındaki artan ırk, kültürel ve dilsel ayrılık neden olduğunu ifade ederken bu konu ile ilgili profesyonel bir hazırlığın gerekliliğini savunmuşlardır. Ayrıca çok kültürlü öğretmen eğitimine duyulan ihtiyacın altını çizerek üzerinde durulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu problemlerin üstesinden gelmek ve öğretmen adaylarını etnik çeşitliliğe sahip öğrencilerle etkin bir şekilde çalışmaya daha iyi hazırlamak için araştırmacılar iki aşamalı bir mesleki gelişim programı önermişlerdir.

Erişen, Birben, Yalın, Pınar (2015) yaptıkları çalışmada; “Özel Yetenekli Bireylerin Belirlenmesi Yöntem ve Teknikleri Kursu” programının öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda farkındalık kazanmalarına etkisini değerlendirmek üzere karma desende gerçekleştirilmiştir. Program, İstanbul Bağcılar Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) uzmanlarınca otuz saat olarak yürütülmüştür. Eğitim çalışmasına ilkökul ve ortaokul düzeyinden 87 öğretmen katılmıştır. Eğitimin etkililiğini değerlendirmek için öğretmenlere eğitimlerin başında ve sonunda Şahin (2013a) tarafından hazırlanan “Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öntest ve sontest puanları arasında .01

düzeyinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin, “Üstün Yetenek ve Yeteneği Etkileyen Etmenler”, “Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri” ve “Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi” alt ölçeklerinin de öntest ve sontest puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu, eğitimlerin öğretmenlerin bilgi düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Eğitim programı sonunda yapılan görüşmelerde; öğretmenler programı yararlı bulduklarını ve üstün yetenekli öğrenciler konusunda farkındalık kazandıklarını dile getirmişlerdir

Kaya (2016) Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik seçim teorisi temelli öğretmen eğitim programının etkililiği isimli çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü bir ortaokulda, istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmeye yönelik olarak Glasser'ın seçim teorisi temelli, 30 saatlik bir eğitim programı Taba modeline göre geliştirilerek branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Programın geliştirilmesi aşamasında hizmet içi eğitim ihtiyaçları okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile sınıf içi gözlemlere dayanarak belirlenmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan eğitim programı, farklı branşlardan on öğretmenden oluşan bir gruba, on hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eğitimde Glasser'ın seçim teorisine göre, öğrencilerin ait olma, güç, eğlence ve özgürlük ihtiyaçlarının okul ortamında nasıl karşılanabileceği, üstün yetenekli öğrencilerde başarı kimliği, iç motivasyon ve sorumluluk bilinci geliştirmek amacıyla yapılabilecek çalışmalara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda eğitimin etkililiği, öğretmenlere uygulanan öğrencilerde görülen davranışların sıklığı anketi, öğretmen görüşmesi ve sınıf içi gözlemler ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre, öğretmenlere verilen eğitimin öğrencilerdeki istenmeyen davranışları azaltmada etkili olduğu ve öğretmenlerin sınıf içinde kaliteli öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturma, kaliteli okul ortamı yaratma ve önleyici davranış yönetimi alanlarındaki gözlem formu puanlarında artış sağladığı belirlenmiştir. Anahtar Kelimeler : Üstün yetenekli öğrenciler, öğretmen, seçim teorisi, istenmeyen davranışlar, öğrenci merkezli sınıf yönetimi VanTassel-Baska, Brown, (2007) makalelerinde, üstün zekalılık eğitimi modeli ve yetenek arama modeli dahil olmak üzere üstün yetenekli eğitimi alanında 11 müfredat modelini

incelemişlerdir. Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler için üst düzey öğrenim deneyimlerini şekillendirmek için kullanılmış olan birkaç araştırmaya da genel bir bakış sunmaktadırlar. Modeller, öğrencilere öğrenme, öğretmen kullanımı ve bağlamsal uygunluğa katkıda buldukları temel özelliklere göre ölçülmekte, standartlara uyum ve özel yetenekli ve zekice öğrenenlerin popülasyonları ile birlikte kullanılmaktadır. Ayrıca çalışmada, müfredatla ilgili bir alan ve üstün zekâya yönelik eğitim konusunda yapılan araştırma çalışmalarından elde edilen bir dizi temel ilkeyi de sunmuşlardır. Makale, eğitimciler için analiz edilen müfredatın herhangi bir uygulamasında ve Entegre Müfredat Modelinin (ICM) zaman içinde etkili uygulamayı gösteren belirli bölge uygulamalarının uygulanmasında bir dizi pratik değerlendirmeye sonuçlanmaktadır.

Gülkaya (2016) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs'ta Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İlköğretim kademesinde bulunan 99 ilköğretim okulu bünyesinde ve 13 anaokulunda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler Demirok ve Özcan (2016) tarafından geliştirilen "Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algı Ölçeği" ve Demirok (2012) tarafından geliştirilen "Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Görüş Ölçeği" ve "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" anketi ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler, parametrik testler olan t-testi ve tek faktörlü varyans (One-Way ANOVA), parametrik olmayan testlerden ise Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılarının ortalama puanı "katılıyorum" sınırları içerisinde belirlenmiştir. Bu anlamda, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesindeki ortalama puanı "çok ihtiyaç hissediyorum" sınırları içerisinde belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle araştırmada yer alan okul

öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitime olan ihtiyaçları ile ilgili yeterli donanıma sahip olmadıkları ve üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgi düzeylerinin daha üst seviyede olması gerektiği belirlenmiştir. Bu eksikliğin üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkilememesi için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Perković Krijan ve Borić (2015) “Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Tutumları ve Tutumlarındaki Farklılıkların Öğretmenlik Kıdemine Göre Değişimi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ve üstün yeteneklilerle çalışma stratejilerine yönelik tutumlarını ayrıca hızlandırma ve yetenek gruplama gibi okulda ve öğretmenlik deneyimine göre tutumlar arasındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadırlar. Çalışmaya 209 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin ihtiyaç ve destek boyutu ile sosyal değerler boyutuna yönelik tutumlarının pozitif olduğu fakat hızlandırma ve yetenek gruplandırma seçeneklerine yönelik tutumlarının kararsız olduğu saptanmıştır.

Daştan (2016)'da yaptığı araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorusuna yanıt aramaktır. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Etimesgut ve Sincan'da bulunan MEB bağımsız anaokullarında, resmi ilkokulların anasınıflarında, özel ilkokulların anasınıflarında, kız meslek liselerinin uygulama anasınıflarında, MEB'e bağlı özel bağımsız anaokulları ve anasınıflarında, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevilerde ve üstün yeteneklilerle çalışan kurumlardaki özel anaokullarında görev yapan 291 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Tepe (2011) tarafından geliştirilen "Okul öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (OÖÇBÖİÖ)" ve ilk defa Nadeau (1984) ve Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilen, Tortop (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve yine Tortop (2014) tarafından revize edilen "Üstün Yeteneklilere Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin alt boyut ortalamaları incelendiğinde, "öğrenme öğretme süreci,

iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi düzeyleri ortalamalarının çok yüksek; aile katılımı düzeyi ortalamasının yüksek olduğu görülürken, bunun yanında genel öz yeterlik düzeyi ortalamasının da çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin OÖÇBİÖ ile ÜYETÖ ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelendiğinde, genel öz yeterlik inancı düzeyleri arttıkça üstün yeteneklilere yönelik genel tutum düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanı düzeyinin belirleyicisi olarak genel öz yeterlik inancı ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu saptanmıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlik düzeyinin üstün yeteneklilere yönelik genel tutumunu olumlu yönde etkilediği ve artırdığı saptanmıştır.

Tortop (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Veriler 2011-2012 öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 120 öğretmen adayından elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak; Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (ÜYETÖ) ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (ÇETÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, yaş, bölüm gibi değişkenlere göre farklılaşmadığını ancak çok kültürlü eğitime ilişkin tutumların sadece cinsiyete göre anlamı olarak farklılaştığı görülmüştür ($p < .05$). Ayrıca öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları ile üstün yetenekli eğitime ilişkin tutumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .432$, $p < .005$).

Olthouse (2014) “Öğretmen Adayları Üstün Yetenekliliği Kavramsallaştırmalarının Metaforik bir Analizi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik kavramını nasıl anlamlandırdıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya 124 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Ölçme aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Yazar öğretmen adaylarından yazılı cevap almıştır. Bu yazıda bazı ifadeler vermiş ve öğretmen adaylarından ifadenin tamamlanması istenmiştir. Öğretmen adayları önce metafor kullanarak ifadeyi tamamlamışlardır ve daha sonra metafor hakkındaki düşüncelerini açıklamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üstün

yetenekliliği, içerik bilgisini hızlıca ezberleme ve başarının süslü gösterisi olarak algıladığı saptanmıştır.

Şahin ve Kargın, (2013) araştırmalarında, genel eğitim okullarında derslere giren sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda uygulanan bir eğitim programının etkililiği ve uygulanan eğitim programının güçlü yönleri ile sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, deneysel ve betimsel yöntemin kullanıldığı karma desende sürdürülmüştür. Araştırma grubu 14'ü deney, 15'i kontrol grubu olmak üzere toplam 29 öğretmenden meydana gelmektedir. Katılımcılara, üç gün üst üste 3'er saat olmak üzere, toplamda 9 saatlik bir eğitim uygulanmıştır. Uygulanan program, Taba modeline göre hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, deneyin uygulandığı grupta yer alan öğretmenlerin bilgi testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı yüksek düzeyde bir fark olduğu belirlenmiştir ($z=3.243$, $p<.05$, $d=.87$). Kontrol grubu öğretmenlerin ise bilgi testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=1.538$, $p>.05$). Ayrıca, uygulamanın güçlü yönleri ile sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri de belirlenmiştir. Nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve Mann Whitney U testine, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur.

Şahin (2012) yaptığı doktora tezinde genel eğitim okullarında ilköğretim birinci kademe 2, 3, 4, ve 5.inci sınıflarda görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencinin özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ile üstün yetenekli çocukların belirlenmesine yönelik alacakları eğitimin bilgi düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmada betimsel ve deneysel model birlikte kullanılmıştır. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar konusundaki bilgi düzeyini belirlemede betimsel model, eğitim programının etkiliğini belirlemede ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlerin ($n=394$) üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda bilgi düzeyi belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise deney grubu belirlenerek öğretmenlerin bilgi düzeyini artırmaya yönelik bir eğitim programı uygulanmıştır. Sonuç olarak; programın uygulanmasından sonra değerlendirme yapılmıştır. Davranışsal ölçekle yapılan değerlendirmede sınıf öğretmenlerinin

bilgi düzeyi öğretmenin yaşı, cinsiyeti, en son bitirdiği okul düzeyi, üstün yetenekli öğrencinin belirlenmesinde öğretmenin rolüne ilişkin görüşü, mesleki deneyimi, eğitim verdiği sınıf düzeyi, konuya ilişkin eğitim alma durumu ve konuya ilişkin yayın takip etme durumuna göre benzer olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler sınıflarında bulunan olası üstün yetenekli bir öğrenciyi aday gösterirken en çok bilişsel özellikleri, en az ise fiziksel özellikleri göz önünde gözetmektedirler. Ayrıca, öğretmenler aday gösterirken olası üstün yetenekli öğrencileri problem çözme özellikleri, iletişim ve sosyal becerileri ile genel bilişsel özellikleri olarak isimlendirilen faktörlere göre değerlendirme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Uygulanan öğretim programı sonrası deney grubunda yer alan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda bilgi düzeyi son test puanları lehinde anlamlı ve yüksek düzeyde yükseldiği ($z=3.243$, $p<.05$, $d=.87$) belirlenmiştir. Ayrıca, uygulanan program sonrası deney grubunda yer alan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda bilgileri anlamlı orta düzeyde yükselmiştir ($z=2.237$, $p<.05$, $d=.60$). Oysa, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi ve üstün yetenekli bireylerin özellikleri konusunda bilgi düzeyinde program öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Singh (2008), çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine uygulanan; yapılandırmacı yaklaşımın ve bilimin doğasının temele alındığı etkinliklerden oluşan bir programın (EESP) etkililiğini araştırmaktadır. EESP programı kapsamında öğretmenler eğitim görmüş daha sonrasında bu öğretmenlerin becerilerindeki değişim öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemlerle incelenmiştir. Bu araçların yanında öğretmenlere programdan önce ve sonra üç ayrı test uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı temel alan etkinliklere karşı farkındalıklarının arttığı, sorgulamaya dayalı öğrenme konusunda stratejileri öğrendikleri görülmüştür. Öğretmenler üniversitedeki uzmanlarla iletişime geçerek onların deneyimlerinden yararlanmış, bu görüşmeler birçok konuda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerinin sorularına daha rahat yanıt verebilmelerini sağlamıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde daha çok bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları da belirtilmiştir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme, araştırmaya katılanların demografik dağılımları, veri toplama araçları ve özellikleri, araştırma verilerinin toplanması ve çözümü ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

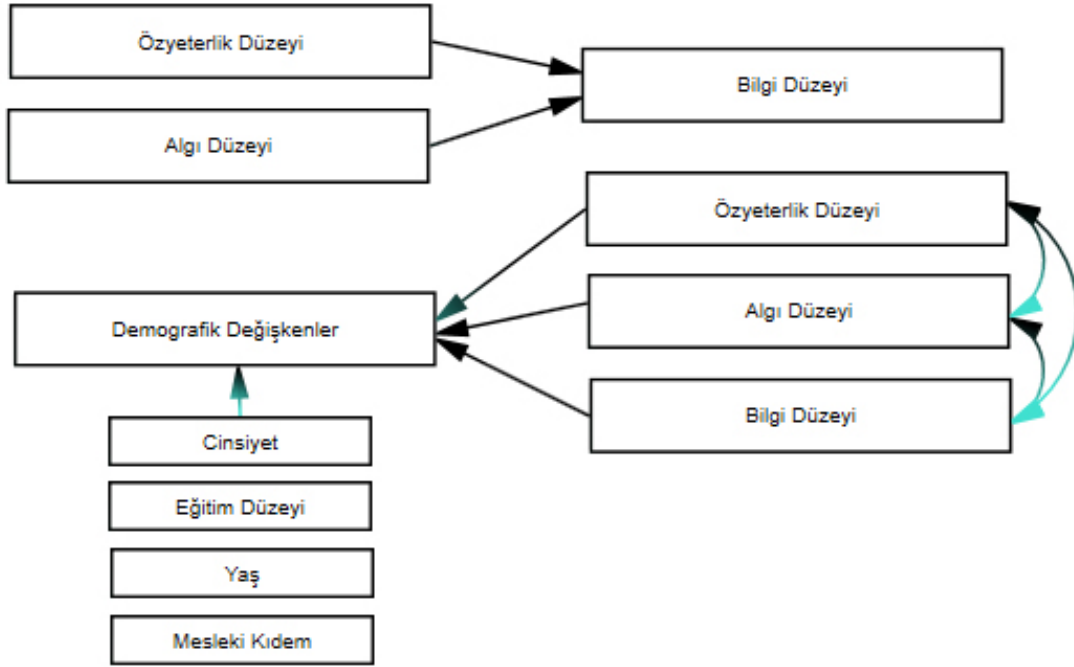
3.1 Araştırma Modeli

Model, bir sistemin temsilcisidir. Modeller, temsil ettikleri sisteme oranla daha yalın olurlar. Model, “ideal” bir ortamın temsilcisi olup, yalnızca “önemli” görülen değişkenleri içine alacak şekilde, gerçek durumun özetlenmiş halidir. Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu koşulların düzenlenmesinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar tarama modelleri ve deneme modelleridir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2000; Büyüköztürk ve ark., 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin özyeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı genel tarama modelinde ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. *Genel tarama modelleri*, çok sayıda elemandan oluşan bir evrenden, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir. *İlişkisel tarama modelleri*, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2000; Büyüköztürk ve ark., 2011). *İlişkisel tarama modelleri*, iki veya daha çok

sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu model ilişkişel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2000; Büyüköztürk ve ark., 2011).

Bu araştırma ile ilgili kurgulanan kuramsal model Şekil 3.1’de yer almaktadır.



Şekil 3.1: Araştırmanın Kurgulanan Kuramsal Modeli

Şekil 3.1’de kurgulan kuramsal modele göre aşağıdaki hipotezlere cevap aranmıştır.

Hipotezler

H_{null} = Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>,01$).

H_{a1} = Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<,01$).

H_{null} = Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde, üstün yetenekliler eğitime yönelik algı ve öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı bir etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1 +b_2X_2 +\epsilon$, $p>,05$).

H_{a2} = Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde, üstün yetenekliler eğitimine yönelik algı ve öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı bir etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1 +b_2X_2 +\varepsilon$, $p<,05$).

H_{null} = Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a3} = Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre üstün yetenekliler eğitime ilişkin özyeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

H_{null} = Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre üstün yetenekliler eğitime ilişkin özyeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a4} = Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre üstün yetenekliler eğitime ilişkin özyeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

H_{null} = Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre üstün yetenekliler eğitime ilişkin özyeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a5} = Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre üstün yetenekliler eğitime ilişkin özyeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmalarda iki tür evren vardır. Birisi genel evren, öteki ise çalışma evrenidir. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği

evrendir. Pratikte araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Karasar, 2000). Araştırmanın evrenini Kayseri ili merkezinde yer alan resmi ilkokullar ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Kayseri ile merkezinde yer alan okul öncesi ğretmen sayıları Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme biriminde alınmıştır. Alınan bilgiye göre Kayseri ili Melikgazi ilçesinde resmi ve özel anasınıfı ve anaokullarında ($\alpha=519$) Kocasinan ilçesinde resmi ve özel anasınıfı ve anaokullarında ($\alpha=282$) her iki ilçede toplamda okul öncesi ğretmeni sayısı ($\alpha=801$) olarak tespit edilmiştir.

Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Örneklem almanın, yani örneklemenin belli ve bilinen kuralları vardır. Ancak o zaman alınan örneklemenin evreni temsil edebileceği kabul edilir (Karasar, 2000). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, örnek bir kütleden elde edilen verilerden yola çıkarak evren hakkında genellemeler yapmak, olasılığına dayanır. Bu sebepler, örnek kütlenin bydkce evren hakkında yapılan genellemelerde yanılma olasılığı azalır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacının uygun bir örnek kütlenin için, hem temsil yeteneği sağlayan bir örneklem büyüklüğünü, hem de maliyet, zaman ve veri analizi şartlarını dikkate alarak bir dengeye ulaşması gerekir (Altunışık ve ark., 2010).

N: Evren birim sayısı, n: Örneklem büyüklüğü

P: Evrendeki X'in gözlenme oranı

Q (1-P): X'in gzlenmeme oranı

Z_{α} : $\alpha = 0.05, 0.01, 0.001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri

d= örneklem hatası (1)

σ = Evren standart sapması

$t_{\alpha, sd}$ = sd serbestlik dereceli t dağılımı kritik değerleridir ($sd = n -$

1). $t_{\alpha, sd}$ kritik değerleri $sd = n - 1 \rightarrow 5000$ olduğunda Z_{α} değerlerine eşit alınabilir (zdamar, 2003, s.116-118).

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot Z_{\alpha}^2}{d^2} \qquad n = \frac{P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{d^2} \qquad (2)$$

Örnekleme tekniklerini iki kategoriye ayırmak mümkündür. Bunlar olasılığa dayalı olan ve olasılığa dayalı olmayan örnekleme teknikleridir. Olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden olan *basit tesadüfi örnekleme*, tanımlanan evrendeki her elemanın, “eşit” ve “bağımsız” seçilme şansına sahip olmasıdır. Yani, her eleman eşit seçilme şansına sahip olmalı ve aynı zamanda birisinin seçilmesi, diğerinin seçilmesine kesinlikle engel olmamalı, etki etmemelidir (Altunışık ve ark., 2010). Araştırma evreninde yer alan sayılar (1) no’lu gösterge tablosu baz alınarak (2) no’lu denklemde yerine yazıldığında (n=260+1) sayısına ulaşılmıştır. Ulaşılmaması gereken örnekleme sayısı tespit edildikten sonra, Kayseri ili merkezinde yer alan anasınıfı ve anaokullarında okul öncesi öğretmenleri evrenden yansız olarak basit tesadüfi örnekleme ve kolayda örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir. Kolayda örnekleme tekniğinde esas, ankete cevap veren herkesin örneğe dahil edilmesidir (Altunışık ve ark., 2010).

3.3 Örneklem Özellikleri

Anket çalışmaları sonucunda araştırma evreni için seçilen okul öncesi öğretmenlerinden 261 geçerli anket formu elde edilmiştir. Bu anketlerin demografik verilerine ilişkin istatistikler Çizelge 3.1’de yer almaktadır.

Çizelge 3.1: Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Örneklem Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Düzeyi		
Lisans	201	77,0
Lisansüstü	60	23,0
Yaş		
22-27 Yaş	58	22,2
28-35 Yaş	111	42,5
36 Yaş ve Üzeri	92	35,2
Mesleki Kıdem		
1-5 Yıl	100	38,3
6-10 Yıl	99	37,9
11 Yıl ve Üzeri	62	23,8
Toplam	261	100 %

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde % 77,0'ını lisans mezunu öğretmenler % 23,0'ını lisansüstü mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde % 22,2'sini 22-27 yaş dağılımları % 42,5'ini 28-35 yaş dağılımları % 35,2'sini 36 yaş ve üzeri yaş dağılımları oluşturmaktadır. Mesleki kıdem dağılımlarının % 38,3'ünü 1-5 yıl mesleki kıdem % 37,9'unu 6-10 yıl kıdem % 23,8'ini 11 yıl ve üzeri kıdem oluşturmaktadır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç adet ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz yeterlilik Ölçeği, Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı Testi ve Üstün Yetenekliler Eğitimi Bilgi Testi. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.4.1 Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeği

Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeği Tortop (2014) tarafından geliştirilmiştir. Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılmıyorum (3), Kararsızım (4), Katılıyorum (5), Kesinlikle Katılıyorum 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Akademik Yeterlik Boyutu, Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu, Sorumluluk Boyutu, Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu, Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu, Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu şeklinde 6 boyutludur. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.4.2 Üstün yetenekli çocuklara yönelik algı testi

Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeylerini ölçmek için geliştirilen algı testi Jeong (2010) tarafından geliştirilmiştir. Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılmıyorum (3), Kararsızım (4), Katılıyorum (5), Kesinlikle Katılıyorum 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4 boyutlu olup, Boyut 1. Üstün Yeteneklilik Kavramı: 1,2,3,4,5, Boyut 2. Üstün Yeteneklilik Özellikleri: 6,7,8,9,10,11,12,13,14, Boyut 3. Üstün Yetenekliliğin Tanılanması : 15,16,17,18,29,20, Boyut 4. Eğitim Programı : 21,22,23,24,25 şeklindedir. Ölçek Seyhan (2015) tarafından tez çalışmasında uyarlanmıştır. Ancak bu uyarlama çalışmasında iki boyutlu 20 maddelik hale getirilmiştir. Tortop ve Sarar (2018) tarafından uyarlanan çalışmada 25 maddelik hali çalışmada kullanılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.4.3 Üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi

Araştırmada kullanılmak üzere üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi oluşturulmuştur.

Madde Havuzu Oluşturma Aşaması; madde havuzunun oluşturulabilmesi için alan uzmanları, üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili literatürden yapılan incelemeler ve 3 okul öncesi öğretmenine konu ile ilgili kompozisyon yazdırma

yöntemleri kullanılarak oluşturulmuştur. Literatür ve öğretmenlerin yazdıkları kompozisyonlar doğrultusunda 43 öncül madde tespit edilmiştir. Bu maddeler belirlenirken öğretmenlerin görüşlerinden de faydalanılmıştır. Üstün Yetenekliler Eğitimi Bilgi Testi oluşturulurken, okulöncesi ve ilkökul öğretmenlerinin daha çok hangi konularda bilgiye ihtiyaç duydukları sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sorunun yanıtı, üstün zekalı öğrencilerin özellikleri, üstün zekalı öğrencilerin eğitimleri (stratejiler, programlar ve değerlendirme), üstün zekalı öğrencilerin rehberliği ve psikolojik destek ihtiyaçları. Bu konularla ilgili olarak alandaki iki kitap olan Üstün Zekalıları Tanınmaları Özellikleri (Sak, 2010) ve Üstün Zekalıları Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Müfredat Farklılaştırma Modelleri (Tortop, 2018) yararlanılmıştır.

Kapsam Geçerliliğinin Test Edilmesi Aşaması; kapsam geçerliği, ölçülmesi istenilen maddelerin nitelik ve nicelik açısından yeterli olma durumudur. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurmak gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu çerçevede, madde havuzu 42 maddelik taslak ölçek haline getirilmiştir. Bu taslak ölçekle, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili bilgi düzeyini ölçmekte yeterli olup olmadığı konusunda, bir eğitim bilimleri uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Maddelerin anlaşılır olmasıyla ilgili olarak bir Türk dili uzmanı görüşlerini açıklamıştır. Tüm bu çalışmalar sonunda taslak ölçek toplam 42 madde olacak şekilde son haline getirilmiştir.

Ön Deneme Aşaması; geliştirilen taslak ölçek ilk olarak 20 kişilik öğretmen grubuna denemelik form olarak uygulanmıştır. Anlaşılmayan madde olup olmadığıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Uygulama Aşaması; taslak ölçek Kayseri ilinde belirlenen örneklem çerçevesinde merkez ilçelerinde görev yapan devlet ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden oluşan 147 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır.

Veri toplama aracı olarak Bloom taksonomisi göz önüne alınarak bilgi testi geliştirilmiştir. Taksonomi baz alınarak ve kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşü alınarak kırk iki maddeden oluşan bilgi testi n=147

öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Analiz neticesinde madde ayırtediciliği düşük olan 6.Soru, 19. Soru ve 34. Soru testten çıkarılmıştır.

Madde güçlüğü (p_{jx}) ile gösterilmektedir. Bir maddenin doğru cevaplanma oranı yani yüzdesidir. İstatistiki kitaplar tarandığında referans aralıklarının “0-0,20 Çok Zor, 0,21-0,40 Zor, 0,41-0,60 Orta 0,50, 0,61-0,80 Kolay, 0,81-1 Çok Kolay” olduğu görülmektedir (Varlık, 2014:36).

Madde ayırt ediciliği (r_{jx}) ile gösterilmektedir. Bir maddenin bilenle bilmeyeni ayırma derecesi olarak kabul edilmektedir. İstatistiki kitaplar tarandığında referans aralıklarının “0,19 ve aşağısı testten çıkart, 0,20-0,29 düzeltilmesi gerekir, 0,30-0,39 idare eder, 0,40 ve üzeri mükemmel” olduğu görülmektedir (Varlık, 2014:37).

Güvenirlik analizi için Cronbach Alfa güvenilirlik testi yapılmıştır. Cronbach Alfa için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005:171).

Yukarıdaki bilgiler ışığında ayırt edicilik indisi .20'nin altında olan 6 ve 19. madde testten çıkarılmıştır. Ayırıcı madde ayırt edicilik indisi .35 olan 34.madde de idare eder aralığında yer aldığına testten çıkarılmıştır. Madde güçlük indisi (p_{jx}) .49 ve madde ayırt edicilik indisi (r_{jx}) .65 ve üzerinde çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda kalan 39 maddeden oluşan bilgi testi hazırlanmıştır. Hazırlanan testin içerdiği maddelerin güçlük indisi (p_{jx}), ayırt edicilik indisi (r_{jx}) değerleri Tablo 3.2' de verilmiştir.

Çizelge 3.2: Bilgi Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırtediciliği Analizi Sonuçları

Soru No	p_{jx}	r_{jx}	Soru No	p_{jx}	r_{jx}
Soru1	0,50	0,95	Soru22	0,52	0,98
Soru2	0,52	0,95	Soru23	0,56	0,90
Soru3	0,57	0,75	Soru24	0,50	0,98
Soru4	0,53	0,85	Soru25	0,63	0,98
Soru5	0,57	0,95	Soru26	0,58	0,98
Soru6	0,90	0,15	Soru27	0,59	0,65
Soru7	0,52	0,98	Soru28	0,55	0,98
Soru8	0,52	0,75	Soru29	0,56	0,90
Soru9	0,52	0,70	Soru30	0,50	0,98
Soru10	0,59	0,73	Soru31	0,50	0,98
Soru11	0,52	0,90	Soru32	0,52	0,95
Soru12	0,59	0,75	Soru33	0,50	0,98
Soru13	0,59	0,73	Soru34	0,80	0,35
Soru14	0,55	0,98	Soru35	0,60	0,88
Soru15	0,49	0,70	Soru36	0,52	0,95
Soru16	0,55	0,98	Soru37	0,56	0,98
Soru17	0,56	0,90	Soru38	0,57	0,95
Soru18	0,58	0,98	Soru39	0,53	0,78
Soru19	0,92	0,05	Soru40	0,52	0,98
Soru20	0,49	0,70	Soru41	0,55	0,88
Soru21	0,55	0,98	Soru42	0,63	0,70

Notlar: (i) Cronbach Alfa $\alpha=0,980$ (ii) 6, 19 ve 34. sorular bilgi testinden çıkarıldı.

Güvenirlilik analizi için KR-20 ve KR-21 analizleri yapılmamış, bu testleri kapsayan Cronbach Alfa güvenirlilik testi yapılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı $\alpha=0,980$ çıkmıştır. Bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2011).

Çizelge 3.2 genel olarak değerlendirildiğinde bilgi testinin orta güçlükte ve bilenle bilmeyeni ayırt etmeye (geçerlilik) yarayan, güvenilir bir test olduğu söylenilebilir.

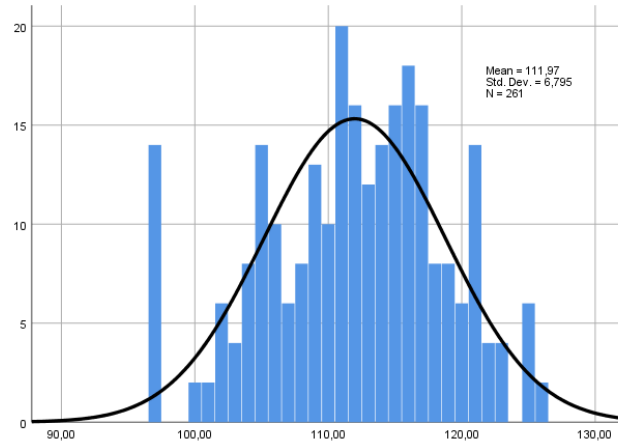
3.5 Verilerin Çözümü

Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler, SPSS 22.0, paket programına kaydedilip analiz edilmiştir. Normallik dağılımı için Kolmogorov Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Araştırmada basıklık ve çarpıklık kritik değeri $\pm 1,96$ olarak belirlenmiştir. Test ve analizlerden sonra parametrik ya da parametrik olmayan testlerin kullanımına karar verilecektir.

Çizelge 3.3: Öz yeterlilik Ölçek Veri Seti Kolmogorov Smirnov Testi

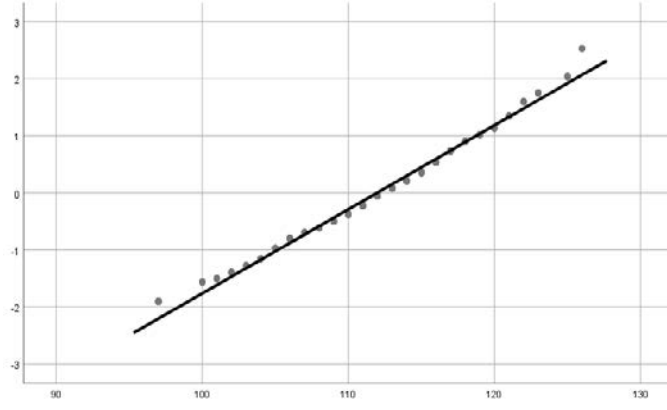
Kolmogorov-Smirnov			
	İstatistik	df	Anlamlılık
Öz yeterlilik Ölçek Veri Seti	,071	261	,261

Öz yeterlik ölçek veri seti dağılımı için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde [KS=.071, df 261, $p > .05$] veriler normal dağılmaktadır.



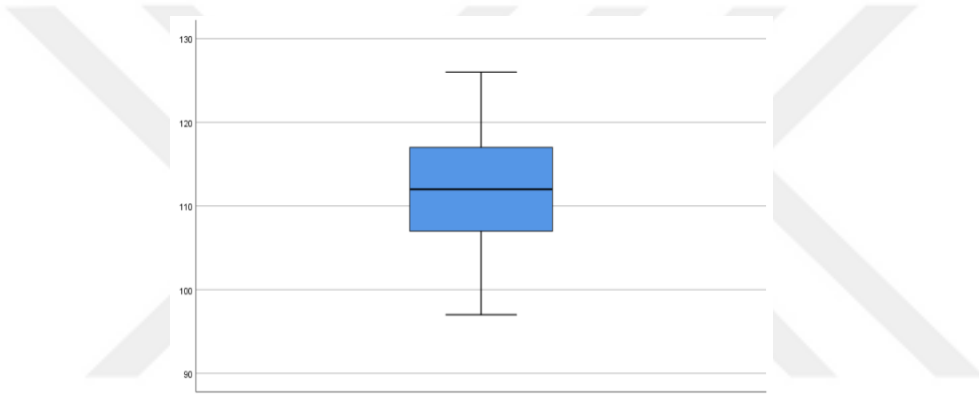
Şekil 3.2: Öz yeterlilik Ölçeği Dağılım Grafiği

Dağılım grafiği incelendiğinde normal dağılım eğrisine yakın bir dağılımın olduğu görülmektedir.



Şekil 3.3: Öz yeterlilik Ölçeği Doğrusal Dağılım Grafiği

Doğrusal dağılım grafiği incelendiğinde, dağılımın doğrusal olduğu görülmektedir.



Şekil 3.4: Öz yeterlilik Ölçeği Uç Değerler Dağılım Grafiği

Uç değerler dağılımı incelendiğinde deneklerin hiçbirinin cevaplarında aykırı bir veri setine rastlanmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.4: Öz yeterlilik Ölçeği Betimsel İstatistik Analiz Tablosu

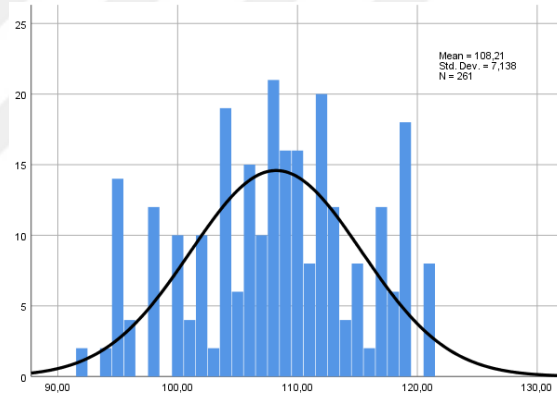
	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	111,9732	,42060
Medyan	112,0000	
Varyans	46,172	
Standart Sapma	6,79502	
Minimum	97,00	
Maximum	126,00	
Çarpıklık	-,304	,151
Basıklık	-,343	,300

Ölçek veri seti tasviri istatistik sonuçları incelendiğinde çarpıklık değerinin -,304 ve basıklık değerinin -,343 olduğu görülmektedir. Bulgular $\pm 1,96$ değerler arasında yer aldığından dağılımın normal dağıldığı ve Tip I ve Tip II hataya düşülmemesi için analizlerin parametrik analizlerle yapılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.5: Algı Testi Veri Seti Kolmogorov Smirnov Testi

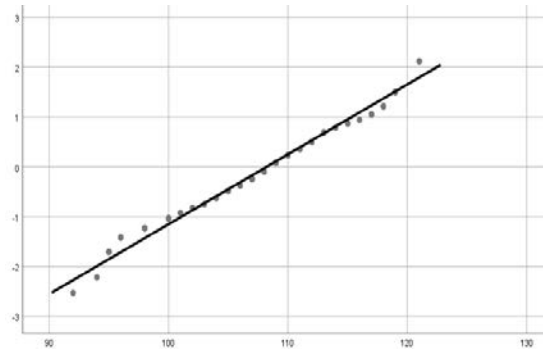
Kolmogorov-Smirnov			
	İstatistik	df	Anlamlılık
Algı Testi Veri Seti	,067	261	,071

Algı testi veri seti dağılımı için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde [KS=.067, df 261, $p > .05$] veriler normal dağılmaktadır.



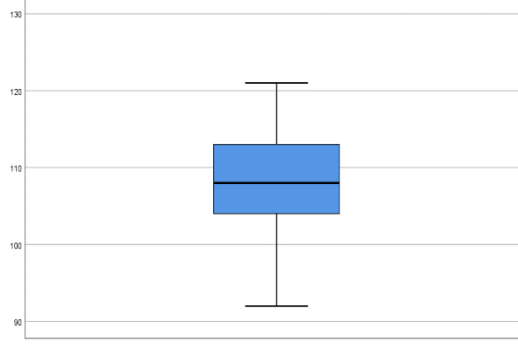
Şekil 3.5: Algı Testi Dağılım Grafiği

Dağılım grafiği incelendiğinde normal dağılım eğrisine yakın bir dağılımın olduğu görülmektedir.



Şekil 3.6: Algı Testi Doğrusal Dağılım Grafiği

Doğrusal dağılım grafiği incelendiğinde, dağılımın doğrusal olduğu görülmektedir.



Şekil 3.7: Algi Testi Uç Değerler Dağılım Grafiği

Uç değerler dağılımı incelendiğinde deneklerin hiçbirinin cevaplarında aykırı bir veri setine rastlanmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.6: Algi Testi Betimsel İstatistik Analiz Tablosu

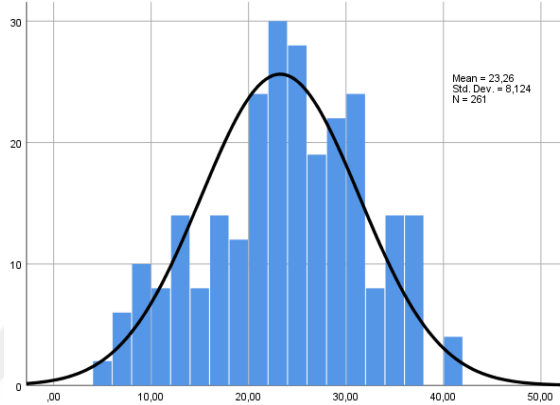
	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	108,2146	,44181
Medyan	108,0000	
Varyans	50,946	
Standart Sapma	7,13765	
Minimum	92,00	
Maximum	121,00	
Çarpıklık	-,194	,151
Basıklık	-,654	,300

Ölçek veri seti tasviri istatistik sonuçları incelendiğinde çarpıklık değerinin -,194 ve basıklık değerinin -,654 olduğu görülmektedir. Bulgular $\pm 1,96$ değerler arasında yer aldığından dağılımın normal dağıldığı ve Tip I ve Tip II hataya düşülmemesi için analizlerin parametrik analizlerle yapılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.7: Bilgi Testi Veri Seti Kolmogorov Smirnov Testi

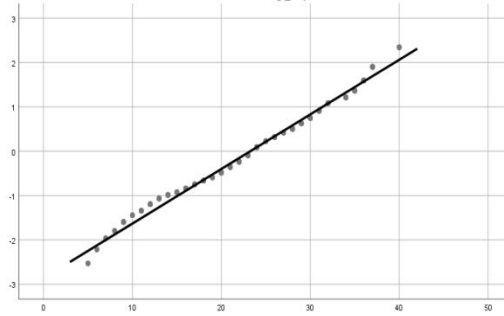
Kolmogorov-Smirnov			
	İstatistik	df	Anlamlılık
Bilgi Testi Veri Seti	,063	261	,837

Bilgi testi veri seti dağılımı için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde [KS=.063, df 261, $p>.05$] veriler normal dağılmaktadır.



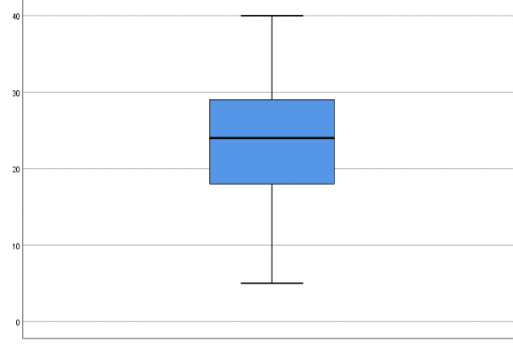
Şekil 3.8: Bilgi Testi Dağılım Grafiği

Dağılım grafiği incelendiğinde normal dağılım eğrisine yakın bir dağılımın olduğu görülmektedir.



Şekil 3.9: Bilgi Testi Doğrusal Dağılım Grafiği

Doğrusal dağılım grafiği incelendiğinde, dağılımın doğrusal olduğu görülmektedir.



Şekil 3.10: Bilgi Testi Uç Değerler Dağılım Grafiği

Uç değerler dağılımı incelendiğinde deneklerin hiçbirinin cevaplarında aykırı bir veri setine rastlanmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.8: Bilgi Testi Betimsel İstatistik Analiz Tablosu

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	23,2567	,50286
Medyan	24,0000	
Varyans	65,999	
Standart Sapma	8,12399	
Minimum	5,00	
Maximum	40,00	
Çarpıklık	-,186	,151
Basıklık	-,589	,300

Ölçek veri seti tasviri istatistik sonuçları incelendiğinde çarpıklık değerinin -,186 ve basıklık değerinin -,589 olduğu görülmektedir. Bulgular $\pm 1,96$ değerler arasında yer aldığından dağılımın normal dağıldığı ve Tip I ve Tip II hataya düşülmemesi için analizlerin parametrik analizlerle yapılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Betimsel istatistik gözlem sonuçlarını bazı istatistik ölçülerle betimlemeyi konu edinen istatistik teknik ve yöntemlerini kapsar (Arıcı, 1975). Tanımlayıcı istatistikler, ortalama, medyan ve mod gibi merkezi eğilim ölçütleri, standart sapma ve varyans gibi ortalamadan sapma ölçütleri ile çarpıklık ve basıklık gibi normalden sapma ölçütleridir (Kalaycı, 2010).

T testi, iki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak için kullanılır. T test analizlerinde gruplar arası farklılıkların anlamlılık düzeyleri incelenirken tek kuyruklu veya çift kuyruklu olmaları söz konusudur (Kalaycı, 2010).

Tek faktörlü (yönlü) varyans analizi, ilişkisiz iki yada daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere kullanılır. Bağımlı değişkene ait puanlar en az aralık ölçeğindedir, puanlar bağımlı değişkenden etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterir, ortalama puanları karşılaştıracak örneklem ilişkisizdir, bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir varsayımları vardır. En az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan testler arasında Tukey HSD, araştırmacı tutucu davranmak istiyorsa Scheffe testi kullanılabilir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi seçilebilir (Büyüköztürk, 2005).

Regresyon, iki ve daha fazla değişken arasındaki matematiksel bağıntıyı denklemlerle ifade etmek ve değişkenlerin birbirlerinden etkilenme biçimini ve büyüklüğünü ortaya koymak için yararlanılan bir istatistik yöntemidir. Korelasyon, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü, derecesini ve önemini ortaya koyan istatistiksel yöntemdir (Özdamar, 2015).

Anket beşli Likert; 1,00-1,79 Kesinlikle Katılmıyorum, 1,80-2,59 Katılmıyorum, 2,60-3,39 Kararsızım, 3,40-4,19 Katılıyorum, 4,20-5,00 Kesinlikle Katılıyorum kabul edilerek kullanılmıştır.

Araştırmanın anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.



4. BULGULAR

4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri, Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye ait “basit korelasyon” analizi yapılmıştır. Tablo 4.1’de basit korelasyon analiz sonuçları yer almaktadır.

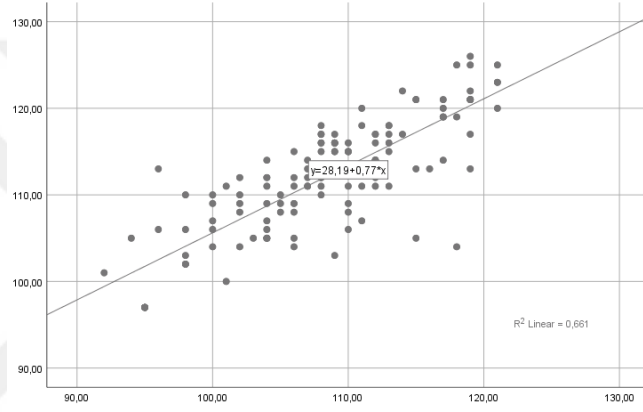
Çizelge 4.1: Öz yeterlilik, Algı Testi ve Bilgi Testi Arasında Basit Korelasyon Analiz Sonuçları

		(Y ₁)	(Y ₂)	(Y ₃)
Öz yeterlilik Ölçüm Verileri (Y ₁)	Korelasyon	1		
	Anlamlılık			
	N	261		
Algı Testi Ölçüm Verileri(Y ₂)	Korelasyon	,813**	1	
	Anlamlılık	,000		
	N	261	261	
Bilgi Testi Ölçüm Verileri(Y ₃)	Korelasyon	-,790**	-,776**	1
	Anlamlılık	,000	,000	
	N	261	261	261

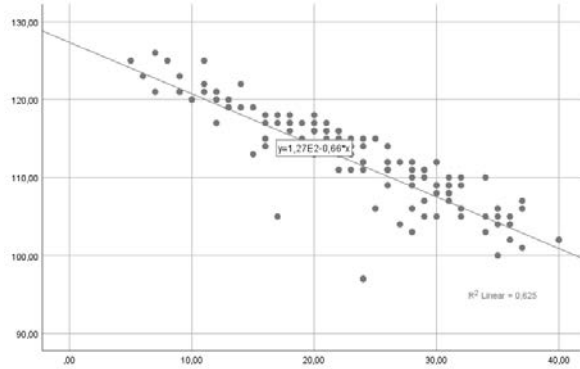
** p<0,01 (Pearson Korelasyon)

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye ait Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve anlamlılığına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri arasında pozitif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı [$r_{xy}=.813$, $p<0.01$] bir ilişki olduğu; okul öncesi

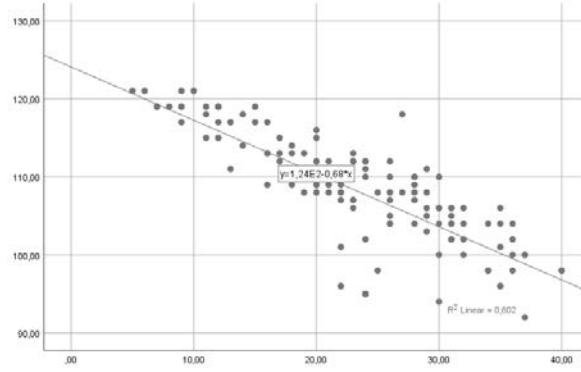
öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı [$r_{xy}=-.790$, $p<0.01$] bir ilişkini olduğu; okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı [$r_{xy}=-.776$, $p<0.01$] bir ilişkini olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlenmesinde korelasyonel istatistikler kullanılır. Korelasyon analiz sonuçları iki ilişki arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisini açıklayamaz. Ancak değişkenler arasındaki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesini sağlamayı kolaylaştırmaktadır.



Şekil 4.1: Öz yeterlilik ve Algı Testi Arasındaki İlişkiye Ait Saçılım Grafiği



Şekil 4.2: Öz yeterlilik ve Bilgi Testi Arasındaki İlişkiye Ait Saçılım Grafiği



Şekil 4.3: Algı Testi ve Bilgi Testi Arasındaki İlişkiye Ait Saçılım Grafiği

Genel olarak üç değişken arasındaki ilişkiler Şekil 4.1 Şekil 4.2 ve Şekil 4.3’de irdelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin artması üstün yetenekli çocuklara yönelik algılarının da pozitif yönde artmasını sağlamaktadır. Bu ilişkinin $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olması istatistiki açıdan çok önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında ters bir ilişki vardır. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri ortalaması (23,26) çıkmıştır. Bilgi testi düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri arasındaki korelasyonel ilişki de yükselecektir. Yine bu ilişkinin $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olması istatistiki açıdan çok önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında ters bir ilişki vardır. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri ortalaması (23,26) çıkmıştır. Bilgi testi düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri arasındaki korelasyonel ilişki de yükselecektir. Yine bu ilişkinin $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olması istatistiki açıdan çok önemlidir.

Korelasyon analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05’ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlilik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > ,01$).

H_{a1} = Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<,01$).

4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Bilgi Düzeyleri Üzerinde, Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Algı ve Öz yeterlilik Düzeylerinin Anlamlı Bir Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde, üstün yetenekliler eğitimine yönelik algı ve öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı bir etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.2: Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit*	134,707	4,822		27,937	,000*
Öz yeterlilik Düzeyi	-,562	,073	-,470	-7,736	,000*
Algı Düzeyi	-,448	,069	-,394	-6,480	,000*
R= ,823	$\Delta R^2= ,675$	$1,5 \leq D.W \leq 2,5$			C.I.<30
$F_{(2-258)}= 270.800$	$p=,000^*$	Tolerans>0,20			V.I.F<5

* $p<,05$ (Anlamlılık Düzeyi)

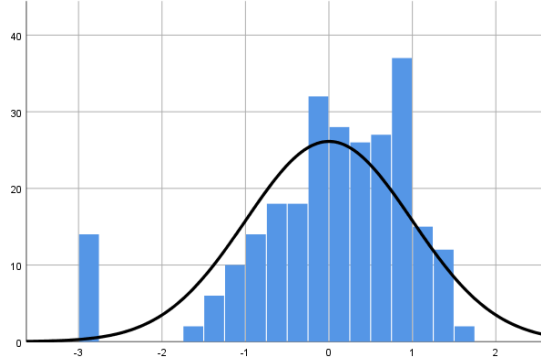
Regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir. Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere F testinin önemlilik değeri 0,05’ten küçük olduğundan ($0,00<0,05$) regresyon modeli önemlidir [$F_{(2-258)}= 270.800$, $p=,000$]. Dolayısıyla bulunan regresyon modeli, tahmin için kullanılabilir.

$$\hat{Y} = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \varepsilon \quad (1)$$

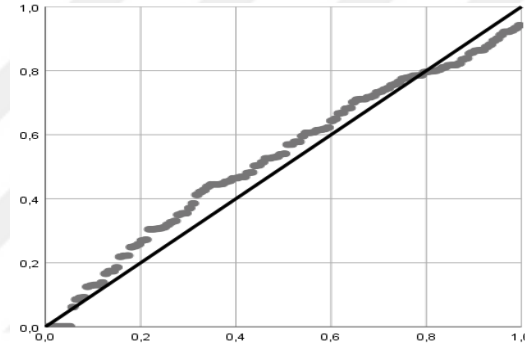
Yukarıdaki tabloda, β_0 parametresinin (sabit) değeri ,000 ve β_1 parametresinin değeri de ,000 β_2 parametresinin değeri de ,000 olduğundan regresyon denklemi (2) aşağıdaki gibidir.

$$\hat{Y} = 134,707 - ,562x_1 - 448x_2 \quad (2)$$

Parametreleri yorumlamadan önce regresyon varsayımlarından bir diğeri atıkların dağılımının normal ve doğrusal olmasıdır. Normallik ve doğrusallığa ilişkin grafikler Şekil 4.4 ve Şekil 4.5’de yer almaktadır.



Şekil 4.4: Atıkların Normal Dağılım Grafiği



Şekil 4.5: Atıkların Doğrusal Dağılım Grafiği

β_0 parametresinin pozitif olması, üstün yetenekliler eğitimi bilgi düzeyi ile öz yeterlilik düzeyi ve algı düzeyi arasında doğru yönlü bir ilişkinin olduğunu, yani bu iki değişkenden birinin artması durumunda diğersinin de artacağını göstermektedir.

β_0 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05’ten küçük olduğundan ($0,000 < 0,05$), β_0 parametresi önemlidir [$t=27.937$, $p=,000$].

β_1 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05’ten küçük olduğundan ($0,00 < 0,05$), β_1 parametresi önemlidir [$t=-7.736$, $p=,000$].

β_2 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05’ten küçük olduğundan ($0,00 < 0,05$), β_2 parametresi önemlidir [$t=-6,480$, $p=,000$].

Çizelgede yer alan düzeltilmiş ΔR^2 değeri okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitim bilgi testi düzeyi üzerindeki değişimin % 67,5’inin öz

yeterlilik düzeyi ile algı düzeyi ile açıklanabildiğini göstermektedir. Bütün bulgular birim ve yüzde olarak değerlendirildiğinde;

Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitim bilgi testi düzeyleri bir birim azaldığında, öz yeterlilik düzeyleri 0,6 birim, algı düzeyleri 0,5 birim azalacaktır. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitim bilgi testi düzeylerinin azalması % 56,2 oranında öz yeterlilik düzeylerinin ve % 44,8 oranında algı düzeylerinin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca istatistiki olarak F ve t değerleri% 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde, üstün yetenekliler eğitimine yönelik algı ve öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı bir etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1 +b_2X_2 +\varepsilon$, $p>,05$).

H_{a2} = Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde, üstün yetenekliler eğitimine yönelik algı ve öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı bir etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1 +b_2X_2 +\varepsilon$, $p<,05$).

4.3 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Öz yeterlik Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitime Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgi düzeyleri ortalamaları, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3'de yer almaktadır.

Çizelge 4.3: Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

		N	S	sd	t	p
Öz yeterlilik Düzeyi Ölçüm Verileri	Lisans	201	113,95	6,11	259	12.083 ,000*
	Lisansüstü	60	105,37	4,37	134,615	
Algı Testi Ölçüm Verileri	Lisans	201	109,94	6,47	259	7.961 ,000*
	Lisansüstü	60	102,43	6,19	100,696	
Bilgi Testi Ölçüm Verileri	Lisans	201	20,76	6,94	259	11.989 ,000*
	Lisansüstü	60	31,63	5,92	111,802	

* p<0,05 (Anlamlılık Düzeyi)

Üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri ortalamaları, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi sonuçları incelendiğinde; Öz yeterlilik Düzeyi ölçüm verileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{259}=12.083$, $p<0.05$]. Lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi (=113,95) lisansüstü mezun okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerine (=105,37) göre daha olumludur. Bu bulgu, öz yeterlilik düzeyi ölçüm verileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Algı Testi ölçüm verileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{259}=7.961$, $p<0.05$]. Lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerin algı düzeyi (=109,94) lisansüstü mezun okul öncesi öğretmenlerin algı düzeylerine (=102,43) göre daha olumludur. Bu bulgu, Algı Testi ölçüm verileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Bilgi Testi ölçüm verileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{259}=11.989$, $p<0.05$]. Lisansüstü mezunu okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeyi (=31,63) lisans mezun okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeylerine (=20,76) göre daha olumludur. Bu bulgu, bilgi düzeyi ölçüm verileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Ayrıca istatistiki olarak okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri, algı ve bilgi testi düzeyleri t değerleri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a3} = Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

4.4 Yaş Değişkenine Göre Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Öz yeterlik

Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri ortalamaları, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 4.4'de yer almaktadır.

Çizelge 4.4: Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	S	sd	F	p
Öz yeterlilik Ölçüm Verileri	22-27 Yaş	58	109,50	8,33		
	28-35 Yaş	111	112,18	5,21	2-258	,003*
	36 Yaş ve Üzeri	92	113,28	7,07		
Algı Testi Ölçüm Verileri	22-27 Yaş	58	106,86	8,44		
	28-35 Yaş	111	108,25	6,05	2-258	,196
	36 Yaş ve Üzeri	92	109,02	7,41		
Bilgi Testi Ölçüm Verileri	22-27 Yaş	58	23,41	8,75		
	28-35 Yaş	111	24,25	7,65	2-258	,132
	36 Yaş ve Üzeri	92	21,96	8,18		

* p<0,05 anlamlılık değeri

Üstün yetenekliler eğitime ilişkin özyeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri ortalamaları, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; Öz yeterlilik ölçüm verileri okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2-258)}=5.809$, $p<0.05$]. Algı Testi ölçüm verileri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-258)}=1.639$, $p>0.05$]. Bilgi Testi ölçüm verileri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-258)}=2.039$, $p>0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için çoklu mukayeseye imkan tanıyan çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır.

Çizelge 4.5: Yaş Değişkeni Gruplarına İlişkin Varyans Homojenliği Analiz Sonuçları

	Levene İstatistik	df1	df2	p
Öz yeterlilik Ölçüm Verileri	10,974	2	258	,007
Algı Testi Ölçüm Verileri	6,896	2	258	,006
Bilgi Testi Ölçüm Verileri	2,471	2	258	,625

Çizelge 4.5 incelendiğinde öz yeterlilik ölçüm verilerinin varyanslarının homojen dağıldığı görülmektedir. Varyans homojenliği sağlandığından Tukey testi sonuçları Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Çizelge 4.6: Öz yeterlilik Ölçüm Verileri Ortalamalarının Yaş Değişkeni Gruplarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
Öz yeterlilik Ölçüm Verileri	22-27 Yaş	28-35 Yaş	-2,68018*	1,08111	,037
		36 Yaş ve Üzeri	-3,78261*	1,11877	,002
	28-35 Yaş	22-27 Yaş	2,68018*	1,08111	,037
		36 Yaş ve Üzeri	-1,10243	,94080	,471
	36 Yaş ve Üzeri	22-27 Yaş	3,78261*	1,11877	,002
		28-35 Yaş	1,10243	,94080	,471

Tukey testi sonuçları incelendiğinde; öz yeterlilik ölçüm verilerinde anlamlı farklılığın yaş değişkenine göre 22-27 yaş aralığında yer alan okul öncesi öğretmenler ile 28-35 ve 36 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan öğretmenler arasında yaşandığı görülmektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde 36 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ölçüm puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha pozitif olduğu belirlenmiştir.

4.5 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin

Özyeterlilik Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitime Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üstün yetenekliler eğitime ilişkin özyeterlilik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgi düzeyleri ortalamaları, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 4.7’de yer almaktadır.

Çizelge 4.7: Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	S	sd	F	p	
Öz yeterlilik Ölçüm Verileri	1-5 Yıl	100	110,90	6,85			
	6-10 Yıl	99	113,36	6,59	2-258	3,549	,030*
	11 Yıl ve Üzeri	62	111,48	6,76			
Algı Testi Ölçüm Verileri	1-5 Yıl	100	107,24	7,37			
	6-10 Yıl	99	108,97	7,33	2-258	1,575	,209
	11 Yıl ve Üzeri	62	108,58	6,33			
Bilgi Testi Ölçüm Verileri	1-5 Yıl	100	23,12	7,28			
	6-10 Yıl	99	22,61	8,87	2-258	1,077	,342
	11 Yıl ve Üzeri	62	24,52	8,15			

* p<0,05 anlamlılık değeri

Üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlilik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgi düzeyleri ortalamaları, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin tek

yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; Öz yeterlilik ölçüm verileri okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2-258)}=3.549, p<0.05$]. Algı Testi ölçüm verileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-258)}=1.575, p>0.05$]. Bilgi Testi ölçüm verileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-258)}=1.077, p>0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için çoklu mukayeseye imkan tanıyan çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır.

Çizelge 4.8: Mesleki Kıdem Değişkeni Gruplarına İlişkin Varyans Homojenliği Analiz Sonuçları

	Levene İstatistik	df1	df2	p
Öz yeterlilik Ölçüm Verileri	8,758	2	258	,005
Algı Testi Ölçüm Verileri	5,412	2	258	,008
Bilgi Testi Ölçüm Verileri	3,146	2	258	,125

Çizelge 4.8 incelendiğinde öz yeterlilik ölçüm verilerinin varyanslarının homojen dağıldığı görülmektedir. Varyans homojenliği sağlandığından Tukey testi sonuçları Çizelge 4.9’da yer almaktadır.

Çizelge 4.9: Öz yeterlilik Ölçüm Verileri Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkeni Gruplarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
Öz yeterlilik Ölçüm Verileri	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-2,46364*	,95408	,028
		11 Yıl ve Üzeri	-,58387	1,08777	,853
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	2,46364*	,95408	,028
		11 Yıl ve Üzeri	1,87977	1,08987	,198
	11 Yıl ve Üzeri	1-5 Yıl	,58387	1,08777	,853
		6-10 Yıl	-1,87977	1,08987	,198

Tukey testi sonuçları incelendiğinde; öz yeterlilik ölçüm verilerinde anlamlı farklılığın mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında yaşandığı görülmektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde 6-10 yıl mesleki kıdeme

sahip okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ölçüm puanlarının 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen gruplarına göre daha pozitif olduğu belirlenmiştir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucundan ortaya çıkan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuç

5.1.1 Üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlilik sonuçları

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye ait Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve anlamlılığına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri arasında pozitif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı ilişkini olduğu; okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkini olduğu; okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek, istatistiksel bağlamda anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz yeterlik düzeyleriyle algı düzeyleri pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) öz-yeterliği “insanların istenen bir sonuca ulaşmada belli bir durumda sergileyecekleri yeteneklerine olan inancıdır” şeklinde tanımlamaktadır (Akt, Uysal, 2013). Birçok eğitimci üstün yetenekli çocukların normal sınıflarda karşılaştıkları en büyük problemin onlara sunulan etkinliklerin onlara kolay gelmesi, seviyelerinin altında olması ve heyecan verici olmaması olduğunu iddia etmektedirler (Seyhan, 2015). Buna ek olarak, üstün yeteneklilik alanında uzman eğitimciler üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının diğer çocuklardan farklı olduğuna ve bu ihtiyaçların karşılanması için normal müfredatta değişiklikler yapılmasına inanmaktadırlar (Archambault, Westberg, Brown,

Hallmark, Emmons ve Zhang, 1993; Akt, Seyhan, 2015). Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları algılama düzeyleri arttıkça kendilerini bu alanda daha yeterli ve yetkin hissetmektedirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri de artmaktadır.

Üstün zekalıların eğitimine göre öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine göre algı ve bilgi düzeyleri ortalamaları, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi sonuçları incelendiğinde; Öz yeterlilik Düzeyi ölçüm verileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi lisansüstü mezun okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerine göre daha olumludur. Bu bulgu, öz yeterlilik düzeyi ölçüm verileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Araştırmada çıkan sonuç değerlendirildiğinde lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu durumdadır. Yani lisans mezunu öğretmenler üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili kendilerini daha yeterli görmektedir. Finson ve arkadaşlarının (1999) aktardığına göre, Rubeck ve Enochs (1990) yaptıkları araştırmada, alan bilgisi zayıf olan öğretmenlerin, alan bilgisi güçlü olan öğretmenlere göre öz-yeterlilik inançlarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Çapri, Çelikkaleli, 2008). Bu araştırma ile mevcut araştırmanın sonuçlarının çeliştiği görülmektedir. Yapılan araştırmada bu araştırmanın tersine yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin alan bilgisi daha yüksek olmasına rağmen öz-yeterlilik düzeyleri daha düşük olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumun alan ile ilgili bilgi durumları arttıkça daha fazla öğrenmeleri gerektiğini düşünüp kendilerini eksik hissetmiş olabilmektedir.

5.1.2 Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi sonuçları

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde, üstün yetenekliler eğitimine yönelik algı ve öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı bir etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; modelin F testi tablo değeri anlamlı çıkmıştır. Dolayısıyla regresyon modeli tahmin için kullanılabilir. Modelin katsayılarının t değerlerine bakıldığında t tablo değerleri anlamlı çıkmıştır. Düzeltilmiş (ΔR^2) değeri okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitim bilgi testi düzeyi üzerindeki değişimin

yüzde altmış sekizinin öz yeterlilik düzeyi ile algı düzeyi ile açıklanabildiğini göstermektedir. Bütün bulgular birim ve yüzde olarak değerlendirildiğinde; okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitim bilgi testi düzeyleri bir birim azaldığında, öz yeterlilik düzeyleri 0,6 birim, algı düzeyleri 0,5 birim azalacaktır. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitim bilgi testi düzeylerinin azalması yüzde elli altı oranında öz yeterlilik düzeylerinin ve yüzde kırk beş oranında algı düzeylerinin düşmesine neden olmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde, üstün yetenekliler eğitimine yönelik algı ve öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı bir etkisi vardır. Buradan hareketle öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ile ilgili bilgileri arttıkça bu eğitim ile ilgili algıları ve öz yeterlilikleri de artmaktadır. Dolayısıyla üstün yetenekli bireylere eğitimi de daha kaliteli verebilmektedir. Öz-yeterliliğin akademik olarak öğretmeni motive ettiği gibi, öğrenme ve başarı üzerinde etkili olmaktadır (Schunk ve Pajares, 2001; Akt, Aydoğan, Özbay, 2012). Haycock ve arkadaşları (1998) yeterli düzeyde motivasyon ve yeteneğin var olmasının, öz-yeterliği ortaya çıkararak, işe başlamada ve sürdürmede kişiye yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak, öğretmenlerin üstün yeteneklilerin genel özellikleri, bu alanda uygulanan modelleri ve üstün yeteneklilik ile ilgili bilgi düzeylerini artırmanın öğrencilere verilen eğitime de etkisinin olacağı ifade edilebilmektedir.

5.1.3 Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algı sonuçları

Algı Testi ölçüm verileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerin algı düzeyi lisansüstü mezun okul öncesi öğretmenlerin algı düzeylerine göre daha olumludur. Bu bulgu, Algı Testi ölçüm verileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bilgi Testi ölçüm verileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lisansüstü mezunu okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeyi lisans mezun okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeylerine göre daha olumludur. Bu bulgu, bilgi düzeyi ölçüm verileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak, lisansüstü öğretmenlerin bilgi düzeyi lisans mezunu öğretmenlerin bilgi düzeyinden daha fazladır. Bu durumu öz-yeterlilik

bulgularıyla karşılaştırıldığında, Lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgisi açısından yüksek olmasına rağmen öz-yeterlilik düzeyleri düşük çıkmıştır. Ancak lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyi daha düşük düzeyde olmasına rağmen öz-yeterlilik düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üstün zekalılar eğitime göre öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgi düzeyleri ortalamaları, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; Öz yeterlilik ölçüm verileri okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Algı Testi ölçüm verileri yaş değişkeni kapsamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilgi Testi ölçüm verileri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için çoklu mukayeseye imkan tanıyan çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları incelendiğinde; öz yeterlilik ölçüm verilerinde anlamlı farklılığın yaş değişkenine göre 22-27 yaş aralığında yer alan okul öncesi öğretmenler ile 28-35 ve 36 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan öğretmenler arasında yaşandığı görülmektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde 36 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ölçüm puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma verileriyle aynı yörengede olan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birisi Scholz, Gutierrez- Dona, Sud, Schwarzer (2002) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının yaşlarının artmasıyla arttığını bulmuştur (Akt, Aslan ve Doğan, 2017). Ayrıca (Aslan ve Doğan, 2017) Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin yaşlarına göre, Öz-Yeterliliklerini algılama düzeylerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulmuştur. Farkın 41-50 yaş grubundakiler ile 21-30 yaş grubundakiler arasında, 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmalardan yola çıkarak literatürde bulunan çalışmaların yapılan araştırma ile aynı yörengede olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşları arttıkça öz-yeterlilik düzeyleri de arttığını ifade etmek gerekmektedir.

Üstün zekalılar eğitimine göre öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgi düzeyleri ortalamaları, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; Öz yeterlilik ölçüm verileri okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Algı Testi ölçüm verileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilgi Testi ölçüm verileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için çoklu mukayeseye imkan tanıyan çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları incelendiğinde; öz yeterlilik ölçüm verilerinde anlamlı farklılığın mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında yaşandığı görülmektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ölçüm puanlarının 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen gruplarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca paralel olarak Konaş'ın (2009; Akt, Aslan ve Doğan, 2017) çalışmasında ise üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda, kıdemi beş yıl ve daha fazla olan katılımcıların, 1-2 yıllık kıdeme sahip katılımcılara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ancak Aslan ve Doğan (2017)'in yaptıkları çalışmada mesleki araştırmaya katılan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ile ilgili kıdemlerine kıdemlerine göre, Öz- Yeterliklerini algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamışlardır. Bu sonuçlara göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öz-yeterlilik düzeylerinin daha düşük olduğu ancak kıdem olarak daha deneyimli olan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin meslekteki kıdeminin öz-yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın betimsel ve çıkarımsal istatistik sonuçlarına ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.2.1 Öğretmenlere ilişkin öneriler

- Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin okul öncesi öğretmenlere hizmet içi eğitim, seminer veya bilgilendirme toplantıları yapılması önerilmektedir.
- Üstün yetenekliler eğitimine yönelik bilgi düzeylerine öz yeterlilik düzeyi ile algı düzeyi yarı oranda etkilemektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin bu alanda bilgi düzeylerini artırma çalışmaları planlanması önerilmektedir.

5.2.2 Araştırmalara ilişkin öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitime yönelik görüşleri ile öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarını belirlemek için nitel çalışma yapılması önerilmektedir.
- Üstün yetenekli eğitime ilişkin öz yeterlilik düzeyi, üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyi ve üstün yetenekli çocukların eğitime ilişkin bilgi düzeyleri nitel bir araştırma ile yinelenabilir.
- Üstün yetenekli eğitime ilişkin öz yeterlilik düzeyi, üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyi ve üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik farklı kademelerdeki eğitim kurumlarına nicel bir araştırma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin hızlandırma, yetenek gruplama ve zenginleştirme stratejilerine yönelik tutumlarını belirlemek için nitel veya nicel çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aiken, L. R. (1991). Detecting, Understanding, and Controlling for Cheating on Tests,
- Ackerman, L. P., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence Personality and Interests: Evidence for Overlapping Traits. *Psychological Bulletin*, 2-121.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24-33.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-8.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., & Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Aktaş, O. (2009). *Ortalama yükseltme sınavına giren 9.sınıf öğrencilerinin okul motivasyonunu etkileyen faktörler (Beykoz örneği)*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Alparslan, B. (1993). Okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan sorunlar ve çözüm yolları. *Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri* (s. 368-372). Ankara: Ya-Pa Yayın.
- Altıntaş, E. (2009). *Purdue Modeline Dayalı Matematik Etkinliği ile Öğretimin Üstün yetenekli Öğrencilerin Başarılarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Ataman, A. (1998). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ateş, L. (1993). Okul Öncesi Eğitimin Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37-40.
- Atkinson, R., Richard, L., Atkinson, C., Edward, E., & Milgard, R. (1985). *Introduction to Psychology*. Florida: Marcourd Brace Jovanovich.
- Aytuna, A. (1979). *Philadelphia suburban school study council, Teaching The Gifted Child, The İterstate Printers & Publisher Inc. 1965. ROUSSEAU*. Illinois: İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Aydın, M. (2004). *Bilgi sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-10.

- Aslan, H., & Doğan, Ü. (2017).** Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 2017, 7(1), 172-191.
- Bandura, A. (1993).** Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28(2), 117-148.
- Başal, H., & Taner, M. (2004).** Okul öncesi eğitimi öğrencilerinin akademik başarıları ile mezun oldukları lise türü ve mezuniyet dereceleri arasındaki ilişki. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, (s. 482-429). İzmir Kuşadası.
- Bay, E., Kök, M., & Tuğluk, M. N. (2005).** Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-304.
- Baymur, F. (1994).** *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Betts, G. (1986).** *The Autonomous Learner For The Gifted And Talented*. 04 17, 2018 tarihinde http://nmgifted.org/uploads/2/8/2/3/28233338/autonomous_learner_model.pdf adresinden alındı
- Bevan-Brown, J., & Taylor, S. (2008).** *Nurturing Gifted and Talented Students*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.
- BSMİDR. (2010).** *Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi iç Denetim Raporu)*. 03 20, 2018 tarihinde http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/%20Bilim_Sanat_Merkezleri_Ic_Denetim_Ra.pdf adresinden alındı
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011).** *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2005).** *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Clark, B. (2013).** *Growing up gifted (8th ed.)*. Pearson.
- Clifford, A., Runions, T., & Smyth, E. (1986).** The Learning Enrichment Service (LES): A Participatory model for gifted adolancents, (Ed.:Joseph, S. Renzulli). *System And Models For Developing Programs For The Gifted And Talented Mansfield Center, CT: Creativ Learning Press*.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004).** *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol. 1)*. Iowa City: University of Iowa Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Tal.
- Council, P. S. (1965).** *Teaching The Gifted Child*. Illinois: The İterstate Printers & Publisher Inc.
- Cramer, R. (1984).** The Education of Gifted Children in the United States: A Delphi Study, *Gifted Child Quarterly*, 84-91.
- Çakır, Ö., Kan, A., & Sünbül, Ö. (2006).** Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36-47.
- Çapri, B., & Çelikalı, Ö. (2008).** Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 9 Sayı: 15 Bahar 2008 s:33-53
- Dağ, İ. (1995).** Zekâyı Ölçmek . *Bilim ve Teknik Dergisi*, Ağustos.

- Dağlıoğlu, H. (2010).** Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186(36), 72-84.
- Dağlıoğlu, H., & Alemdar, M. (2010).** Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Darga, H. (2010).** *Brigance K&I Screen II İle İlköğretim 1. Sınıfta Saptanan Üstün Yetenekli Çocuklara ve Sınıf Arkadaşlarına Uygulanan Zenginleştirme Programının Çoklu Zekâ Alanlarındaki Performans Düzeylerini Arttırmaya Etkisi*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Davashgil, Ü. (1990).** Üstün Çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 17-22.
- Davashgil, Ü., & Leana, M. Z. (2004).** Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi ,(Ed.: Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili ve Mustafa Nuri Girin). *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 85-100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G., & Rimm, S. (1998).** *Education of the gifted and talented. (4. Ed)*, Allyn ve Bacon. Boston: MA.
- Daştan Şabanağa (2016)** Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Demirel, Ö. (1999).** *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem.
- Enç, M. (1979).** *Üstün Beyin Gücü: Gelişim ve Eğitimleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Entwistle, N. (1984).** *New Directions in Educational Psychology: I. Learning and Teaching*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Erden, M. (2005).** *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erol, G. (2005).** *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2004).** *Özel eğitim*. İstanbul: Ya-pa.
- Erişen, Y., Birben, F. Y., Yalın, H. S., & Pınar, O. C. A. K. (2015).** Üstün yetenekli çocukları fark edebilme ve destekleme eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 586-602.
- Feldhusen, J., & Kolloff, P. (1986).** The Purdue Three-Stage Enrichment Model at the Elementary Level, (Ed.: Joseph S. Renzulli), Systems and models for developing programs for the gifted and talented. *Creative Learning Press. Freeman, Mansfield Center, CT*, 126-152.
- Feldhussen, J. F. (1986).** *A conception of giftedness: conception of giftedness. (Ed.: Jonathan Steinberg, James E. Davidson) Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Fonseca, C. (2011).** *Emotional Intensity in Gifted Students: Helping Kids Cope with Explosive Feelings*. United States: Prufrock Press.
- Fornia, G., & Frame, M. (2001).** The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), 384-390.
- Freeman, J. (2000).** *Families, the essential context for gifts and talents*. In K. A. Heller.

- Gallagher, J. F. (2008).** *Psychology, Psychologists and Gifted Students*. 05 03, 2018 tarihinde <http://www.springerlink.com/content/978-0-387-74399%208/#section=135371&page=5&locus=26> adresinden alındı
- Genç, S. Z. (2008).** Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 89-116.
- Genç, S. Z. (2008).** Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 89-116.
- George, D. (1995).** *Gifted Education: Identification and Provision*. London: David Fulton Publishers.
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2007).** *Family therapy an overview*. Belmont: Thomson Books/Cole.
- Gözütok, D. (1998).** *Eğitimin gerçekleşmesinde öğretmenin rolü*. İstanbul: Alkım.
- Gross, M. (1993).** *Exceptionally Gifted Children*. New York: Published by Routledge.
- Group, C. (1991).** *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Ohio: Columbus.
- Grybek, D. D. (1997).** Mentoring the gifted and talented . *Preventing School Failure*, 115-118.
- Gündüz, H. (2003).** *Öğretmenlik mesleğine giriş*. M. Durdu Karşlı (Ed.), s.319 . Ankara: Pegem.
- Gülkaya Şener (2016)** Okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi Yakın Doğu Üniversitesi Yurtdışı Enstitü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek Lisans
- Gürcan, A. (2005).** Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 179-193.
- Gürkan, T. (2005).** Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. Ayla Oktay ve Özgül P. Unutkan (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular içinde*, 61-84.
- Göksu, T. (2007).** *Sosyal psikoloji*. Seçkin Yayıncılık.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000).** Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Halisdemir, D. (2013).** *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, kendini affetme düzeyleri ve geçmişe yönelik anne kabul-red algıları arasındaki ilişkiler*, Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hamurcu, H. (2006).** Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretmine yönelik öz yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 112-122.
- Hartley, B., & Surtton, R. (2013).** A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development*, 84-90.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. and Skay, C. L. (1998).** Procrastination in college students: The role of self- efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*. 76(3), 317-324.
- Henson, R. K. (2001).** *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Texas: Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange.
- Horowitz, F., & O'Brien, M. (1986).** Gifted and Talented Children. *American Psychologist*, 10-41.
- Jeong, H. W. (2010).** Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight years of age). *An Abstract Presented to the Faculty of the Graduate School of Saint Louis University in*

Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, 119-120.

- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001).** Long-term effects of early intervention: Turkish low- income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361.
- Kalaycı, Ş., Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Küçükşille, E., Ak, B., Karaatlı, M., vd., (2010).** *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, Ş., & Özgüngör, S. (2009).** Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karakuş, F. (2010).** Üstün yeteneklilerin ana-babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karasar, N. (2000).** *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya Balkan, İ. (2009).** *Bağlanma stillerinin evlilik ilişkisi üzerindeki etkisi, Doktora tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014).** Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Arkadaşlık İlişkilerinin Karşılaştırılması. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kerr, B., & Multon, K. (2015).** The Development of Gender Identity, Gender Roles, and Gender Relations in Gifted Students. *Journal of Counseling & Development*.
- Kesgin, E. (2006).** Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği) (Master's thesis).
- Kaya N. G. (2016)** Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik seçim teorisi temelli öğretmen eğitim programının etkililiği Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Tezi
- Kocabıyık, F. (2011).** Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 3-5.
- Kokot, S. (1999).** *Help-Our Child is Gifted*. Henkos Printers (Pty) Ltd. Republic of South Africa: Readford House Publication.
- Kowalski, R., & Westen, D. (2005).** *Psychology*. NJ: Wiley: Hoboken.
- Kontaş, H. (2009).** Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Kuran, K. (2002).** *Öğretmenlik mesleği. A.Türkoğlu(Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Küçükşillmaz, A., & Duban, N. (2006).** Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Levent, F. (2014).** *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi ve Toplum*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lindenfield, G. (2011).** *Kendine güvenen çocuklar yetiştirmek (1. bs.)*. (A. Kanat, Çev.). İstanbul: Yakamoz.

- Lubinski, D., & Benbow, C. (2006).** Study of mathematically precocious youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise . *Perspectives on Psychological Science*, 316–345.
- Mağden, D., & Tuğrul, B. A. (1997).** Okul öncesi eğitimi alan çocukların öğretmenlerini algılayışlarının incelenmesi “Çocuk gözüyle öğretmeni”. *I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, (s. 640-659).
- MEB. (1991).** *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyon Raporu*. Ankara: Yaygın Eğitim Enstitüsü Matbaası.
- MEB. (2007).** *Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi*. 03 15, 2018 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html adresinden alındı
- MEB. (2006).** *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2013).** *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <http://kres.dsi.gov.tr/docs/default-document-library/ooproram.pdf?sfvrsn=2> sayfasından erişilmiştir adresinden alınmıştır
- Metin, N. (1999).** *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Özaşama.
- Morelock, M. (1992).** Giftedness: The View from Within. *Understanding Our Gifted*, 11-15.
- Morgan, C. T. (1984).** *Psikolojiye Giriş, Çev.: Hüsnü Arıcı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013).** Ebeveynlerin Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklarıyla İlgili Rehberlik İhtiyaçları. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Oğuz, V., & Köksal Akyol , A. (2006).** Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Oktay, A. (2004).** *Yaşamın Sihirli Yılları, Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Olthouse, J. (2014).** How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roeper Review*, 36(2), 122-132.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007).** Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 221-232.
- Özbey, A., & Sarıçam, H. (2015).** Üstün yetenekli öğrenciler ve normal öğrencilerde insani değerler ve duyarlı sevgi. 2. *Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi 5-7 Kasım 2015*. Kırıkkale: Türkiye.
- Özdamar, K. (2015).** *SPSS ile Biyoistatistik*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özerkan, E. (2007).** Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki, *Yüksek Lisans Tezi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2002).** *Self beliefs and school success: Selfefficacy, self-concept and school achievement*. London: Ablex.: In R.Riding ve S.Royner (Eds.), *Perseption*.
- Perković Krijan, I. & Borić, E. (2015).** Teachers’ attitudes towards gifted students and differences attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165-178.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2001).** *Okul öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Renzulli, J. S. (1999).** What Is Thing Called Giftedness And How Do We Develop It? A Twenty- five Year Perspective. *Journal for the education of gifted, Volume 23, No 1, , 3-54.*
- Renzulli, J., & Reis , S. (1985).** *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan For Educational Excellence.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sak , U., Karabacak, F., & Kılıç, A. (2009).** Üstün Yetenekliler Eğitim Programları: Tanılama, Öğretim ve Değerlendirme Biçimleri ve Programın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar, 25-27 Mart 2009.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sak, U. (2011).** Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliliği. *Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 161, 213-229.*
- Sak, U. (2013).** *Üstün zekalılar.* Ankara: Vize.
- San, P. (1993).** Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. *Okul Öncesi Eğitim, 25-46.*
- Seyhan B. (2015)** Okul Öncesi öğretmenlerinin Üstün Yetenekli çocuklara Yönelik Algıları İle Tutumları Arasındaki ilişkinin İncelenmesi Okul Öncesi öğretmenliği anabilim Dalı Gazi üniversitesi eğitim Bilimleri enstitüsü Yüksek LiSans Tezi
- Schilling, S., Sparfeldt, J., & Rost, D. (2006).** Families with Gifted Adolescents. *An International Journal of Experimental Educational Psychology, 26, 19-32.*
- Schunk, D. H. (2001).** *Self-regulation through goal setting.* London: ERIC.
- Smutny, J. (2000).** *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom.* ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA.
- Sternberg, R. J. (1990).** *Metaphors of Mind: Concepüons of The Nature of Intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Singh, A. (2008).** Professional development and perspectives of science teachers: An extracurricular science program for gifted middle school students (Unpublished doctoral dissertation). The University of Iowa, ABD.
- Şahin, A. (1995).** *Perceived Family System and Self-Concept of Gifted and Non Gifted Children: A Comparative Study .* İstanbul: Yayınlanmamış Mastır Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013)** Sınıf Öğretmenlerine Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Konusunda Verilen Bir Eğitimin Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 14 (2) 1-13*
- Şahin Feyzullah (2012).** Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrenciler Ve Özellikleri Hakkında Bilgi Düzeylerini Artırmaya Yönelik Eğitim Programının Etkililiği. *Özel Eğitim Anabilim Dalı Eğitim Doktora Tezi.*
- Şişman, M. (2004).** *Öğretmenliğe Giriş (7. Baskı).* Ankara: Pegem.
- Tarhan, S., & Kılıç, Ş. (2014).** Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2(1), 27-43.*
- TBMM. (2012).** *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti Ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu. 03 15, 2018 tarihinde*

<http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss427.pdf> adresinden alındı

- Tekin, H. (1982).** *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.
- Tomlinson, C. A. (2009).** Myth 8: The “Patch-On” Approach To Programming Is Effective”. *Gifted Child Quarterly, Volume 53, No. 4*, 254-256.
- Tortop, H. S. (2014a).** Examining the Effectiveness of the In-service Training Program for the Education of the Academically Gifted students in Turkey: A Case Study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness, 2(2)*, 67-86.
- Tortop H, S, (2015)** *Üstün yetenekliler üniversite köprüsü eğitim programı ÜYÜKEP modeli*. Düzce: Genç Bilge Yayıncılık.
- Tortop H. S. (2018)** *Üstün Zekalılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*, İstanbul: Genç Bilge Yayıncılık
- Tortop, H. S. (2014b).** Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD), 2(2)*.
- Tortop, H.S. & Sarar, M. (2018).** Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi testi geliştirme ve algı ölçeği adaptasyon çalışması. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 5(1)*, 108-127.
- Tortop H.S., & Eker, C. (2014c).** Üstün yetenekler eğitim programlarında öz düzenlemeli öğrenme neden yer almalıdır?. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2(1)*, 23-41.
- Tortop, H.S. (2012).** Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu. *Yükseköğretim ev Bilim Dergisi, 2(2)*, 106-113
- Uysal, İ. (2013).** Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2)*.
- Ülgen, G. (1995).** *Eğitim Psikolojisi, Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Vardarlı, G. (2005).** *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin genel öz yeterlik düzeylerinin yordanması. Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007).** Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 51(4)*, 342-358.
- Varış, F. (1978).** *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Varış, F. (1998).** *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Wood, D. (1994).** *How Children Think and Learn*. Blackwell: Oxford.
- Yalçın, A. (2011).** Geleceğimize kalıcı yatırım için okul öncesi eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi, 20*.
- Yıldırım, F. (2012).** *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Tomris, G., & Kurt, A. (2016).** Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6(1)*, 1-26.
- Yılmaz, İ. (2010).** *Türkçe Öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Zengin, U. K. (2003).** *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri. Yayımlanmış yüksek lisans tezi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018).** Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.
- Kadıoğlu Ateş H., Aktaş E. (2017).** *Türkiye’de Üstün Yeteneklilerle Matematik Alanında Yapılan Araştırmaların İncelenmesi.* Uluslararası Özel Yetenekliler Kongresi Bildiri





EKLER

EK 1. Etik Kurul İzin Formu

EK 2. İl Millî Eğitim Anket ve İzin Talebi Valilik İzni

EK 3. Öz-düzenlemeli Öğretime Yönelik Özyeterlik Ölçeği

EK 4. Öz Düzenlemeli Öğretime Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu



EK.1. Etik Kurul İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/04/2018-2268



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044-2268
Konu : Merve SARAR'ın Etik Onay İlk.

13/04/2018

Sayın Merve SARAR

Enstitümüz Y1412.260017 numaralı İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Merve SARAR'ın "OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLERE EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGI VE BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması gereği "Algı Testi", "Bilgi Testi" ve "Özyeterlilik Ölçeği" ile ilgili anketleri 28.03.2018 tarihli ve 2018/12 sayılı İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyon Kararı ile etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir. Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Özer KANUNLUOĞLU



Revizyon Değişiklik İçin : etikkurulu@aydin.edu.tr veya Yeterlik@aydin.edu.tr

Adres: Beşevl Mah. İnter Cad. No:18 Sefaköy, 34290 Kibriktepe/İSTANBUL
Telefon: +90 212 441 423
Elektronik Adres: www.aydin.edu.tr/

Bilgi için: NİSLİHAN KUBAL
Unvanı: Üstünlük Sekreteri



EK.2. İl Millî Eğitim Anket ve İzin Talebi Valilik İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/04/2018-2288



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 54167746-044
Konu : Merve SARAR'ın Anket İzni Hk.

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

İlgi : 11/04/2018 tarihli ve 8031 sayılı yazı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Y1412.260017 numaralı İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve SARAR'ın "OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGI VE BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması gereği "Algı Testi", "Bilgi Testi" ve "Özyeterlilik Ölçeği" ile ilgili anketleri Atlas Eğitim Kurumları, Tekten Koleji, Erciyes Koleji, Beyaz Zambak Anaokulu, Suat Sarı Anaokulu, Merkez Kız Meslek Uygulama Anaokulu, Gültepe Anaokulu, Nazife Talat Orhan Anaokulu ve Melikgazi Anaokulu'nda uygulamak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans Programı öğrencisine yapacağı anket çalışması için izin verilmesini saygı ile arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Yedigörmüş İZMİRLİ
Rektör

Ek:Merve SARAR'ın Anket Onayı Hk. (19 sayfa)

Evrak Doğrulama İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision/Doğrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE6EMKAF>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy, 34295 Kağıtçıköy / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Adı:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Erdem Götrol ERDEN
Unvanı: Uzman Yardımcısı



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

EK.3. Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği (Bazı Maddeleri)

Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili gerekli akademik bilgiye sahibim.					
2						
3	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili akademik yayınları takip ederim.					
4						
5	Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel gelişmelerine uygun yönlendirmeler yapabilirim					
6						
7	Uzmanlık alanımda üstün yetenekli öğrencilere etkili mentörlük yapabilirim.					
8	Üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim gereksinimlerini karşılamada öğretmenler sorumludur.					
9	Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel/duyuşsal gelişimlerini sağlamada öğretmenler sorumludur.					
10	Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili kendilerini yetiştirmeleri sorumlulukları arasındadır.					

EK.4. Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Algı Ölçeği (Bazı Maddeleri)

Kesinlikle Katılmıyorum 1 Katılmıyorum 2 Kararsızım 3 Katılıyorum 4 Kesinlikle Katılıyorum 5

	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Üstün yeteneklilik bütün çocuklarda görülen bir şeydir.					
2						
3						
4						
5	Üstün yetenekli çocukların derslerinde motivasyon düşüklüğü problemleri olmaz.					
6						
7						
8	Üstün yetenekli çocuklar genelde insanlara ve duygularına büyük hassasiyet gösterirler.					
9	.					

EK.5. Üstün Yetenekliler Eğitimi Bilgi Testi (Bazı Maddeleri)

1.) 19. yüzyılın ikinci yarısında Galton ile başlayan Üstün zekâ araştırmaları zekânın aşağıdakilerden hangisini etkilediğini öne sürmüştür?

- A- Kalıtım
- B- Zekâ
- C- Çevre
- D- Mizaç
- E- Akranlar

2)

3.)

4)

5)

6)

7)

8)

9) Üstün zekâlı öğrenciler için hazırlanan araçlardan elde edilen puanların birleştirilmesinde bazı yöntemler kullanılmaktadır. Aşağıdakilerden hangisi bu yöntemlerdendir?

- A-Puanlama Yöntemi
- B-Genel Tarama Yöntemi
- C-Çoklu Eşik Yöntemi
- D- Portfolyo Yöntemi
- E-Ölçüt Regrasyon Yöntemi

10)

ÖZGEÇMİŞ

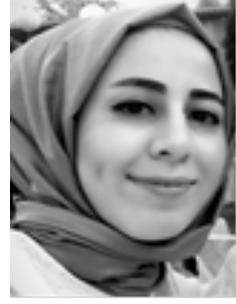
Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Merve SARAR

E-mail : mrvsrr_92@hotmail.com

Doğum Tarihi ve Yeri: 10.01.1992 / Kayseri

Medeni Hali : Bekar



Eğitim

İlköğretim : Erciyes Koleji

Üniversite : İstanbul Aydın Üniversitesi

