

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN
POTANSİYELLİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN
DENEYİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE DELİ

**ANKARA
TEMMUZ, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN
POTANSİYELLİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN
DENEYİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE DELİ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. MÜGE ŞEN

**ANKARA
TEMMUZ, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hatice DELİ adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuklara İlişkin Deneyimleri” başlıklı bu Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

.....

.....

Üye

.....

.....

Üye

.....

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

(İmza)

Hatice DELİ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN POTANSİYELLİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN DENEYİMLERİ

DELİ, Hatice

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Müge ŞEN

Temmuz, 2022, xv + 116 sayfa.

Bu çalışma, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklarla eğitim-öğretim faaliyeti yürütme deneyimi olan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini ortaya koymak ve üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak konusunu açığa çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle tasarlanan çalışmaya, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklarla çalışma deneyimine sahip 17 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler COVID-19 tedbirleri nedeniyle çevrimiçi web konferansla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında kayıt alınan verilerin yazıya dökülmesinin ardından, MAXQDA 2020 programıyla analizi gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklara ilişkin deneyimlerinde; belirlenme, gözlem, iletişim, eğitim ve destekleme temalarına ulaşılmıştır. Üstün potansiyelli çocukların belirlenme deneyiminde, özel kurumda çalışam öğretmenlerin belirlenme sürecine dâhil olmadıkları, çoğunlukla kamu kurumunda görev yapan öğretmenlerin aileyle işbirliği kurarak belirlenme sürecinde aktif oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Gözlem deneyiminde, sayıca daha fazla üstün potansiyelli çocukla eğitim-öğretim faaliyeti yürütme deneyimine sahip öğretmenlerin, daha az deneyimi olan öğretmenlere göre daha bütüncül gözlem yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. İletişim deneyimi, öğretmenin üstün potansiyelli çocukla iletişimi, üstün potansiyelli çocuğun akranlarıyla iletişimi ve öğretmenlerin üstün potansiyelli çocuğun ailesiyle iletişimi kategorileriyle tartışılmıştır. Eğitim deneyimi; sınıf içi ve sınıf dışı deneyimler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Sınıf içi deneyimlerde, öğretmenlerin zenginleştirme çalışmaları yaptıkları bulunmuştur. Sınıf dışı deneyimlerde, destek

eğitim odası uygulamaları yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Destekleme temasında, öğretmenler MEB, aile, bireysel araştırmalar ve üniversiteler aracılığıyla üstün potansiyelli çocukların desteklenebileceği görüşünü paylaşmışlardır.

Öğretmenlerin görüşlerinden, “okul öncesi dönem üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak sanatçı olmak gibidir” cümlesine ulaşılmıştır. Çünkü, elleriyle şekil vermeyi, nitelikli gözlem yapabilmeyi, sorgulayıcı olmayı ve zorluklarıyla birlikte keyifli olmayı içermektedir.

Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk dönemi, üstün yetenek, üstün zekâ, akran ilişkisi, ebeveynle iletişim.



ABSTRACT

PRESCHOOL TEACHERS' EXPERIENCES WITH POTENTIALLY GIFTED CHILDREN

DELİ, Hatice

Thesis of Master, Department of Primary Education

Supervisor: Assistant Professor Mge ŞEN

July, 2022, xv + 116 Pages

This study was carried out in order to reveal the opinions of teachers who have experience of conducting educational activities with gifted children in the preschool period and to reveal the subject of being a teacher of a gifted child. 17 teachers who have experience of working with gifted preschool children participated in the study, which was designed with a phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The data of the study were collected through a semi-structured interview form. Interviews were held via online web conferencing due to COVID-19 measures. After the data recorded during the interviews were written down, the analysis was carried out with the MAXQDA 2020 program.

In the teachers' experiences with preschool gifted children; The themes of identification, observation, communication, education and support have been reached. In the identification experience of gifted children, it was found that teachers working in private institutions were not included in the determination process, and mostly teachers working in public institutions were active in the determination process by collaborating with the family. In the observation experience, it was concluded that the teachers who have the experience of conducting educational activities with more gifted children make more holistic observations than the teachers with less experience. Communication experience was discussed in the categories of teacher's communication with gifted child, gifted child's communication with peers, and teachers' communication with gifted child's family. Educational experience; divided into two categories, in-class and out-of-class experiences. In classroom experiences, it has been found that teachers do enrichment activities. In the out-of-class experiences, it was found that support training

room applications were made. In the theme of support, teachers shared the view that gifted children can be supported through MoNE, family, individual research and universities.

From the opinions of the teachers, the sentence "Being the teacher of a gifted child in pre-school period is like being an artist" was reached. Because it includes shaping with their hands, being able to make qualified observations, being inquisitive and having fun with their difficulties.

Key Words: Early childhood, talented, giftedness, peer relations, communication with parents.



ÖNSÖZ

Hayat, her ne kadar biz tek düze olmasını dilersek de, inişli-çıkışlı bir yol. Benim için yüksek lisans tezimi yazdığım dönem, yaşantımın büyük çoğunluğunun inişli olduğu döneme denk geliyor. Bu zor günlerimde bütün nezaketiyle, anlayışla yaklaşan, sahip olduğu deneyimi, bilgisi, etik değerleri ile bana yol gösteren ve yalnızca akademik yaşam değil, hayata dair pek çok alanda bana cesaret ve umut veren çok sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Müge ŞEN'e çok teşekkür ederim. Tezimi inceleyen ve görüşleriyle katkı sunan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Esra DERELİ ve Dr.Öğretim Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ'ye içtenlikle teşekkür ederim.

ESOGÜ Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki kıymetli hocalarım Doç.Dr. Neslihan BAY ve Dr.Öğretim Üyesi Banu DİKMEN ADA'ya destekleri için teşekkür ederim.

Ofis arkadaşlarım Dr. Funda ERGÜLEÇ, Dr. Özge MISIRLI, ve Dr. Özge ÖZTEKİN BAYIR'a bu süreçte odada bulunduğum her anda gülümseyerek sohbet ettikleri ve sorularıma bıkmadan, usanmadan yanıt verdikleri için;

Değerli arkadaşlarım Aylin AYGÜN, Bâlâ ÇAPAR, Burcu YALÇINKAYA, Büşra MEMİŞ, Büşra VURAL ŞENEL, Emre TAMUR, Gözde TEKBAŞ ve kuzenim Semanur AYDINALP'e çıktığım bu zorlu yolda yanımda oldukları ve tez yazım sürecimde katkılarını esirgemedikleri için;

Dünyaya geldiğim günden itibaren çeşitli zorluklara göğüs gererek beni sorumluluk sahibi, güler yüzlü, iyi bir insan olarak yetiştirmek için çaba sarf eden; her daim koşulsuz sevgi, hoş görü ve sabır gösteren annem Fadime DELİ ve babam Ahmet DELİ'ye yanı başımda oldukları ve beni hep destekledikleri için;

Son olarak, süreç boyunca beni yüreklendirdiği, karşılaştığım problemlere çözüm bulmak için büyük bir çaba gösterdiği, benim için zorlaşan her durumu kolaylaştırmaya çalıştığı ve hep yanımda olduğu için, sevgisini her zaman hissettiğim yol arkadaşım H. Semih ÇAKIR'a çok teşekkür ediyorum.

Hatice DELİ

Ankara, 2022



Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR/SİMGELER	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Önem.....	4
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	7
Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek İle İlgili Modeller ve Kuramlar	7
Gagné-Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli	7
Çoklu Zekâ Kuramı.....	9
Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı	10
Üstün Yeteneklilik Alanları	12
Okul Öncesi Dönem Üstün Potansiyelli Çocukların Özellikleri	13
Eş Zamanlı Olmayan Gelişim ve İki Kere Farklı Olma.....	14
Okul Öncesi Dönem Üstün Potansiyelli Çocukların Tanılanması.....	15
Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimlerine İlişkin Modeller	19
Zenginleştirme Modeli.	19
Hızlandırma ve Gruplama.	20
Destek Eğitim Odası.....	21
Okul Öncesi Dönemde Üstün Potansiyelli Çocuklar ve Öğretmenleri.....	22
Okul Öncesi Dönem Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak-Metafor.....	26
BÖLÜM 3	27
YÖNTEM.....	27
Araştırmanın Modeli.....	27
Çalışma Grubu	27
Verilerin Toplanması	33
Veri Toplama Araçları	34

Verilerin Çözümlemesi	34
Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Etik	35
Araştırmacının Rolü.....	36
BÖLÜM 4.....	38
BULGULAR VE YORUMLAR	38
Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Belirlenme Sürecine İlişkin Deneyimleri.....	39
Okula Başlamadan Önce	40
Okula Başladıktan Sonra.....	41
Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Gelişimlerine İlişkin Gözlem Deneyimi	43
Çocukların Gelişim Alanlarına İlişkin Gözlem Deneyimi.....	43
Çocukların İlgi Alanlarına İlişkin Gözlem Deneyimi.....	47
Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Deneyimleri.....	50
Okul Öncesi Öğretmeninin ÜPÇ İle İletişim Deneyimi	51
ÜPÇ İle İletişimde Zorlanılan Durumlar.....	51
ÜPÇ İle İletişimde Keyif Alınan Durumlar.	53
Okul Öncesi Öğretmeninin ÜPÇ ve Akran İletişimi Deneyimi.....	56
Oyun Eylemi.....	57
İletişimde Mizaç Farklılığı.	60
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Aileleriyle İletişim Deneyimi.....	62
Veli-Öğretmen İşbirliği.	63
Dış Kaynaklara Yönlendirme.	65
Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Deneyimleri	66
Sınıf İçi.....	67
Sınıf Dışı	70
Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Gelişimleri ve Eğitim İhtiyaçlarını Desteklemeye Yönelik Düşünceleri	72
MEB Desteği.....	73
Daha Fazla Bilgi ve Deneyim Sahibi Olma	74
Aile Desteği.....	75
Bireysel Araştırma	76
Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak - Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri.....	77
“Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak Şekil Veren Olmaktır”	78
“Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak Şanslı Hisseden Olmaktır”	79
“Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak Zor Ama Keyif Verendir”	80
“Üstün Potansiyelli Çocuğun Öğretmeni Olmak Sürekli İlerleyen Olmaktır”	81
Çalışma Bulgularına İlişkin Genel Yorum	82

BÖLÜM 4.....	84
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	84
Sonuçlar	84
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Belirleme Süreci	
Deneyimleri.....	84
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuğu Gözlem Deneyimi.....	85
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuk ve İletişim Deneyimi...	85
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Deneyimleri	87
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Gelişimleri ve	
Eğitim İhtiyaçlarını Desteklemeye Yönelik Düşünceleri	87
Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak - Sınıfında ÜPÇ Bulunan	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri	88
Öneriler	89
Uygulayıcılara Öneriler.....	89
Araştırmacılara Öneriler.....	90
Ailelere Öneriler.....	91
KAYNAKLAR.....	92
EKLER	109
EK 1. Öğretmen Görüşme Formu	110
EK 2. Etik Kurul Onayı	112
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	113
BENZERLİK BİLDİRİMİ	114
ÖZGEÇMİŞ.....	115

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlerin Üstün Potansiyelli Çocuğun Öğretmeni Olmak Görüşleri.....	77



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Halka Teorisi	11
Şekil 2. Çalışma Grubu Demografik Bilgileri	29
Şekil 3. Çalışmanın Bulgularını Oluşturan Temalar	38
Şekil 4. ÜPÇ Olarak Belirlenme Süreci Deneyimi. Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli... 39	
Şekil 5. Öğretmenlerin Gözlem Deneyimi. Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*	43
Şekil 6. Öğretmenin ÜPÇ İle İletişim Deneyimi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*	51
Şekil 7. Öğretmenlerin ÜPÇ ve Akranlarıyla İletişim Deneyimi, Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*	56
Şekil 8. Öğretmenlerin ÜPÇ'nin Ailesiyle İletişim Deneyimi. Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*	63
Şekil 9. ÜPÇ İçin Eğitim Öğretim Planı ve Materyali Hazırlama Deneyimi. Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*	66
Şekil 10. Üstün Potansiyelli Çocukları Desteklemeye İlişkin Düşünceler. Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*	72

KISALTMALAR/SİMGELER

BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
DEO	Destek Eğitim Odası
DMTG	Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli (Differentiated Model of Giftedness and Talent)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SED	Sosyoekonomik Düzey
TDK	Türk Dil Kurumu
ÜPÇ	Üstün Potansiyelli Çocuk
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem, amaç, önem, sayıtlar ve sınırlılıklar alt başlıklarına yer verilecektir.

Problem

İnsanlar yaşamları boyunca bir gelişim sürecinden geçer. Bu gelişim süreci sosyal ve duygusal gelişim, dil gelişimi, motor gelişim, bilişsel gelişim gibi alanlara ayrılmaktadır. Ancak bazı çocuklar bu gelişim alanlarında takvim yaşının gerektirdiği gelişim özelliklerinde akranlarından farklı olarak daha düşük ya da daha yüksek bir performans sergileyebilmektedir. Bir ya da birden fazla gelişim alanında farklılık gösteren çocuklar özel gereksinimli çocuklar olarak tanımlanmakta ve bu çocukların özel bir eğitime ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Metin, 2018). Dünya Sağlık Örgütü'ne (2011) göre, özel gereksinimli çocuklar toplumun yaklaşık %15'ini oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar için tek bir sınıflandırma yapmak zordur. Farklı gereksinimi olan çocuklar, gelişimlerine ve ihtiyaçlarına göre farklı gruplara ayrılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre özel gereksinimli çocuklar; zihinsel yetersizliği olan birey, görme yetersizliği olan birey, işitme yetersizliği olan birey, özel yetenekli birey, otizm spektrum bozukluğu olan birey, bedensel engeli olan birey olarak sınıflandırılmaktadır. Özel gereksinimli çocukların %2'lik dilimini ise üstün yetenekli çocuklar oluşturmaktadır (Sak, 2017). Amerika Birleşik Devletleri Üstün Zekâlı Çocuklar Ulusal Derneği (NAGC - National Association For Gifted Children) üstün yetenekli çocuğu “yetenekleri yaşlarına göre normların üzerinde olan çocuklar” şeklinde tanımlamıştır (National Association for Gifted Children, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı ise üstün yetenekli çocukları “özel yetenekli” olarak adlandırmış ve bir ya da birden çok alanda yaşitlarından daha hızlı gelişim gösterebilen, toplumun %2'lik bir kesimini oluşturan, liderlik özellikleri, motivasyonları, kararlılıkları, hızlı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri ile toplumlara yön veren, gelişme ve değişmeyi hızlandıran bireyler olduğunu

söylemektedir (MEB, 2013). Üstün zekâlılık tanımı ise 130 ve üzerinde olan bir zekâ puanına sahip olmayı içermektedir. Bu durum, standardize edilmiş zekâ testlerinin sonuçlarına göre üst %1’lik dilimin içinde olmayı ifade etmektedir (Sak, 2017). Ancak günümüzde pek çok eğitimci ve psikolog bu tanımın oldukça dar olduğunu düşünmektedir (Glück ve Tischler, 2021). Üstün zekâlılık standart zekâ testleri ile ölçülerek adlandırılırken, üstün yeteneklilik ise en az bir alanda yaşıtlarından farklı düzeyde performans gösterme olarak tanımlanabilir. Fakat zekâ testlerinden 130 puan almasa da üstün yetenekli çocuk programına kayıtlı olan çocuklar da bulunmaktadır (Glück ve Tischler, 2021). Bu nedenledir ki, üstün zekâlılık ve üstün yeteneklilik tanımları hâlâ belirli bir kalıbın içerisinde değildir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli çocukların belirlenebilmesi için zekâ testlerinden ziyade gelişimsel değerlendirmenin uygun olacağı belirtilmiştir. Çünkü, okul öncesi dönem, çocukların bütün gelişimlerinin dinamik bir ilerleme kaydettiği ve üstün yetenekli olmanın işaretlerinin görülebildiği bir dönemdir (Wright ve Ford, 2017). Bundan hareketle, sıfır-altı yaş aralığında ve gelişimsel olarak yaşıtlarından ileride olduğu belirlenen çocuklar, bu çalışmada “üstün potansiyelli çocuklar” olarak adlandırılmıştır.

Okul öncesi dönem, sıfır ile altı yaş aralığını kapsayan ve bütün gelişim alanları için oldukça önem taşıyan bir dönemdir. Bu dönemdeki çocukların öğrenme süreçleri merak duyguları ve keşif istekleri ile paraleldir (Kol, 2011). Bu kadar önemli bir dönemde çocuklara rehberlik eden okul öncesi öğretmenlerinin özel ihtiyacı olan bir çocuğun sınıf ortamında en yüksek verimi alabilmesi için, özel öğrenme ihtiyaçlarını içerecek şekilde öğrenme deneyimlerinin nasıl hazırlanabileceğini düşünmesi gerekmektedir (Wortham, 2006). Okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklar da diğer özel gereksinimli çocuklar gibi özel bir eğitim görmeye ihtiyaç duymaktadır (Borland ve Wright, 1994). Bu dönemdeki üstün potansiyelli çocukların sahip oldukları potansiyelin körelmemesi adına öğrenme isteklerini, meraklarını karşılayabilecek, araştırma yapmalarına olanak tanıyabilecek, yaratıcılıklarını destekleyecek eğitim ortamlarının sağlanması gerekmektedir (Darga, 2018).

Üstün potansiyelli çocukların belirlenmesi için ebeveyn ve öğretmenlere görevler düşmektedir. Okul yıllarında ilk karşılaşılan kişinin okul öncesi öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde, üstün potansiyelli çocukların fark edilebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin bütün çocukların gelişim alanlarına hâkim ve üstün potansiyelli

çocukların özelliklerini bilen, etkili gözlem yapabilen kişiler olması gerektiği söylenebilir (MEB, 2017b).

Üstün potansiyelli çocukların belirlenmelerinin ardından bulundukları ortamlarda gerekli desteklerin sağlanabilmesi, hızlı öğrenen çocuklara yönelik uyarlamaların yapılabilmesi için zenginleştirme, hızlandırma ve gruplama gibi eğitim stratejileri kullanılabilir. Öğretmenlerin üstün potansiyelli bir çocukla eğitim deneyimi gerçekleştirdiklerinde, bu deneyimin nasıl işlediği merak uyandırmaktadır. Ancak özellikle ülkemizde okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların eğitimleri ile ilgili, okul öncesi öğretmenlerinin ne gibi stratejiler izledikleri konusunda bilgi eksikliğinin olduğu söylenebilir. Çünkü özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ile ilgili ülkemizde yürütülen çalışmalara bakıldığında, okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklara ilişkin öğretmen deneyimlerini konu alan çalışmaların daha çok görme, işitme, zihinsel, bedensel yetersizliği olan veya otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışan öğretmenlerle yürütüldüğü görülmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Güleç-Aslan, 2020). Bununla birlikte, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklara ilişkin öğretmenlerden veri toplanan çalışmaların da daha çok üstün potansiyelli çocuklara yönelik tutum, bilgi ve belirleyebilme konuları etrafında şekillendiği görülebilmektedir (Koç ve Saranlı, 2017). Bütün bunlar, okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuklara ilişkin deneyimlerinin açıkça ve ayrıntılarıyla ortaya konulmadığını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki deneyimleri ve *“okul öncesi dönemde üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak”* konusu, bu çocukların erken yaşlarda fark edilebilmeleri ve eğitimleri açısından oldukça belirleyicidir. Bu nedenle, bu çalışmada sınıfında üstün potansiyelli çocuklarla eğitim-öğretim yürütme deneyimine sahip okul öncesi öğretmenlerinin, bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi ve yaşantıları hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla öğretmenlerin deneyimleri ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuk/çocuklara ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğunu belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Sınıfında üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin bu çocuk/çocukların belirlenme sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Sınıfında üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuğa/çocuklara ilişkin gözlemleri nasıldır?
- Sınıfında okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocukla/çocuklarla etkileşimi nasıldır?
- Sınıfında üstün potansiyelli çocuk/çocuklar bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim planı ve materyali hazırlama deneyimleri nelerdir?
- Sınıfında üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin bu çocuk/çocukların ailesi ile kurdukları etkileşim nasıldır?
- Sınıfında üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri bu çocuk/çocukların gelişimleri ve eğitim ihtiyaçları için nasıl destek vermektedir?

Önem

Okul öncesi öğretmenlerinin, gelişim düzeyinin nasıl olduğu fark etmeksizin, sınıflarında bulunan her çocuğa uygun bir eğitim ortamı sunmakla yükümlü olduğu bilinmektedir. Toplum içinde özel gereksinimli çocuklardan yetersizliği olan çocuklar ile üstün potansiyelli çocukların benzer oranda var olabildikleri düşünüldüğünde, öğretmen deneyimlerine dayalı araştırmaların, yetersizliği bulunan özel gereksinimli çocuklara odaklandığı görülmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Banned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Grossi-Kliss, 2006; Güleç-Aslan, 2020). Üstün potansiyelli çocuklar ülkelerin tetikleyici, lokomotif zihinleridir. Bu çocukların farklı alanlarda sahip oldukları yetenek potansiyelinin geliştirilmesi adına öğretmenlerin bu süreci etkili bir biçimde geçirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Küçük yaşta üstün potansiyelli çocuk olan bir okul ortamında akademik olarak titiz, entelektüel olarak uyarıcı ve çocuğun taleplerini karşılayacak kadar esnek bir program sağlaması gerekmektedir (Gross, 2002). Bu gerekliliği sağlayabilmek için dünyada ve ülkemizde üstün potansiyelli çocuklara ve eğitimlerine ilişkin çalışmaların günden güne artış göstererek önem kazandığı söylenebilir. Bu çalışmalardan anlaşılabileceği üzere, üstün potansiyelli çocukların eğitimleri sırasında öğretmenler ve ebeveynler birtakım sorunlar

yaşamaktadırlar (Bapoğlu Dümenci, Gürsoy ve Aral, 2016; Karakuş, 2010). Okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların eğitimlerine ilişkin karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, çocukların fark edilme sürecidir (Bapoğlu Dümenci, Gürsoy ve Aral, 2016; Sarar, 2018; Seyhan, 2015). Fark edilebilme sürecinin ardından ise sınıfında okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin nasıl bir süreç izledikleri konusu merak uyandırmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu süreç içerisinde nasıl bir deneyime sahip olduklarının bilinmesiyle üstün potansiyelli çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması ve uygulaması noktasında var olan bilgi eksikliğinin giderilebileceği düşünülmektedir.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez merkezi aracılığıyla Türkiye’de okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklarla ilgili 2000-2022 yılları arasında yürütülen tezlere bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik kavramına ilişkin algı, tutum, öz yeterliklerini içeren çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak bu tez çalışmalarının evren/örneklem ve çalışma grupları incelenecek olursa genellikle okul öncesi öğretmen adayları ve tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenleri ile yürütüldüğü görülebilmektedir. (Daştan, 2016; Sarar, 2018; Tezcan, 2012). Üstün potansiyelli çocukların, hangi kademedeyse olsun, yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir (Baysal Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018). Çünkü, okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli çocukların gelişimsel farklılıkları nedeniyle eğitim faaliyetlerinde farklılaşmaya gidilmesi gerekmektedir (Pfeiffer, 2008). Eğitim faaliyetlerinin farklılaşabilmesi, öğretmenlere düşen görevlerin yerine getirebilmesi için sınıfında okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuk bulunan öğretmenlerin deneyimlerinin ortaya konulması, öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesi adına büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların eğitimleri için planlama, değerlendirme, aile ve sınıf etkileşiminin nasıl olduğunun belirlenmesinin bu konuda bir başlangıç niteliği taşıdığı düşünülmektedir. Bu sebeple, okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuklara ilişkin yaşantılarının açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte “okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuğun öğretmeni olmak” konusu netlik kazanabilecektir. Aynı zamanda, öğretmen deneyimlerinin ortaya konulmasıyla birlikte, okul öncesi öğretmenlerine yönelik üstün potansiyelli çocuklara ilişkin düzenlenecek olan eğitim ve seminer içeriklerinin düzenlenebilmesi noktasında gelecek araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

Okul öncesi öğretmenlerinin araştırmacı tarafından hazırlanmış olan görüşme sorularına tarafsız bir şekilde yanıtlar verdiği,

Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim-öğretim deneyimine sahip olduğunu belirttiği çocukların üstün potansiyelli olma durumlarına ilişkin verdikleri bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Dünyada ve ülkemizde yaşanan COVID-19 pandemisi nedeniyle, öğretmenlerle yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmelerin çevrimiçi web konferans aracılığıyla gerçekleştirilmesi bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Tanımlar

Üstün zekâlı birey: Standardize edilmiş zekâ testlerinden 130 ve üzeri zekâ puanı alan bireyler olarak tanımlanmaktadır. (Sak, 2017).

Özel yetenekli birey: Tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha hızlı öğrenebilen, liderlik, motivasyon, kararlılık ve problem çözebilme becerileri yüksek olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

Üstün potansiyelli çocuk: Bu çalışmada üstün potansiyelli çocuk; gelişim özellikleri tipik akranlarının ve takvim yaşının üzerinde olan, üstün yetenekli olma ihtimali taşıyan çocuk olarak tanımlanmaktadır.

Destek eğitim odası: Özel gereksinimli, kaynaştırma eğitimi alan çocuklara, ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim verilebilmesi için düzenlenen ortam (MEB, 2018).

Zenginleştirme: Uygulanan eğitim faaliyetlerinin genişletilerek ya da derinleştirilerek farklılaştırılması olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde üstün zekâ ve üstün yetenek ile ilgili modeller ve kuramlar, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların özellikleri, üstün yetenekli çocukların eğitimlerine ilişkin modeller, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklar ve öğretmenleri konularına yer verilmiştir.

Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek İle İlgili Modeller ve Kuramlar

Üstün zekâ ve yetenek konusu, merakla çalışma konusu olmuştur. Bu nedenledir ki geçmişten günümüze ilk önce zekâ, ardından üstün zekâ ve daha sonrasında da üstün yetenek konuları ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve çok fazla kuram öne sürülmüştür (Gagné, 1985; Gardner, 2000; Renzulli, 1979; Sternberg ve Zhang, 1995; Tannenbaum, 1983). Bu bölümde üstün zekâ ve üstün yetenek ile ilgili kuramlardan Gagné'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli, Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ve Renzulli'nin Üçlü Halka Teorisi açıklanacaktır.

Gagné-Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli

Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli, Gagné tarafından öne sürülmüştür. Ayrımsal üstün zekâ ve yetenek kuramı (Differentiated Model of Giftedness and Talent - DMTG) üstün yeteneklilik ve üstün zekâlılık kavramları arasında keskin bir ayırım belirterek ayrı ayrı ele almaktadır. “Üstün zekâlılık” terimi doğuştan gelen, herhangi bir eğitim almadan kendiliğinden ortaya çıkan zihinsel kapasite olarak tanımlanmıştır. Buna karşın “üstün yetenek” terimi, insan faaliyetlerinin en az bir alanında sistematik olarak geliştirilerek ortaya çıkmayı ifade eder (Gagné, 1995; Gagné, 2000). Gagné'nin kuramına göre üstün zekâlılık doğuştan getirilen üstün yeteneklilik doğuştan getirilen bu kapasitenin sistematik olarak geliştirilmesiyle oluşur denilebilir. Yetenek gelişimi sürecini açıklığa kavuşturmak isteyen Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli, üstün zekâ ve üstün yetenek tanımları dışında dört ayrı

bileşene daha sahiptir. Bu bileşenler; bireysel katalizörler, çevresel katalizörler, deneyim ve öğrenme ile ortaya çıkan yeteneğin geliştirilmesi ve şans olarak belirtilmiştir.

DMGT, entelektüel yetenek, yaratıcılık, sosyal-duygusal ve duyu-motor yetenekler olmak üzere dört ayrı yetenek alanı öne sürmektedir. Bu dört alan, kuramın bileşenlerini oluşturan *üstün zekâ* ile ilişkilendirilmiş ve kısmen bireyin doğuştan getirdiği, çocukların eğitimleri sırasında karşılaştıkları her görevde gözlemlenebilen doğal yeteneklerdir (Gagné, 2000).

Katalizörler incelendiğinde, bireysel katalizörlerin fiziksel özellikler, motivasyon, irade, kişilik ve özyönetim şeklinde beş alt bileşeni olduğu görülmektedir. Çevresel katalizörler ise etkisini hem makroskopik düzeyde (coğrafi, demografik vb) hem de mikroskobik düzeyde (aile, ebeveyn tutumu, ekonomik durum vb) göstermektedir (Gagné, 2020). Baltacı'ya (2013) göre şehir merkezinden uzakta yaşayan üstün zekâlı bir birey gerekli öğrenme ortamlarına kolayca erişim sağlayamayabilir. Aynı zamanda çocuğun aile ortamında ebeveynlerin eğitime karşı tutumları, evdeki kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi faktörler yine üstün yetenekli bireyin yeteneklerini geliştirebilmesi ya da geliştirememesi üzerinde oldukça etkili olabilmektedir (Baltacı, 2013).

Deneyim ve öğrenme bileşeninde ise, yetenek gelişiminin bireyin sahip olduğu potansiyel ile öğrenme ve deneyimlerinin sistematik olarak etkileşime girmesi vurgulanmaktadır. Bu etkileşim süreci formal olabildiği gibi informal süreçleri de kapsar. Yaşam boyunca deneyim ve öğrenme ne kadar yoğun olursa yetenek gelişiminin varlığından bahsedilebilir. Sak (2017) deneyim ve öğrenme üstün zekânın üstün yeteneğe evrilebilmesi için ön koşul olarak görmektedir.

Şans katalizörü ise doğrudan çevre ile ilişkili bir bileşen olarak görülebilmektedir. Örneğin, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuğun eğitimi konusunda bilinçli bir ailede doğma şansı, yine üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklara ilişkin eğitim programları geliştiren bir okulda eğitim hayatını devam ettirebilme şansı, öğretmenin üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuğu farkedebilme ve buna uygun eğitim ortamı düzenleyebilme şansı gibi birçok faktör sayılabilmektedir (Gagné, 2000). Şans yalnızca çevre ile ilişkili bir bileşen değil, aynı zamanda çevresel katalizörleri de etkileyen bir unsurdur (Gagné, 2004).

Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli'ni ortaya süren Gagné'ye göre, üstün zekâ da üstün yeteneklilik de kişinin içinde bulunduğu referans grubunun üst

%10'luk diliminde olmasını gerektirmektedir. Bununla ilişkili olarak %10'da bulunan üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler “orta dereceli”, üst %01'de bulunanlar yüksek dereceli, %001'de bulunanlar olağanüstü yüksek dereceli, %0001'de bulunanlar ise son derece yüksek derecede üstün zekâlı veya üstün yetenekli bireyler olarak adlandırılmaktadır (Gagné, 2000; Gagné, 2004; Sak, 2017).

Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner Çoklu Zekâ Kuramı'nda sekiz ayrı zekâ türünden bahsetmiştir. Esasında, kuramı oluştururken, yedi zekâ türünden bahsetse de Zihin Çerçeveleri kitabında bu türlere yenilerinin de eklenebileceğini söylemiştir (Gardner, 2000). Bu zekâ türleri; dilbilimsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, müzikal zekâ, kinestetik zekâ, görsel-uzamsal zekâ, sosyal zekâ (kişilerarası zekâ), içsel zekâ (Gardner ve Hatch, 1989) ile kurama sonradan eklenen doğacı zekâ (Brualdi Timmins, 1996) ve varoluşçu zekâdır (Gardner, 2005).

Dilbilimsel zekâ; konuşma ve yazılı dile duyarlı olmayı, dil öğrenmeye karşı yeteneği ve hedeflerini gerçekleştirebilmek için dili şiirsel ve retorik bir şekilde etkin kullanabilmeyi içermektedir (Brualdi Timmins, 1996).

Mantıksal-matematiksel zekâ; karşılaşılan problemleri mantıksal olarak analiz edebilme, matematiksel işlemleri gerçekleştirebilme ve var olan sorunları bilimsel pencerden bakarak inceleme ve çözme içermektedir. Matematik ile ilgili meslekler, mantıkçılar ve bilim insanları bu zekâ türünü kullanmaktadır.

Müzikal zekâ ise nota, ses ve ritim gibi müzikle ilişkili terimleri tanıma, kompozisyonunu oluşturma ve tasvir etme kapasitedir (Gardner, 1983; Sak, 2017). Müzisyenler bu alanda üstün zekâyı sahip olabilmektedirler. Ayrıca, bu zekâ alanında yüksek kapasiteye sahip kişilerin dilbilimsel zekâ türünde de paralellik gösterdiğinin söylenebileceği Gardner tarafından belirtilmiştir.

Bedensel-kinestetik zekâ, problemleri çözmek için kişinin bütün bedenini veya vücudun belirli kısımlarını (el, ayak, parmaklar, ağız gibi) kullanma yeteneğini içerir. Dansçılar, ve sporcular bedensel-kinestetik zekâyı ön plana çıkarırlar. Bununla birlikte, bu zekâ türü zanaatkârlar, cerrahlar, bilim insanları, mekanikçiler ve diğer birçok teknik odaklı profesyoneller için de önem ifade eden bir alandır. (Gardner, 1983).

Görsel-uzamsal zekâ, geniş alan kalıplarını (örneğin, gezginler ve pilotlar tarafından kullanılanlar) ve daha sınırlı alanların kalıplarını (heykeltıraşlar, cerrahlar, satranç oyuncularını için önemli olanlar gibi) 3 boyutlu olarak düşünebilme, hayal etme ya da somutlaştırabilme potansiyeline sahiptir (Brualdi Timmins, 1996; Gardner, 1983).

Sosyal zekâ ya da kişilerarası zekâ ise bir kişinin diğer insanların niyetlerini, motivasyonlarını, zayıf yönlerini ve arzularını anlamayı ifade eder (Gardner ve Hatch, 1989).

İçsel zekâ ise kendini anlama, kendinin farkında olma, kendi duygularını, arzularını, korkularını anlayabilmeyi içermektedir. Kişilerarası zekâ ile içsel zekâ birbirinden ayrılabilir da çoğu kültürde birlikte değerlendirilebilmektedir (Brualdi Timmins, 1996).

Doğacı zekâ ise var olan canlı ve cansız nesneleri ayırt edebilme, sınıflayabilme becerisini içermektedir. Doğa bilimcilerin, biyologların, ekoloji bilimi ile iç içe olan kişilerin bu zekâ türüne sahip olduğu söylenebilmektedir (Brualdi Timmins, 1996; Gardner, 2000; Sak, 2017).

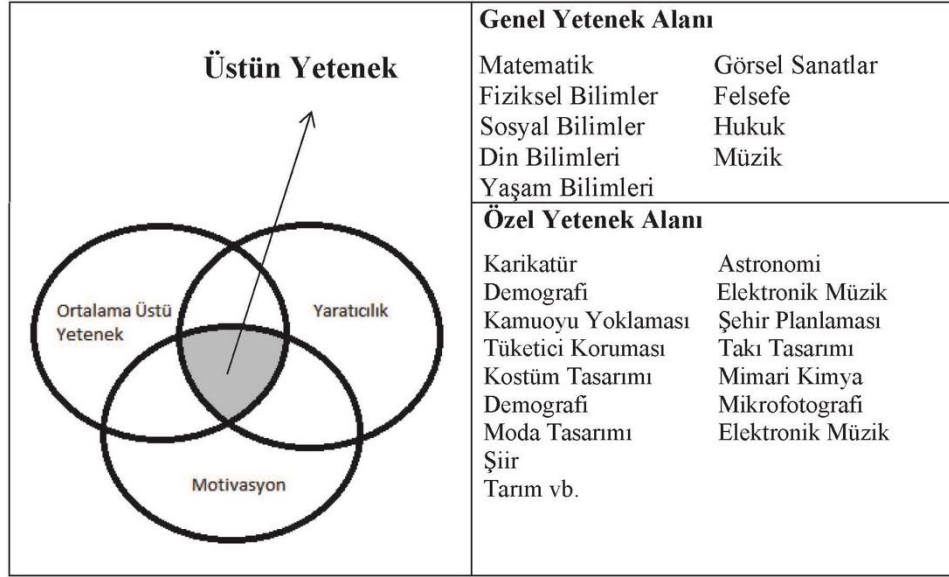
Varoluşçu zekâ, Gardner tarafından “büyük sorunların zekâsı” olarak da adlandırılmaktadır. Bu zekâ türü, evrenin büyüklüğü, yaşam, ölüm, aşk, gezegenlerin geleceği gibi evrenin ve insanlığın varolmasına odaklanmaktadır (Gardner, 2005).

Çoklu zekâ kuramında, bir çocuğun potansiyeli belirlenirken birden fazla zekâ alanı dikkate alınarak değerlendirme gerçekleştirilir. Okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların da değerlendirmesi yapılırken birden fazla yetenek alanı dikkate alınmaktadır (Bildiren, 2018; Sak, 2017). Örneğin bazı üstün potansiyelli çocuklar sözel becerilere sahipken, bazıları görsel-uzamsal becerilere sahip olabilmektedir (Rosenberg, 2012).

Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı

Kuramın kavramsal çerçevesinden üretilerek ismi ortaya çıkmış olan Üçlü Halka Kuramı'na göre, üstün yetenekliliğin ortaya çıkabilmesi için zekâ tek başına yeterli değildir. Üstün yetenek; genel yetenek ve özel yeteneği barındıran ortalama *üstü yetenek*, *motivasyon* ve *yaratıcılığın* etkileşimi ve bunların genel yetenek alanı ve özel yetenek alanı ile olan ilişkisine dayanmaktadır (Şekil 1). Bu alanlardan herhangi birinin

eksikliğinde üstün yetenekli olma durumu ortaya çıkmamaktadır (Renzulli, 1979, Renzulli, 2000; Renzulli, 2005).



Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Halka Teorisi

Kaynak. Renzulli, 2005, 67.

Ortalama üstü yetenek, genel yetenek ve özel yetenek alanlarını içermektedir. Genel yetenek bilgiyi işleme kapasitesi, var olan deneyimleri yeni durumlara uyarlayarak entegre edebilme ve soyut düşünebilme kapasitesi gibi genel zekâ alanlarını içermektedir. Bu yetenek alanına sözel ve sayısal akıl yürütme, uzamsal ilişkiler, hafıza gibi örnekler verilebilmektedir. Genel yetenekler genellikle zekâ testleri ya da genel yetenek testleri ile ölçülebilmektedir (Renzulli, 2005). Özel yetenekler ise, bilgiyi anlama becerisi ya da özel bir alanda bir veya birden fazla faaliyet gösterebilme kapasitesi olarak tanımlanabilmektedir (Renzulli, 2000). Bu yeteneklere, kimya, bale, matematik, müzikal kompozisyon, heykel ve fotoğrafçılıktır. Her özel yetenek, daha da özel alanlara (örneğin portre fotoğrafçılığı) ayrılabilir.

Renzulli, motivasyonun pek çok bileşeni olmasına karşın, Üçlü Halka Teorisi'nde sebat, dayanıklılık, sıkı çalışma, işe adanma, kendine güven, kişinin önemli işi yapma yeteneğine olan inanç ve kişinin ilgi alanları için enerji harcaması üzerinde durmuştur (Renzulli, 1979; Renzulli, 2000; Renzulli, 2005).

Yaratıcılık ise orijinal malzeme ve ürünlerin, fikirlerin geliştirilmesi için olan faaliyetleri içermektedir. Renzulli'ye göre yaratıcı kişiler, zekâ testlerinde yüksek puanlar alan ve bilgiyi tüketen değil, bilgiyi üreten kişilerdir (Renzulli 2000).

Renzulli'nin de vurguladığı üzere üstün yeteneklilik yalnızca zekâ testleri ile ölçülebilen bir durum değildir. İçerisinde işe adanmışlığı (motivasyon), ortalama üstü yeteneği (genel ve özel yetenekler) ve diğerlerinden farklı bakabilme, farklı düşünebilme, orijinal fikirler ve ürünler ortaya koyabilmeyi (yaratıcılık) içermelidir.

Üstün Yeteneklilik Alanları

Üstün yeteneklilik alanları genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik alanında üstün yetenek, psikomotor alanında üstün yetenek, güzel sanatlarda üstün yetenek olmak üzere altı alana ayrılabilir (Bildiren, 2018). Bu alanlara ilişkin özellikler şunlardır;

Genel zihinsel yetenek: Standardize edilmiş zekâ testlerinden yüksek puan almayı içermektedir. Genelleme yapabilme, açık düşünebilme, geniş bellek, soyut düşünebilme, çabuk öğrenebilme gibi özellikler barındırır.

Özel akademik yetenek: Özel bir alanda ortalamanın üzerinde yetenek göstererek üstün yetenekli olmayı kapsar. Bu alanlar dil, biyoloji, matematik, kimya gibi özel alanlar olabilmektedir.

Yaratıcılık: Sıra dışı, farklı yollar deneyebilmeyi, farklı çözüm yolları üretebilmeyi, ayrıntılara düşkün olmayı barındırmaktadır.

Liderlik alanında üstün yetenek: Bir grubu yönlendirme becerisine sahip olmaktır. Erken çocukluk yıllarından itibaren oyunu kuran, oyunun kurallarını belirleyen, önderlik eden, grup arkadaşlarının becerilerinin farkında olan ve buna uygun sorumluluk veren çocuklardır.

Psikomotor alanda üstün yetenek: Sporun herhangi bir alanında üstün performans göstermeyi içermektedir. Atletik olan, bedensel etkinliklerde dengeli olan, enerjik, spor ile ilgili yayın araçlarını takip etmekten son derece keyif alan çocuklardır.

Güzel sanatlarda üstün yetenek: Bale, resim, tiyatro, müzik vb. sanat alanlarından birinde ya da birkaçında üstün yetenek gösteren çocuklardır. Orijinal besteler yapabilme, tiyatro etkinliklerine ilgi gösterebilme (takip etme, izleme), rol oynama ve taklit becerisi, çizme-boyamada yaşatlarından ileride olabilme, nesneleri ayrıntılı olarak hatırlayabilme gibi becerileri içerir (Bildiren, 2018). Üstün potansiyelli çocuklar üstün yetenek alanlarından bir ya da birden fazla alanda yetenek

gösterebilmektedir. Ancak, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesi, kapsamlı değerlendirmeler yapmak için önemli görülmektedir.

Okul Öncesi Dönem Üstün Potansiyelli Çocukların Özellikleri

Üstün potansiyelli çocukların gelişimsel özellikleri incelendiğinde, fiziksel gelişimlerine ilişkin özelliklerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre belirgin farklılık göstermediği görülebilmektedir. Ancak bazı araştırmalar (Gross, 1999; Louis, 2005; Silverman, Chitwood ve Waters, 1986) üstün yetenekli çocukların bebeklik dönemlerinde fiziksel gelişimlerinin akranlarından farklı olduğunu savunabilmektedir. Bu farklılıklar; daha erken desteksiz ve dik oturabilme, meme başını görünce beslenmek için bekleme, yaşitlarından daha ağır ve uzun olma, 2-3 ay daha erken emekleme ve yürüme şeklinde sıralanabilir (Clark, 2002; Gross, 1999; Hertzog, 2008; Silverman, Chitwood ve Waters, 1986).

Üstün potansiyelli çocukları takvim yaşının gerektirdiği gelişim özelliklerini gösteren, akranlarından ayıran en belirgin alan bilişsel gelişim alanıdır. Üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişim alanlarına ilişkin öne çıkan özellikler; bebeklikte daha az uyuma, yoğun merak, sorgulayıcı tutum, mantıksız gelen bilgileri reddetme ve mantığını anlamaya çalışma, genelleme yapmada, ilişkileri görmede, bilgilerin transferinde takvim yaşitlarından ileri bir gelişim gösterme, bir işi başlatma ve sürdürmede üst düzey yetenek, soyut düşünebilme, özgür fikirler üretebilme, küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakeme yapabilme şeklinde sıralanabilir (Bloom, 1982; Clark, 2015; Gür, 2017; Hertzog, 2008; Levent, 2014).

Üstün potansiyelli çocukların dil gelişimleri incelendiğinde ise, dil ediniminin takvim yaşıyla doğru orantılı gelişime sahip akranlarının birçoğuna oranla daha erken gelişmeye başladığı görülebilmektedir. Daha erken konuşma, daha karmaşık cümle yapıları kullanma, daha büyük bir sözcük dağarcığı oluşturma, kitaplara ve yazılı çalışmalara erken ilgi gösterme, kendilerini diğer çocuklardan daha iyi ifade etme, konuşma içinde soyut sözcükleri ve mecazları kullanma gibi özellikler, üstün potansiyelli çocukların dil gelişimlerine ilişkin özellikler olarak sıralanabilir (Clark, 2015; Davis, Rimm ve Siegle, 2013; Hertzog, 2008). Bununla birlikte, üstün potansiyelli çocukların bazılarının tam ve doğru cümle kurana kadar hiç konuşmayıp,

bir anda uzun cümleler kurarak konuşmaya başlayabildikleri de görülmektedir (Gross, 1999).

Üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, üstün potansiyelli çocukların liderlik özelliklerinden ötürü popüler oldukları bulgusuna ulaşmışken (Bildiren, 2018), kimi araştırmacılar da tam aksine üstün yetenekli ve zekâlı olma düzeyi yükseldikçe sosyal olarak zorlandıklarını ortaya koymuştur (Hollingworth, 1942; Selig, 1958). Üstün potansiyelli çocukların sosyal gelişim özellikleri arasında erken gelişen empati becerisi, mükemmeliyetçilik, idealizm isteği, ahlaki yargıda üst düzey beceri, liderlik, olgun mizah anlayışı, doğru ve gerçeği arama gibi özellikler örnek verilebilir (Bildiren, 2018; Clark, 2015; Hertzog, 2008; Hollingworth, 1942). Üstün potansiyelli çocukların gelişimleri bütün ÜPÇ’lerde aynı düzeyde olmayabilmektedir. Bu nedenle, üstün potansiyelli çocukların eş zamanlı olmayan gelişimleri ve iki kere farklı olma durumları ile ilgili bilgi sahibi olmanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

Eş Zamanlı Olmayan Gelişim ve İki Kere Farklı Olma. Asenkron gelişim olarak da adlandırılabilen eş zamanlı olmayan gelişim, üstün potansiyelli çocukların belirgin özelliklerindendir. Eş zamanlı olmayan gelişim, bütün gelişim alanlarında aynı gelişimsel performansı gösterememek olarak tanımlanmaktadır (Rosernberg, 2012). Silverman (1997) bu gelişimi, bilişsel gelişimin fiziksel gelişimin çok üstünde olması olarak örneklendirmiştir. Üstün yetenekli çocuklar 14 yaşındaki bir kişinin zihinsel olgunluğuna sahip olup sekiz yaşındaki bir çocuğun fiziksel gelişimini gösterebilirler (Silverman, 1997). Bir başka ifadeyle, takvim yaşı altı olan üstün potansiyelli bir çocuğun bilişsel gelişim yaşı 15, dil gelişim yaşı 12, motor gelişim yaşı ise 4 olabilmektedir. Bu durum, üstün potansiyelli çocukların yaşlıları küçüldükçe daha da zor bir durum haline gelebilir. Hollingworth’a (1942) göre, bir yetişkin zekâsıyla çocuksu duyguların bir arada olması zorlukları beraberinde getirebilir, uyum sorunları ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde üstün potansiyelli çocukların desteklenmesi için eş zamansız gelişimlerinden haberdar olunması ve buna uygun bir eğitim planı hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

İki kere farklı olma durumu ise, üstün yetenekli bireylerin bir ya da daha fazla alanda yetersizlik göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Neihart, 2008). Diğer bir ifadeyle, üstün yetenekli bireylerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm

spektrum bozukluğu, duygusal ya da davranış bozukluğu, fiziksel engel gibi diğer özel gereksinim alanlarından birini daha göstermesidir (Gullet, 2008). Silverman (1997), en eşzamansız gelişen çocuğun iki kere farklı olan çocuklar olduğunu belirtmiştir.

Üstün potansiyelli çocuklar, yukarıda bahsedilen özelliklere sahip olabilecekleri gibi bu özellikleri hiç göstermeyebilirler. Aynı zamanda bu gelişim özelliklerine sahip çocuklar da üstün potansiyelli olmayabilir. Bu nedenle bir çocuğa “üstün potansiyelli” diyebilmek için kapsamlı bir değerlendirme yapılması gerekmektedir.

Okul Öncesi Dönem Üstün Potansiyelli Çocukların Tanınması

Üstün potansiyelli çocukların erken yaşlarda belirlenmesi, kendilerine uygulanacak eğitimin planlanması ve yürütülmesi açısından önemli bir adımdır. Feldhusen ve Jarwan, (2000) bu adımın geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiş testlerle, devam eden bir süreç olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Birden fazla değerlendirme aracı kullanılsa dahi, bu değerlendirmeler tek bir zaman diliminde gerçekleştiğinde kesin olarak üstün potansiyel belirlenemeyebilmektedir. Bununla birlikte, yalnızca zekâ testlerinin kullanımı da üstün potansiyelin belirlenmesi için yeterli değildir (Pfeiffer, 2002). Çünkü, zekâ testlerinden yüksek puan almasa dahi üstün yeteneklilik alanlarından en az birine sahip çocuklar da vardır (Glück ve Tischler, 2021). Bu nedenle üstün potansiyeli belirleyebilmek için çoklu değerlendirmelerin yapılması önerilmektedir. Bu çoklu değerlendirme portfolyo dosyaları, öğretmen-veli ve akran gözlemleri, sözel olmayan testler, rubrikler, öğretmen derecelendirme ölçekleri, gelişim gözlem ve değerlendirme formları ve zekâ testlerini içerebilir (Kanevsky, 2000; Pfeiffer, 2015; Renzulli ve Reis, 1997; Schroth ve Helfer; 2008). Bu değerlendirmeler, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik, psikomotor, güzel sanatlar gibi yetenek alanlarını kapsayacak şekilde gerçekleştirilmelidir (Pfeiffer, 2015). Ancak, yalnızca tek bir zamanda, tek bir değerlendirme yapmak üstün yeteneklilik için doğru sonuca varmayı mümkün kılmayabilir. Çünkü, üstün yeteneklilik tek düze değil, dinamik bir süreçtir, yaşam boyunca geliştirilebilir (Shavinina, 2009). Bu nedenle, üstün potansiyelli olma durumunu belirlemek için, farklı zamanlarda, çoklu değerlendirilmeler yapılması önerilmektedir.

Okul öncesi dönemde üstün potansiyelli çocukların belirlenebilmesi için uygulanabilecek değerlendirme araçlarından bazıları şunlardır;

- Okul Öncesi Dönem Potansiyel Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (Bildiren ve Bilgen, 2019), Kaliforniya Zihin Olgunluk Testi, 5-7 yaş (Bildiren, 2018), Kaliforniya Zihin Olgunluk Testi, 5-7 yaş (Bildiren, 2018),
- ASİS-Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği, 4-12 yaş (Sak, 2015),
- Raven Renkli Progresif Matrisler Testi, 3-11 yaş (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017),
- Peabody Resim-Kelime Eşleme Testi (Form B), 2-12 yaş (Katz, Onen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ, 1974),
- Stanford Binet Zekâ Ölçeği, 2-16 yaş.(Bildiren, 2018).
- Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği, 6-16 yaş (Güçyeter, 2016)
- DENVER II Gelişim Testi (Anlar, Bayoğlu ve Yalaz, 2007)
- Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2005)
- Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1995)
- Portage Programı Gelişim Testi (Biber ve Vural, 2012)

Ülkemizde tipik bir tanılama ve bir eğitim programına dâhil etme süreci ardı ardına gelen evrelerden oluşmaktadır. Bu evreler sırasıyla başvuru aşaması, tarama/aday gösterme/yönlendirme aşaması, test etme/ölçme aşamasıdır (MEB, 2013).

Başvuru aşaması; programa öğrenci alımı ile ilgili duyurunun yapılması ile başlar. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde (MEB, 2016) okul öncesi dönem çocuklarının da bu programa aday gösterilebileceği belirtilmektedir ancak henüz ilkokul düzeyindeki çocukları programa kabul etmektedirler. Üstün yetenekli öğrenci programının içeriğinin duyurulmasının ardından adaylar programa başvurabilirler. Duyurunun ana amacı, hedef kitleyi (üstün potansiyelli çocuk ve ailesini) program hakkında detaylıca bilgilendirmektir.

Tarama/Aday gösterme/yönlendirme aşaması; Tarama ile daha çok genel yetenek testleri kullanılarak belirli düzeyin üzerindeki çocuklar saptanmaya çalışılır. Aday gösterme ise sözlü bildirim, derecelendirme ölçekleri ya da özellik tarama listeleri kullanılarak yapılabilir. Bu ölçekler tüm özel yetenekli çocukların sahip oldukları özellikleri kapsamaktadır.

Test etme/ölçme aşaması; Aday gösterilen çocukların zekâ düzeyleri ölçme araçları kullanılarak belirlenir. Bu ölçme araçları şu şekildedir;

- Bireysel zekâ testi
- Grup zekâ testi
- Özel yetenek testi
- Diğer türden testler (Sak, 2017).

Karar verme aşaması ise tanılama sürecinin son aşamasıdır. Önceki aşamalarda öğrenciler hakkında toplanan bilgilerin komisyon ya da kurul tarafından değerlendirilerek programa alınacak öğrencilerin belirlendiği aşamadır (MEB, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu'na göre okul öncesi dönemde özel yetenekli çocuğun tanınması, çocukların çevresindeki kişilerin yönlendirmeleri ile RAM'larda yetenek alanını belirlemek üzere değerlendirmeye alınmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirme için zekâ testlerinden ziyade gelişim testlerinin uygulanmasının kararlaştırıldığı kılavuzda belirtilmiştir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde üstün potansiyelli çocukların belirlenebilmesi için öğretmen ve aile gözleminin önemi buradan anlaşılabilmektedir. Çünkü, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel olarak ileri seviyede performans gösterip göstermediği, çocuğun birincil çevresi olan ailesi ve öğretmeni tarafından fark edilebilmektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin ve ailelerin iyi birer gözlemci olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri ve üstün potansiyelli çocukların belirlenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar kronolojik olarak aşağıda sıralanmıştır.

Jacobs'ın (1971) okul öncesi dönem ve ilkökul dönemindeki üstün potansiyelli çocuklarının aileleri ve öğretmenleri ile yaptığı çalışmaya göre, aileler çocuklarının yeteneklerini belirleyebilmede daha niteliklidir.

Ciha, Harris, Hoffman ve Potter (1974) da okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli olmak potansiyeli taşıyan çocukları aday gösterebilme oranlarının %22 olduğu sonucuna ulaşarak Jacobs'ın (1974) çalışmasına yakın bir sonuç elde etmişlerdir.

Gagné'nin (1995) çalışmasında ise, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukları belirleme konusunda çok başarılı olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat bununla birlikte, üstün yetenekli çocuklar ile ilgili eğitim almış öğretmenlerin fark etme ve aday göstermeye ilişkin becerilerinin arttığı bulunmuştur.

Dağlıoğlu (2002) okul öncesi öğretmenleri ve ailelerinin aday gösterdiği okul öncesi çocuklarının matematik alanında üstün yetenekli olanları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin matematik alanında yeteneği daha iyi değerlendirebildiği fakat yaratıcılık ve zihinsel becerileri değerlendirme konusunda ailelerin daha uygun değerlendirmelere sahip olduğu bulunmuştur.

Hodge ve Kemp (2006), okul öncesi dönem üstün potansiyelli 14 çocuğu üç yıl süreyle takip etmiştir. Bu süre boyunca öğretmen ve aile gözlem formları ile sözel olan ve olmayan testler uygulanarak üstün yetenekli çocuklar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocukları belirleme konusunda sınırlı kalmaktadırlar.

Alemdar (2009) üç ile altı yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarından üstün potansiyelli olanları belirlemeye çalışmıştır. Bu belirleme için aile ve öğretmen gözlem formları aracılığıyla aday gösterilen çocuklara Çoklu Zekâ Gözlem Formu uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda 44 çocuk üstün yetenekli bulunurken, öğretmen gözlem formu ile Çoklu Zekâ Gözlem Formu arasında dil, müzik ve kişilerarası boyutlarda anlamlılık bulunurken, görsel, matematik, kinestetik ve doğa boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aile gözlemleriyle öğretmen gözlemlerinde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Dağlıoğlu ve Suveren (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi çocuklarının ailelerinin üstün yetenekli çocukları belirleyebilme/aday göstermede ne kadar başarılı ve tutarlı olduklarını ortaya koyma amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında, ilk aşamada bir ilkokulun anaokuluna giden çocukların öğretmenleri ve ailelerine Aile Gözlem Formu, Öğretmen Gözlem Formu ve Temel Zihinsel Yetenekler Testi uygulanmıştır. İkinci aşamada ise okul öncesi çocuklarına Goodenough-Harrison Bir Adam Çiz testi uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda, okul öncesi öğretmenleri ve ailelerin üstün yetenekli çocukları belirlemede %44,3 oranında başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, bu konuda ailelerin öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli (2019) okul öncesi üstün yetenekli çocukların öğretmenleri tarafından aday gösterilmesine yönelik bir program uygulamış ve programın etkililiğini test etmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılan okul öncesi öğretmenlerine ÜYÇAP (Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Programı) uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğretmenlerin aday gösterdiği çocuklara uygulanan zekâ ve yetenek testlerinden elde edilen puanlar ile, kontrol

grubundaki öğretmenlerin aday gösterdiği çocuklara uygulanan testlerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre eğitim alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre üstün yetenekli çocukları aday gösterme konusunda daha isabetli kararlar vermişlerdir.

Al-Oweidi (2019) de üstün potansiyelli çocukları belirleme konusunda okul öncesi öğretmenlerine bir eğitim programı düzenlemiştir. Çalışmaya dâhil edilen 30 okul öncesi öğretmeni deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmış ve deney grubuna bir eğitim verilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukları belirlemeye dair öğretmen yeterlilikleri artış göstermiştir.

Yapılan çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyel gösteren çocukları fark etme ve aday gösterme konusunda ailelere nazaran daha az başarılı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerine konu ile ilgili eğitimler verildiğinde fark edebilme başarılarının artış gösterdiği söylenebilir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocukları aday gösterebilmek için nitelikli gözlemler yapma konusunda eksikliklerinin olduğu ve konuyla ilgili eğitim programları düzenlendiğinde bu eksikliklerin tamamlanabileceğine işaret etmektedir. Ailelerin üstün potansiyelli çocukları öğretmenlerden daha başarılı bir şekilde fark edebilmelerinden öğretmen-aile iletişiminin önemli olduğu da söylenebilir.

Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimlerine İlişkin Modeller

Üstün yetenekli çocukların eğitimlerine ilişkin birçok model bulunmaktadır. Bu başlık altında, bu modellerden zenginleştirme modeli, hızlandırma, gruplama ve destek eğitim odası uygulamalarına yer verilmiştir.

Zenginleştirme Modeli. Zenginleştirme, çocuklara uygulanan eğitim faaliyetlerinin derinleştirilmesi ya da genişletilmesidir (Schiever ve Maker, 1997). Bu derinleştirme ve genişletilme eğitim içeriğinin, eğitim ortamının ve materyallerinin zengin içeriklerle farklılaştırılmasıdır (Renzulli, 2005; Renzulli, Reis ve Shaughnessy, 2014). Bu farklılaştırma, farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Bu yöntemlerden biri dikey zenginleştirme ve yatay zenginleştirmedir. Yatay zenginleştirme; eğitim planındaki konu ile benzer güçlükte fakat program içerisinde yer

almayan içeriklerle farklılaştırılması olarak tanımlanabilir. Dikey zenginleştirme ise, program içerisinde yer almasa da yine müfredat ile ilgili olan bir konunun derinleştirilmesi olarak ifade edilir (Lass, Metcalf ve Olson, 1961).

Yatay zenginleştirme ve dikey zenginleştirmenin yanında, Howley, Howley ve Pendarvis (1986) süreç odaklı, içerik odaklı ve ürün odaklı zenginleştirme olmak üzere üç farklı zenginleştirme yaklaşımı tanımlamaktadır (Akt. Schiever ve Maker, 1997). Süreç odaklı yaklaşım, öğrenme merkezlerini kullanarak ya da tartışmalara katılarak, ilgilendikleri konularda bağımsız çalışmalar yürüterek odaklanma becerilerini içermektedir. Öğrencilerin yürüttükleri bu çalışmalarda, ileri düzey zihinsel becerilerinin ve yaratıcılıklarının desteklenmesi amaçlanmaktadır. İçerik odaklı zenginleştirme ise matematik, fen, sanat gibi belirli bir içerik alanının sunulup normal müfredattan daha derin ve geniş işlenmesini kapsamaktadır. Ürün odaklı zenginleştirme ise içerik ya da süreç yerine sonuca odaklanmaktadır. Bu sonuç roman, resim, heykel, rapor gibi bir ürünü barındırmaktadır (Schiever ve Maker, 1997).

Bu zenginleştirme yaklaşımlarının haricinde; mentörlük, var olan programı ve gerçek yaşam problemleri ile derinleştirme ve genişletme etkinlikleri, alan gezileri gibi etkinlikler de zenginleştirme stratejileri olarak belirtilmektedir (Clark, 2002; Davis ve Rimm, 2004, Kulik ve Kulik, 1982). Schiever ve Maker'a (1997) göre, süreç, içerik ve ürün odaklı zenginleştirme yaklaşımlarını bir arada bulunduran zenginleştirme programları mevcuttur. Bu programlara Otonom Öğrenci Modeli (Betts, 1986), Probleme Dayalı Öğrenme (Stepien, Gallagher ve Workman, 1993) ve Okul Çapında Zenginleştirme Programı (Renzulli, 2005) örnek verilebilir.

Hızlandırma ve Gruplama. Üstün potansiyelli çocukların eğitiminde kullanılan bir diğer model de hızlandırma ve gruplama stratejileridir. Hızlandırma; üstün yetenekli çocukların sahip olduğu hazır bulunuşluk düzeyi ve eğitim ihtiyacı doğrultusunda hazırlanan uygun eğitim programıyla gerçekleştirilen (VanTassel-Baska, 1992), tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha hızlı ve daha küçük yaşlarda eğitime başlamalarına olanak tanıyan (Pressey, 1949) ve sınıf içinde sıkılmalarını engelleyerek kalıcı öğrenmeler sağlayan bir stratejidir (Sak, 2017). Hızlandırma; anaokuluna erken yaşlarda başlatma, ilkokula erken başlatma, sınıf atlama, kendi hızında eğitim, birleşik sınıflar, müfredatın sıkıştırılması, ortaokul, lise ya da üniversiteye erken başlama, onur sınıfları,

Uluslararası Bakalorya Programı gibi türleri de içerebilmektedir (Southern ve Jones, 2004).

Gruplama ise hızlandırmadan farklı olarak, benzer yetenek, ilgi alanı ve motivasyona sahip çocukların gruplandırılarak, bir arada eğitim görmesi olarak tanımlanmaktadır (Porter, 2005; Sak, 2017). Üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçları tipik gelişim gösteren çocuklardan daha farklı olabilmektedir. Bu nedenle bilişsel akranları ile bir arada olarak etkileşim kurmalarına olanak tanıyan, yapılandırılmamış ortamlarda, öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitimin verilmesi önemlidir (Feldhusen ve Moon, 1992). Gruplama, homojen ve heterojen bir şekilde, tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak gerçekleştirilebilmektedir.

Hem okul öncesi hem de farklı kademelerde eğitimine devam eden üstün potansiyelli ve yetenekli çocuklarda hızlandırma ve gruplama stratejilerinin akademik başarı ve sosyal gelişimlerine olumlu katkıları olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. (Gamoran, 1989; Gross ve Smith, 2021; Kulik ve Kulik, 1982; McCoach, O'Connell, Levitt, ve Reis, 2006; Rogers, 1991; Steenbergen-Hu, Makel, ve Olszewski-Kubilius, 2016). Üstün potansiyelli çocuklarla çalışan öğretmenler, bu çocukların en çok zihinsel akranları ile bir aradayken öğrenebildiklerini belirtmişlerdir (Huss, 2006). Hızlandırma ve gruplama uygulamalarının olumlu sonuçları da öğretmenlerin bu görüşünü desteklemektedir.

Destek Eğitim Odası. Destek eğitim odası, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitimleri sürecinde ülkemizde uygulanan yöntemlerden biridir. Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yönetmeliğine göre destek eğitim odası; kaynaştırma öğrencileri ile özel yetenekli öğrencilere, ihtiyaçları olan alanlarda destek eğitim verilmesi için düzenlenen ortam olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Bu ortam, okul öncesi kademesinden ortaokul kademesine kadar, her yaş grubu için tasarlanabilmektedir (Yazıcıoğlu, 2020). Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim düzenlenen destek eğitim odalarında öğrenciler kayıtlı oldukları okulun programı temel alınarak bir BEP (Bireyselleştirilmiş eğitim programı) hazırlanır. Bu programın hazırlanmasında çocuğun yaşı ya da kademesi değil, gelişim düzeyi dikkate alınır (Yazıcıoğlu, 2020). Bunun için öncelikle üstün yetenekli çocuğun var olan performansı değerlendirilir, ardından kısa ve uzun vadeli hedefler belirlenerek bireysel bir program hazırlanır (Bildiren, 2018). Destek eğitim odasının dört duvarla kaplı,

fiziksel bir sınıf ortamı olması gerekmemektedir. Öğretmen okul içerisinde, üstün yetenekli çocuk için uygun olan ortamı hazırlamakla yükümlüdür (Afat, 2017). Üstün yetenekli çocuklar, eğitim gördükleri ortama bağlı olmaksızın, bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek ve isteklerine göre düzenlenmiş bir programla eğitim almalıdırlar (Berger, 1991). Bildiren'e (2018) göre, üstün yetenekli çocuklar için düzenlenen bireyselleştirilmiş eğitim programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin destek eğitim odasında gerçekleştireceği eğitimi, daha öncesinde yapılan performans değerlendirmesine göre araştırma, deney, gözlem gibi ileri seviye çalışmalar planlaması gerekmektedir. Bununla birlikte, destek eğitim odasında bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulayan öğretmen diğer öğretmenler ve alan uzmanlarıyla da işbirliği yapmalıdır (Bildiren, 2018).

Okul Öncesi Dönemde Üstün Potansiyelli Çocuklar ve Öğretmenleri

Okul öncesi eğitim ile çocukların dünyaya geldikleri günden ilkokula kadar olan zaman diliminde, bireysel farklılıkları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak onların motor, sosyal, bilişsel ve dil gelişimleri desteklenmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Büyümenin hızlı bir şekilde gerçekleştiği 0-6 yaş aralığını kapsayan bu dönemde öğrenmenin de önemli bir kısmı gerçekleşmektedir (Koshy, 2002). Çocuğun gelişimini inceleyen kuramlardan biri olan Ekolojik Kuram'a göre (Bronfenbrenner, 1979), çocuk gelişiminde etkili olan beş önemli sistem bulunmaktadır. Bu sistemler; mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Bu sistemler incelendiğinde, iç içe geçmiş halkalar ve bu halkaların merkezinde çocuğun bulunduğu görülmektedir. Çocuğun gelişimini etkileyen birincil çevre olan mikro sistemde akrabalık ilişkileri, fiziksel çevre ve okul yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Ekolojik sistemler kuramından yola çıkılarak, çocuklar, doğumla birlikte aile ortamları neticesinde ilk sosyal çevrelerini edinirken, okul öncesi eğitimle bu sosyal çevre içerisine öğretmenlerinin ve akranlarının dâhil oldukları söylenebilir. Gelişimin bu kadar hızlı ve bu kadar kritik olduğu erken çocukluk döneminde, ailenin ardından karşılaştıkları kişiler olan öğretmenin sahip olması gereken bazı mesleki yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde (2017a) ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri'nde (2017b) belirtilmiştir. Bu yeterlikler aşağıda sıralanmıştır;

- Okul öncesi dönem çocuklarına zengin uyarıcı ortam sunabilmek,
- Eğitim sürecini tüm gelişim alanlarını destekleyebilecek nitelikte planlayabilmek,
- Eğitim planını uygulamaya yönelik uygun materyal seçebilmek veya geliştirebilmek,
- Ailelerle iletişim kurabilmek ve katılımlarını sağlayabilmek,
- Etkili iletişim kurabilmek
- Çocukların gelişimlerini ve eğitim programlarını değerlendirebilmek (MEB, 2013; MEB, 2017).

Okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken özel alan yeterlikleri yukarıda sıralanmıştır. Bu yeterliklerle birlikte, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların eğitimlerinde bir takım farklılar görülebileceği düşünülmektedir. Bu farklılıklar nedeniyle, üstün potansiyelli çocukların doğuştan getirdikleri yeteneklerin, tipik akranları ile aralarında oluşan gelişimsel farklılığın fark edilip yeteneklerinin geliştirilmesi için öğretmenin bir takım özelliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Alanyazında üstün potansiyelli çocukların öğretmenlerinin; üstün yetenekli çocukların belirlenmesi noktasında bilgi sahibi olan, üstün yetenekli çocukları tipik gelişim gösteren akranlarından ayıran özelliklerin farkında olan, yalnızca üstün yetenekli çocukların değil tipik gelişim gösteren çocukların da gelişim özelliklerine hâkim (Baysal Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018; Dağlıoğlu, 2010) kişiler olması beklenmektedir. Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin doğası ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olan, üstün yetenekli öğrencilerle kullanılmak üzere yöntem ve materyal geliştirme becerisine sahip olan, öğrencilerin öğrenme stilleri, bilişsel stilleri ve davranış tarzlarındaki kültürel farklılıkları ele alma becerilerine sahip, çok kültürlü kaynakları ve materyalleri kullanarak üst düzey düşünme becerilerini ve sorgulama tekniklerini uygulayabilen, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde öğrencilerin performanslarını değerlendirmede farklı yöntemler bilen ve bunları kullanabilen, yaratıcı düşünebilen, etkili iletişim kurabilen, bilmediği bir soru karşısında “bilmiyorum” diyebilen ve çocukları doğru araştırma kaynaklarına yönlendirebilen, problem çözme becerisi ve empati yeteneğine sahip (Dağlıoğlu, 2010, Levent, 2014; Sak, 2017) olması beklenmektedir. Aynı zamanda demokratiklik, işbirlikçi, entelektüel, sanat konularına ilgili olmaları da gerektiği vurgulanmıştır (Ford ve Trotman, 2010; Koshy, 2002; Levent, 2014; MEB, 2017a; Sak, 2017).

Okul öncesi öğretmenleri, gelişimin en kritik döneminde bulunan çocuklara rehberlik eden öğretmenlerdir. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların gelişim özelliklerine hâkim olmadan ve üstün potansiyelli çocukların özelliklerini bilmeden, bu çocukların davranışlarını mantıksız ve olgunlaşmamış olarak değerlendirebilir, bunun sonucunda üstün potansiyelli çocuğun gelişimine ve ihtiyaçlarına uygun müdahalelerde bulunamayabilir (Walsh, Hodge, Bowes ve Kemp, 2010). Bu nedenle hem okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler hem de üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler dikkate alındığında, sınıfında okul öncesi dönemde üstün potansiyelli bir çocuk bulunan öğretmenlerin her iki kategorideki becerilere ve yeterliklere sahip olması üstün potansiyelli çocuğun gelişimine sunulacak katkılar açısından önemlidir.

Okul öncesi öğretmenleri ve üstün potansiyelli çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalar kronolojik olarak aşağıda sıralanmıştır.

Awanbor (1991) çalışmasında üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili bir eğitim almanın öğretmenlerin etkililiği, yeterliği ve oluşturdukları sınıf iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, üstün yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin daha iyi öğretim becerileri göstermiş ve daha iyi bir sınıf atmosferi oluşturmuşlardır.

Hodge ve Kemp (2000) okul öncesi dönemdeki çocukları aile ve öğretmen gözlem formları ve Renkli Progresif Matrisler Testi ve Peabody Resim Kelime Testi uygulayarak üstün yetenekli olanları belirlemiştir. Bu belirlemenin ardından zenginleştirme programı uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, zenginleştirme uygulamaları neticesinde çocukların akademik yetenekleri ile sözel olan ve sözel olmayan becerilerinde artış gözlemlenmiştir.

Tezcan (2012), okul öncesi öğretmenlerinin üstün zekâlı çocuklara ve bu çocukların eğitimlerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada 15 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre; okul öncesi öğretmenleri üstün zekâlılığı mükemmellik olarak algıladıkları ve daha çok bilişsel gelişimi vurguladıkları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri üstün zekâlı çocuklar konulu mesleki gelişim ve uygulamalar içeren eğitimlere ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik yürütülen bir çalışmada 10 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Coşar, Çetinkaya ve Çetinkaya,

2015). Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocukların eğitimlerine erken yıllarda başlaması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenleri gerekli fiziksel ortam, maddi destek ve bu çocukların eğitimlerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda bilgi desteği almaları gerektiğini söylemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algılarını ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılmış bir çalışmada (Özcan ve Gülkaya, 2018) 100 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı ölçeği ve Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyacı Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin analizleri sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algılarının olumlu yönde olduğu ve üstün yetenekli çocukların eğitimlerine ilişkin eğitim ihtiyaçlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cotar-Konrad ve Gabrijelčič (2015) tarafından Slovenya'daki okul öncesi öğretmenlerinin 2 yaşından 6 yaşında kadar olan üstün yetenekli çocukları tanılama ve üstün yetenekli çocukların eğitimleri konusundaki mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 180 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili bilgilendirilme düzeyleri olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, üstün yetenekli çocukların kişisel özelliklerini belirlemede ve onlarla çalışırken öğretim stratejilerinin uygun kullanımında düşük öz yeterliliğe sahip olma eğilimindedirler.

Dağlıoğlu, Turupçu-Doğan ve Basit (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde üstün zekâlı/yetenekli ve tipik gelişim gösteren çocukların yeteneklerini, ilgi ve becerilerini belirlemek ve geliştirmek için yaptıkları çalışmaları belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada dört farklı ülkeden 200 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, dört ülkede de öğretmenlerin, okul öncesi çocuklarının bilişsel gelişimlerini ve akademik gelişimlerini dikkate alan çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Saranlı (2017) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerine zenginleştirme uygulamaları ile ilgili bir eğitim programı düzenlemiş ve okul öncesi öğretmenleri bu eğitimin ardından sınıflarında zenginleştirme çalışmaları yapmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, sınıfında üstün yetenekli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri

erken müdahalenin önemli olduğunu vurgulamış ve zenginleştirme çalışmalarının okul öncesi sınıflarında uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir.

Dereli ve Deli (2022) çalışmalarında, sınıfında okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuk bulunmamış, tipik gelişim çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zenginleştirme çalışmalarına ilişkin bilgilerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin zenginleştirme çalışmalarına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler konuyla ilgili donanım, maddi destek ve daha az kalabalık sınıflara ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocukların eğitimleri için hizmetöncesi ya da hizmetiçi eğitimler aldıklarında, daha etkili müdahalelerde bulunabildiklerini göstermektedir.

Okul Öncesi Dönem Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak-Metafor

Metafor, mecaz sözcüğü ile aynı anlamı taşımaktadır. Mecaz ise, bir sözcüğü kabul gördüğü anlamı dışında kullanmaktır (TDK, 2019). Metaforlar, kişisel deneyimleri anlamlandırmada sıklıkla kullanılmakta ve Miller (1987) tarafından “deneyimin dili” olarak tanımlanmaktadır. Metaforlar, sosyal bilimlerde deneyimleri ve düşünceleri ortaya koymak için tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmanın fenomonoloji ile deneyime dayalı oluşu doğrultusunda katılımcıların metafor ile düşünce ve deneyimlerinin aktarılmasının değerli olduğu düşünülmektedir. Metaforların bu yönü sayesinde, okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuklarla gerçekleştirdikleri deneyimlerinden hareketle “okul öncesi dönem üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak” konusundaki düşüncelerini belirlemede önemli olduğu söylenebilir.

Metaforlar, üstün yetenekli çocuklara ve eğitimlerine yönelik algı ve tutumları belirlemede kullanılan araçlardan biridir. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve ailelerin üstün yetenekli çocuk ve üstün yetenekli çocukların eğitimi metaforlarını inceleyen çalışmalar mevcuttur (Akgül, 2021; Ateş, 2018; Godor, 2019; Orhan-Karsak ve Gider, 2019). Ancak okul öncesi dönem üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak konusundaki metaforlarını belirlemeye çalışan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir desende gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda anlam fazlasıyla önemlidir ve araştırmacılar kendi hayatları dışındaki kişilerin anlamları ile ilgilenirler (Bogdan ve Biklen, 1997). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuklara ilişkin deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, bir veya birden fazla kişinin bir fenomeni nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışır ve günlük deneyimlerin anlamı ya da doğasına ilişkin derin bir anlayış çıkarmayı amaçlar (Christensen, Johnson ve Turner, 2013; Patton, 2018). Bir başka deyişle, insanların bir fenomen hakkındaki yaşantılarından yola çıkarak o fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anlamlandırdıklarına, deneyimin altında yatan temel yapı ve gerçeğe odaklanmaktadır (Merriam, 2013; Patton, 2018). Bu çalışmada fenomenoloji deseninin seçilme nedeni, okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuklarla deneyimlerinin ve deneyimlerine ilişkin düşüncelerinin anlaşılmasına çalışılmasıdır. Bir diğer deyişle, çalışmanın amaçlarına ulaşmak için deneyimlerden faydalanılmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim sınıflarında üstün potansiyelli çocukla çalışma deneyimi bulunan 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyeti yürütme deneyimine sahip oldukları bu çocuklar, devam ettikleri kurum ya da RAM, ÜYEP, hastaneler gibi

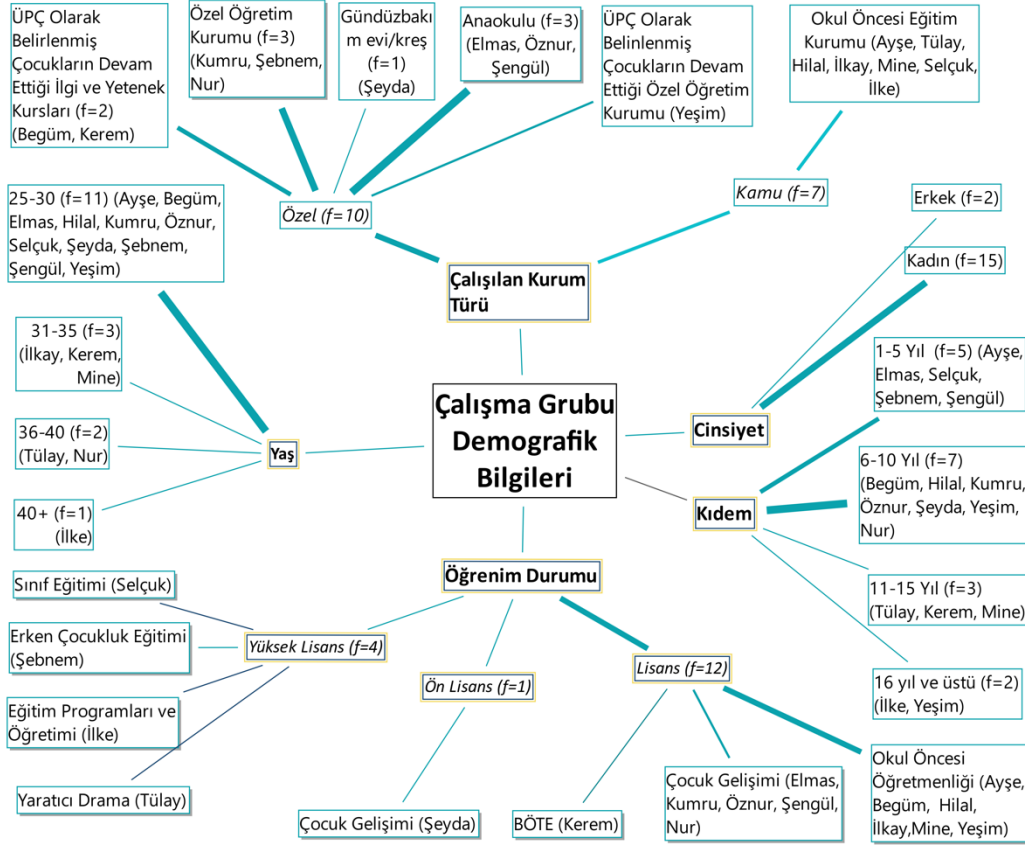
merkezler aracılığıyla uygulanan zekâ testleri ve gelişimsel değerlendirmeler neticesinde akranlarının ilerisinde olduğu belirlenen okul öncesi dönem çocuklarıdır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, bilgi bakımından bolluk içeren durumların amaçlı olarak seçilmesidir (Patton, 2018). Araştırmada çalışma grubunu, ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir ölçütü taşıyan kişi veya durumlar çalışma grubuna dâhil edilir (Patton, 2018). Kartopu örnekleme yönteminde iste, çalışma grubunun özelliğini taşıyan bir katılımcı aracılığıyla diğer katılımcıyla temasa geçilir, temasa geçilen katılımcı bir diğer bilgi kaynağına yönlendirir ve süreç devam eder (Noy, 2008).

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerde aranan ölçütler; kamu ya da özel bir okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen olarak çalışıyor olmak, değerlendirmeye tabi olup üstün potansiyelli olarak belirlenmiş okul öncesi dönemki çocukla/çocuklarla çalışma deneyimine sahip olmak olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlere bu iki ölçüt doğrultusunda dört farklı yolla ulaşılmıştır. Bunlar; 1) Araştırmacının ve meslektaşlarının sosyal çevresi, 2) Okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu sosyal medya platformları, 3) Okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri, 4) Ölçütlere sahip, çalışma grubuna katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal çevresi aracılığıyla ulaşılan öğretmenlerdir.

Çalışma grubunu oluşturabilmek için ilk olarak araştırmacının ve meslektaşlarının sosyal çevresinde okul öncesi dönem üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olma ölçütüne sahip öğretmenler olup olmadığı araştırılmıştır. Bu yolla üç öğretmene ulaşılmıştır. Ardından okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu sosyal medya platformlarına başvurulmuş, gönüllülük esasına göre ölçütü sağlayan dört öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileriyle de görüşülerek, sınıfında daha öncesinde üstün potansiyelli çocuk bulunmuş ya da şu anda bulunuyor olan beş öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan 12 öğretmenle, öğretmenlere uygun gün ve saat için randevulara katılarak çevrimiçi web konferans uygulamalarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin her birinin bitiminde katılımcılara, sosyal çevrelerinde “sınıfında okul öncesi dönem üstün potansiyelli bir çocuk bulunma deneyimine sahip” öğretmen bulunup bulunmadığı sorulmuş ve bu yolla çalışmaya katılımcı olmaya gönüllü olan beş öğretmene daha ulaşılmıştır.

Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlere ait demografik bilgiler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Şekil 2’ye göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ikisi erkek, 15’i kadındır. Öğretmenlerden yedisi kamuya bağlı okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır. Özel kurumda çalışan 10 öğretmenden üçü özel öğretim kurumunda, biri kreşte, üçü anaokulunda, ikisi yalnızca ÜPÇ olarak belirlenmiş çocukların devam ettiği ilgi kurslarında, biri ise yalnızca ÜPÇ olarak belirlenmiş çocukların devam ettiği bir kolejde çalışmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde; ön lisans derecesine sahip bir öğretmenin bulunduğu; lisans derecesine sahip on iki öğretmenden beşinin çocuk gelişimi bölümünden, birinin Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi bölümünden, altısının ise okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Dört öğretmen ise sırasıyla Eğitim Programları ve Öğretim, Yaratıcı Drama, Sınıf Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitimi bölümlerinden yüksek lisans derecesine sahiptir. Yüksek Lisans derecesine sahip öğretmenler aynı zamanda Okul

Öncesi Öğretmenliği Lisans mezunudur. Katılımcıların ve görüşmeler sırasında aktardıkları üstün potansiyelli çocukların gerçek isimleri kullanılmamış, takma adlar verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sıralanmıştır.

Ayşe Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunudur. 27 yaşındadır. Beş yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Şu anda Hakkâri’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda çalışmaktadır. Mesleğinin üçüncü yılında üstün potansiyelli olarak belirlenmiş bir öğrenci ile çalışma deneyimi olmuştur ve şu ana kadar yalnızca bir üstün potansiyelli çocukla çalışmıştır.

Begüm Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programından mezun olan Begüm Öğretmen 27 yaşındadır. İki yıl okul öncesi öğretmeni olarak özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışmış ve dört yıldır da yaratıcı drama eğitmeni olarak Kayseri’de yalnızca üstün potansiyelli olarak belirlenmiş çocukların devam ettiği bir kurumda çalışmaktadır. Begüm Öğretmen’in çalışmakta olduğu kurum, üstün potansiyelli olarak belirlenen çocukların ilgi ve yeteneklerine göre ders aldıkları okul sonrası bir kurumdur. Toplamda 80 üstün potansiyelli çocukla çalışmıştır.

Elmas Öğretmen; Çocuk Gelişimi Lisans Programı mezunudur. 29 yaşındadır. Bir yıl özel eğitim kurumunda çalışmış ve dört yıldır da Ankara’da özel okul öncesi kurumunda çalışmaktadır. Üstün potansiyelli olarak belirlenmiş bir çocukla çalışma deneyimine sahiptir. Şu anda da sınıfında üstün potansiyelli olabileceğini düşündüğü bir çocuk bulunmaktadır fakat resmi olarak belirlenmemiştir.

Tülay Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ve Yaratıcı Drama Yüksek Lisans Programı mezunudur. 36 yaşındadır. 14 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Şu anda Ankara’da MEB’e bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan Tülay Öğretmen, pek çok ilde çalışmıştır. Mesleğinin ilk yılından itibaren her yıl en az bir üstün potansiyelli çocukla çalışma deneyimi bulunmaktadır. Sınıfında bugüne kadar yaklaşık 15 üstün potansiyelli çocuk bulunmuştur.

Hilal Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunudur ve 27 yaşındadır. Altı yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Şu an Hatay’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır. Mesleğinin altıncı yılında üstün potansiyelli bir çocukla çalışma deneyimi olmuştur. Bu çocuk aynı zamanda asperger sendromu tanılıdır.

İlkay Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunudur ve 37 yaşındadır. 16 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Üstün potansiyelli olarak belirlenmiş bir çocuğu vardır ve üstün potansiyelli çocuklara ilişkin bilgisinin kendi çocuğunun ÜPÇ olarak belirlenmiş olmasından ötürü olduğunu belirtmiştir. Mesleğinin 11. yılında da sınıfında ilk kez üstün potansiyelli çocuk bulunmuştur. Bugüne kadar yaklaşık beş üstün potansiyelli bir çocukla çalışma deneyimine sahiptir.

Kerem Öğretmen; Bilgisayar Teknolojileri ve Öğretmenliği Lisans programı mezunudur ve 37 yaşındadır. 15 yıldır öğretmenlik yapmaktadır ve altı yıldır okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklarla çalışma deneyimine sahiptir. Öncesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan Kerem Öğretmen, altı yıldır Konya’da yalnızca üstün potansiyelli olarak belirlenen çocukların ilgi ve yeteneklerine göre ders aldıkları okul sonrası bir kurumda çalışmaktadır. Sınıfında üstün potansiyelli olarak belirlenmiş yaklaşık 20 okul öncesi dönem çocuğu bulunmuştur.

Kumru Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunudur ve 30 yaşındadır. 8 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Ankara’da özel bir eğitim kurumunun anaokulunda çalışmaktadır. Mesleğinin yedinci yılında üstün potansiyelli bir çocukla çalışma deneyimi olmuştur.

Mine Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunudur. 32 yaşındadır. 11 yıldır Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Şu anda Ankara’da görev yapsa da daha öncesinde birçok ilde görev yapmıştır. İlk kez mesleğinin beşinci yılında sınıfında üstün potansiyelli bir çocuk bulunmuştur. Bugüne kadar iki üstün potansiyelli çocukla çalışma deneyimine sahiptir.

Öznur Öğretmen; Çocuk Gelişimi Bölümü Lisans Programı mezunudur. Altı yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Ankara’da özel bir anaokulunda çalışmaktadır. İlk kez mesleğinin ilk yılında sınıfında üstün potansiyelli bir çocuk bulunmuştur. Bugüne kadar üstün potansiyelli olarak belirlenmiş üç çocukla çalışma deneyimi bulunmaktadır.

Selçuk Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans ve Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı mezunudur. Beş yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Şu anda Trabzon’da görev yapan Selçuk Öğretmen üstün potansiyelli bir çocukla ilk kez öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştığını belirtmiştir. Bugüne kadar 3 üstün potansiyelli çocukla çalışma deneyimine sahiptir.

Şeyda Öğretmen; Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programı mezunudur. 28 yaşındadır. 8 yıldır okul öncesi öğretmeni olarak kreş ve gündüz bakımevlerinde çalışmaktadır. Şu anda Eskişehir’de çalışan Şeyda Öğretmen, mesleğinin ilk yıllarında Manisa’da çalışmıştır. Mesleğinin dördüncü yılında sınıfında ilk defa sınıfında üstün potansiyelli bir çocuk bulunmuştur.

Şebnem Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans ve Erken Çocukluk Eğitimi Yüksek Lisans Programı mezunudur. Beş yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Şu anda İstanbul’da özel bir eğitim kurumunun anaokulunda çalışmaktadır. Mesleğinin ikinci yılında ilk defa sınıfında üstün potansiyelli bir çocuk bulunmuştur. Bugüne kadar üstün potansiyelli olarak belirlenmiş dört çocukla çalışma deneyimine sahiptir.

Sengül Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunudur ve 26 yaşındadır. Dört yıldır Ankara’da bir özel kurumda okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır. Mesleğinin ilk yılında sınıfında üstün potansiyelli bir çocukla çalışmıştır. Sınıfında bugüne kadar üstün potansiyelli olarak belirlenmiş sekiz çocuk bulunmuştur.

İlke Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ve Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans programı mezunudur. 41 yaşındadır. 16 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Şu anda Kayseri’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır. İki çocuk annesidir ve ikisi de üstün potansiyelli olarak belirlenmiştir. İlk çocuğu 2014 yılında üstün potansiyelli olarak belirlenmesinin ardından, mesleğinin 10. Yılında, 2015’te sınıfında ilk defa üstün potansiyelli bir çocuk bulunmuştur. Bugüne kadar üstün potansiyelli olarak belirlenmiş beş çocukla çalışma deneyimine sahiptir.

Yeşim Öğretmen; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunudur, şu anda da çocuk gelişimi bölümü lisans programı öğrencisidir. 30 yaşındadır. Sekiz yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. İki yıldır, Ankara’da, yalnızca üstün potansiyelli olarak belirlenmiş çocukların devam ettiği bir özel öğretim kurumunda çalışmaktadır. Bu okulda çalışmaya başladıktan sonra sınıfında ilk defa üstün potansiyelli olarak belirlenmiş çocuklar bulunmuştur. Şu ana kadar üstün potansiyelli olarak belirlenmiş 18 çocukla çalışma deneyimi bulunmaktadır.

Nur Öğretmen; Çocuk gelişimi lisans programı mezunudur. 37 yaşındadır. 10 yıldır Ankara’da özel okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Mesleğinin ilk yılından itibaren, sınıfında her yıl en az bir üstün

potansiyelli çocuğun bulunduğunu belirtmiştir. Üstün potansiyelli olarak belirlenmiş 11 çocukla çalışma deneyimine sahiptir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmenin büyük bir bölümünde ortaya çıkarılması gereken konuların açığa vurulması adına sorular veya konu tarafından yönlendirilen ek sorular yöneltilir. Bu tür görüşmelerde, sorular esnek bir yapıya sahiptir. Çalışmaya katılan her bireyden detaylı veriler toplanmaktadır (Merriam, 2013). Veri toplama süreci içerisinde, görüşmeler sırasında ihtiyaç duyulduğunda daha derinlemesine bilgiler edinebilmek için sondaj sorular da sorulmuştur.

Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmeden önce iki okul öncesi öğretmeniyle ön görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde görüşme soruları ve ilgili prosedürler tekrar kontrol edilmektedir (Cresswell, 2020). Pilot uygulama yapılan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmemiş ve bu öğretmenlerden alınan verilerin analizi gerçekleştirilmemiştir. Pilot uygulamada iki öğretmenden alınan veriler, görüşme sorularına son şeklini vermede kullanılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli Etik Kurul onayı ve Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzni alındıktan sonra gönüllülük esasına göre, ilgili ölçütü sağlayan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle, öğretmenlere uygun gün ve saat için randevulaşılmış ve çevrimiçi web konferans araçları yoluyla, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler yaklaşık 30 ile 45 dakika arasında sürmüştür ve katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 2021 yılı Eylül ayında başlayıp, 2021 Kasım ayında son bulmuştur. Veri toplama süreci, gönüllü olarak çalışmaya katılan öğretmenlerden alınan verilerin tekrarlanmasıyla birlikte, veri doygunluğuna ulaşıldığında sonlandırılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin koronavirüs hastalığına yakalanması, bazılarının karantina sürelerinin uzaması ve görüşmelere çevrimiçi katılabilecek bir ortamda bulunamaması gibi nedenlerle üç ayda tamamlanabilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının ilk hali, araştırma sorularını temel alan öğretmen görüşlerine dayalı çalışmaların incelendiği süreçlerden sonra, sekiz açık uçlu soru içerecek şekilde oluşturulmuştur. Sonrasında okul öncesi eğitimi ve özel yetenekliler eğitimi alanlarından doktora derecesine dört öğretim üyesinden görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve çalışmanın amacına uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine dayanarak, hazırlanan sorulara bir açık uçlu soru daha eklenmiş ve görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgiler yer almakta, ikinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuklara ilişkin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan 9 (dokuz) adet soru bulunmaktadır. Ayrıca görüşmeler sırasında gerekli görüldüğünde ek sorular sorularak derinlemesine veri toplanması sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda veri analizi, veri toplama sürecinde ortaya çıkan fikirleri anlama ve kaydetme ile başlar (Patton, 2018). Bu çalışmada da öğretmen görüşmeleri sırasında ortaya çıkan fikirler, veri toplama ve analiz sürecini derinleştirmek için not alınmıştır. Veri toplama süreci sona erdiğinde ise görüşme kayıtları yazıya dökülmüş ve verilerin analiz gerçekleştirilmiştir. Merriam (2013) ve Cresswell'e (2020) göre veri analizi ise verilerin analiz için hazırlanması, kodlanması, kodlanan verilerden temalara ulaşılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılacak istenen temaların belirlenmesiyle başlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da ulaşılacak istenen temalar, çalışmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenmiştir. Ardından, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler yazıya dökülerek analiz için hazırlanmış, MAXQDA 2020 programına aktarılmış, ardından kodlar, kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve temalarla eşleştirilmiştir.

Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliğin artırılması etik ilke ve değerlere uyulması ile ilgilidir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da veri toplama aracı oluşturulduktan sonra Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulundan (EK 2) onay alınmıştır. Aynı zamanda, katılımcılar tamamen gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiş, çalışmaya dâhil olmaları için onamları ve görüşmeler sırasında kayıt için sözlü izinleri alınmıştır. Araştırma raporlaştırılırken çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kimliğini açık edebilecek bir bilgiye yer verilmemiş, öğretmenlerin ve görüşme sırasında bahsettikleri ocuk ve ebeveyn isimleri değiştirilmiş, çalıştıkları kurumların isimleri gizli tutulmuştur.

Nitel araştırma varsayımları nicel araştırmalardan farklıdır ve bu nedenle geçerlik ve güvenirlik farklı kriterlerle adlandırılmıştır (Merriam, 2013). Bu ltler Whittemore, Chase ve Mandle'ye (2001) göre birincil ve ikincil ölçüt olarak isimlendirilmiştir. Birincil ltler; güvenirlik, özgünlük, eleştirelilik ve dürüstlük; ikincil kriterler ise canlılık, yaratıcılık, eksiksizlik, uyum ve duyarlılıktır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği “gvenduyulabilirlik” olarak tanımlayan Lincoln ve Guba (1986) ise gvenduyulabilirlik için inandırıcılık, aktarılabilirlik, gvenduyulabilirlik, doğrulanabilirlik koşulların sağlanması gerektiğini savunmaktadır: (Guba, 1981) Bu çalışmada da gvenduyulabilirlik için inandırıcılık ve aktarılabilirlik ltleri sağlanarak; dürüstlük için veri toplama süreci ve verilerin aktarılmasında şeffaflık sağlanarak gözetilmiştir. İnandırıcılık lt, kullanılan araştırma yönteminin açıkça tanımlanması ve ilgili alanyazın ile bu çalışmanın bulgularının karşılaştırılmasıyla sağlanmıştır. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler detaylıca açıklanmış, veri toplama süreci şeffaf bir şekilde anlatılmış, bulgular sunulurken çalışmaya katılan öğretmenlerin tümünün doğrudan alıntılarına yer verilmiş ve bu sayede aktarılabilirlik ölçütü karşılanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklara ilişkin bilimsel çalışmaları bulunan bir okul öncesi eğitim uzmanı tarafından incelenmiş ve uygunluğu kontrol edilmiştir (member checking). Uzman kişinin kontrolüyle birlikte, oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar üzerinde görüş birliği sağlanarak i geçerlik kontrol edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı araştırma sürecinin her adımına kişisel olarak dâhil olmaktadır ve bu nedenle araştırmacının süreç içerisindeki rolü önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu başlık altında, araştırmacı olarak çalışma konusuna karar vermeden çalışmanın verilerini analiz etme sürecine kadar olan zaman dilimindeki rolümden bahsedeceğim. Okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklarla çalışma ilgimin ana kaynağı, lise eğitimim sırasında 11. sınıftayken eğitim gördüğüm kız meslek lisesinin uygulamalı anaokulunda bir ders için yaptığım gözlemler sırasında sınıfta gelişimsel olarak yaşlılarının ilerisinde olan bir çocukla tanışmama dayanmaktadır. Serbest oyun zamanında gözlemlediğim ve yaşlılarının ilerisinde olduğunu düşündüğüm o çocuk; sınıf içerisinde tek başına oyun oynayan, yaşlıları ile iletişim kurmak istemeyen ve yalnızca sınıfın öğretmeni ve kendisinden yaşça büyüklerle iletişim kurmak isteyen bir çocuktur. Şu an oynadığı oyunu tam olarak anımsayamasam da bir deney kurma üzerine inşa edilen oyunlar olduğunu hatırlıyorum. Henüz daha 15 yaşındayken, 5 yaşında bir çocuğun yaşlılarından farklı ve bazı alanlarda ileride oluşunu gözlemlemek beni fazlasıyla heyecanlandırmıştı. Bu heyecan, lisans eğitimim sırasında araştırma projesi dersi kapsamında üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukların eğitimi konulu bir ödev sunmam ile devam etti. Aynı zamanda, yüksek lisans eğitimim sırasında yaklaşık iki yıl özel eğitim merkezinde okul öncesi öğretmeni olarak çalıştım ve özel gereksinime ihtiyaç duyan hem otizm spektrum bozukluğu, zihin engeli olan çocuklarla ile hem de üstün potansiyelli çocuklarla karşılaştım. Bununla birlikte, Türkiye Zekâ Vakfı gönüllüsü olarak Zeka ve Yetenek Kongreleri, Zeka Oyunları Yarışmaları gibi etkinliklerde gönüllü olarak görev aldım. Yüksek lisans eğitimime başladıktan sonra da okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklar ile ilgili alanyazın taraması gerçekleştirerek bu konuyla ilgili çalışmalar yapmak istediğimi tez danışmanımla paylaştım. Tez danışmanımın katkıları ve yol göstericiliği ile uzun bir alan yazın taraması gerçekleştirdikten sonra alan yazındaki boşlukları belirlemeye çalıştım. İncelediğim çalışmalarda daha çok otizm spektrum bozukluğu, zihin engelli, bedensel engelli çocuklarla yaşanan deneyimleri konu alan araştırmalar olduğunu, üstün potansiyel ve okul öncesi öğretmenleri konulu çalışmalarınsa daha çok öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının algı, tutum, bilgi ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırmalar olduğunu fark ettim. Fakat okul öncesi dönem üstün potansiyelli bir çocukla çalışma deneyimi olan öğretmenlerin sınıflarında neler yaşadıklarına ilişkin bir bulguya

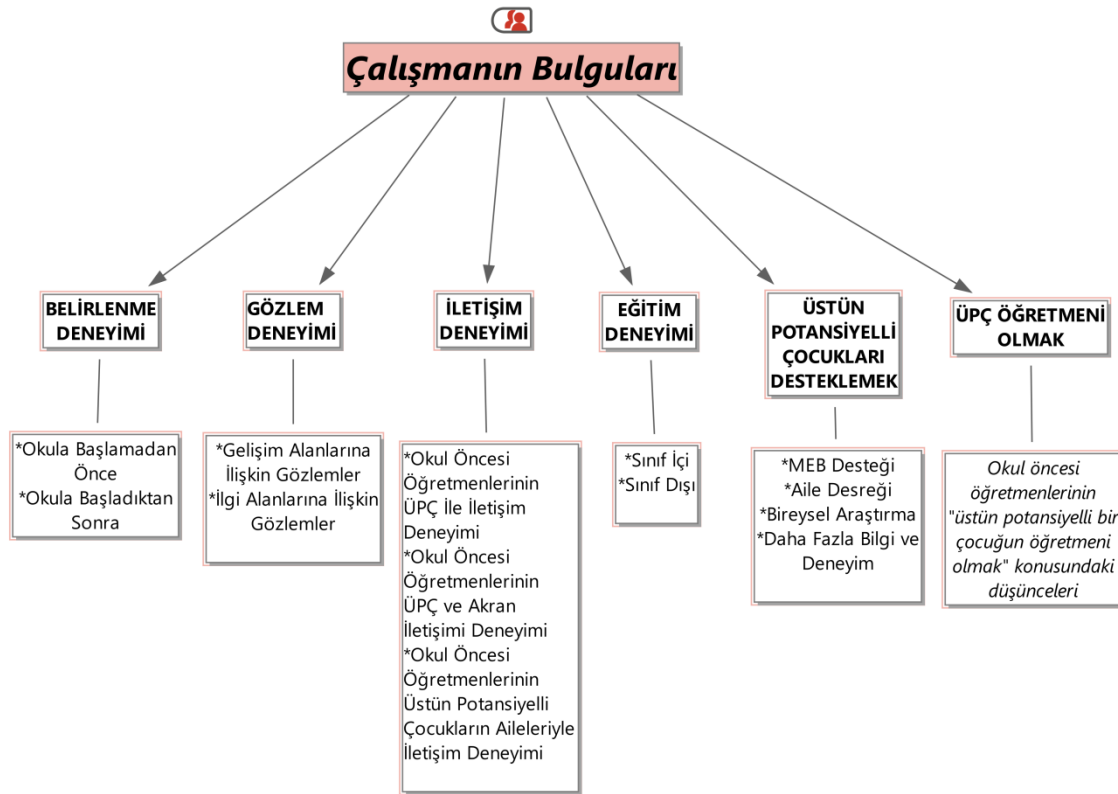
ulaşamadım. Bu durum da, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuklara İlişkin Deneyimleri” konusuna merak duymama neden oldu. Bu merak ve tez danışmanımın yönlendirmesi ile birlikte yeni araştırma konusu belirlenmiş oldu.

Sınıfında üstün potansiyelli olarak belirlenmiş olan okul öncesi öğretmenlerine ulaşmak bir hayli zordu. Daha büyük yaşlardaki üstün potansiyelli çocuklar BİLSEM gibi merkezlerde de eğitim aldığı için, ilkokul ve daha sonraki kademelerde ulaşılabilecek öğretmen sayısının okul öncesi öğretmenlerine nazaran daha fazla olabildiğini fark ettim. Bu nedenle, araştırma önerisini hazırlamadan önce okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukla çalışma deneyimi olan öğretmenlere nasıl ulaşabilirim diye araştırmaya başladım. Öğretmen arkadaşlarım aracılığıyla ve tez danışmanımın yönlendirmesiyle birkaç öğretmene ulaştım ve kendilerinden çalışmama katılmaya ilişkin olumlu dönütler aldım. Bu neticede, az sayıda da olsa bu deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerine ulaşabileceğime karar verdim. Daha sonrasında ise tez danışmanımın da yol göstermesiyle birlikte yeni araştırma önerimi ve görüşme sorularımı hazırladım ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne sundum. Yeni araştırma önerisinin MEB veri toplama izni ve Etik Kurul Onayı alındıktan sonra Eylül 2021 tarihinde okul öncesi öğretmenleriyle online görüşmeler yapmaya başladım. Kendi kişisel çevrem ve meslektaşlarımın çevresi, çevrimiçi platformlar ve okul idarecileri aracılığıyla ilk başta ulaştığım 16 okul öncesi öğretmeni vardı fakat bu öğretmenlerden dört tanesi hastalık, yoğunluk gibi kişisel nedenlerle çalışmama katılamayacağını belirtti. Bunun üzerine 12 öğretmenle gerçekleştirdiğim görüşmelerimi Ekim 2021’e kadar tamamladım ve onlar aracılığıyla sınıfında üstün potansiyelli çocuk bulunmuş olan diğer okul öncesi öğretmenlerine ulaştım. Sonuç olarak, tez danışmanımın da görüşü ile ilgili veri doygunluğuna ulaşıncaya, toplam 17 öğretmenle Kasım 2021 tarihinde görüşmelerimi tamamlamış oldum.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Çalışmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenen temalar Şekil 3’te sunulmuştur.



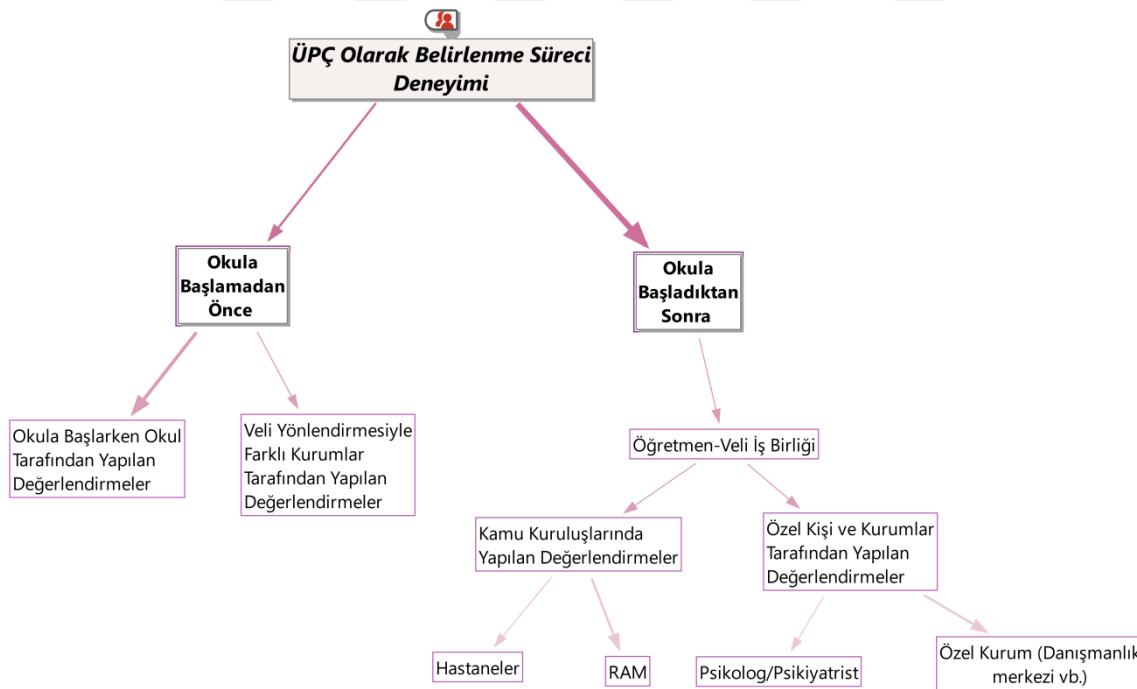
Şekil 3. Çalışmanın Bulgularını Oluşturan Temalar

Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtlarının yazıya dökülmesi ve analizi sonrasında, alt amaçlar dikkate alınarak ve görüşmeler sırasında sorulan sondaj sorulardan yanıtlarından ulaşılan temalar Şekil 3’te sunulmuştur. Buna göre çalışmanın bulgularını oluşturan temalar; belirlenme deneyimi, gözlem deneyimi, iletişim deneyimi, eğitim deneyimi, üstün potansiyelli çocukları desteklemek ve üstün potansiyelli çocukların öğretmeni olmak olmuştur. Belirtilen temaları oluşturan kategori ve kodları içeren bulgular ve bu bulguların yorumları,

çalışmanın alt amaçlarına uygun sırayla aşağıda sunulmuştur. Kod ve kategorileri oluşturan ifadelerin dağılımları (n) ile belirtilmiştir. Öğretmenler birden fazla deneyime sahip olduğu ve birden fazla görüş bildirdiği için toplam dağılım sayısı, toplam katılımcı sayısından fazla olmuştur.

Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Belirlenme Sürecine İlişkin Deneyimleri

Bu temada, “Sınıfında üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin bu çocukların belirlenme sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?” alt amacına ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenler, çocukların üstün potansiyelli olarak belirlenme sürecinin aktif bir parçası olabilirken, okula başlamadan önce okulun yaptığı değerlendirmeler veya ebeveynin yönlendirmesi ile farklı kurumlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda sınıflarında üstün potansiyelli bir çocuğun olduğunu öğrenebilmektedir. Konuya ilişkin oluşturulan Hiyerarşik Kod-Alt Kod modeli Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. ÜPÇ Olarak Belirlenme Süreci Deneyimi. Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.

*Şekildeki okların kalınlıkları kodların sıklığını belirtmektedir.

ÜPÇ olarak belirlenme süreci deneyimi temasında okula başlamadan önce (n=9) ve okula başladıktan sonra (n=9) kategorilerine ulaşılmıştır. Okula başlamadan önce yapılan değerlendirmeler kategorisinde okula başlarken okul tarafından yapılan değerlendirmeler (n=6) ve veli yönlendirmesiyle diğer kurumlar tarafından yapılan değerlendirmeler (n=3) kodlarına ulaşılmıştır. Okula başladıktan sonra kategorisindeki kodlar; kamu kuruluşlarında yapılan değerlendirmeler (n=7) ve özel kişi ve kurumlar tarafından yapılan değerlendirmelerdir (n=2). Kamu kuruluşlarında yapılan değerlendirmeler hastaneler ve RAM, özel kişi ve kurumlar tarafından yapılan değerlendirmeler ise psikolog/psikiyatris ve özel kurum (danışmanlık merkezi vb) olarak ikiye ayrılmaktadır.

Okula Başlamadan Önce

Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda, özel kurumlara devam eden üstün potansiyelli çocukların okula başlamadan önce değerlendirildikleri ve üstün potansiyelli olarak belirlendikleri söylenebilir. Bu değerlendirme; ÜPÇ olarak belirlenmiş çocukların devam ettiği kurumlarda okul tarafından ya da başka kurum tarafından, özel öğretim kurumlarında ise okula başlamadan önce her çocuğa uygulanan testler neticesinde gerçekleştirilmektedir.

Bu kategoride öğretmenler en çok okul tarafından yapılan değerlendirmeleri belirtmişlerdir. Yalnızca üstün potansiyelli olarak belirlenmiş çocukların devam ettiği özel bir eğitim kurumunda çalışan Yeşim Öğretmen bu konuyu *“Bunun için iki yöntem var, ya okulumuza gelip okulumuzdaki bir uzman tarafından bir teste tabi tutuluyorlar ya da üniversitelerin ilgili birimlerine gidip bir test yaptırıp bunun sonucuyla okulumuza kayıt oluyorlar”* diyerek açıklamıştır. Kerem Öğretmen de *“Bir testör tarafından veya başka bir kurum tarafından veya rehberlik araştırma tarafından tanılanmış çocuklarla çalışıyoruz biz. Biz o tanılama sürecinde yokuz. Tanılanmış geldikten sonra biz onların tanılanmış olduğunu biliyoruz. Öncesinde herhangi bir tanılama sürecinde dâhil değiliz ”* cümleleriyle benzer bir görüş belirtmiştir.

Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun belirlenme sürecine dâhil olmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların belirlenme sürecine dâhil olmaması, bu çocukların aileleri tarafından fark edildiğini de düşündürmektedir. Yapılan çalışmalar,

erken yaşlardaki üstün potansiyelli çocukların aileleri tarafından da aday gösterilip üstün potansiyelli olarak belirlenebildiğini göstermektedir. Konuyla ilgili olarak Gross (1999) yaptığı çalışmada üstün potansiyelli çocukları aday göstermede öğretmenlere göre ailelerin daha isabetli olabildiği sonucuna ulaşmıştır. Gross'un çalışmasına benzer sonuçlar Ciha, Harris, Hoffman ve Potter (1974) ve Jacobs'ın (1971) çalışmalarında da bulunmuştur. Ülkemizde üstün potansiyelli çocukların belirlenebilmesi için standardize edilmiş zekâ testleri ve gelişim testleri uygulanabilmektedir (Memiş, 2021). Çocuklarının üstün potansiyelli olduğunu fark eden ailelerin kurumlara ya da uzman kişilere başvurduğu ve bu başvuru sonrasında çocukların testlere tabi tutularak ÜPÇ olarak belirlendiği düşünülmektedir. Fakat görüşülen öğretmenlerin ifadeleri, okula başlamadan önce yapılan değerlendirmelerin kimler tarafından, hangi yöntemlerle gerçekleştiğini tam olarak bilmediklerini düşündürmektedir.

Nur öğretmen *“Ben hep kaliteli butik okullarda ve kolejlerde çalıştım. Dolayısıyla veli kitlem de kendini çok iyi ifade edebilen, belirli bir kültür seviyesi olan, bilinçli velilerden oluşuyordu...ben çok kendini yetiştirmiş, bu alanda çok iyi velilerimin çocuklarıyla çalıştığım için zaten bana geldiklerinde onların da çocukları hakkında belirli bir fikirleri oluyordu...”* cümlelerini kurmuştur.

Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, çocukların aday gösterilmelerini ve üstün potansiyelli olarak belirlenmelerini etkileyebilmektedir (Glück ve Tischler, 2021). McBee (2006)'nin çalışmasında, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların, orta ya da üst SED çocuklardan daha az aday gösterildikleri ve bu nedenle daha az tanıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyeti yürütme deneyimine sahip oldukları üstün potansiyelli çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri hakkında bir bulgu olmamasına karşın, Nur Öğretmen'in yukarıda belirtilen deneyimi ile McBee (2006)'nın bulguları örtüşmektedir.

Okula Başladıktan Sonra

Okula başladıktan sonra yapılan belirlenmeler kategorisinde ise öğretmen-veli işbirliği koduna ulaşılmıştır. Bu koda ilişkin oluşturulan alt kodlar; kamu kuruluşlarında yapılan değerlendirmeler (n=7), özel kişi ve kurumlar tarafından yapılan değerlendirmelerdir (n=3). Öğretmenler, üstün potansiyelli çocukların belirlenmesi sürecinde aktif bir rol üstlendiklerinde veli ile işbirliği içerisinde olduklarını belirtmişler

ve kamu kurum ve kuruluşlarında yapılan değerlendirmelerin; “Bu tarz durumlarda ilk esnada RAM’a yönlendiriyorlar bizi oradan da duruma göre özel eğitim kurumuna. Zaten ikisi de alt altaydı. Oraya gidildi tanı koyulmaya” (Ayşe Öğretmen) ve “Aile zaten farkında olduğunu söyledi. Ben de fark ettim, aile de fark etti...Okul öncesi dönemde genelde RAM ağırlıklı oluyor ama ilkokula başladıktan sonra genellikle BİLSEM sınavlarına girip oradan da bir takviye alabiliyorlar...” (Tülay Öğretmen) ifadeleriyle Rehberlik Araştırma Merkezleri; “O çocukta öyle bir sürece gitmiştik yani bizim şüphelerimiz ve ailenin şüphesi vs, aileyi yönlendirmiştik ve sanırım o zaman Ankara Hastanesine götürmüşlerdi. Orada bir ekip gelişimsel değerlendirme yapmışlardı” (Elmas Öğretmen) cümleleriyle de “Hastaneler” olarak ikiye ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

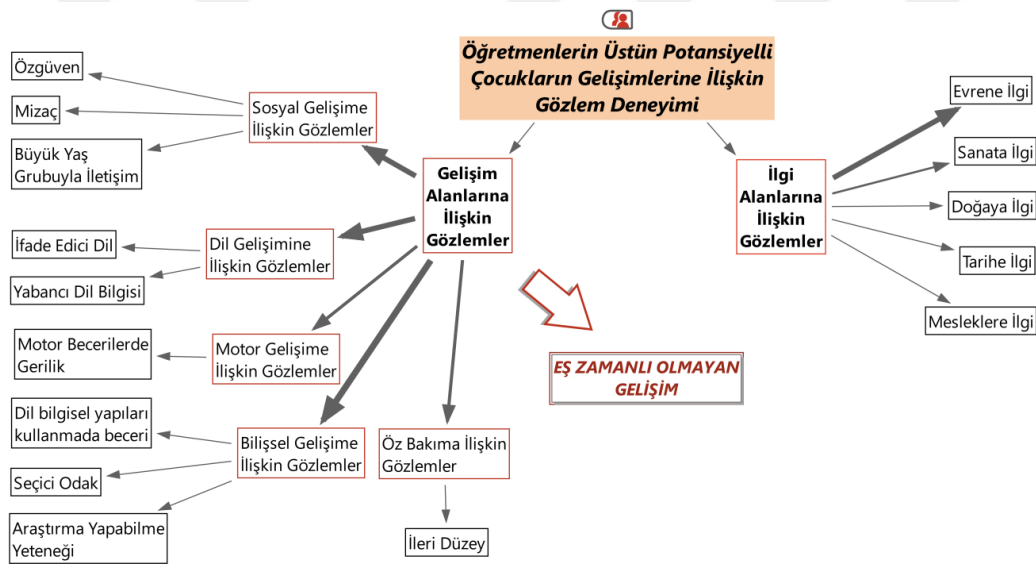
Özel kişi ve kurumlar tarafından yapılan değerlendirmelerde, özel kurum ve çocuk psikoloğu ya da psikiyatristine de yönlendiklerini “Özel bir kuruma yönlendirdim (Begüm Öğretmen)”, “Hali hazırda şu an sınıfta bir öğrencim var. Onun da ailesi anne çocuk psikiyatristi. Böyle olunca da çok daha kolay onların bu testleri yaptırtmaları, bu sonuçlara varmaları... (Nur Öğretmen)” cümleleriyle belirtmiştir. Bununla birlikte Mine Öğretmen’in “Normalde biz eğitsel gözlem formu dolduruyoruz biz okulda ama hocam ben İstanbul'dayım bir çocuğun raporu 4-5 ay sonra çıkıyor. Bir de anne babalar böyle RAM'a yönlendirildiğinde üstün zekâlı ihtimali bile olsa o süreçle, psikiyatristle falan o raporu alma süreci var ya hocam onunla uğraşmak istemiyorlar. Benim arkadaşım dediğim zaten kendisi ‘hocam bunu nasıl hızlı çözebiliriz’ dedi. Dedim ki ‘bu işin uzmanı, test yapan bir kişiden de yardım alabilirsiniz’” ifadesinden büyük şehirlerdeki Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülen sürecin uzun olabileceği ihtimalini göz önünde bulundurdıklarını ve bu nedenle özel kişi ve kurumlara yönlendirmeler yaptıklarını bulgusuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin genel olarak yaptıkları yönlendirmelerin ardından hangi değerlendirme yöntemlerinin uygulandığına dair bir bilgi sahibi olmadıkları ve uygulamaların sonuçlarını bildikleri söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 2013 yılında yayınlamış olduğu Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu’nda, okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların belirlenmelerinin RAM’larda, uzman kişiler tarafından uygulanacak gelişim testleriyle gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler arasında RAM’lara yönlendirme yapanlar olduğu gibi, yukarıda da belirtildiği üzere, bazı öğretmenlerin

yaşanılan şehirdeki kurumların özelliğini dikkate alarak özel kişi ve kurumlara da yönlendirmelerde bulundukları söylenebilir.

Sınıfta ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Gelişimlerine İlişkin Gözlem Deneyimi

Bu temada, “Sınıfta üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuğa ilişkin gözlemleri nasıldır?” alt amacına ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerden alınan veriler ışığında oluşturulan kod ve alt kodlar Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmenlerin Gözlem Deneyimi. Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*

*Şekildeki okların kalınlıkları kodların sıklığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin gözlem deneyimi teması Gelişim Alanlarına İlişkin Gözlemler ve İlgi Alanlarına İlişkin Gözlemler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

Çocukların Gelişim Alanlarına İlişkin Gözlem Deneyimi

Bu kategori altında öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların gelişim alanlarına ilişkin gözlem deneyimleri incelenmiştir. Bu kategoriye ilişkin oluşturulan alt kodlar sırasıyla bilişsel gelişim (n=13), dil gelişimi (n=5), sosyal gelişim (n=5), motor

gelişim (n=4), özbakım becerileri (n=2) olarak belirlenmiştir. Bu değerlendirmede öğretmenler bilişsel gelişime ilişkin “*Genelde küçük çocuklar dünü, bugünü, yarını ayıramaz ya, bunlar öyle değil yani evet dün onu yapmıştık, bugün bunu yapıyoruz, işte yarın da bunu yapacağız, işte ertesi gün halamlar gelecek durumunu anlayabiliyorlar.*” (Şeyda Öğretmen) cümleleriyle üstün potansiyelli çocukların olayları sıralarken dilbilgisel yapıları kullanmada becerili olduğunu; “*...ben de hani "birlikte araştıralım, ben de yarına bir bakayım olur mu? sen de bir araştır" derdim. Bu onun hoşuna giderdi. Birlikte araştırdık.*” (Mine Öğretmen) araştırma yapabilme yeteneklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Üstün potansiyelli çocuklarda en çok dikkat çeken alan bilişsel gelişim alanıdır (De Vreeze-Westgeest ve Vogelaar, 2022; Sternberg ve Davidson, 1985). Bilişsel gelişimlerine bakıldığında; merak, uzun süreli odaklanma, hızlı ve kolay öğrenebilme gibi özellikler görülmektedir (Clark, 2015; Hertzog, 2008). Fakat bununla birlikte, son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar, ÜPÇ’nin bilişsel kapasitelerini geliştirip öğrenmelerini desteklemek için akranları gibi yetişkin desteğine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Vogelaar, Bakker, Hoogeveen, ve Resing, 2017). Çünkü, her ne kadar üstün bir potansiyel gösterebilirler dahi, ÜPÇ de çocuktur (Genç ve Dağlıoğlu, 2015). Bu bakımdan, öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların bilişsel gelişimlerine ilişkin gözlemlerinin büyük çoğunlukla geçmiş çalışmalarla örtüştüğü söylenebilirken, öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların öğrenme sürecinde yetişkin rehberliğine ihtiyaç duyabileceğini belirtmediği görülmüştür.

Öğretmenler, üstün potansiyelli çocukların motor gelişimlerine ilişkin ince motor ve kaba motor becerilerinde akranlarına göre daha geride olduğunu “*Psikomotor alanda biraz sıkıntı yaşıyorlar hani yaşıtlarına göre biraz daha nasıl diyeyim size, zor geliyor (İlkay Öğretmen)*” ifadeleriyle açıklamışlardır.

Lee (2002)’nin öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların topu yakalama, atma gibi kaba motor becerilerde yetersiz olduklarını gözlemledikleri belirtilmiştir. Üstün zekâlılık ve üstün yeteneklilikte motor gelişim diğer gelişim alanlarıyla eş zamanlı olmayabilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocukların motor becerilerde zorlandıklarını gözlemlerinin nedeninin bu olduğu düşünülmektedir.

Bu kategoride oluşturulan bir diğer kod ise özbakıma ilişkin gözlemlerdir. Elmas Öğretmen çalışma deneyimine sahip olduğunu ÜPÇ’nin özbakım becerilerinin ileri

düzeyde olduğunu “özbakım becerilerinde de çok iyiydi yani kendi becerilerini yerine getirebiliyordu gayet ileri düzeydeydi” cümlesiyle ifade etmiştir.

Gelişim alanlarına ilişkin gözlemler kategorisinde öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda ulaşılan bir diğer kod ise sosyal gelişime ilişkin gözlemlerdir. Sosyal gelişime ilişkin öğretmenler en çok üstün potansiyelli çocukların akranlarından çok büyük yaş grubuyla daha iyi iletişim kurduklarını, akran iletişimi konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Mine Öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır;

“Yani kendi yaşlılarıyla böyle oturayım, araba süreyim, oyun oynayayım hakikaten öyle bir çocuk değildi. Konuşurdu, sohbet ederdi, gülerdi, benim oynattığım oyunlarda falan kurallı oyunlar, atlayalım, zıplayalım tamam ama ben onu hiç arkadaşlarıyla böyle oyun kurarken, bir evcilik, bir oyun, bir şey yaparken görmemiştim ortak. Gerçekten yaşlılarının üstüyle çok daha iyi ilişkiler kuran bir çocuktu.”

Mine Öğretmen ile benzer ifadeleri Ayşe Öğretmen *“daha çok böyle olgun, büyük insanların alanlarına yöneliyordu ve konuşma olarak da mesela bir yetişkin insanın kurabileceği cümleleri kuruyordu”* ve Öznur Öğretmen *“Daha çok mesela öğretmenleriyle sohbet etmek istiyorlar, çünkü onlara göre öğretmenle sohbet edip bir şeyler öğrenmek ya da öğretmenle zaman geçirmek akranlarıyla zaman geçirmekten daha kolay geliyor onlara”* cümleleriyle belirtmişlerdir.

Özellikle erken çocukluk dönemindeki üstün potansiyelli çocuklar, bilişsel gelişim açısından aynı düzeyde oldukları bireylerle bir arada olma isteğinden ötürü, kendilerinden yaşça büyük kişilerle arkadaşlık kurma eğilimindedirler (Sankar-DeLeeuw, 2007). Çünkü yaşlıları tarafından anlaşılamadıklarını düşünmektedirler. Aynı zamanda, akranlarından farklı olan yeteneklerinin küçük düşürücü olabileceğini de düşnebilmektedirler (Cross, 2016). Bu nedenle, ÜPÇ’lerin tipik akranlarından ziyade öğretmenle iletişim kurdukları söylenebilir. Üstün potansiyelli çocuklar ve akran ilişkisi konusu, okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocukların akran iletişimi deneyimi başlığının altında ayrıca tartışılmıştır.

Sosyal gelişim alanıyla ilgili olarak Yeşim Öğretmen *“Çevrelerine, çevrelerinde olan olaylara karşı daha dikkatli, keskin ve daha hassaslar”* diye belirterek üstün potansiyelli çocukların duyarlı olduğunu ve *“Bir şeyi unuttuğumuzda ya da herhangi bir şekilde duygusunu tam aktaramadığında çocuk orada o duyguyu aktarmayı bilemediğinde, bazen bilemeyebiliyorlar çok fazla geliyor o duygular, o bilgiler çok fazla gelebiliyor ve bunu aktarmayı henüz öğrenemedikleri bir dönemse eğer o zaman çok hırçınlaşıyorlar”* diye belirterek bu çocukların anlaşılmama durumlarında

sinirli/gergin olabildiğini; İlke Öğretmen “*sınıfta fırtına koparıyor*” diyerek kurallara uymakta güçlük yaşadıklarını; Selçuk Öğretmen de “*okul öncesi eğitimde siz de biliyorsunuz ki çocuklar çok da fazla özgüvenli olmayabiliyorlar veya iletişime açık olmayabiliyorlar. Ama o çocuk çok daha rahat iletişim kurabiliyor*” şeklinde belirterek gözlemlendiği üstün potansiyelli çocuk/çocukların özgüven sahibi olduklarını belirtmiştir. Üstün potansiyelli çocukların sosyal kaygı yaşadıkları ve çevrelerinde gerçekleşen/gerçekleşebilecek olan olaylara karşı fazlasıyla hassas oldukları bilinmektedir (Herbert, 2012). Bu hassaslık bir olumsuzluk olmaktan ziyade, ÜPÇ’nin çok erken yıllarda yaşının çok ilerisinde bir anlayışa sahip olabilmelerinden kaynaklanmaktadır (Stuart ve Beste, 2011). Bu çalışmada, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların öğretmenleri de gözlemlerinde bu anlayışı fark edebildikleri gözlemlenmiştir.

Gelişim alanlarına ilişkin gözlemler kategorisinde öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda ulaşılan bir diğer kod ise dil gelişimine ilişkin gözlemlerdir. Öğretmenler dil gelişiminden bahsederken çoğunlukla üstün potansiyelli çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişmiş olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Şeyda Öğretmen öğretmen şöyle bir ifadede bulunmuştur; “*Dil gelişimleri de kesinlikle öyle, çünkü çok akıcı konuşup, benim konuşmalarımı anlayıp, cümlelerin öğelerini olaylarını, hepsini kullanabiliyorlar. Yani mantıklı cümleler kuruyorlar.*”

Üstün potansiyelli çocukların erken yaşlardaki alıcı ve ifade edici dil yetenekleri, dil becerisi ve bilişsel becerileri bakımından önemli işaretlerden biridir (Freeman, 1993). Fakat Hertzog (2008) erken ifade edici ve alıcı dil becerilerinin her zaman üstün zekâ ya da üstün yetenek ile ilişkilendirilmemesi gerektiğini, bu becerilerin özellikle erken çocukluk döneminde, çocuklara sunulan öğrenme ortamı ile ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Ancak Nasri ve Agustina (2021) üstün potansiyelli çocukların dil becerilerinin yaşlılarından ileride olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların ifade edici dil becerilerine ilişkin gözlemleri de geçmiş çalışmalarla örtüşmektedir.

Üstün potansiyelli çocukların gelişimleri, bazı alanlarda son derece farklı, hassas ve ileride olabilirken, bazı alanlardaki gelişimleri takvim yaşlarıyla benzerlik gösterebilir, bazı alanlarda ise bu gelişim yaşlılarından geride bile olabilmektedir. Bu nedenle, üstün potansiyelli çocukların gelişim özelliklerini tek bir boyutta gözlemlemek ve incelemek yeterli ve objektif değildir. Çünkü her üstün potansiyelli çocuk benzersiz bir gelişim gösterir ve benzer özelliklere sahip olmalarına rağmen homojen bir grup

değildir (Golomb, 2016; Yuliana, 2018). Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yukarıda sıralanan, alanyazınla benzer ya da çelişen ifadeleri kullanmalarının nedeninin de okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların sahip olduğu, farklılaşan eş zamanlı olmayan gelişim özelliği olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin gelişim alanlarına ilişkin değerlendirmelerine genel olarak bakıldığında, sınıfında sayıca çok daha fazla ÜPÇ bulunmuş öğretmenlerin, üstün potansiyelli çocuklara ilişkin gözlemlerini ifade ederken daha genel ve alışıldık değerlendirmeler yaptıkları dikkat çekmektedir. Örneğin Begüm Öğretmen, yalnızca üstün potansiyelli çocukların devam ettiği bir kurumda çalışmaktadır ve bugüne kadar okul öncesi kademesinde yaklaşık 80 çocukla eğitim deneyimi olmuştur. Bununla birlikte, Kerem Öğretmen ve İlkay Öğretmen'in kendi çocukları da erken yaşlarda üstün potansiyelli olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenler üstün potansiyelli çocukların gelişim alanlarına ilişkin gözlemlerini belirtirken *"bu gelişim her çocukta böyle değil"* ifadesini birçok kez kullanmıştır. Ancak, sayıca daha az üstün potansiyelli çocukla/çocuklarla eğitim faaliyeti yürütme deneyimine sahip öğretmenler genellikle tanıdıkları çocukların üstün potansiyel gösterdikleri gelişim alanlarına ilişkin farklılıklardan bahsedebilmişlerdir. Bu noktada, üstün potansiyelli çocuklarla deneyimin fazlaşmasının beraberinde bütüncül ve çok yönlü değerlendirme yapabilmeyi getirdiği söylenebilir. İş yaşantısında, çalışan bireylerin sahip olduğu iş deneyimi ile çalışma performansları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Bal, 2012). Bu durum, öğretmenlik mesleğinde de, kişilerin deneyimleri arttıkça çalışma performansının arttığı yönünde yorumlanabilmektedir. Öğretmenlik deneyimi ve öğretmen etkililiğini konu alan bir çalışmada, öğretmenlik deneyimiyle okul ve öğrencilerin yararının paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Podolsky, Kini ve Darling-Hammond, 2019). Buradan hareketle, üstün potansiyelli çocukları değerlendirmede deneyimin önemli olduğu söylenebilir.

Çocukların İlgi Alanlarına İlişkin Gözlem Deneyimi

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocuk gözlemlerinden yola çıkılarak ulaşılan diğer kategori ise ilgi alanlarına ilişkin gözlem deneyimi kategorisidir. Bu kategoriye ilişkin oluşturulan kodlar sırayla; evrene ilgi (n=4), sanata ilgi (n=3), doğaya ilgi (n=2), tarihe ilgi (n=1), mesleklere ilgi (n=1) olmuştur. Üstün potansiyelli

çocukları akranlarından ayıran belirgin özelliklerinden biri de ilgi alanlarının olmasıdır. Renzulli (2005) Üçlü Halka Teorisinde bu ilgi alanları ile genel performans alanları ve özel performans alanlarının paralellik gösterdiğini belirtmektedir. Kerem Öğretmen'in ifadesi bu bilgiyi desteklemektedir;

“Genelleme yapmak doğru olur mu olmaz mı bilmiyorum ama ilgi duyduğu şeylerle ilgili videoları çok daha mesela izliyorlar. Diğer çocuk önüne ne gelirse izlerken okul öncesi çocuk daha çok ilgi duyduğu videoları izlediğini gördüm. Çünkü tenefüs aralarında bir bakıyorsun hemen videoya yöneliyor. Ne izliyorsun diyorum, işte şu ben şunu merak ediyorum da ona bakıyorum diyor mesela”

Öğretmenler, ilgi alanlarına ilişkin en çok evrene ilgi konusunu belirtmişlerdir. *“Dünya evrende düşmeden nasıl duruyor? (Nur Öğretmen)”, “Dünya diğer gezegenlerden kaç km uzaklıkta? (Ayşe Öğretmen)”,* gibi ifadelerle çocukların dünyamız ve uzay hakkında sorular sorduğu belirtilmiştir. Üstün potansiyelli çocuklar, erken yaşlardan itibaren sorgulayıcı bir tavır sergiler ve sorularında ısrarcı olurlar (Clark, 2002; Davis ve Rimm, 2004; Renzulli ve diğerleri., 2002). Evren, dünyanın oluşumu, gezegenler ile ilgili merak da bunlara dâhildir edilebilir. Araştırma yapma yetenekleri nedeniyle de konuyla ilgili bir yetişkinden daha fazla bilgi sahibi olabilirler (Bildiren, 2018). Selçuk Öğretmen de bununla ilgili *“bir tarafta biz oyun hamurundan örnek verip bir eşya tasarlıyorsak o orada çoktan solar sistem, gezegenler, onların dizilişleri, boyutları, birbirine olan ilişkileri, hangisinin soğuk hangisinin sıcak gezegen olduğunu sıralıyor ”* ifadelerini kullanmıştır.

Selçuk Öğretmen ilgi alanlarıyla ilgili gözlemlerini şöyle belirtmiştir;

“Özellikle görsel algısı çok yüksek düzeydeydi....hemen bir resim çizmesini istedim sadece. Resimde çok fazla detay, yani o yaş grubunda olmaması gereken düzeyde detaylı çizimler yaptı. Yani bir balonun fır fırının rengine kadar ve bordo rengi mesela, bordo rengi hiçbir çocuk kolay kolay ifade edemez. Bordo rengi olduğunu bunun söylemişti. Detaylı çizimleri, detaylı görsel algısı...”

Selçuk Öğretmen'in belirttiği deneyiminden sanata ilgi koduna ulaşılmıştır. Üstün potansiyelli çocuklar grafiksel sözcük dağarcığı yönünden zengin olabilirler ve bu nedenle uzamsal ilişkileri yetişkininkine benzer şekilde tasvir edebilirler (Golomb, 2003). Selçuk Öğretmen'in detaya ilişkin gözlemi de sanata ilgi ve yeteneği olan üstün potansiyelli çocukların erken yıllardan itibaren bu yeteneği gösterebildiklerini düşündürmektedir. Üstün potansiyelli çocukların görsel hafızalarının güçlü olduğu, bu güçlü durumun da görsel ortamda düşünmelerine ve kendilerini ifade etmelerine olanak

tanıldığı bilinmektedir (Munro, Lark-Horowitz ve Barnhart, 1942). Bu ifadeler sanat ile de gerçekleşebilmekte, üstün potansiyelli çocuklar kendilerini sanat aracılığıyla ifade edebilmektedir. Aynı zamanda, sanat alanında üstün yetenek, yetenek alanlarından biridir (Bildiren, 2018).

ÜÇP'nin ilgi alanlarından bahseden öğretmenlerden Nur Öğretmen ve Yeşim Öğretmen, bu çocukların doğada, doğal ortamlarda bulunmayı daha çok tercih ettiğini, hayvanlara olan ilgilerinin yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Gardner bu durumu doğacı zekâ türü ile açıklamıştır. Mine Öğretmen, bu ilgiyi şu cümlelerle detaylandırmıştır *"bana 'pire kendi vücudunun 18 katı zıplayabiliyor', 'çitalar aslında, aslanların üzerindeki o gözenekler doğduklarında daha çok, sonra azalıyor' cümlelerini kuruyordu"*. Gardner'ın çoklu zekâ kuramına sonradan eklenen doğacı zekâ türünde canlı ve cansız varlıkları ayırt edebilme, sınıflayabilme becerisinden söz edilmektedir (Gardner, 2000). Öğretmenlerin doğaya ilgi konusundaki gözlemledikleri üstün potansiyelli çocukların canlı varlıkları sınıflayarak çok daha özel özelliklerini biliyor olmaları, bu zekâ türüyle ilişkilendirilebilir.

Mesleklere ilgi koduna ilişkin olarak ise Elmas Öğretmen, gözlemlediği üstün potansiyelli çocuğun doktorluk mesleğine ilgisi olduğunu belirtmiş ve şunları eklemiştir; *"Harf hatası bile olmadan bütün annesinin kullandığı aletleri isimleriyle söylüyor. Annesinin mesleğini sorduğunuzda 'annem hematoloji bilim dalında çalışıyor' işte çok ayrıntılı bir şekilde anlatıyor"*.

Tarihe ilgi koduna ise Mine Öğretmen'in öğrencisi Kaan ile yaşadığı bir anıdan yola çıkılarak ulaşılmıştır;

"Bizim göster-anlat günlerimiz olurdu. Hani ilk gün, ilk dönem çok yaparım ki çocuk kendini ifade etsin. Kaan'ın babası 'hocam biz göster-anlatta çok tarihi bir yerden hançer aldık, Kaan bunu anlatabilir mi? Çok istiyor" dedi. "Sınıfa hançer falan" hocam...ben öyle sınıfa silah falan yani hiç sevmem öyle şeyler, yani çok bilemedim yani dedim, onu nasıl anlatacağına da bağlı dedim. "Hocam tamam biz çok güzel ona hazırlanırız" dedi. Ama eminim babası öğretse de bu Kaan'ın gerçekten bildiği şey bu. Bunu hiç unutmuyorum hocam, gerçekten. Geldi, masayı öne koydum, onu aldı. Gerçekten güzel bir hançer. Böyle şeyi de var ona bir şey deniyordu da unuttum, böyle kapalı, gözükmüyor (bir kılıfı olduğunu ve kesici kısmının gözükmeyeceğini anlatmaya çalışıyor). Masaya koydu, "Arkadaşlar!"... Dört yaşında ve küçük, R'leri söyleyemiyor, kendisinin burası kadar (çocuğun yarısı kadar demeye çalışıyor)... "ben size hançer anlatacağım. Osmanlı döneminde..." diye bir başladı hocam, yani bunu baba öğretmiş

olabilir ama yani hiçbir dört yaşında bir çocuk... yani ben öyle anlatamam. Onun işleniş şeklini anlattı hocam, "bu böyle dövülüyor, böyle işleniyor, üstü böyle inceltiliyor, bu taşlar böyle ekleniyor, bunu şurada kullanıyorlar..." onu savaş aracı gibi, delici-kesici özelliğini değil de nasıl yapıldığını, işlendiğini... Ve orada çok güzel anlattı. Bir hoca çıkıp bir ders anlatsa bir hançeri böyle güzel anlatırdı"

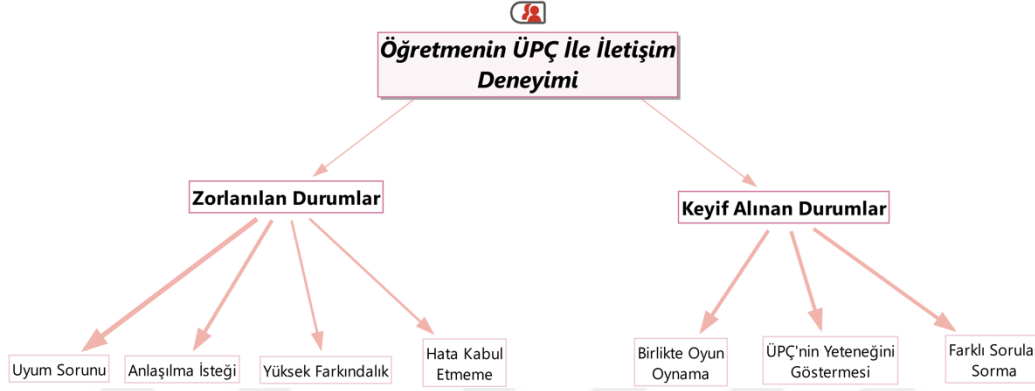
Mine Öğretmen'in aktardığı özel bir ilgi alanı olduğu belirtilen üstün potansiyelli çocukların, üstün yetenekli olma durumları Gagné'nin ayrımsal üstün zekâ ve üstün yetenek teorisi ile açıklanabilir. Gagné'ye (2007) göre üstün zekâ doğuştan getirilen bir özellikken, üstün yetenek var olan zekâ düzeyinin eğitim aracılığıyla yeteneğe dönüşmesidir. Bu dönüşümde bireysel katalizörler, çevresel katalizörler, deneyim ve öğrenme ile ortaya çıkan yeteneğin geliştirilmesi ve şans olarak beş farklı bileşen etkilidir (Gagné, 2007). Bu çalışmada aktarılan okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların üstün olma durumlarında ilgili, ebeveyn ve olanaklarla çevresel katalizörlerin ve şans katalizörünün de etkili olduğu söylenebilir. Çünkü Gagné'ye göre üstün yetenekli olma durumunda ebeveynin uygun eğitim ortamı ve olanakları sunması çevresel katalizörle, bunların bir arada bulunması da şans katalizörüyle açıklanmaktadır (Gagné, 2007).

Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Deneyimleri

Sınıfında okul öncesi dönem ÜPÇ bulunan öğretmenlerin iletişim deneyimleri, "Sınıfında okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenin üstün potansiyelli çocukla etkileşimi nasıldır?" ve "Sınıfında üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin bu çocukların aileleri ile kurdukları etkileşim nasıldır?" alt amaçlarına ulaşmak için, "Okul Öncesi Öğretmenin ÜPÇ İle İletişim Deneyimi", "ÜPÇ'nin Akranlarıyla Kurduğu İletişim Deneyimi" ve "Öğretmenin ÜPÇ'nin Ailesiyle Kurduğu İletişim Deneyimi" olmak üzere üç farklı alt başlıkta incelenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmeninin ÜPÇ İle İletişim Deneyimi

Bu temada, öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocukla/çocuklarla iletişim deneyimleri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ve anılarından hareketle oluşturulan kategori ve kodlar Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğretmenin ÜPÇ İle İletişim Deneyimi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*

* Şekildeki okların kalınlıkları kodların sıklığını belirtmektedir.

Şekil 6’ya göre öğretmenlerin ÜPÇ ile iletişim deneyimleri zorlanılan durumlar ve keyif alınan durumlar olarak iki ayrı kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

ÜPÇ İle İletişimde Zorlanılan Durumlar. Bu kategoride öğretmenlerin görüşleri ve anıları ışığında sırasıyla; uyum sorunu (n=5), anlaşılmama isteği (n=3), yüksek farkındalık (n=2), hata kabul etmeme (n=2) kodlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri üstün potansiyelli çocukla/çocuklarla en çok uyum sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, bu durumla karşılaştıklarında üstün potansiyelli çocukla iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili Selçuk Öğretmen şu cümleleri kurmuştur; “Sürekli tasarım, sürekli bir yaratıcılık faaliyeti istiyor ve ona yetemiyoruz. Yetemediğimiz için de uyum sorunu yaşıyoruz.” Alman ve Avustralyalı öğretmenlere göre de üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, akranlarına nazaran daha az uyum sağlayabilmektedirler (Matheis, Kronborg, Schmitt ve Preckel, 2017). Gokaydın ve Ozcan (2018), psikologların üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal ve duygusal problemlerine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında katılımcıların %60’ı üstün potansiyelli çocukların uyum sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Yine benzer

bulgular Chung, Yun, Kim, Jang ve Jeong'un (2011) çalışmasında da bulunmuş, üstün yetenekli çocukların sosyal uyum problemleri yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu çalışmaların yanında, üstün yetenekli çocukların üstün yetenekli olmayan akranlarına göre uyum konusunda anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyan çalışmalar ve üstün yetenekli çocukların üstün yetenekli olmayan akranlarına göre uyum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Bracken ve Brown, 2006; Childs, 1981) da mevcuttur. Dolayısıyla, her üstün potansiyelli çocuğun kesin olarak uyum sorunu yaşadığı ya da yaşamadığı gibi kesin bir sonuca ulaşmak mümkün görülmemektedir.

Öğretmenlerin zorlandığı durumlardan bir diğeri ise üstün potansiyelli çocukların anlaşılma isteğidir (n=3). Ayşe Öğretmen, üstün potansiyelli öğrencisinin, üstün potansiyelli olarak belirlenmeden evvel kendisiyle çok zor iletişim kuran bir çocuk olduğunu ve Ayşe Öğretmen'e "öğretmenim" diye seslenmediğini belirtmiştir. Fakat üstün potansiyelli olarak belirlenip, destek eğitim odasında kendi ilgi ve yeteneklerine uygun bir destek eğitim almaya başladığında Ayşe Öğretmen'in belirttiği davranışlarının söndüğünü ifade etmiştir. Ayşe Öğretmen'in bu deneyimi, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların belirlenmesinin ve destek eğitim almalarının önemini ortaya koymaktadır. Çünkü üstün potansiyelli çocuklar anlaşılma ve uygun eğitim alma ihtiyacı duyarlar (Daniels ve Piechowski, 2009). Ayşe Öğretmen bu durumla ilgili paylaşımı şöyle olmuştur;

"Tanı konulduktan sonra daha sakın bir çocuk olmaya başladı. En azından artık ne istediğini biz de biliyorduk ve hani ona göre yönlendirmeye çalışıyorduk, onun ilgili alanlarına yönelmeye çalışıyorduk ve ben onun hani gerek duygusal anlamda, gerek eğitim anlamında daha tatmin olduğunu hissettim o süreçte. En azından artık hani benimle konuşurken de çok daha rahat konuşabiliyordu çünkü benim onu tanıdığımı artık hissediyordu, biliyordu bence. O yüzden daha rahat bir iletişim kuruyorduk. Keza sonrasında hani dedim ya öğretmenim demiyordu sonrasında mesela aile ile de konuştuğumda akrabalara işte hala, teyze demeye vs demeye de başlamış. Hani bu onun biraz daha hani ben buradayım, beni görün ifadesiydi bence birçok şeyi ve bunu, kendini göstermek ve karşı taraftan da görülmek bence çocuğu ferahlattı ve daha bir açıldığını düşünüyorum sonrasında".

Öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukla kurdukları iletişim sırasında zorlandıkları bir diğer durum ise, üstün potansiyelli çocukların yüksek farkındalığa sahip çocuklar olmasıdır (n=2). Konuyla ilgili Nur Öğretmen şu anısını paylaşmıştır;

“Yine geçtiğimiz aylarda bir tane öğrencim, annesi düzenli olarak her gün yemek getiriyor ve onları bir şekilde ben onlara ikram ediyorum gün içerisinde. Fakat çocuk yemek istemiyor, yemekle ilgili sıkıntıları var. Ben de ona ‘biliyor musun? Annen bu yemeği yediğinde o kadar sevinecek, o kadar mutlu olacak ki sana anlatamam!’ dedim. O da ‘öğretmenim, ben çok da önemli bir şey yapmıyorum, dünyayı kurtarmıyorum, altı üstü bu yemeği yememek istiyorum yani bunu çok abartmaya gerek var mı?’ demişti”.

Bir diğer zorlanılan durum ise, üstün potansiyelli çocukların hata kabul etmemeleridir (n=2). Konuyla ilgili, yalnızca ÜPÇ olarak belirlenmiş çocukların devam ettiği bir kurumda çalışan Yeşim Öğretmen şu anısını paylaşmıştır;

“Bir grup oyunu içerisinde aslında yarışlı bir oyun olmasa da çocuklar bunu kendi içlerinde yarış olarak algıladılar. Ve ben daha çok bileceğim, ben daha çok yapacağım şeklinde ve gerçekten sınıfta bir kaos oluştu diyebilirim. Yapamayan ağladı, daha az yapan ağladı, kendisinden sonraki yapan arkadaşı ondan daha az yapan ağladı. Böyle bir sıkıntı yaşamıştım”.

Bu durum, üstün potansiyelli çocukların sahip olduğu mükemmeliyetçilik özelliğinden kaynaklı olabilmektedir. Yapılan çalışmalarda, üstün potansiyelli çocuk, ergen ve yetişkinlerin yaklaşık %87-%89 ‘unun mükemmeliyetçi eğiliminde olduğu bulunmuştur (Orange, 1997; Schelur, 2000). Mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmakla beraber, yapılan çalışmalar üstün potansiyelli çocukların %15-%20’sinin olumsuz etkilerini deneyimlediklerini ortaya koymaktadır (Webb, 1993). Olumsuz etkilerini deneyimleyen üstün potansiyelli çocuklar için sınıftaki öğretmenin olaya müdahalesi ve tutumu oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler, mükemmeliyetçi özelliklere sahip çocukların düşünme biçimlerini yeniden organize edebilmelerinde yardımcı olabilmektedir (Nugent, 2000). Bu nedenle, öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmeleri önemli görülmektedir.

ÜPÇ İle İletişimde Keyif Alınan Durumlar. Bu kategoride öğretmenlerin görüşleri ve anıları ışığında sırasıyla; ÜPÇ’nin yeteneğini göstermesi (n=9) , birlikte oyun oynama (n=5), ve farklı sorular sorma (n=3) kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ve deneyimlerinden yola çıkılarak, keyif alınan durumlar kategorisinde üstün potansiyelli çocukların yeteneğini göstermesi koduna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili öğretmenler şu anılarını paylaşmıştır;

“Ali şeydi mesela, durup dururken bir anda şarkı mırıldanıyordu ve o şarkı benim o gün aklımda olan bir şarkı olabiliyordu. Yani şey, şu çok garibime gitmişti. Yaz okulundaydık, yani yaz sürecindeydik. Yuvada çok az çocuk vardı, bir anda oyuncakları toplarken şeyi söyledi "tenhalarda menhalarda gezmekkk" onu söyledi ama böyle tam net söylemedi cümlelerini. "Dün gece gördüm seni, ne yaptın şaşkın" diye sonra hepsini bir anda söyledi, "aaa" dedim "evet çok güzel". ve sonra biz onunla çıkıp o şarkıyı söylemiştik, o çok benim için şu an aklıma gelen en keyifli anlardan biri. (Şeyda Öğretmen)”

“Birkaç ay önceydi, bir masal anlatıyordum. Masalın konusu da uçan balon... Ben uçan balonu olan bir çocuktan bahsederken üstün zekâlı bir çocuk “evet öğretmenim uçan balonlar şöyle yapılıyor; hidrojen gazından sonra en hafif gazın helyum gazı olduğunu, bu sebeple havada içinde hidrojen olunca uçabildiğini ve buna benzer pek çok kendi yaşından çok çok üst düzey bilgileri hikâyenin ortasında anlatmış ve sonrasında bu bilgiler ışığında hikayeye dönmüştük. Bu tarz olaylarla çok karşılaşıyorum ve gerçekten çok seviniyorum, çok mutlu oluyorum ve çok keyif verici. Bir deneye başlarken o deneyin mantığını, nasıl çalıştığını hemen çabucak olayı bana anlatabildiklerini çok kez yaşadım şahit oldum. Bununla ilgili pek çok örnek var tabi ki (Nur Öğretmen)”

Şeyda Öğretmen ve Nur Öğretmen’in deneyimleri, üstün potansiyelli çocukların yetenekli oldukları alanları ortaya çıkaran davranışlarda bulunduklarını gösterebilmektedir. Müzik yeteneği bulunan çocukların özelliklerinden biri de ritimleri ve melodileri akılda tutma, hatırlama ve tekrar edebilmektir (Bildiren, 2018). Özel akademik yetenek ise, ilgili alanda kendini yazılı ve sözlü olarak kusursuz bir biçimde ifade etmeyi içermektedir (Bildiren, 2018). Bu bağlamda Şeyda Öğretmen’in gözlemlediği üstün potansiyelli çocuğun müzik, Nur Öğretmen’in gözlemlediği çocuğun ise özel akademik yeteneği olduğu söylenebilir. Elbette, konuyla ilgili daha fazla gözleme ve değerlendirme ihtiyaç vardır. Ancak öğretmenlerin ifadelerinden, bir yetenek belirtisi gördüklerinde bu durumdan keyif aldıkları bulgusuna ulaşılabilir.

Öğretmenler, üstün potansiyelli çocuklarla birlikte oyun oynamaktan oldukça keyif aldığını belirtmiştir. Konuyla ilgili öğretmenler anılarını şu ifadelerle paylaşmıştır;

“... öğrencimle çok rahat bir şekilde uzun süre bir yapboz üzerinde bir bulmaca üzerinde çalışabildiğimizi hatırlıyorum ve bundan ben de keyif almıştım. Birlikte sonuna kadar gidip hiç bırakmadan ne olursa olsun hani yapacağız bulacağız... o heyecanı

karşı tarafta çocukta gördüğüm için ben de o heyecana kapılıyordum...”(Şebnem Öğretmen)”. Şengül Öğretmen ise; “Onlarla oyun oynadığım zaman çok mutlu oluyorum. Çünkü şeymiş gibi bak bu böyle hani ben hiçbir şey bilmiyorum o bana öğretiyormuş gibi. Bir şeyleri anlatıyor, anlatıyor... "ya öyle mi?" diyorum, "peki bunu buraya ne koyarsam?" diyorum o zaman güldürücülüğü oluyor. o an diyorum ki kendi adıma da "ben bir şeyler yapıyorum ve ben bu çocuğa dokunuyorum". Bunu demek de çok önemli (Şengül Öğretmen)” şeklinde bir bildirimde bulunmuştur.

Çocukların kendilerini en iyi ifade ettikleri zaman dilimi oyun zamanlarıdır. Üstün potansiyelli çocuklar yaşlılarıyla karşılaştırıldığında daha karmaşık oyunları oynama eğilimindedirler (Wilson, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin, tipik sınıflarında bu kadar karmaşık ve sorgulayıcı oyunları oynayan çocuklarla fazla karşılaşmıyor olmaları, üstün potansiyelli çocukların oyunlarını farklı bir kategoriye alarak keyif almalarını sağlıyor olabilmektedir.

Öğretmenlerin keyif aldığı durumlardan bir diğeri de üstün potansiyelli çocukların farklı sorular sormasıdır. Konuyla ilgili öğretmenler şu anılarını paylaşmıştır;

“Mesela bir öğrencim şey sormuştu işte biz annemizin karnundayken dışarıyı nasıl görüyoruz demişti. Ondan sonra şey demişti işte göbek deliğinden mi dışarıyı görüyorduk demişti. (İlkay Öğretmen)”

“Öğrenci karşısında çok güzel sorularınıza cevaplar veriyor ve size de soruyor. Yani şu an nedir ne değildir üzerinden bir kaç yıl geçti net hatırlayamıyorum ama yani bir öğrencim bir soru soruyorsun o da sizin sorunuza böyle güzel tatlı bir cevap veriyor. Onun üzerine size bir soru veriyor, soru soruyor (İlke Öğretmen)”

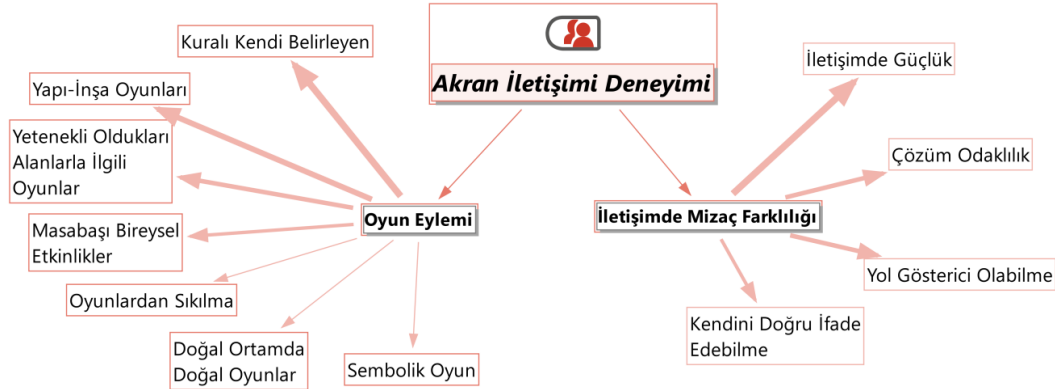
“Geçen gün bir tane öğrencim serbest zaman etkinliğinde bir tane araba yapmayı planlıyormuş, araba işte kendine göre farklı bir teknikle hareket edecek. Bana şey dedi “öğretmenim siz şimdi öğretmensiniz ve her şeyi biliyorsunuzdur, ben şimdi bu arabayı nasıl hareket ettirmeliyim?” Yani mesela birkaç öğrendiği teknik bilgiden bahsediyor ve ondan çok daha, böyle bir bilim adamı kadar benim bilgiye sahip olacağımı bekleyerek bana pek çok bilmediğim şey sorarak “peki biz bu arabayı nasıl hareket ettirmeliyiz?” gibi beni de zora sokan ama böyle biz beyin fırtınası yaşattıran çocuklarımız oluyor. (Nur Öğretmen)”

Öğretmenlerin paylaştıkları anılar dikkate alındığında, üstün potansiyelli çocukların merakları doğrultusunda sorular sorduğu söylenebilir. Üstün yetenekli olma durumu ile ilgili çok fazla özellik olmasına rağmen, soru sorma ve merak, belirlenme

aşamasında dikkate alınan unsurlardan biridir (Bildiren, 2018). Öğretmenlerin anılarında belirttikleri soruların öğretmenleri şaşırttığı ve üstün potansiyelli çocukların takvim yaşlarının çok ilerisinde bir soru sorma performansı gösterdikleri için, okul öncesi öğretmenlerinin bu durumdan keyif aldığı söylenebilir. Bununla birlikte, Nur Öğretmen'in aktardığı anısında, üstün potansiyelli çocuğun sorduğu soruların kendisini zora soktuğunu belirtmiştir. Buradan öğretmenlerin her şeyi bilme kaygısı oldukları çıkarılmaktadır. Halbuki öğretmenlerin her konuyu bilebilmeleri mümkün değildir. Her şeyi bilmenin aksine, üstün potansiyelli çocukların öğretmenlerinin sorgulayıcı, araştıran öğretmenler olması gerektiği bilinmektedir (Bildiren, 2018). Esasen öğretmenlerin çocuklara bir şey öğretme kaygısından çok o bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmenleri, kısacası rehberlik etmeleri önem taşımaktadır.

Okul Öncesi Öğretmeninin ÜPÇ ve Akran İletişimi Deneyimi

Bu temada okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocukların akranlarıyla kurdukları iletişim ve etkileşime ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Öğretmenlerden görüşme yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan kategori, kod ve alt kodlar Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğretmenlerin ÜPÇ ve Akranlarıyla İletişim Deneyimi, Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*

* Şekildeki okların kalınlıkları kodların sıklığını belirtmektedir.

Şekil 7'ye göre, akran iletişimi deneyimi teması oyun eylemi ve iletişimde mizaç farklılığı olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Kategoriler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Oyun Eylemi. Oyun eylemi kategorisinde oluşturulan kodlar sırasıyla; kuralı kendi belirleyen (n=7), yapı-inşa oyunları (n=6), yetenekli oldukları alanlar ile ilgili oyunlar (n=4), masa başı bireysel etkinlikler (n=2), oyunlardan sıkılma (n=1), doğal ortamda doğal oyunlar (n=1) ve sembolik oyun (n=1) olmuştur. Öğretmenler üstün potansiyelli çocukların oyunlar sırasında kuralları kendilerinin belirlediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili deneyimlerini şu şekilde aktarmışlardır;

“Kendi başına çok fazla oynamayı sevmezdi. Genelde hep yanında birileriyle oynamak isterdi. Ama hani kendisi çok lider bir ruhlu çocuktan zaten. Oynadığı oyunun kurallarını da genelde kendisi belirlemek isterdi. Kendisi arkadaşlarını yönlendirmeyi severdi. Tabii bu esnada karşısındaki de yine baskın bir arkadaşysa tabii ki çok sorun yaşıyordu (Ayşe Öğretmen)”

“...mesela arkadaşları bir oyun kuruyorlardı, diyorlardı ki "bu kural geçerli olacak, bunu yapmamız lazım" o onu kabullenmek istemiyordu çünkü lider olmak istiyordu oyunda. Hani böyle problemler de yaşadı, kural kabul etmek istemedi, kuralı değiştirmek istedi. Oyunda lider kendisi olup kuralı kendisi koymak istedi. (Öznur Öğretmen)”

Öğretmenlerin deneyimlerinden üstün potansiyelli çocukların bir başka çocuğun kurduğu ve kurallarını belirlediği oyunlara katılmaktansa, oyunun kurallarını kendisinin belirlediği oyunlarda olmayı tercih ettiği görülmektedir. Şengül Öğretmen bu durumu *“Daha çok oyunu başlatan çocuklar. Oyuna sonradan dâhil olamıyorlar, çünkü oluşan düzeni yıkmak onlara göre değil. Yeni bir düzen kurup milleti aslında çağırıyor”* cümleleriyle belirtmiştir.

Genç ve Dağlıoğlu (2018), üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla daha karmaşık oyunlar kurarak arkadaşlarını yönlendirmeyi istediklerini belirtmektedir. Bu yönlendirmelerin, üstün yetenekli çocukların sahip oldukları liderlik özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü üstün yetenekli çocuklar dâhil oldukları etkinlikleri sıklıkla yönlendirme eğilimi göstermektedir (Karnes, 1983). Bu nedenle kendi kurdukları oyunlarda oynamayı ve arkadaşlarını bu oyunlara davet etmeyi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Ayşe, Öznur ve Şengül Öğretmen’in aksine, Mine Öğretmen, gözlemlediği üstün potansiyelli çocuğun oyunlara dâhil olmadığını ve çocuksu bulduğunu *“Oyun akarken dâhil olduğunu çok hatırlamıyorum. Yani bu ona zaten sıkıcı geliyordu. Bu onu çocuksu buluyordu...kendi arkadaşlarıyla da kurduğu akıcı oyunlarını hatırlamıyorum”* cümleleriyle ifade etmiştir. Wellisch (2019)’a göre, erken çocukluk dönemindeki üstün

yetenekli çocuklar, aynı yaşlardaki çocukların oynamayı reddeder, gelişmiş kurallara sahip oyunları oynarlar ya da hiç oyun oynamazlar. Mine Öğretmen'in deneyiminden, üstün potansiyelli çocukların tipik gelişim gösteren çocukların oyunlarından sıkıldığı ve oynamakta zorlandığı bulgusuna ulaşılabilir. Şebnem Öğretmen de konuyla ilgili *“Ağırlıklı olarak bireysel oyunlar tercih ediyorlar diyebilirim. Özellikle masa başı oyunları tercih ediyorlar ve sonunda bir ürün görmek istiyorlar diyebilirim”* şeklinde bir görüş belirtmiştir. Masabaşında bireysel oyun tercih etmelerinin sebebi olarak, üstün potansiyelli çocukların Wellisch'in (2019) de çalışmasında belirtildiği gibi, aynı yaşlardaki çocukların oyunlarını oynamayı reddedebildikleri söylenebilir. Benzer şekilde, Tippey ve Burnham (2009), üstün potansiyelli çocukların kuralları zor oyunlarda uzun vakit geçirebilirken, yaşıtı olan çocukların oyunun karmaşık olması sebebiyle oyunu bırakabildiğini belirtmiştir. Üstün potansiyelli çocukların tercih ettiği karmaşık oyunların yaşlıları tarafından zor bulunması nedeniyle de bireysel, tek başlarına oyun oynayabildikleri düşünülmektedir.

Öğretmenlerin aktardığı deneyimlerinden, üstün potansiyelli çocukların daha çok yapı-inşa oyunları ile sembolik oyunları tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Hilal Öğretmen yapı-inşa oyunları ile ilgili *“Bence çok fazla parçaları olan oyuncakları oynamayı seviyor, kule yapmayı falan seviyor, bambu çubuklarını kullanmayı tercih ediyor”* cümlelerini kurmuştur. Benzer ifadeleri *“Legolarla kendi oyuncaklarını, kendi hayal güçlerine göre kurup sonrasında oyunlarına o kendi yaptıkları oyuncaklarını dâhil edebiliyorlar”* cümleleriyle Yeşim Öğretmen de kullanmıştır. Yapı-inşa oyunları, nesneleri kullanarak ürünler oluşturmayı içermektedir (Smith, 2005). Öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların oyunlarına ilişkin deneyimlerinden, üstün potansiyelli çocukların Legoları, çubukları kullanarak yeni oyuncaklar yapmayı sevdikleri söylenebilir. Wilson'ın (2015) üstün yetenekli çocukların oyun davranışlarını gözlemlediği çalışmasında da, üstün yetenekli çocukların daha çok kendi seçtikleri merkezlerde yapı-inşa oyunları oynadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Renzulli'ye (2005) göre üstün yetenekli olma durumu; yaratıcılık, motivasyon ve yeteneğin bir arada olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılığın özelliklerinden biri; yeni, özgün bir ürün ortaya çıkarma veya inşa etmek ya da var olan ürünlerden özgün bir ürün ortaya çıkarmaktır (Üstündağ, 2011). Üstündağ, bu duruma tekerlek ve araba örneğini vermiştir. Tekerlek yepyeni, özgün bir ürünken araba, tekerlekten yola çıkılarak ortaya çıkarılmış bir üründür. Üstün potansiyelli çocukların legolardan ya da çubuklardan yeni materyaller yapmaları da, var olan özgün oyun materyallerinden yeni, özgün materyaller

oluşturduğu söylenebilir. Mottweiler ve Taylor (2014)'ın çalışmasında da üstün yetenekli çocukların oyunlarında yaratıcılık ile sembolik, -mış gibi oyun arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yeşim Öğretmen'in *"Çok fazla materyal kullanarak oynamıyorlar, hayal güçlerini kullanıyorlar. Kapalı ortamda da daha çok gene işte sandalyeleri kurarak 'hadi uzaya gidelim', 'hadi otobüsüz' gibi daha çok sembolik oyunları, -mış gibi oyunları oynadıklarını gözlemledim"* şeklindeki ifadesi, sembolik oyunların da üstün potansiyelli çocuklar tarafından tercih edildiğini göstermektedir.

Tülay Öğretmen ise ÜPÇ'nin oyun eylemi ile ilgili görüşünü şöyle belirtmiştir; *"Oyunları genellikle yetenek ağırlıklı, hangi alanda yetenekleri varsa o alanda daha çok kendilerini ön plana çıkarıyorlar. Bir oyunculuk yeteneği iyi olan öğrencimiz işte dramada öne çıkarken, resim yeteneği olan çocuğumuz da sürekli resimlerini ön plana çıkaran etkinliklere ve oyunlara katılıyorlar"*. Tülay Öğretmen'in belirttiği deneyiminden, yetenekli oldukları alanlarla ilgili oyunlar koduna ulaşılmıştır.

Tülay Öğretmen'in bu deneyimi, üstün potansiyelli çocukların oyun oynarken de seçici bir odağa sahip olduğu ve yetenekleriyle paralel oyun etkinliklerini tercih ettiklerini desteklemektedir. Üstün yetenek kavramı, içerisinde genel ve özel yetenekleri de barındırmaktadır. Yaygın olarak kabul edilen görüşe göre üstün yetenekli çocuklar; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcılık alanında üstün yetenek, liderlik alanında üstün yetenek, görsel ve uygulamalı sanatlarda üstün yetenek ve psikomotor alanda üstün yetenek olmak üzere çeşitli yetenek alanlarına ayrılmıştır (Bildiren, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin aktardığı deneyimlerinden yola çıkılarak, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların sahip oldukları yetenek alanlarını oyunlarına da yansıttığı söylenebilir.

Okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların oyunları ile ilgili deneyimlerini paylaşan Yeşim Öğretmen, bu çocukların daha çok doğal ortamlarda, doğal oyunlar oynadıklarını şu cümlelerle ifade etmiştir;

"En bariz gördüğüm şey aslında doğa. Bu konuda daha önce çalıştığım okullarda park ortamına çıktığımızda çocukların kaydırak, salıncak gibi oyunlara yönelirken bu okulda bunun neredeyse hiç yok düzeyinde olduğunu gördüm. Yani oyunlarını daha çok doğa üzerine kuruyor bu çocuklar. Araştırmayı çok seviyorlar, onlar için oyun araştırmadan ibaret gibi diyebilirim. O yüzden dışarı etkinliklerimizde karıncaları, böcekleri araştıralım, onları elimize alalım ve doğa oyunları kuralım gibi oyunlar oluyor. İşte kampa gitme, çam ağacından reçine toplama... Daha doğa

farkındalıkları yüksek olduğu için çevresindeki güzelliklerin daha fazla farkında olduklarını düşünüyorum. İlgilerini çok çekiyor”

Yeşim Öğretmen, daha öncesinde tipik gelişim gösteren çocukların devam ettiği özel kurumlarda çalışmış ve şu anda yalnızca üstün potansiyelli olarak belirlenmiş çocukların eğitim gördüğü özel bir kurumda çalışmaktadır. Bu nedenle, diğer okullar ile şu anda çalıştığı okul arasında yaptığı karşılaştırma etkili görülmektedir. Yeşim Öğretmen’in okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların oyunlarına ilişkin deneyiminde en çok dikkat çeken, bu çocukların doğa farkındalıklarının ve doğayı araştırma isteklerinin yüksek olduğudur. Öğretmenler, üstün potansiyelli çocuklara araştırma yapabilecekleri ve merak duygularını besleyebilecekleri ortamlar sunmakla yükümlüdür (Darga, 2018). Doğa çocuklara araştırma yapabilmek için geniş bir ortam sunmaktadır. Üstün potansiyelli çocukların da sahip oldukları merak duygusu (Bildiren, 2018), araştırma yapma isteklerini artırmakta ve araştırma yapabilme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle, Yeşim Öğretmen’in deneyim sahibi olduğu üstün potansiyelli çocukların doğayı araştırma isteklerinin olduğu söylenebilir.

İletişimde Mizaç Farklılığı. Bu kategoride, öğretmenlerin deneyimleri ve görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılan kodlar sırasıyla; iletişimde güçlük (n=7), başarısızlığa tahammül edememe (n=2), çözüm odaklılık (n=2), sınıfta ikinci bir öğretmen (n=2) ve kendini iyi ifade edebilme (n=2) olmuştur.

Öğretmenler en çok üstün potansiyelli çocukların iletişim konusunda güçlük yaşadığını vurgulamıştır. İletişimle güçlük ile ilgili Ayşe Öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır;

“Yani onlar normal oyuncaklardan bahsederken o, diyorum ya, dinozollardan konuşmak istiyordu mesela, türlerinden, özelliklerinden... Bunları anlatıyor ama karşısındaki arkadaşı da dinlemeyince çok sinirleniyordu. Gelip hemen kimse beni dinlemiyor, ben çok mutsuz oluyorum beni dinlemediklerinde”

Ayşe Öğretmen’in aktardığı deneyiminden, iletişimde güçlük koduna ulaşılmıştır. Üstün potansiyelli çocukların tipik akranlarıyla birlikteyken, tipik akranlarından daha farklı ilgi alanları olduğu için iletişim kurmakta güçlük çektiği söylenebilir. Ayşe Öğretmen ile benzer deneyime sahip Elmas Öğretmen bu durumu *“...biraz şey gibi bakıyorlar böyle ‘bunlar ne diyor? bunlar ne oynuyor? Nasıl yapamaz?’ gibi. Ya da ‘bu kuralı nasıl unuttur? Ama bu kural!’ diyor”* diye belirterek

desteklemiştir. Üstün potansiyelli çocuklar ve akran iletişimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu çocukların iletişim problemleri yaşadığı bulgusuna ulaşılmasına rağmen, kendilerini çok iyi ifade ederek iletişim konusunda hiçbir problem yaşamadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Oğurlu ve Yaman, 2010). Okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklarla en çok deneyime sahip olan, yaklaşık olarak 80 farklı okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukla çalışmış Begüm Öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir;

“Burada içe dönük çocuklar ve dışa dönük çocuklar olarak ikiye ayırıyorum ben yine bunu. Sosyal anlamda bir sıkıntı yaşamayan, aksine kendini çok iyi ifade eden bir grup var. Yani normalde konuştuğunda gerçekten cümle kurumundan tutun da kullandığı kelimelere, ifade etmesi inanılmaz mükemmel olan, kendini her ortamda öne çıkartan, ifade eden öğrencilerim var. Bir de tam tersi de var.”

Her üstün potansiyelli çocuk için içe dönük, dışa dönük, problem çözme becerisi yüksek ya da problem çözme becerisi yüksek değil demek çok doğru bir yaklaşım olmayabilir. Çünkü içe ya da dışa dönük olmak bir kişilik özelliğidir ve bazı üstün potansiyelli çocuklar mizaçları gereği içe dönük olup çevresindeki kişilerle etkileşim kurmak istemeyebilir ya da dışa dönük olup sosyal olabilmektedir (Leana-Taşçılar, 2018). Nitekim Şebnem Öğretmen’in “Bir sorun olduğunda bunu tartışma bağırma ya da fiziksel olarak karşı tarafa bir tepki göstermek yerine bunu sakın bir şekilde karşılayıp daha sakın bir şekilde konuşmak istediklerini gözlemledim” cümleleriyle ifade ettiği deneyiminden, üstün potansiyelli çocukların dışa dönük ve çözüm odaklı da olabildiği de savunulabilir. Nur Öğretmen’in bu deneyiminden çözüm odaklılık koduna ulaşılmıştır.

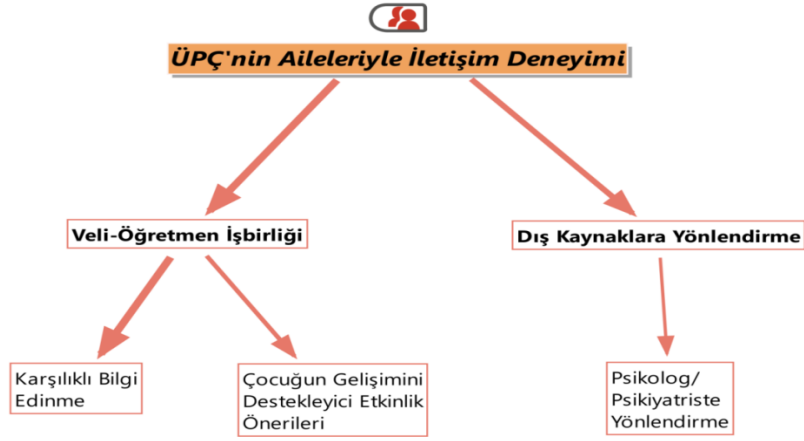
Günümüzde çocuklar karmaşık problemlerle başa çıkmaları gereken bir ortamdadır. Problem çözme becerisi, bütün çocuklar için önemli olduğu gibi üstün potansiyelli çocuklar için de oldukça önemlidir (Kashani-Vahid, Afrooz, Shokoohi-Yekta, Kharrazi ve Ghobari, 2017). Birçok çalışmada üstün potansiyelli çocukların problem çözme becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Montague, Bos ve Doucette, 1991; Yıldız, Baltacı, Burak ve Güven, 2012). Fakat bu araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmemiştir. Bu noktada, problem çözme sürecinin ÜPÇ’lerde ilerleyen yaşlarda gelişebilen bir beceri olduğu söylenebilir. Bütün bunlar dikkate alındığında, bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin aktardığı iletişim deneyimlerinin hem

üstün potansiyelli çocukların akranlarıyla çok iyi iletişim kurduğu hem de iletişim kurmakta güçlük çektiği yönündedir.

Şeyda Öğretmen konuyla ilgili olarak *“arkadaşları onun kadar hızlı yapamadığı için sinirleniyordu ve hep bize bunu diyordu; “bir kere söyledim, iki kere söyledim hala anlamıyor”... şeklinde bir bildirimde bulunmuştur ve bu bildiriminden başarısızlığa tahammül edememe koduna ulaşılmıştır. Tülay Öğretmen “Öncülük ediyorlardı. Arkadaşları da ona o konuda güvendiği için bütün soruları ona soruyorlardı hatta ikinci bir öğretmen gibi oluyorlar genellikle” ve Şengül Öğretmen de “Yol yapıyor mesela kendi yolunu yapıyor, başkası müdahale ettiği zaman ‘Hayır o öyle olmaz, böyle olması lazım, çünkü...’ mantığını açıklıyor ‘bak bu araba buradan geçmez, buradan düşer’ açıklama gereği duyuyor... Arkadaşlarına çok yol gösterici...” cümleleriyle sınıflarında bulunan/bulunmuş olan üstün potansiyelli çocukların akranlarına karşı yol gösterici bir tavır sergilediğini belirtmişlerdir. Tülay Öğretmen’in aktardığı cümleden sınıfta ikinci bir öğretmen koduna ulaşılmıştır. Üstün potansiyelli çocukların sosyal özelliklerinden biri de bulundukları ortamda lider olup yol gösterici olmalarıdır (Bildiren, 2018; Hertzog, 2008). Yol göstericilik özelliği taşıyan üstün yetenekli çocukların, bulundukları sosyal çevrede yol gösterici, yönetici oldukları bilinmektedir (Dağlıoğlu, 2015). Öğretmenlerin, üstün potansiyelli çocukların arkadaşlarına karşı yol gösterici olduğunu belirtmelerinin nedeninin, üstün potansiyelli çocukların sahip olduğu bu özellik olduğu düşünülmektedir.*

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Aileleriyle İletişim Deneyimi

Öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların aileleriyle iletişim deneyimleri temasında ulaşılan kategori ve kodlar Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Öğretmenlerin ÜPÇ'nin Ailesiyle İletişim Deneyimi. Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*

* Şekildeki okların kalınlıkları kodların sıklığını belirtmektedir.

Bu veli-öğretmen işbirliği ve dış kaynaklara yönlendirme kategorilerine ulaşılmıştır. Veli-öğretmen işbirliği kategorisinde sırasıyla karşılıklı bilgi edinme (n=14) ve çocuğun gelişimini destekleyici etkinlik önerileri (n=4), dış kaynaklara yönlendirme kategorisinde de psikolog/psikiyatriste yönlendirme (n=3) kodu elde edilmiştir.

Veli-Öğretmen İşbirliği. Öğretmenlerin deneyimlerinden sırasıyla karşılıklı bilgi edinme (n=14) ve çocuğun gelişimini destekleyici etkinlik önerileri (n=4) kodlarına ulaşılmıştır. Elmas Öğretmen bu konudaki deneyimini “Ben şöyle yapıyorum, ‘siz bir çocuğunuzu anlatın, evde nasıl? Neler yapıyor? Bir gününü anlatabilir misiniz? Bir gün boyunca neler yaparsınız? Neler izler? İzler mi?’ diye soruyorum. Daha sonra okulda ‘Biliyorsunuz hala bir uyum süreci içerisindeyiz, normalde biz altı yaşındaki bir çocuğumuzun uyum sürecini şu şekilde tamamlamasını bekleriz ama onda bu konuda birazcık daha zorlanıyoruz, o da zorlanıyor? Sizce bu neden olabilir?’ ya da “bunu aşmak için neler yapabiliriz’ vs... ” cümleleriyle ifade etmiştir. Benzer deneyimi Tülay Öğretmen “Ben aileyle sürekli etkileşim halindeyim çünkü ailenin de her zaman bizim yanımızda olması gerekiyor ve destek olması gerekiyor. Biz küçük yaşız, aslında büyük yaşların da her zaman ihtiyacı var. Ailenin her şeyden haberdar olması gerekiyor. O gün çocuk kendini kötü hissedebilir, bir durum var mı, çünkü her şey etkiliyor ailede yaşadığı her şey etkiliyor” cümleleriyle, Öznur Öğretmen de “Ne durumda, neye ilgisi

var, neye yok gibi bilgilendirmelerimiz olurdu. Onun dışında bir ilk dönem bir de ikinci dönem olarak düşünebiliriz” ifadeleriyle belirtmiştir.

Çocukların eğitimlerinin etkili olabilmesi için aile iletişimi oldukça önemlidir (Çalışkan ve Ayık, 2015). Üstün potansiyelli çocukların özel ihtiyaçlarını anlamada ise hem öğretmenlerin hem de ailelerin desteğe ihtiyacı vardır (Kurtulmuş, 2010). Bu ihtiyacın karşılanması ise öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların okul dışı yaşantılarını, ebeveynlerin ise üstün potansiyelli çocuklarının okul yaşantılarını öğrenmekle başlayabilir. Böylece, hem öğretmenler hem de aileler üstün potansiyelli ve yetenekli çocuklarının duygularını kabul etmede, onları anlamada bir farkındalık geliştirerek, üstün potansiyelli çocukların anlaşıldığını hissetmelerini (Nevdim Bal ve Bilge, 2016) ve bu sayede de çevrelerine uyumlu olabilmelerini sağlayabilirler (Karakuş, 2010). Öğretmenlerin belirtmiş oldukları aileyle iletişim deneyimlerinden de öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların okul dışı yaşantılarına dair ve ailelerin de üstün potansiyelli çocuklarının okuldaki yaşantılarına dair bilgi edinme amaçlı karşılıklı bir iletişim kurdukları söylenebilir.

Şebnem Öğretmen aile ile iletişim konusuyla ilgili, üstün potansiyelli çocukların aileleriyle nasıl iletişim kurduğunu *“Dönemin sonunda yani seneyi bitirdiğimizde öğrencinin velisi beni özel olarak arayıp öğretmenim bu yazı nasıl geçirelim deyip benden tavsiye istemişti ve ben onun için bir liste o an söylemiştim”* ifadeleriyle açıklamıştır. Şebnem Öğretmen’in deneyimi, üstün potansiyelli çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının gelişimlerini destekleyici etkinlikler yapmak için öğretmenlere danıştıklarını gösterebilmektedir. Bu deneyimden çocuğun gelişimini destekleyici etkinlik önerileri koduna ulaşılmıştır.

Üstün potansiyelli çocukların aileleri, çocuklarının gelişimlerini ve yeteneklerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda sıkıntı yaşayabilmektedirler (Özkan, 2009). Bazı ebeveynler, üstün yetenekli çocuklarının iyi desteklenemediğini düşünerek kaygı yaşamaktadırlar (Moon, 2004). Ailelerin bu kaygı durumlarında ilk olarak çocuklarının öğretmenlerine başvurdıkları düşünülmektedir. Benzer bir bulguya Yoo ve Moon’un (2006) çalışmasında da ulaşılmıştır. Araştırmacılar, yaşları 4 ile 18 arasında değişen çocukların ihtiyaçlarını ebeveyn bakış açısıyla ortaya koymaya çalışmışlardır. Ebeveynler tüm yaş grupları için en büyük danışmanlık ihtiyacının eğitim planlaması olduğunu belirtmişlerdir. Şebnem Öğretmen’in deneyimi ile bahsedilen bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. İlke Öğretmen de konuyla ilgili *“İşte eğitsel oyuncaklara yönlendirdim...gelişimini destekleyici oyuncaklar almaları yönünde etkileşimde*

bulundum” demiştir. Begüm Öğretmen de aile ile iletişim deneyimini “Evde bir problem yaşadıklarında aileler direkt geliyorlar...yani gelip işte ‘hocam okulda şöyle bir sıkıntı yaşadık, öğretmen-öğrenciler biraz sıkıştırmış’ ya da ‘o şöyle bir şey yapmış, şöyle bir davranışta bulunmuş, bu konuyu baz alarak etkinliğimizi yapabilir miyiz?’ ...” cümleleriyle ifade etmiştir.

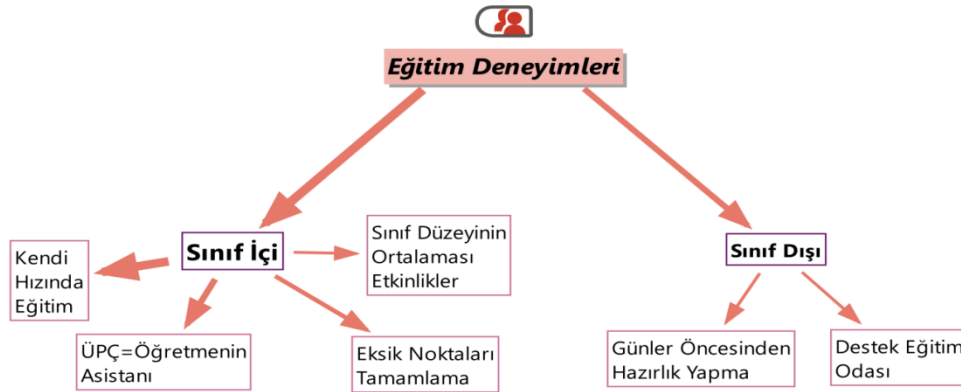
Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için en önemli olan durumlardan biri, duygusal anlamda desteklendiği bir ortamda olmaktır (Afat ve Köksal Konik, 2018). Begüm Öğretmen’in aktardığı deneyiminden, ailelerin okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklarının duygusal anlamda desteklenmelerini istedikleri ve bunun için de öğretmenlerine danıştıkları söylenebilir. Benzer bir bulgu, Dettmann ve Colengelo (1980) tarafından yapılan bir çalışmada bulunmuştur. Çalışmaya göre üstün potansiyelli çocukların aileleri çocuklarını motive etme ve çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme konularında bilgi almaya ihtiyaç duymaktadır. Üstün yetenekli olarak belirlenmiş çocukların ailelerinin deneyimlerini ortaya koyan bir başka çalışmada ise, ailelerin en çok sosyal duygusal destek konusuyla ilgilendikleri bulunmuştur (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton ve Tavegia, 2005). Begüm Öğretmen’in aile ile iletişim deneyiminde ebeveynlerin beklentileri ve danıştıkları konular ile geçmiş çalışmaların bulguları birbirleriyle paralellik göstermektedir.

Dış Kaynaklara Yönlendirme.Öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların aileleri ile iletişim deneyimlerinden dış kaynaklara yönlendirme kategorisine ulaşılmıştır. Bu kategoride öğretmenler, ÜPÇ’lerin ailelerini, ÜPÇ konusunda destek alabilmeleri için psikolog/psikiyatriste yönlendirdiklerini belirtmişlerdir (n=3). Kerem Öğretmen bu deneyimi *“Aile bizden böyle şey umuyor...Yani hani böyle bir elimizde sanki sihirli değnek var da ona dokunduğumuzda bir şey olacakmış gibi. İşte biz doğru kanalize, doğru yönlendirmeye çalışıyoruz ama bir yerde biz de artık bitiyoruz yani. Çok okumak gerekiyor, çok takip etmek gerekiyor. Yani uluslararası yayınlar olsun, çıkan kitaplar olsun, üstün yeteneklerle ilgili eğitim veren hocalar olsun onları çok iyi takip etmek gerekiyor bir veli olarak bence. Her türlü. Belli bir şeyden sonra psikolog desteğine ihtiyaç duyuyorlar”* cümleleriyle ifade etmiş ve bir psikolog yönlendirmesinde bulunduklarını söylemiştir. Şeyda Öğretmen de *“Ali için yine bir psikologla görüşüldü burada”* diyerek üstün potansiyelli olarak belirlenen öğrencisinin ailesini psikoloğa yönlendirdiklerini belirtmiştir. Kerem Öğretmen’in deneyiminden, bu

yönlendirmelerin daha çok ailenin yaşadığı zorlanmalar sonucunda gerçekleştiği söylenebilir. Dirks'e (1979) göre, üstün zekâlı ve yetenekli bir çocuğun anne-babası olmak, üstün zekâlı ve yetenekli bir çocuk olmaktan daha güç bir durumdur. Bu güçlük baş edebilmek için aileler danışmanlara ihtiyaç duyabilirler (Silverman, 1997). Bu noktada, öğretmenlerin deneyimlerinin ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarını karşılamak için dış kaynaklara yönlendirdikleri söylenebilir.

Sınıfta ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Deneyimleri

Bu temada “Sınıfta üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim deneyimleri nelerdir?” alt amacına ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin üstün potansiyelli çocuklar için eğitim deneyimlerine bakıldığında sırasıyla; sınıf içi (n=15) ve sınıf dışı deneyimler (n=2) olmak üzere iki kategoriye ulaşılmıştır. Konuyla ilgili kategori ve kodlar Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. ÜPÇ İçin Eğitim Öğretim Planı ve Materyali Hazırlama Deneyimi. Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.*

* Şekildeki okların kalınlıkları kodların sıklığını belirtmektedir.

Sınıf içi kategorisinde sırasıyla; kendi hızında eğitim (n=8), ÜPÇ=Öğretmenin Asistanı (n=3), eksik noktaları tamamlama (n=3) ve sınıf düzeyinin ortalaması etkinlikler (n=1) kodlarına ulaşılmıştır. Sınıf dışı kategorisine ilişkin kodlar ise; günler öncesinden hazırlık yapma (n=1) ve destek eğitim odası (n=1) olmuştur.

Sınıf İçi

Sınıf İçi kategorisinde öğretmenler, üstün potansiyelli çocukların eğitimi deneyimlerine ilişkin en çok ÜPÇ'nin kendi hızlarında eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Sınıfında bu zamana kadar üstün potansiyelli olarak belirlenmiş iki çocuk bulunan Mine Öğretmen konuyla ilgili paylaştığı deneyiminde, üstün potansiyelli çocuğun kendi hızına ve ilgi alanına göre bir eğitim-öğretim süreci hazırladığını şöyle ifade etmiştir;

“Özel bir plan değil, anne babasıyla konuşuyorduk, ben diyordum bu hafta ne verebilirim? Hızına göre işte dediğim gibi, etkinliğe göre. Bazen oluyordu ki Kaan da onlarla aynı etkinliği yapıyor. Hani sürekli de masa değil, ekstra kâğıtlarla dikkat çalışmaları ve görsel algı çalışmaları çok yaptırıyordum. Ali’de de aynı şekilde hocam. Mesela ben onun ilgi alanının hayvanlar olduğunu biliyordum, ben onda yarıyıl da dedim ki "bana küçük bir hayvanlar ansiklopedisi oluşturur musun? Bunu bana sonra sunar mısın?" araştırdı ve bana çok güzel sundu bunu sınıfta. İşte sınıfta hayvanlarla ilgili bir şey varsa "bakın bu böyleymiş, Ali sen biliyor musun bunu?" yani ben o çocuğu işte sınıf içinde yakalamaya çalıştım. Özellikle yazılı bir plan yapmadım hocam”

Yalnızca üstün potansiyelli çocukların devam ettiği bir okulda görev yapan Yeşim Öğretmen de konuyla ilgili deneyimini *“Ben daha çok etkinliklerimi ilkökul 1, ilkökul 2 seviyelerine uygun haline getirmeye çalışıyordum. Tek bir etkinlik asla yeterli olmadığı için bütünleştirilmiş aşamalı etkinlikler oluştırıyordum. Birinci aşamada gerçekleştirildikten sonra ikinci aşamaya geçme, üçüncü aşamaya geçme gibi...”* cümleleriyle ifade etmiştir. Mine Öğretmen’in ve Yeşim Öğretmen’in aktardığı bu deneyimlerinden kendi hızında eğitim koduna ulaşılmıştır.

Hertzog’a (2008) göre, küçük çocukların eğitimleri sırasında eğitimciler; çocukların var olan potansiyelini, okul dışı deneyimlerini ve eğitim programının gelişimsel uygunluğunu gözetmelidir. Bu durumun üstün potansiyelli çocukların eğitiminde de geçerli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin ifade ettikleri deneyimlerinden sınıflarında bulunan üstün potansiyelli çocuklar için aile ile işbirliği içerisinde, kendi hızlarına ve gelişimsel özelliklerine göre bir planlama ve uygulama içerisinde oldukları görülmektedir. Kendi hızında öğrenmenin de zenginleştirme yöntemini işaret ettiği düşünülmektedir. Kendi hızında öğrenmenin de, çocukların gelişim özellikleri ve öğrenme hızları dikkate alınarak gerçekleştirildiği

söylenbilir ve zenginleştirme, öğrencilerin özelliklerine dayanarak oluşturulan bir yöntemdir (Schiever ve Maker, 1997). Bu yöntemde farklı stratejiler ve programlar mevcuttur (Renzulli ve Reis, 1997; Schiever ve Maker, 1997; Şahin, 2018). Öğretmenlerin paylaştığı deneyimler alanyazınla bağdaştırıldığında, öğretmenlerin var olan zenginleştirme stratejilerinden daha çok yatay zenginleştirme ve süreç odaklı zenginleştirme uyguladıkları söylenbilir. Yatay zenginleştirme, var olan konuların ileri düzey olacak şekilde derinleştirilmesi olarak özetlenebilir (Şahin, 2018). Bu zamana kadar sınıfında iki üstün potansiyelli çocuk bulunmuş olan Mine Öğretmen'in hayvanlar konusunu derinleştirmek için öğrencisi Ali'ye hayvanlar ansiklopedisi oluşturmasında rehberlik etmesi ya da Yeşim Öğretmen'in birinci ve ikinci sınıf seviyesinde etkinlikler hazırlaması, yatay zenginleştirmeye örnek verilebilir. İlkay Öğretmen de, *"...daha farklı karmaşık...farklı şeyler sunarak etkinlikler yapmaya çalıştım..."* şeklinde bir paylaşımda bulunmuştur. Selçuk Öğretmen de bu konudaki deneyimini *"...ona biraz daha yapılandırılmamış faaliyetler, yani merakını giderebileceği, sorgulama yapabileceği, kendi yaratıcılığını kendi ifade biçimini ortaya koyabileceği etkinlikler vermeye çalışıyorum..."* cümleleriyle paylaşmıştır. Selçuk Öğretmen ve İlkay Öğretmen'in eğitim-öğretim planı hazırlama ve uygulama deneyimleri süreç odaklı zenginleştirme stratejisini uyguladıklarını göstermektedir. Süreç odaklı zenginleştirme, yaratıcılığı gelişmeye yönelik bir yaklaşımdır (Schiever ve Maker, 1997). Bu yaklaşımda öğrenciler Bloom Taksonomisi'nde yer alan problem çözme yöntemlerini kullanarak ya da kendilerini yaratıcı yollarla ifade ederek bu konudaki becerilerini geliştirirler. Öğretmenlerin de bu stratejileri kullandıklarını açıkça belirtmemelerine rağmen, aktardıkları deneyimlerinden yöntemleri kullandıkları çıkarımına ulaşılmaktadır. Zenginleştirme stratejilerinde ilk adım üstün potansiyelli çocuğun belirlenmesidir (Kuo, Maker, Su ve Hu, 2010; Renzulli, vd., 2002). Bu çalışmadaki öğretmenlerin sınıflarında bulunan üstün potansiyelli çocuklar, bir gelişimsel değerlendirme ya da zekâ testi sonrasında üstün potansiyelli olarak belirlenmiş çocuklardır. Zenginleştirme uygulanırken var olan programın derinleştirilmesi ve genişletilmesi esastır ve öğretmenlerin ifadelerinden, okul öncesi eğitim programının bu derinleştirilmeye uygun olduğu çıkarılmaktadır. MEB 2013 eğitim programı öğretmenlere aynı kazanım göstergeleri farklı etkinliklerle uygulanabilmesi özelliği ile sarmallığı sunmaktadır. Bu özelliği sayesinde öğretmenlerin ele aldıkları kazanım ve göstergeleri tekrar tekrar ve farklı kombinasyonlarla ele almalarının zenginleştirme çalışmalarına zemin hazırladığı

söylenbilir. Zenginleştirme çalışmalarına bir zemin hazırlansa da, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin içerik odaklı zenginleştirme, ürün odaklı zenginleştirme veya bu zenginleştirme yöntemlerinin bir arada olduğu zenginleştirme programlarını uygulamadıkları görülmektedir. İçerik odaklı zenginleştirme, matematik, fen, sanat gibi belirli bir alanın içeriğinin daha derinlemesine işlenmesi, ürün odaklı zenginleştirme de bir ürünün ortaya çıktığı, sonuç odaklı zenginleştirmedir (Schiever ve Maker, 1997). Oysa zenginleştirmede yalnızca yetenek pekiştirilmez, aynı zamanda farklı içeriklerle gelişimin ilerlemesi sağlanması gereklidir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden Elmas Öğretmen'in belirttiği *“amacım yaşıtlarıyla aynı seviyede olmayan, geride olan becerilerini geliştirebilmek. Evet bilişsel anlamda yüksek ama sosyal duygusal olarak daha geride...”* deneyimi ile Şengül Öğretmen'in paylaştığı *“Mesela renkler, kavramlar hakkında sıkıntısı yok fakat olay örgüsü ile ilgili eksikleri oluyor, planlarımı ona göre düzenledim”* deneyimi birbirleriyle örtüşmektedir. Bu deneyimlerden, eksik noktaları tamamlama koduna ulaşılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, üstün potansiyelli çocukların bütün gelişim alanlarında aynı hızla ilerleme kaydetmeleri bazen mümkün olmayabilir. Bu durum eş zamanlı olmayan gelişim olarak adlandırılan bu durum, bu özelliğe sahip üstün potansiyelli çocukların, daha geride olan gelişim alanlarının desteklenmesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin belirtmiş oldukları etkinliklerinde yaptıkları düzenlemeler de eş zamanlı olarak gelişmeyen üstün potansiyelli çocukların gelişimlerini desteklemeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

Nur Öğretmen ise *“Ben sınıfımın ortalamasını alarak etkinliklerimi planlıyorum. Yani sınıfta kalem tutmayı bilmeyen bir çocuk da geliyor, diğer anlamda çok kendini geliştirmiş çocuklar da geliyor, zeki çocuklar da geliyor, çok vasat çocuklar da geliyor. Tam bu ortalamayı tutturabilmek bu anlamda sıkıntılı oluyor”* cümlelerini paylaşmıştır. Özel bir kurumda çalışmakta olan Kumru Öğretmen de konuyla ilgili deneyimini şu cümlelerle belirtmiştir; *“Aslına bakarsanız çok fazla bir düzenlemede de bulunamadık. Çünkü bize programlar İstanbul merkezden geldiği için çok fazla programın dışına çıkamıyoruz... Ama mesela hani diyelim ki o etkinliği erken bitirdi vs oldu, sen bugün öğretmen yardımcısıysın hadi bakalım bir kontrol edelim birlikte kontrol edelim arkadaşlarını....”* Kumru Öğretmen'le benzer cümleleri *“Bu sefer ona, asistanım oluyordu benim, benimle birlikte. Hatta diyordum ki hani bazı arkadaşlarını kontrol ediyordu, atıyorum; yapmış, yapmamış... Birlikte oturuyorduk.”* ifadeleriyle Tamamen üstün potansiyelli çocukların devam ettiği bir kurumda çalışmadan önce tipik gelişim

gösteren çocukların eğitim gördüğü bir okulda çalışan Begüm Öğretmen de kurmuştur. Tipik gelişim gösteren çocuklar için planlanan etkinlikler, üstün potansiyelli çocuklara basit ve sıradan gelebilmektedir. Karmaşık ve bilişsel gelişimlerine uygun olmayan etkinlikler, üstün potansiyelli çocukların sınıf içinde sıkılmalarına neden olabilmektedir (Schieve ve Maker, 1997). Öğretmenlerin, çocukların seviyelerine uygun etkinlik planları hazırlayamadıklarında, üstün potansiyelli çocukları yardımcıları olarak seçmelerinin nedeninin bu olduğu düşünülmektedir.

Sınıf Dışı

Öğretmenlerin ifadelerinden sınıf dışı kategorisine de ulaşılmıştır. Bu kategoride oluşturulan kodlar ise günler öncesinden hazırlık yapma (n=1) ve destek eğitim odası (n=1) olmuştur. Bununla ilgili olarak, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmeni olan Kerem Öğretmen 15 yıldır tipik gelişim gösteren çocuklar için herhangi bir hazırlık yapmadığını fakat üstün potansiyelli çocuklar için günler öncesinden hazırlık yaparak, çalışarak okula gittiğini şu cümlelerle aktarmıştır; *“Üstünlere gittiğim zaman bir ders bile onun hazırlığı beni çok yorardı yani. Çünkü yanlış öğrendiği zaman ve ilk öğrenmesi yanlış olursa ya da eksik olursa sonrasında problem yaratabiliyor bu çocuklarda. Çünkü ilk anda o duvardaki bıraktığımız iz çok önemli, onu doğru vermek, doğru anlatabilmek, anlayacağı düzeyde anlatabilmek için farklı bir plan yapıyorduk yani. Onu söyleyeyim”*. Bu durumla ilgili hazırlık örneği sorulduğunda ise şu anısını paylaşmıştır; *“Mesela işte biz kodlamayı anlatıyoruz. Döngüyü anlatıyoruz mesela. Döngü nedir? İşte bir şeyi birkaç kez tekrarlayıp anlatılması, işte programın devamlı döngüye düşmesi. Şimdi ordan gelenler sorular ne olabilir diye öncelikle bunları süzüyorum, onlardan sonra o süzdüğüm şeye göre tekrar bir a b c ders planı yapıyor, ona göre gidiyorum.”* Kerem Öğretmen’in bu deneyiminden günler öncesinden hazırlık yapma koduna ulaşılmıştır.

Günler öncesinden hazırlık yapmak dışında, sınıf dışında gerçekleştirilen diğer eğitim deneyimi de destek eğitim odası olmuştur. Destek eğitim odası, özel gereksinimli çocukların eğitiminde sıklıkla kullanılsa da, katılımcılardan yalnızca Ayşe Öğretmen destek eğitim odasında eğitim-öğretim faaliyeti yürüttüğünü belirtmiştir. Konuyla ilgili deneyimi sorulduğunda, Ayşe Öğretmen ile araştırmacı arasında şu diyalog yaşanmıştır;

“Ayşe Öğretmen: Destek eğitim odası...ilk esnada nasıl yapacağını okul da bilemedi çünkü okulun da daha önceki destek eğitim öğrencileri hep ya işitme engelli ya hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerdi. Biz işte birkaç akıl oyunlarına yöneldik, belli başlı okul öncesi köşeleri gibi kitap köşeleri yaptık, resme ve dinozorlara ilgisi olduğu için de birkaç böyle işte farklı boyalar aldık hani onlar üzerinden baskılar yapmaya çalıştık. Sayıları bir şekilde karmaşıktırarak bir sayı abaküsü, büyük bir sayı abaküsü almıştık. Onun üzerinden biraz daha karmaşık bir toplama çıkarma işlemine geçtik...Bir sınıf değildi orası. Şöyle söyleyeyim yani 50-40 metre, 30 metrekare bir sınıf gibi düşünün yani ve hani orayı ne kadar zenginleştirebilirsek, ne kadar doldurabilirsek onun ilgisi çekecek şeylerle o kadar diye düşündük ve onun neye ilgisi varsa dinozorlar, gezegenler de dahil olmak üzere onların da hepsini bir şekilde içinde bulundurduk.”

Araştırmacı: Peki bu destek eğitimi ne kadar sürdü?

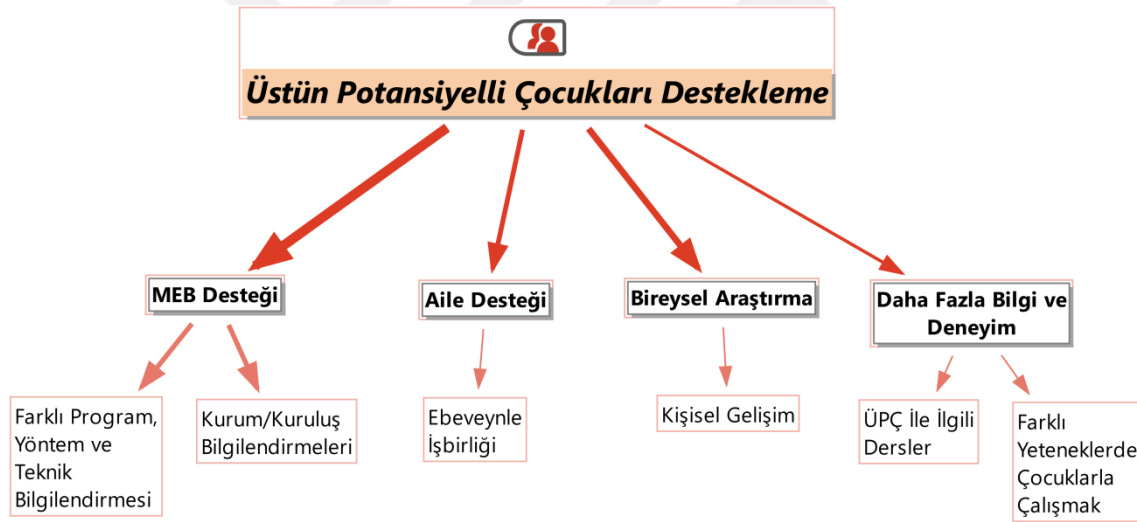
Ayşe Öğretmen: haftanın 3 günü, biz dersten sonra 50 dakika kalmaya devam ettik. Haftanın 3 günü evet, dersimiz çünkü 12 buçukta bitiyordu, biri yirmi geçeye kadar devam ediyorduk. Onun dışında haftanın 3 günüydü ilk zamanlar ama yanlış hatırlamıyorsam 2. döneme başladık sonra Martta okullarımız kapandı ya, o kapanmadan 20 günlük sürede biz o 3 günü 4 güne çıkarmıştık.”

Ayşe Öğretmen’in paylaştığı anısından hareketle, üstün potansiyelli öğrencisinin destek eğitim odasında eğitim almasının onu olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Ayşe Öğretmen, öğretmenlerin ÜPÇ ile kurduğu iletişime ilişkin iletişim deneyimleri başlığının altında daha önce de belirtildiği gibi, destek eğitim odasında eğitim almaya başladıktan sonra sosyal anlamda da daha iyi iletişim kurabildiğini ifade etmiştir. Destek eğitim odası, zamanlarının çoğunu heterojen bir sınıfta geçiren üstün yetenekli çocukların eğitimleri için, sınıf dışında gerçekleştirilen destekleyici bir eğitimidir (Dimitriadis, 2011; Feldhusen, 1978; Murphy, 2009). Destek eğitim odası uygulamaları ile ilgili alanyazında farklı görüşler mevcuttur. Dimitriadis (2011) matematik alanında üstün yetenekli çocuklar için hazırlanan destek eğitim odası uygulamasının değerlendirmesini ortaya koyma amacıyla öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapmış, aynı zamanda dersleri gözlemlemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, üstün yetenekli öğrencilerin matematik dersine tutumları olumlu yönde gelişmiş ve akademik başarıları artmıştır. Van der Meulen, Van der Bruggen, Spilt, Verouden, Berkhout, ve Bögels, (2014) yaptıkları çalışmada, destek eğitim odası uygulamalarından yararlanan üstün yetenekli çocukların davranış problemlerinin azaldığı, akademik becerilerinin ise arttığı

sonucuna ulaşılmıştır. Geçmiş çalışmalarda destek eēitim odalarının üstün yetenekli çocuklar için yetersiz olduēunu ve olumsuz sonuçlar doēurabileceēini savunan araştırmacılar (Feldhusen, 1978; Murphy, 2009) olmasına karşın, Ayşe ēretmen’in deneyimi, olumlu sonuçları ortaya koyan çalışmalarla (Aldrich ve Mills, 1989; Yang, Gentry ve Choi, 2012) rtşmektedir.

Sınıfında PC Bulunan Okul ncesi ēretmenlerinin stn Potansiyelli ocukların Gelişimleri ve Eēitim İhtiyaçlarını Desteklemeye Yönelik Düşünceleri

Bu temada “Sınıfında stn potansiyelli ocuk bulunan okul öncesi ēretmenleri bu çocukların gelişimleri ve eēitim ihtiyaçları için nasıl destek vermektedir?” alt amacına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doērultusunda oluşturulan kategori, kod ve alt kodlar şekil 10’da sunulmuştur.



şekil 10. Üstün Potansiyelli ocukları Desteklemeye İlişkin Düşünceler. Hiyerarşık Kod-Alt Kod Modeli.*

* şekildeki okların kalınlıkları kodların sıklıēını belirtmektedir.

ēretmenlerden alınan görüşler neticesinde oluşturulan kategoriler sırasıyla; MEB desteēi (n=6), bireysel araştırma (n=5), aile desteēi (n=5) daha fazla bilgi ve deneyim (n=5) olmuştur. İlgili kategoriler ve kodlara ilişkin bulgular ve yorumlar ařaēıda sunulmuştur.

MEB Desteği

Öğretmenlerin ifadelerinen MEB desteği kategorisine ulaşılmıştır. Sınıfında üstün potansiyelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri bu çocukların gelişimleri ve eğitim ihtiyaçları için sırasıyla; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ÜPÇ eğitiminde farklı program, yöntem ve teknik bilgilendirmesi (n=3) ve kurum/kuruluş bilgilendirmeleri (n=2) yapılarak destek verilebileceğini belirtmiştir. Kumru Öğretmen *“Mesela program hazırlamayla ilgili bir bilgi almak isterdim, bilmek isterdim ve bu hazırlayabileceğim programı uygulama ortamım da olsun isterdim. Ama zaten ilk öğrenmek istediğim şey program hazırlamak olurdu herhalde. Çünkü ona göre, kendinize ona göre şekil verebilirsiniz, etkinlik çeşitlendirebilirsiniz. Nasıl hazırlanır, nelere dikkat edilir... bunla ilgili bir bilğim yok açıkçası”* cümlelerini kurmuştur. Üstün potansiyelli çocukların eğitimleri için nasıl bir program geliştirilebileceğine ilişkin desteğin ise MEB tarafından verilebileceğini belirtmiştir. Kumru Öğretmen’in görüşlerinden farklı yöntem, teknik ve program bilgilendirilmesi koduna ulaşılmıştır.

Elmas Öğretmen, farklı program, yöntem ve teknik bilgilendirmesi ile ilgili *“Direkt olay odaklı olabilir. Çünkü ben çocuğu iyi gözlemleyebildiğimi düşünüyorum, gelişimini de iyi değerlendirebildiğimi düşünüyorum fakat ‘üstün zekâlı çocuk şunu yaptığında tepkimiz şu olmalı’ ya da ‘bunu yaptığında şu şekilde davranmalıyız’ gibi bir destek alabilirim ama aldığım desteği birebir uygular mıyım? Ona emin değilim çünkü çocuk gelişiminde ya da okul öncesinde, siz de bilirsiniz, bir tane doğru yoktur. Biraz daha çocuğu tanımayla da alakalıdır. Ben birkaç yöntem dinlemek isterim, mesela o çocuk saldırganlaşmaya başladığında ne yapmalıyım?”* cümlelerini kurmuştur. Mine Öğretmen de konuyla ilgili *“Şimdi mesela öğretmenlerin MEBBİS’te böyle hizmetiçi eğitimleri oluyor. Pandemi ben bol bol dinledim hocam. İşte uzaktan eğitim, öğretmen nasıl daha aktif hale gelebilir, çocuklara ne katabilir... Ama orada mesela üstün zekâlılarla ilgili hiçbir şey yok. Evden dinliyoruz yaptığımız şey bu hocam, keşke orada üstün zekâlılarla ilgili bir şeyler olsa”* şeklinde bir görüş paylaşmıştır. Benzer bulgular Girgin’in (2020) çalışmasında da mevcuttur. Girgin’in (2020) çalışmasında, sınıf öğretmenleri, üstün yetenekli öğrenciler için farklı eğitimler planlamak için hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Üstün potansiyelli çocukların eğitimi ile ilgili hızlandırma, gruplama, zenginleştirme gibi stratejiler mevcuttur (Potter, 2005; Schiever ve Maker, 1997). Bunlara ek olarak, ülkemizde destek eğitim odaları da

kullanılmaktadır (Sak, 2017). Bu stratejilerin kullanılması için öğretmenlerin, üstün potansiyelli çocukları için planlama yapmaları gerekmektedir.

Kurum kuruluş bilgilendirmeleri ile ilgili Tülay Öğretmen “*hangi kursa gitmeli, kiminle karşılaşmalı? Mesela bunlar her ilde çok farklılaşıyor. Ben Bursa'da çalıştım, Kayseri'de, şu an Ankara'da görev yapıyorum... Her gittiğim ilin farklı aktiviteleri, sosyal çalışmaları oluyor. Bunları bir öğretmen olarak tek başımıza öğrenmek durumunda kalıyoruz. Aslında bunların Milli Eğitim'de bir alanda bir yerde toplanmasını çok isterim. İşte mesela bir resim yeteneği olan bir çocuğu diyebilmeliyiz ki 'senin bu yeteneğin çok güçlü, sen şu kurslara gidebilirsin' hani ücretsiz de olmalı bunlar*” şeklinde bir görüş belirtmiş ve bu bilgilendirmelerin MEB tarafından, her ildeki Milli Eğitim Müdürlüklerince hazırlanabilecek bir kitapçıkla gerçekleştirilebileceğini söylemiştir. Üstün potansiyelli çocuklar, farklı yetenekleri gösterebilmektedirler. Bu yeteneklerinin geliştirilmesi için, ilgili alanlara ilişkin, tipik akranlarından ayrı sınıflarda destek almaları gerekebilmektedir. Tülay Öğretmen de, ülkemizde her ilin farklı şartlara sahip olduğunu ve bu şartların öğretmenler tarafından pek bilinmediğini belirterek, üstün potansiyelli çocukların gelişimlerini ve eğitim ihtiyaçlarını destekleyebilmek için böyle bir bilgilendirilmenin gerektiği görüşünü paylaşmıştır. Tülay Öğretmen'in belirttiği model, gruplama modeline işaret etmektedir. Gruplama stratejisinde, aynı zekâ ve yetenek türündeki çocuklar gruplara ayrılarak eğitim almaktadırlar (Potter, 2005). Gruplama stratejisi ile ilgili pek çok olumlu ve olumsuz görüş bulunmaktadır. Finlandiya'daki öğretmenlerle gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların yaşatlarından ayrı bir şekilde eğitim almalarını doğru bulmadıkları bulunmuştur (Laine, Hotulainen ve Tirri, 2019). Bununla birlikte, yetenek gruplamalarının yapılmasına ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenler de mevcuttur (Lassig, 2009).

Daha Fazla Bilgi ve Deneyim Sahibi Olma

Bu kategoride oluşturulan alt kodlar sırasıyla ÜPÇ ile ilgili dersler (n=3) ve farklı yeteneklerde çocuklarla çalışma deneyimine sahip olma (n=2) olmuştur. Öğretmenler daha fazla bilgi ve ÜPÇ ile çalışma deneyimine sahip olmanın ÜPÇ'nin gelişimlerini ve eğitim ihtiyaçlarını desteklemek için yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Ayşe Öğretmen “*Her çocuğun bireysel farklılığı var, diğer çocukta belki farklı tepkiler*

var, diğer çocukta çok farklı olaylar var. Ben aslında böyle bu çocukları daha farklı ortamlarda, daha fazla çocuk görmeyi ve onlar hakkında daha çok bilgi sahibi olmayı isterdim” demiştir. İlkay Öğretmen de “gerçekten dediğim gibi yani ilk teşhis alan öğrencime kadar hiç bir fikrim yok olmayan bir konuydu” cümlesiyle Ayşe Öğretmen’in görüşünü pekiştirmiştir. Deneyim, eğitim uygulamalarında öğretmenlerin etkililiğini artıran unsurlardan biridir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışma deneyimleri ve görüşlerinden hareketle, üstün potansiyelli çocuklarla ilgili çalışma deneyimi arttıkça, öğretmenlerin bu konudaki bilgi edinme isteklerinin arttığı ve bununla birlikte daha kapsamlı değerlendirmeler ve daha etkili planlamalar yaptıkları savunulabilir.

İlke Öğretmen, “ben 2004 mezunuyum, özel yetenekli bir bireyle ilgili okulumda bu konuyla ilgili bir ders almadım” şeklinde bir görüş belirtmiştir. Selçuk Öğretmen de “lisans derslerine üstün yetenekli ve özel eğitimle ilgili daha detaylı dersler de eklenebilir” demiştir. Elmas Öğretmen de bu konuyla ilgili, “özel eğitim alanında yüksek lisans yapmak isterdim” diye belirterek, aslında yine daha fazla deneyim ve bilgi sahibi olmaya atıfta bulunmuştur. YÖK Akademik sayfasında bulunan, okul öncesi eğitimi alanında, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklar ile ilgili bilimsel çalışmalar yapan akademisyen sayısı geçmiş yıllara göre artış gösterse de, halen bu sayının az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, YÖK Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında (2007, 2018.) üstün yetenekli çocuklar ile ilgili konuların bulunduğu Özel Eğitim, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Kapsayıcı Eğitim gibi dersler mevcuttur ancak bu derslerin içeriğinde yalnızca bir ya da iki ünite olarak işlenmektedir. Hem bu alanda çalışan akademisyen sayısının azlığının, hem de lisans programları içerisinde okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklar konusunun yalnızca bir ya da iki ünite şeklinde işlenmesinin, öğretmen adaylarının bu konuda yeterli bilgiler edinmemesine neden olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenleri de, üstün potansiyelli çocukların desteklenebilmesi için bu derslerin ve içeriklerinin artırılarak, daha fazla deneyim sunması gerektiği görüşünü paylaşmıştır.

Aile Desteği

Bu kategoriye ilişkin Mine Öğretmen, üstün potansiyelli çocukların eğitimlerinin desteklenmesi için aile desteğinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

“En önemli destek anne-baba. Anne babayla çok sık görüşüp, konuştum hocam. O haftaki ruh halini bile, derse katılımını bile ben konuşurdum. Bütün çocukların, hepimiz öyle bütün öğretmenler öyledir konuşuruz. Bugün çok farklıydı, bir sebebi var mı gibi konuşurduk. Yani sadece akademik anlamda değil duygusal anlamda da, hani hep anne-babayla geri dönüşüm, böyle karşılıklı konuştuğumuzda zaten o noktayı yakalıyoruz, çocuğu oradan tamamlıyoruz”

Yalnızca üstün potansiyelli çocukların değil, özellikle okul öncesi dönemde, tipik gelişen ya da özel gereksinimli olan her çocuğun gelişimlerini desteklemek için veli-öğretmen işbirliğinin önemli olduğu geçmiş çalışmalarda sıkça vurgulanmıştır (Berger, 1991; Cömert ve Güleç, 2004; Çalışkan ve Ayık, 2015; Epstein ve Becker, 1982). Bu nedenle, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların gelişimlerini ve eğitim ihtiyaçlarını desteklemek için aile desteği önemli görülmektedir.

Bireysel Araştırma

Bu kategoriye ilişkin, sadece üstün potansiyelli çocukların eğitim aldığı özel bir kurumda görev yapan Yeşim Öğretmen, üstün potansiyelli çocukların gelişimlerini ve eğitimlerini desteklemek için bireysel araştırmalar yapmanın önemini vurgulayarak, süreç boyunca araştırmalar yaptığını belirtmiştir;

“Kendim araştırma ihtiyacı duydum, kendim taradım. İki tane üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla çalışan uzmanlar var onları takip ettim, onların sayfalarını sosyal medya hesaplarını, kitaplarını inceledim. Programları değerlendirirken ve sınıfa uygun hale getirirken özellikle bunları kullandım”

Yeşim Öğretmen’in deneyimi ve görüşlerinden hareketle, öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların gelişimleri ve eğitimleri için bir desteğe ihtiyaç duymadan, bireysel olarak da kendilerini geliştirebilecekleri görülmektedir. Kerem Öğretmen de benzer bir ifadede bulunmuştur ve *“Ölçü birimini anlatalım diyelim; bit, yani en küçük ölçü birimi. Ben aaa bit buldum derim, çocuk biti bilmez. Ordan yürürüm mesela. İşte saçtaki canlıdır, şudur, küçüktür, böyle işte ölçü birimi de bittir, bytetir, kilobytetir, megabytetir diye. O yüzden çok böyle bir ekstra bir eğitim ihtiyacım olmadı yani”* cümlelerini kurmuştur. Cross, Cross ve O’Reilly (2018) çalışmalarında, üstün potansiyelli çocukların öğretmenlerinin, ÜPÇ’lerin eğitimlerini desteklemek için eğitim alabilecek zaman ve kaynaklarının olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yeşim Öğretmen ve

Kerem Öğretmen'in, bireysel araştırma yapıyor olmaları Cross, Cross ve O'Reilly (2018)'un çalışmalarının bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak - Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Öğretmenlere “Benim için üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak.....ya benzer. Çünkü....” diye sorulmuş ve boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Buna göre oluşturulan kategoriler ve öğretmenlerin görüşleriyle oluşturulan kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Üstün Potansiyelli Çocuğun Öğretmeni Olmak Görüşleri

Tema	Kategori	ÜPÇ Öğretmeni Olmak...
Sanatçı	Şekil veren	*El *Heykeltıraş *Kil Vazo Sanatçısı
	Ortama hâkim	*Kartal *Cambaz *Orkestra Şefi
	Şanslı hissettiren	*Farklı bir deneyim *Elma Ağacı *Ayrıcalık
	Zor ama keyif veren	*Özel bir taşı görmek *Bisiklete binmek *Denizde yüzmek
	Sürekli İlerleyen	*Kaptan *Teknolojik bir araç *Daha çok sorumluluk *Sorgulayıcı *Ahtapot

Tablo 1’de de belirtildiği gibi, öğretmenlerin yanıtlarından şekil veren, ortama hâkim, şanslı hissettiren, zor ama keyif veren sürekli ilerleyen şeklinde beş alt kategori oluşturulmuştur. İlgili alt kategoriler alt başlıklar halinde yorumlanmıştır.

“Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak Şekil Veren Olmaktır”

Bu kategoriye öğretmenlerin El, Heykeltıraş, ve Kil Vazo Sanatçısı tanımlarından ulaşılmıştır. Öğretmenlerin düşünceleri sırayla sunulmuştur.

“Üstün potansiyelli çocuk bir oyun hamuru, öğretmeni olmak ise ona şekil veren el. Ona şekli veren aslında o parmaklardır sonuçta...Evet genel olarak bunu söyleyebilirim çünkü oyun hamuruna tamamen elinle bir şekil veriyorsun. Çok güzel bir şeyler de çıkartabiliyorsun, çok farklı görseller de çıkartabilirsin. Ne kadar istediğine ve özen gösterdiğine bağlı” (Ayşe Öğretmen)

“Kendimi bir heykeltıraşa benzetiyorum. Tıpkı bir heykeltrasin cisimlere şekil verdiği gibi bende öğrencilerime şekil veriyorum” (İlke Öğretmen)

“...Kilden vazo yapmaya benzetebilirim hani....Eğer fazla davranırsam şekli bozulur ya da hani özen göstermezsem. Ama o özeni gösterirsem ve nasıl diyeyim hani istediğim şeyi verirsem istediğim şekli verebilirim hatta hani beklediğimden de güzel olabilir” (İlkay Öğretmen)

Üstün potansiyelli çocuğun öğretmeni olmak “şekil veren” olma kategorisinde, öğretmenlerin çok benzer ifadeler kullandığı görülmektedir.

“Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak Ortama Hâkim Olmaktır”

Bu kategoriye öğretmenlerin kartal, cambaz ve orkestra şefi tanımlarından ulaşılmıştır. Öğretmenlerin düşünceleri sırayla sunulmuştur.

“...Hakikaten kartal gibi. yani çok iyi gözlemci..öyle öğretmenler zaten göremez, onlar zaten göremez...gözlemci bir öğretmen her şeyi görür, iyi gözlemci bir öğretmen onu çocuğu gibi tanır. Yani bir sıkıntısı olur, ağlar, bakarsınız üstüne bir şey dökülmüş. anlarsınız, ‘hadi gel üstünü değişelim’ bunu söylemesine bile gerek kalmaz. Hele de üstün zekâlı o çocuğun orada kaybolmaması için çok iyi gözlemeleme, gözleri fıldır fıldır olacak deriz ya...” (Mine Öğretmen)

“Çok ciddi bir denge ciddi bir konsantrasyon gerekli. Yaptığınız herhangi bir hata hem size hem öğrenciye zarar verebilir. Bu yüzden de herhalde o öğrenciye sahip olmak o ince bir ip üzerinde yürümek bir cambazın, cambaza benzetebilirim. Bir cambaz olmanız gerekiyor aslında ip üzerinde ki her türlü her an farklılaştırmaya ve zenginleştirmeye açık olmanız gerekiyor ve farklı düşünebilmeniz gerekiyor ve sürekli algılarınızın açık olması gerekiyor” (Şebnem Öğretmen)

“Kendimi bir orkestra şefine benzettim. Çünkü Birbirinden farklı bir çok müzik aletinin uyumlu bir şekilde müzik icra etmesi gibi birbirinden çok farklı özelliklere sahip bu özel çocukların uyum içinde yaşamaları, öğrenim görmeleri, mutlu olmaları için, hepsini aynı anda görmem özelliklerini ayrı ayrı çok iyi bilmem doğru zamanda doğru müdahalelerde bulunmam gerekiyordu.” (Yeşim Öğretmen)

Üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak sınıfa hâkim olmaktır kategorisinde, Yeşim Öğretmen, Mine Öğretmen ve Şebnem Öğretmen’in benzer ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin belirttiği tanımlardan, üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmanın sınıfa hâkimiyet kurabilen, gözlem becerisi yüksek kişiler olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinde olması gereken en önemli özellik gözlem yapabilmektir (Ford ve Trotman Scott, 2010; Koshy, 2002). Öğretmenlerin belirttikleri benzetimlerle, gözlem yapabilme özelliğinin uyduğu söylenebilir.

“Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak Şanslı Hisseden Olmaktır”

Bu kategoriye öğretmenlerin *farklı bir deneyim, elma ağacı, ayrıcalık ve özel bir taşı* görmek kodlarından ulaşılmıştır. Öğretmenlerin düşünceleri sırayla sunulmuştur.

“Farklı bir deneyim çünkü bir öğretmen için bu konuda benden daha yetenekli, benden çok daha başarılı dediğim an ben de çok mutlu oluyorum. onlarla birlikte öğreniyorum çünkü onlar sürekli o alanda araştırma içerisinde oldukları için, araştırmayı sevdikleri için...” (Tülay Öğretmen)

“Bir elma ağacı var, güneşi en çok gören, en çok kızarmış böyle o elma oradaki üstün çocuk. Sen ona dokunan, o elmayı hisseden, onu bütün tadı onda alabileceğini o elmayı gördüğün anda işte bu ağacın en kıymetli elması diyebileceğin bir ne diyelim, fark eden, onu hisseden öyle bir insansın yani.” (Kerem Öğretmen)

“Üstün yetenekli çocuklarla tanışmak benim için bir ayrıcalık. Çünkü gerçekten böyle çocuklar var ve fark edilmeyi bekliyorlar. Ben belki hafif derecede olanlara denk geldim ama çok iyi çocuklarımız da var. Çünkü onlarla çalışmak keyifli, çünkü onlar da bir birey, çünkü onlar da görülmeyi hak ediyorlar.” (Şengül Öğretmen)

“Aynı şeyi tüm gelişimsel farklılık gösteren çocuklar için söylemek istiyorum, sadece üstün yetenekli için söylemeyeceğim...Özel bir taş olduğunu düşünün onu çok fazla insan göremiyor, yani öyle bir şansınız yok, fırsatınız yok, çok özel bir taş,

dünyada yüz kişi gördü. Ben o anda öyle hissediyorum kendimi. Benim için tamamen yeni bir öğreti olmuş oluyor, o gözle bakıyorum. Çocuk geldiği zaman ben bu çocuktan ne öğreneceğim diye heyecanlanıyorum.” (Elmas Öğretmen)

Öğretmenlerin yukarıda sıralanan tanımlarından üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak şanslı hissedilen olmaktır kategorisine ulaşılmıştır. Öğretmenler, üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmayı, çok az kişinin başına gelebilecek nadide bir olay olarak görmektedirler. Kerem Öğretmen’e neden elma ağacına benzettiği sorulduğunda *“Çünkü en çok elmayı severim ve benim için çok değerli”* cevabını vermiştir. Benzer şekilde Şengül Öğretmen ve Elmas Öğretmen’in yanıtları da, üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmanın çok değerli bir durum olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak metaforunu içermese de, Akgül (2021) öğretmenlerin üstün yetenekli çocuk ve üstün yetenekli çocukların eğitimi metaforlarını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların benzersiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuk metaforunu belirlemeye çalışan başka bir çalışmada ise, üstün yeteneğin başarının gösterişli bir sunumu olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Olthouse, 2014). Bu iki çalışmanın sonuçları, öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukları çok değerli bulduklarını göstermektedir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin, üstün yetenekli çocukların öğretmeni olmayı şanslı olmak olarak tanımlamalarının nedeninin bu olduğu düşünülmektedir.

“Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak Zor Ama Keyif Verendir”

Bu kategoriye bisiklete binmek, denizde yüzmek ve kaptan kodlarından ulaşılmıştır. Öğretmenlerin düşünceleri sırayla sunulmuştur.

“Bisiklete binmek de mesela ilk başta zordu evet, sonra ama öğrenince kolay olmaya, hatta keyif vermeye başlıyor...O yüzden o benzerliği var, ilk başta zordu ama öğrendikten sonra keyifliydi” (Öznur Öğretmen)

“Denizde yüzmek gibi.... Yüzme bilmiyorum. Çünkü çok zor, gerçekten çok zor” (Şeyda Öğretmen)

“İlk kez çıktığım, denizini bilmediğim bir gemide yolculuk yapmaya benzetirim. Evet geminin kaptanı benim ama denizle ilgili hiçbir malumatım yok” (Nur Öğretmen)

Öğretmenlerin yukarıda sıralanan tanımlarından üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak zor ama keyiflidir kategorisine ulaşılmıştır. Öğretmenler, üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmanın, ilk başlarda çok zor olduğunu fakat deneyim kazandıkça keyifli bir hale geldiğini belirttikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin alandan mezun olduklarında üstün potansiyelli çocuklarla ilgili çok az deneyime sahip oldukları için, üstün potansiyelli çocuklara ilişkin bilgilerinin sınırlı oldukları söylenebilir. Konuyla ilgili olarak, daha önce de belirtildiği gibi, İlke Öğretmen ve Selçuk öğretmen, lisans programlarında daha fazla ders içeriğinin bulunması gerektiği yönünde görüş paylaşmışlardır. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıflarında ilk defa üstün potansiyelli bir çocuk olduğunda zorlandıkları fakat, deneyim kazandıkça bu çocuklara ilişkin bilgilerinin arttığı ve bunun da keyif verdiği bulgusuna ulaşılabilir.

“Üstün Potansiyelli Çocuğun Öğretmeni Olmak Sürekli İlerleyen Olmaktır”

Bu kategoriye teknolojik bir araç, daha çok sorumluluk, sorgulayıcı ve ahtapot kodlarıyla ulaşılmıştır. Öğretmenlerin düşünceleri sırayla sunulmuştur.

“Bir teknolojik araç diyebilirim çünkü günümüzde dünyamızda sürekli ilerlediğimiz için sürekli bir gelişim süreci içerisindeyiz... Bir öğretmen de eğer üstün yetenekli öğrencisi varsa sürekli geliştirme ve kendini böyle bir süreçte bulması gerekiyor” (Selçuk Öğretmen)

“Bizim üstümüze düşen görevler bence daha da var olanı nasıl parlatabiliriz, bunu düşünmek, böyle bir sorumluluk ihtiyacı hissediyorum ben de” (Begüm Öğretmen)

“Kendinizi de sorgulayıp "benim de eksik kaldığım, onu tamamlayamadığım, yetemediğim zaman da oluyor mu diye..." (Kumru Öğretmen)

“Ahtapot çünkü elim kolum her yerde sürekli. İlgi alanım geniş. Yani şu şekilde, gerçekten hani öğrencimiz için farklı alanlarda mesela ilgisi olduğu için benim de bunları hani bazen araştırmam bile gerekebiliyor yani sorduğu sorulara cevap verebilmek için” (Hilal Öğretmen)

Üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmenli olmak sürekli ilerleyen olmaktır kategorisine yukarıda sıralanmış yanıtlardan ulaşılmıştır. Öğretmenler, üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmanın araştırmacı, sorgulayıcı, günceli takip eden ve sürekli ilerleyen kişiler olduğunu belirtmişlerdir. Üstün yetenekli çocukların

öğretmenleri; araştırmacı, bilmediğinde bilmiyorum diyebilen, sorgulayıcı kişiler olmalıdır (Sak, 2017). Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler ve yeterlikler, öğretmenlerin benzetimleri ile uyumludur.

Yukarıda sunulan *şekil veren, ortama hâkim, şanslı hissettiren, zor ama keyif veren, sürekli ilerleyen* kateogrilerinden ise *Sanatçı* temasına ulaşılmıştır. TDK'nın tanımına göre sanatçı; sanat dallarından herhangi birinde yaratıcılığı olan kimsedir (TDK, 2019). Bu yaratıcılık; esnek düşünebilmeyi, bulunduğu ortama hâkim olmayı, gözlem yapabilmeyi, sürekli ilerleme kaydedebilmeyi beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin metaforlarından hareketle şu cümle kurulabilir;

Üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak, sanatçı olmak gibidir. Çünkü sanatçı olmak; gözlem yapabilmeyi, esnek olabilmeyi, yaratıcı olabilmeyi, hâkimiyet kurabilmeyi gerektirmektedir.

Çalışma Bulgularına İlişkin Genel Yorum

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara genel bir yorum yapılacaktır. Öğretmenlerin okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuktan/çocuklardan bahsederken “üstün yetenek”, “üstün zekâ” ve “üstün potansiyel” kavramlarını aynı anlamda kullandıkları ve bu konuda bir kavram karmaşası olduğu görülmüştür. Delaune'nin (2018) çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin bu kavramları birbirinin yerine kullandığı bulunmuştur. Üstün zekâ, standardize edilmiş zekâ testlerinden 130 ve üzerinde bir puan almayı (Sak, 2017), üstün yetenek ise en az bir alanda tipik gelişim gösteren akranlarından ileride performans göstermeyi ifade etmektedir (NAGC, 2022). Bu kavram karmaşasının nedeninin lisans programlarında üstün potansiyelli çocuklara ilişkin konuları içeren derslerin yeterli düzeyde olmadığını düşündürmektedir.

Öğretmenler, üstün zekâ, üstün yetenek ve üstün potansiyel kavramlarını kullanmada bir karmaşa yaşamalarına rağmen, deneyim sahibi oldukları okul öncesi dönem ÜPÇ'leri etiketleyici bir tutumdan kaçınmışlardır. Üstün potansiyelli çocuklar, sahip oldukları farklı gelişim özellikleri ve yetenekleri nedeniyle hem tipik gelişim gösteren akranları hem öğretmenleri hem de aileleri tarafından sıkça etiketlenmeye maruz kalabilmektedirler (Eker, 2019). Bu etiketlenmenin üstün potansiyelli çocuklar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Üstün potansiyelli

Çocukları etiketlemenin 6zgüven, 6zbeklenti artışı gibi olumlu yönleri olsa da, sosyal dışlanma, akran dışlanması 6z dışlanma gibi olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Sak, 2017). Bu nedenle ÜPÇ'leri etiketlemekten kaçınılması gerektiğı önerilmektedir. Bu çalışmaya katılan 6ğretmenlerin üstün potansiyelli çocuklardan bahsederken, onları etiketleyici bir bildirimde bulunmadıkları söylenebilir.



BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukla/çocuklarla eğitim-öğretim faaliyeti yürütme deneyimine sahip öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Belirleme Süreci Deneyimleri

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerden edinilen verilerin analizi doğrultusunda;

- Özel bir kurumda çalışan öğretmenlerin, üstün potansiyelli çocukların belirlenmesi sürecinde genellikle aktif olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özel kurumlarda eğitim görmekte olan üstün potansiyelli çocukların sıklıkla okula başlamadan önce bir değerlendirme sürecinden geçtikleri ve üstün potansiyelli olarak belirlenip okul öncesi eğitim sürecine başladıkları belirlenmiştir. Bu belirlenmeler özel kurum tarafından gerçekleştirilmekle birlikte, ebeveynlerin çocuklarının üstün potansiyelli olduğunu fark edip uzman bir kişi ya da kurumlara başvurmasıyla da gerçekleşmektedir.
- Üstün potansiyelli çocukların belirlenmesi sürecinde (okul öncesi eğitime başlamadan önce ÜPÇ olarak belirlenmediyse), öğretmenlerin velilerle işbirliği içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların genellikle, hem öğretmen hem de veli tarafından üstün potansiyelli olabileceği düşünülmüş ve kamu kurumları ya da özel kurumlarda belirli değerlendirmeler gerçekleştirilerek üstün potansiyelli oldukları belirlenmiştir.

- Okul öncesi öğretmenleri, üstün potansiyelli çocukların belirlenmesi sürecinde ebeveynlerle işbirliği içerisinde olsalar dahi, üstün potansiyelli çocukların belirlenmesinde hangi değerlendirme araçlarının kullanıldığını bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuğu Gözlem Deneyimi

- Öğretmenlerin okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukları gözlem deneyimlerine bakıldığında, üstün potansiyelli çocukla çalışma deneyimi arttıkça bütüncül bir değerlendirme yapabilmenin de arttığı belirlenmiştir. Sınıfında bir ya da iki üstün potansiyelli çocuk bulunmuş olan öğretmenlerin daha çok bilişsel gelişim ve dil gelişimine ilişkin gözlemlerinden bahsettikleri görülürken, sınıfında sayıca daha fazla üstün potansiyelli çocukla çalışmış olan öğretmenlerin eş zamanlı olmayan gelişimi işaret eden ifadelere yer verdiği görülmüştür.
- Öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların ilgi alanları olduğunu da gözlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuk ve İletişim Deneyimi

- Öğretmenlerin üstün potansiyelli çocuk ve iletişim deneyimleri; üstün potansiyelli çocuk ve akran ilişkisi deneyimi, üstün potansiyelli çocuğun öğretmenle kurduğu iletişim deneyimi ve öğretmenlerin üstün potansiyelli çocuğun ailesiyle iletişim deneyimi olarak ayrılmıştır.
- Üstün potansiyelli çocukların uyum sorunu, anlaşılma isteklerinin oluşu, yüksek farkındalığa sahip oluşları ve hatalarını kabul etmemeleri nedeniyle öğretmenleriyle iletişimde güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, üstün potansiyelli çocuklarla yaşadıkları iletişim deneyimlerinde yaşadıkları uyum sorununun kaynağının sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin ÜPÇ için yetersiz kalmasıdır.
- Öğretmenlerin, üstün potansiyelli çocukların sahip oldukları yeteneklerini gösterdikleri faaliyetlerde bulunmalarından, kendileriyle

birlikte oyun oynamalarından ve üstün potansiyelli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha farklı sorular sormalarından keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan üstün potansiyelli çocukların farklı sorular soruyor olmaları öğretmenleri zorlayan bir durum olarak da karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin her şeyi bilme kaygısı içinde oldukları ve bu nedenle bilmedikleri sorular karşısında zorlandıkları yönünde sonuçlar mevcuttur.

- Okul öncesi öğretmenlerinin, üstün potansiyelli çocukların akranlarıyla iletişim deneyimlerinde, üstün potansiyelli çocukların oyun eylemi sırasında oyunun kuralını kendi belirleyen çocuklar olduklarını gözlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, tercih ettikleri oyunların yapı-inşa oyunları, masa başında bireysel etkinlikler, doğal ortamlarda doğal oyunlar ve sembolik oyunlar olduğu belirlenmiştir. Üstün potansiyelli çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarının oyunlarını sıkıcı bulup, bu oyunlara dâhil olmadıkları da oyun eylemi konusunda ulaşılan sonuçlardandır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin, üstün potansiyelli çocukların akranlarıyla kurdukları iletişim deneyimlerinde, üstün potansiyelli çocukların iletişim sırasında mizaç farklılığı bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim deneyimine sahip oldukları üstün potansiyelli çocukların bazılarının iletişimde güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılırken, bazılarının ise çözüm odaklı bir iletişim kurdukları ve kendilerini iyi ifade edebildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, üstün potansiyelli çocukların başarısızlığa tahammül edemedikleri bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerine göre, üstün potansiyelli çocukların sınıfta ikinci bir öğretmen konumunda oldukları belirlenmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocukların aileleriyle iletişim deneyimlerinde, karşılıklı bilgi edinme ve üstün potansiyelli çocuğun gelişimlerini desteklemek amacıyla işbirliği kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve aileler, üstün potansiyelli çocukların okul ve okul dışındaki süreçleriyle ilgili işbirliği içindedir. Bununla birlikte, öğretmenler, üstün potansiyelli çocukları dış kaynaklara yönlendirmek için de ailelerle iletişim kurdukları belirlenmiştir. Bu dış kaynaklar; psikolog ya da çocuk psikiyatristidir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Deneyimleri

- Öğretmenlerin, üstün potansiyelli çocukların eğitimleri sırasında eğitim-öğretim planı ve materyali hazırlarken sınıf içinde ve sınıf dışında deneyimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, sınıf içinde üstün potansiyelli çocuklara kendi gelişimlerine uygun bir eğitim planı hazırladıkları belirlenmiştir. Kendi hızında eğitim planı hazırlamak, zenginleştirme çalışmalarına işaret etmektedir. Öğretmenler, zenginleştirme yaptıklarını açıkça belirtmeseler de, yaptıkları çalışmalardan üstün potansiyelli çocuklar için yatay zenginleştirme ve süreç odaklı zenginleştirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak içerikli odaklı zenginleştirme, ürün odaklı zenginleştirme ya da bu zenginleştirme yöntemlerinin bir arada olduğu uygulamaları temsil eden sonuçlara rastlanmamıştır.
- Öğretmenler, eğitim-öğretim planı ve materyali hazırlamada sınıf dışı deneyimlere de sahiptir. Sınıf dışında, üstün potansiyelli çocuklar için günler öncesinden hazırlık yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, RAM tarafından üstün potansiyelli olarak belirlenen bir çocuk için, destek eğitim odası uygulamaları yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocukların Gelişimleri ve Eğitim İhtiyaçlarını Desteklemeye Yönelik Düşünceleri

- Öğretmenlerin, üstün potansiyelli çocukların gelişimlerini desteklemek için Milli Eğitim Bakanlığı'nın, ailelerin, destek eğitim sunan profesyonellerin ve üniversitelerin destek olabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Aynı zamanda üstün potansiyelli çocuklarla daha fazla eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirme deneyiminin olmasını ve bireysel araştırmalar yapmanın üstün potansiyelli çocukların gelişim ve eğitim ihtiyaçlarını desteleyebileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstün potansiyelli çocuklar için farklı eğitim program, yöntem ve teknik bilgilendirmesi ve

kurum/kuruluş bilgilendirmeleri yapılarak, üstün potansiyelli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanabileceğini düşündükleri belirlenmiştir.

- Öğretmenler, üniversiteler tarafından bir destek sağlanarak üstün potansiyelli çocukların gelişim ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu destekler, okul öncesi öğretmenliği lisans programında üstün potansiyelli çocuklar ile ilgili alan derslerinin eklenmesi, özel eğitim alanında lisansüstü eğitim ve çocuk gelişimi alanında lisansüstü eğitim imkanları ve bu eğitimlere katılım konusunda farkındalıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler, üstün potansiyelli çocukların ailelerinin, bu çocukların eğitimleri sürecinde destek olmalarının onların gelişim ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayabileceğini düşünmektedirler.
- Üstün potansiyelli çocukların gelişim ve eğitim ihtiyaçlarını destekleyebilmek için gerekli bilgi ve desteği, bireysel olarak araştırmalar yaparak da gerçekleştirebileceklerini düşünmektedirler. Bu nedenle, başka bir desteğe ihtiyaç duyulmadan, kendi çabalarıyla bilgi edinerek üstün potansiyelli çocukları destekleyebileceğini düşünen öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.

Üstün Potansiyelli Bir Çocuğun Öğretmeni Olmak - Sınıfında ÜPÇ Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

- Öğretmenler, üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmayı “Şekil veren, Ortama hâkim, Şanslı hisseden, Zor ama keyif veren ve Sürekli İlerleyen” olarak tanımlamışlardır.
- Öğretmenlerin, üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak yanıtlarından “sanatçı” temasına ulaşılmıştır.

Öneriler

Uygulayıcılara Öneriler

- Bu çalışmaya katılan ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yalnızca okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi ÜPÇ çalışmalarını desteklemek için yalnızca okul öncesi öğretmenliği lisans programları değil, bütün öğretmenlik programlarına üstün potansiyelli çocuklarla çalışmaya hizmet eden kuramsal ve uygulamalı dersler eklenebilir.
- Bu çalışmada, öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukları tanımlarken üstün zekâ, üstün yetenek ve üstün potansiyel kavramlarını tutarlı bir şekilde kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarına hizmet öncesi lisans eğitimi sürecinde, öğretmenlere ise hizmetiçi eğitimlerle bu kavramların açıklığa kavuşabileceği içerikler bulunan eğitimler verilebilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin ÜPÇ ile ilgili deneyim edinmeye vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının daha fazla deneyim sahibi olabilmeleri için, öğretmenlik uygulaması ya da özel eğitim ve kaynaştırma gibi derslere üstün potansiyelli çocukların devam ettiği kurum/kuruluşlarda uygulama/gözlem yapabilme konuları eklenebilir.
- Öğretmenlerin, ÜPÇ'nin eğitiminde kullanılabilecek farklı yöntem ve stratejiler konusunda bilgi edinmek istedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle üstün potansiyelli çocukların eğitimleri için kullanılabilecek strateji, model ve yöntemler ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimler yüz yüze gerçekleştirilebileceği gibi çevrimiçi olarak düzenlenerek daha çok öğretmene ulaşılabilir.
- Öğretmenlerin yanıtlarından, görev yaptıkları illerdeki yetenek profesyonelleri ile ilgili bilgi edinmede güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere, çalıştıkları ildeki olanaklarla ilgili broşür vb. aracılığıyla,

üstün potansiyelli çocukların yetenekleri ile ilgili kurum/kuruluşlar hakkında bilgilendirmeler yapılabilir. Böylece öğretmenler, farklı ilgi alanları ve yetenekleri olan üstün potansiyelli çocukları, ilgi alanı profesyonelleri tarafından destek alabilmeleri için doğru yönlendirmelerde bulunabilir.

- Bu çalışmada öğretmenlerin üstün potansiyelli çocuklar ve iletişim konusunda zorlanmalar yaşayabildikleri belirlenmiştir. Üstün potansiyelli çocukların sosyal gelişimlerini destekleyebilmek için, öğretmenlere uyum, akran ilişkisi, mükemmeliyetçilik gibi konularda eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin deneyimlerinden, üstün potansiyelli çocukların kendilerine uygun bir eğitim verildiğinde sosyal davranışlarının olumlu yönde değişebildiği belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlere, günlük eğitim akışı içerisindeki etkinlikleri planlarken, üstün potansiyelli çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırma yapmaları önerilmektedir.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışma, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan 17 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklarla eğitim-öğretim faaliyeti deneyimi olan daha fazla sayıda öğretmene ulaşılarak çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar uzaktan veya yüzyüze yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilebileceği gibi, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada olduğu karma desende de yürütülebilir.
- Öğretmenlerin, okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuklarla iletişim deneyimlerinde oyun davranışlarının vurgulandığı görülmektedir ancak üstün potansiyelli çocuklar ve oyun konulu araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, üstün potansiyelli çocukların oyun tercihleri ve oyun davranışlarını içeren çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışma yalnızca öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır. Öğretmenlerin, ailelerin, çocukların ve yöneticilerin görüşlerinin birlikte

değerlendirildiği ve ÜPÇ'ler ile araştırmacıların birebir uygulamalar yaptığı çalışmalar önerilmektedir.

Ailelere Öneriler

- Çocukların eğitim gördükleri ve sosyalleştikleri tek ortam okul değildir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının eğitimleri sırasında veli-öğretmen işbirliği önemli görülmektedir. Bu nedenle, ailelerin çocukların okul dışı yaşantıları ile ilgili nitelikli gözlemler yapmaları ve bu gözlem kayıtlarını öğretmenlerle paylaşmaları önerilmektedir. Böylece, üstün potansiyelli çocukların erken yıllarda belirlenip gelişimlerine uygun eğitim almaları sağlanabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların gelişimleri ve eğitimlerini destekleyebilmek için aile desteğinin önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu nedenle aileler, öğretmenleriyle işbirliği içerisinde olup, okul yaşantısını destekleyici süreçlere katkı sağlamaları önerilmektedir.
- Okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların yaratıcı faaliyetlerde bulundukları yapı-inşa ve –mış gibi oyunları daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Ailelere ÜPÇ için ev ortamında, yapı-inşa ve –mış gibi oyunların ÜPÇ'lere sunulabileceği ortamlar oluşturmaları ve bu konuda rehberlik etmeleri önerilmektedir.
- Farklı alanlarda yetenekleri olan okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların okul yaşantısı haricinde, yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamlarda olmaları önemlidir. Bu nedenle ailelerin, resim, müzik, heykel gibi farklı yetenek alanlarını içeren ortamlara ziyaret, çalışma, gözlem ve uygulama yapmaları yönünde eşlik ve rehberlik etmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Afat, N. (2017). Üstün Zekâlı Ve Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Destek Eğitim Odalarının İncelenmesi. *Social Science Studies*, 5(9), 294-303.
- Afat, N., ve Köksal Konik, A. (2018). Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Farkındalıkları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Milli Eğitim*, 47(220), 79-104.
- Akgül, G. (2021). Teachers' metaphors and views about gifted students and their education. *Gifted Education International*, 37(3), 273–289.
- Alemdar, M. (2009). *Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Ebeveyn, Öğretmen Ve Uzman Görüşlerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Al-oweidi, A . (2019). The impact training of a program on improving the cognitive competencies of teachers in identifying gifted preschoolers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), 363-375. doi: 10.17478/jegys.539724
- Aldrich, P. W. and Mills, C. J. (1989). A special program for highly able rural youth in grades five and six. *Gifted Child Quarterly*, 33 (1), 11-14.
- Altun, T., ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar Ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Anlar, B., Bayoğlu, B. ve Yalaz, K. (2007). *Denver II gelişimsel tarama testi uygulayıcı yetiştirme ve sertifika kursu el kitabı: Türk çocuklarına uyarlanmış Denver II gelişimsel tarama testi el kitabı*. HUTF Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları ABD Çocuk Nörolojisi Ünitesi ve Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri basımevi.
- Awanbor, D. (1991). Teachers and their gifted children in the classroom: A perceptual analysis. *Gifted Education International*, 7(2), 82-84.
- Ateş, H. K. (2018). Gifted children metaphor from the perspective of teachers and parents. *Journal for the education of gifted young scientists*, 6(2), 30-41.
- Bal, M. (2012). Çalışan Personelin Kurumsal İmaj Oluşumuna Etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 219.
- Baltacı, R. (2013). Üstün Zekâyı Yeteneğe Dönüştürmek: Gelişimsel Bir Teori Olarak Ayrımsal Üstün Zekâ Ve Yetenek Modeli. *Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 1.

- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.
- Bapoğlu Dümenci, S., Gürsoy, F., ve Aral, N. (2016). Türkiye’de Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Potansiyelli Ve Üstün Zekâlı Olan Çocukların Eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.
- Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H. E., ve Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk Gelişimi Bakış Açısıyla Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Berger, S. L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted students*. Reston, VA.: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Betts, G. (1986). *The autonomous learner model*. Greeley, CO: Autonomous Learning.
- Biber, K., ve Ural, O. (2012). Portage Erken Eğitim Programının Kurum Ortamında Yaşayan 5–6 Yaş Grubu Çocukların Gelişimleri İle Aile Katılım Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 15(27).
- Bildiren, A. (2018). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bildiren, A. (2016). *Proje Temelli Yaklaşım Dayalı Erken Müdahale Programının Üstün Yetenekli Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bildiren, A., ve Bilgen, Ö. B. (2019). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 269-289.
- Bildiren, A., Kargın, T. ve Korkmaz, M. (2017). Raven Renkli Progresif Matrisleri Testi’nin 4-6 Yaş Aralığında Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 7(1).
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 164-171.
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112–122. <https://doi.org/10.1177/0734282905285246>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Brualdi Timmins, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1), 10.
- Childs, R. E. (1981). A comparison of the adaptive behavior of normal and gifted five and six year old children. *Roeper Review*, 4 (2), 41-43. <https://doi.org/10.1080/02783198109552589>
- Christensen, L., Johnson, R., & Turner, L. (2013). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Ciha, T. E., Harris, R., Hoffman, C., & Potter, M. W. (1974). Parents as identifiers of giftedness, ignored but accurate. *Gifted Child Quarterly*, 18(3), 191–195. <https://doi.org/10.1177/001698627401800318>
- Chung, D., Yun, K., Kim, J. H., Jang, B., & Jeong, J. (2011). Different gain/loss sensitivity and social adaptation ability in gifted adolescents during a public goods game. *PloS One*, 6(2), e17044.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill–Prentice Hall.
- Clark, B. (2015). *Üstün Zekâlı Olarak Büyümek*. (Çev. Fatih Kaya ve Üzeyir Uğurlu). Ankara: Nobel.
- Coşar, G., Çetinkaya, Ç., & Çetinkaya, Ç. (2015). Investigating the preschool training for gifted and talented students on gifted school teachers' view. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1), 13-21.
- Čotar Konrad, S., & Kukanja-Gabrijelčič, M. (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 65-78
- Cömert, D., ve Güleç, H. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen- Aile - Çocuk Ve Kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1). 131-145.
- Creswell, J. W., (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (S.B. Demir ve M. Bütün, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cross, T. L. (2016). Social and emotional development of gifted students: The role of contagion in suicidal behavior among students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 39(1), 63-66.
- Cross, J. R. (2021). Gifted children and peer relationships. In *The social and emotional development of gifted children* (pp. 41-54). Routledge.
- Cross, TL, Cross, JR, O'Reilly, C (2018) Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies* 29(2): 169–189

- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Parent-teacher association (PTA) and communication with parents. *Ahi Evran University Journal Of Institute Of Social Sciences*, 1(2), 69-82.
- Dağlıoğlu, H. E., & Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 444-453.
- Dağlıoğlu, H.E. (2002). *Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dağlıoğlu, H.E. (2015). Erken Çocuklukta Üstün Yetenek. Ş. Feyzullah (Editör). *Üstün Zekâlı Ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi*. (ss. 73-94). Ankara: Pegem Akademi
- Dağlıoğlu, H. E., Turupçu-Doğan, A. , ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenler Çocukların Bireysel Yeteneklerini Belirlemek Ve Geliştirmek İçin Neler Yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). Embracing intensity: Overexcitability, sensitivity, and the developmental potential of the gifted. In S. Daniels & M. M. Piechowski (Eds.), *Living with Intensity* (ss. 3-17). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Darga, H. (2018). Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklara Erken Çocuklukta Uygulanabilecek Eğitim Modelleri ve Uygulama Örnekleri. A. Ataman (Editör.) *Üstün Zekâlılar Ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler*. (ss.87-118). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. B. (2013). *Education of the gifted and talented: pearson new international edition pdf ebook*. Pearson Higher Ed.
- De Vreeze-Westgeest, M. G., & Vogelaar, B. (2022). Cognitive training in the domain of mathematics for potentially gifted children in primary school. *Education Sciences*, 12(2), 127.
- Dereli, E., & Deli, H. (2022). Pre-school teachers' knowledge and needs related to noticing gifted children and the enrichment model. *Participatory Educational Research*, 9(2), 219-239. <https://doi.org/10.17275/per.22.37.9.2>
- Dereli, F. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Aday Gösterilmelerine Yönelik Geliştirilen Eğitim Programının Etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Dettmann, D. F., Colangelo, N. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24, 158-161.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented (5th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education Press.
- Dimitriadis, C. (2011). Developing mathematical ability in primary school through a 'pull-out' programme: a case study. *Education*, 3-13, 39 (5), 467-482.
- Dirks, J. (1979). Parent's reactions to identification of the gifted. *Roeper Review*, 2(2), 9-10.
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ). (2011). *Dünya Engellilik Raporu*. 10 Ekim 2021 tarihinde <http://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1345/diwnu3i5.pdf> adresinden alınmıştır.
- Eker, G. (2019). *Üstün Zekalı Ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Etiket Etkilerinin Anne Baba Figürlerine Dair Algılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103-113.
- Feldhusen, J. F. & Kollof, M. B. (1978). A Three Stage Model for gifted education. *Gifted Child Today*, 1(3), 48-57
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. Mönks, R. Sternberg ve R. Subotnik (Eds). *International handbook of giftedness and talent*, 2, 271-282.
- Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 63-67.
- Freeman, J. (1993). Parents and families in nurturing giftedness and talent. K. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (pp. 669- 683) Oxford, UK: Pergamon Press.
- Ford, D., & Trotman Scott, M. (2010). Under-representation of African American students in gifted education: Nine theories and frameworks for information, understanding, and change. *Gifted Education Press Quarterly*, 24(3), 2-6.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper review*, 18(2), 103-111.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, Robert J. Sternberg (Eds.) *International handbook of giftedness and talent*. (pp) 67-79. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted child quarterly*, 51(2), 93-118.
- Gagné, F. (2020). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. New York, NY, USA: Routledge.
- Gamoran, A. (1989). Measuring curriculum differentiation. *American Journal of Education*, 97(2), 129-143.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.
- Gardner, H. (2005). *Multiple lenses on the mind*. Paper presented at the ExpoGestion Conference, Bogota, Columbia.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10.
- Genç, H., ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Oyun. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, JRES, 5(1), 180-204.
- Girgin, D. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Desteklenmesi İçin Gereken Yeterlilikler: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(74).
- Glück, J., & Tischler, K. (2021). How to save the world: replacing “giftedness” with “giftingness” based on individual strengths and interests. *Gifted Education International*. 0(0). 1-7. <https://doi.org/10.1177/02614294211058921>
- Gokaydin, B., & Ozcan, D. (2018). Social and emotional problems faced by gifted individuals. *IIOAB Journal*, 9(3), 30-43.
- Goldman, N. T. (1992). *Social interaction among gifted preschoolers during sociodramatic play* (Unpublished doctoral dissertation). Teacher Collage, Columbia University, New York, USA.
- Golomb, C. (2003). *The child's creation of a pictorial world*. New York: Psychology Press.
- Golomb, C. (2016). *The development of artistically gifted children: selected case studies*. New York: Psychology Press.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 2017-214.

- Gross, M. U. (2002). *Exceptionally gifted children*. New York: Routledge.
- Gross, M. U., & Smith, S. R. (2021). Put them together and see how they learn! Ability grouping and acceleration effects on the self-esteem of academically gifted high school students. *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*, 377-403.
- Grossi-Kliss, J. (2006). Teaching children with autistic spectrum disorder: a preschool teacher survey to determine best practice approach. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 97, 106.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Eric Ectj*, 29(2), 75-91.
- Gullett, S. D. (2008). *Teaching social skills to twice-exceptional learners*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of New Mexico, New Mexico, United States.
- Güçyeter, Ş. (2016). Talent identification studies and instruments in Turkey. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 235-254.
- Güleç-Aslan, Y. (2020). Experiences of Turkish preschool teachers for including children with autism spectrum disorders: challenges faced and methods used. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 37-49.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve Sosyal-Duygusal Bakış Açılıyla Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Herbert, R. M. (2012). *The Everything Parent's Guide To Raising A Gifted Child : All You Need To Know To Meet Your Child's Emotional, Social, And Academic Needs*. New York: Adams Media Corporation.
- Hertzog, N. B. (2008). *The practical strategies series in gifted education*. Early childhood gifted education. Prufrock Press INC. Texas.
- Hodge, K. A. and Kemp, C. R. (2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 46–73.
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 2006.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: origin and development*. New York: World Book.
- Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: a phenomenological study. *Roeper review*, 27(4), 215-221.
- Huss, J. A. (2006). Gifted education and cooperative learning: A miss or a match? *Gifted Child Today*, 29(4), 19–23.

- Jacobs, J. C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the Schools.*, 8(2), 140–142.
- Kanevsky, L. (2000). Dynamic assessment of gifted students. In K. A. Heller, F. Mönks, R. Sternberg ve R. Subotnik (Eds). *International handbook of giftedness and talent*, 2, 283-296.
- Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karnes, M. (1983). *The underserved: our young gifted children*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Kashani-Vahid, L., Afrooz, G., Shokoohi-Yekta, M., Kharrazi, K., & Ghobari, B. (2017). Can a creative interpersonal problem solving program improve creative thinking in gifted elementary students?. *Thinking skills and creativity*, 24, 175-185.
- Katz, J., Onen, F., Demir, N., Uzlukaya, A., & Uludağ, P. (1974), A Turkish peabody picture vocabulary test. *Hacettepe Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6, (1-2), 129 – 140
- Koç, F., ve Saranlı, A. G. (2017). Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Türkiye'deki Lisansüstü Çalışmaların Çok Boyutlu Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 163-183.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Koshy, V. (2002). *Survey of infant school teachers on provision for gifted children*. UK: Brunel Able Children's Education Centre: Brunel University
- Kulik, C.-L. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: a meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415–428. <https://doi.org/10.3102/00028312019003415>
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379.
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim Ve Sanat Merkezine Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Verilen Bilgisayar Temelli Eğitimin Aile Bireylerinin Aile İlişkilerini Algılamalarına Ve Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Laine, S, Hotulainen, R, Tirri, K (2019) Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review* 41(2): 76–87.
- Lass, A. H., Metcalf, H. H., & Olson, W. C. (1961). A new issue in grouping—vertical enrichment vs. horizontal enrichment. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 45(264), 205-208.

- Lassig, C (2009) Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*. 18(2): 32–42.
- Leana-Taşçılar, M.Z. (2018). Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojisine Genel Bakış. M.Z. Leana-Taşçılar (Editör). *Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi*. (ss. 1-30). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Lee, S. Y. (2002). The effects of peers on the academic and creative talent development of a gifted adolescent male. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(1), 19-29.
- Levent, F. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi Ve Toplum*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lewis, O. R. (1995). *Emotion and prosocial skills in gifted minority preschoolers* (Unpublished doctoral dissertation). Yeshiva University, New York, USA.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73–84. doi:10.1002/ev.1427
- Lupkowski, A. E. (1986). *Observations And Parental Ratings Of Social Behaviors Of Gifted And Average Preschool Children In A Laboratory School Setting* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas, USA.
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017) Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International* 32(2): 134–160.
- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 103–111. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-686>
- McCoach, D. B., O'Connell, A. A., Levitt, H. A. & Reis, S. M. (2006). Ability grouping across kindergarten using an early childhood longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 99(6), 339–346.
- MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji Ve Uygulama Kılavuzu*. 10 Ekim, 2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimistrategyueuygulamaklavuzu.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2016). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. 23 Haziran, 2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. 23 Haziran 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYGENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.

- MEB. (2017b). *Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. 23 Haziran, 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_i_lkYYretim_parYa_8.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 10 Ekim, 2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden alınmıştır.
- Memiş, B. (2021). *Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamlarına İlişkin Düşüncelerinin Ve Ortamı Kullanım Durumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Metin, N. (2018). Özel Gereksinimli Çocuklar. N. Metin (Editör), *Özel Gereksinimli Çocuklar*. (ss. 1-14). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory*, 37, 219-227.
- Montague, M., Bos, C. S. & Doucette, M., (1991). Affective, cognitive, and metacognitive attributes of eighth-grade mathematical problem solvers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6 (3), 145-151.
- Moon, S. M. (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mottweiler, C. M., & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277.
- Munro, T., Lark-Horovitz, B., & Barnhart, E. N. (1942). Children's art abilities: Studies at the Cleveland Museum of Art. *The Journal of Experimental Education*, 11(2), 97-155.
- Murphy, P. R. (2009). *Essays on gifted education's impact on student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, Florida, United States.
- Nasri, D. S., & Agustina, A. (2021). Recognizing gifted in children through language development and character education as a means of maximizing ability. *Journal of Cultura and Lingua*, 2(1), 49-54.
- National Association for Gifted Children, (2016). *No child is just born gifted: creating and developing unlimited potential*. 21 Haziran 2022 tarihinde <http://www.nagc.org/blog/no-child-just-born-gifted-creating-and-developing-unlimited-potential> adresinden alınmıştır.

- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 115-137). Springer.
- Nevdim Bal, P., ve Bilge, Y. (2016). Empati Becerisi Psiko Eğitim Programının Üstün Zekâlı Ergenler Üzerindeki Etkisi. *Hayef Journal Of Education*, 13(1), 23-36.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-221.
- Godor, B. P. (2019). Gifted metaphors: Exploring the metaphors of teachers in gifted education and their impact on teaching the gifted. *Roeper Review*, 41(1), 51-60.
- Oğurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2010). Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar Ve İletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Olenchak, F. R., & Renzulli, J. S. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 36-46.
- Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roeper Review*, 36(2), 122-132.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20(1), 39-41.
- Orhan-Karsak, H. G., & Gider, B. (2019). Metaphorical perceptions and views of teachers about gifted and talented students and their education. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 961-982.
- Özcan, D. ve Gülkaya, Ş. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı Ve Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2355-2368.
- Özkan, N. (2009). *Üstün Zekâlı-Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Okulun, Öğretmenin Ve Ailenin Yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Patton, Q.M. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peairs, K. F. (2011). *The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality* (Unpublished Doctoral dissertation). Duke University, North Caroline, United States.
- Perham, H. J. (2012). *Interpersonal skills of gifted students: Risk versus resilience* (Unpublished Doctoral dissertation). Arizona State University. Arizona, United States.

- Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., Gauvrit, N., & EDEN Mother-Child Cohort Study Group. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50.
- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer Science & Business Media.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essential of gifted assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1952). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*. 4(4), pp. 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032>
- Porter, L. (2005). *Young gifted children: meeting their needs*. Research in practice Series. Publications Section: Watson, Australia.
- Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisal of basic problems*. Bureau of Educational Research. Monograph No. 31. Columbus, OH: The Ohio State University Press.
- Reis, S. M., & Peters, P. M. (2020). Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109-141.
- Renzulli, J. S. (1979). *What makes giftedness?: a reexamination of the definition of the gifted and talented*. Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (s. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.

- Renzulli, J., Reis, S., & Shaughnessy, M. F. (2014). A reflective conversation with Joe Renzulli and Sally Reis: About the Renzulli learning system. *Gifted Education International*, 30(1), 24-32.
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner: research-based decision making series*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Rosenberg, J. (2012). *Teachers of the gifted: Experiences with asynchronous development*. (Unpublished doctoral dissertation). Argoshy University. San Salvador. United States.
- Sak, U. (2015). *Development of a new intelligence test*. Paper presented at The Cuttingedge Research on Talent Development Conference, Nuremberg, Germa
- Sak, U. (2017). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2020). Üstün Yetenek Kavramının Belirsizliğinden Ortaya Çıkan Bulanık Kuram. *Yeni Türkiye Dergisi*, 115, 99-108.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2006). Case studies of gifted kindergarten children Part II: The parents and teachers. *Roeper review*, 29(2), 93-99.
- Sarar, M. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı Ve Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Saranlı, A. G. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Erken Müdahale Uygulamalarına Farklı Bir Bakış: Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Erken Zenginleştirme. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1995) *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. *Handbook of gifted education*, 2, 113-125.
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179.
- Schuler, P. A. (2000). *Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school*. Diane Publishing.
- Selig, K. (1958). Personality structure as revealed by the rorschach technique of a group of children who test at or above 170 iq on the 1937 revision of the stanford-BINET scale (volumes i-v). New York University, USA.

- Shavinina, L. V. (Ed.). (2009). *International handbook on giftedness* (Vol. 2, pp. 925-944). New York, NY: Springer.
- Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 173-209). Guilford Press.
- Seyhan, B. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Algıları İle Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Waters, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 23-38.
- Silverman, L. K. (1997). *What we have learned about gifted children, 1979-1997*. Gifted Development Center, Denver, Co.
- Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 5-12.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.
- Stepien, W. J., Gallagher, S. A., & Workman, D. (1993). Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(4), 338-357.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1985). Cognitive development in the gifted and talented. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 37-74). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10054-002>
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Stuart, T., ve Beste, A. (2011). *Farklı Olduğumu Biliyordum: Üstün yeteneklileri Anlayabilmek*. (A. Gönenli, Çev.) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, F. (2018). Zenginleştirme Modelleri. F. Şahin (Editör). *Özel Yetenekli Öğrenciler Ve Eğitimleri*. (ss. 48-63). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tannenbaum, A. J. (1983) *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York, NY: Macmillan.
- TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

- Temel F, Ersoy Ö, Avcı N, Turla A (2005). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA"*. Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Delaune, A. (2018). Tensions with the term "gifted": New Zealand infant and toddler teachers' perspectives on giftedness. *Australasian Journal of Gifted Education*, 27(2), 5–15.
- Tezcan, F. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Yaştaki Üstün Zekâlı Çocuklara VE Eğitimlerine Yönelik Algıları Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tippey, J.G. & Burnham, J.J. (2009). Examining the fears of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 321-339.
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara Örneğinde Kaufman Erken Akademik Ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- VanTassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 68-72.
- Van der Meulen, R. T., Van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M. and Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social-emotional and academic functioning. *Child and Youth Care Forum*, 1-28.
- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22.
- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M., & Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: Overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525–538). Elmsford, NY: Pergamon.
- Wellisch, M. (2019). Ceilinged out: gifted preschoolers in early childhood services. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 326–354. <https://doi.org/10.1177/1932202X19851276>
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative health research*, 11(4), 522-537.
- Wilson, H. E. (2015). Patterns of play behaviors and learning center choices between high ability and typical children. *Journal of Advanced Academics*, 26(2), 143-164.

- Wilson, H. E. (2015). Patterns of play behaviors and learning center choices between high ability and typical children. *Journal of Advanced Academics*, 143-164.
- Witty, P. A., & Lehman, H. C. (1927). The play behavior of fifty gifted children. *The Journal of Educational Psychology*, 259-265.
- World Health Organization. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Kevin M. Davis.
- Wright, L. R. (1987). *The social and nonsocial behaviors of gifted preschoolers during free play* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, USA.
- Wright, B. L., & Ford, D. Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116.
- Vreeze-Westgeest, M. G., & Vogelaar, B. (2022). Cognitive training in the domain OF mathematics for potentially gifted children in primary school. *Education Sciences*, 12(2), 127.
- Vogelaar, B., Bakker, M., Hoogeveen, L., Resing, W.C.M. (2017). Dynamic testing of gifted and average-ability children's analogy problem solving: Does executive functioning play a role? *Psychol Schs*, 54, 851-837.
- Yang, Y., Gentry, M., & Choi, Y. O. (2012). Gifted students' perceptions of the regular classes and pull-out programs in South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 270-287.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2) 299-327
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A., Baltacı, S., Kurak, Y., ve Güven, B. (2012). Üstün Yetenekli Ve Üstün Yetenekli Olmayan 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(1). 123-143.
- Yilmaz, A., Esenturk, O. K., Demir, G. T., & Ilhan, E. L. (2017). Metaphoric perception of gifted students about physical education course and physical education teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 220-234.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: an analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52–61. <https://doi.org/10.1177/001698620605000106>.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. 25 Haziran 2022 tarihinde, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmenyetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu YÖK. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. 25 Haziran 2022 tarihinde, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden alınmıştır.

Yuliana, S. (2018, November). The unique things of gifted children development. In *2nd INDOEDUC4ALL-Indonesian Education for All (INDOEDUC 2018)* (pp. 79-81). Atlantis Press.



EKLER

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu

Bu çalışmada yer aldığınız için teşekkür ederim (*Kendimizi tanıtıyoruz*). Ben okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocukların öğretmen deneyimlerini ortaya koyma amacıyla bir çalışma yürütmekteyim.

Bu çalışmada, görüşme sırasında size yönelteceğim soruların herhangi bir doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Benim ilgilendiğim temel nokta, sizin okul öncesi dönem üstün potansiyelli çocuğun eğitimi sırasındaki deneyimlerinizi belirleyebilmek.

Bu görüşme yaklaşık 20 dakika sürüyor. Fakat sorulara verdiğiniz yanıtların uzunluğu tamamen size bağlı, istediğiniz şekilde yanıtlayabilirsiniz. Görüşme, kayıt altında alınacaktır. Bununla birlikte burada vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve isimler hiçbir şekilde açıklanmayacaktır.

Başlamadan önce bilmek istediğiniz başka bir şey var mı? Ne soracağım ile ilgili, çalışmada elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili?

Teşekkürler. Adınızı soyadınız söyler misiniz? Yaşınız nedir?

Eğitim durumunuz nedir?

Meslekteki kıdeminiz nedir?

Bu zamana kadar kaç tane üstün potansiyelli bir çocukla aynı sınıfta bulundunuz?

Daha önce üstün potansiyelli çocuklara ilişkin bir hizmet içi eğitim aldınız mı?

Teşekkür ederim. Şimdi biraz da üstün potansiyelli çocuğunuzla yaşadığınız deneyimler ile ilgili konuşmak istiyorum.

- 1- Üstün potansiyelli çocuğun üstün potansiyelli olduğunu belirleme süreci nasıldı? Kim tarafından farkedildi? Üstün potansiyelli olduğunu öğrendikten sonra kiminle işbirliği kurdunuz? Peki ya aile ile nasıl bir etkileşim haline geçtiniz? Bu etkileşim sırasında sorun yaşadınız mı? (Olumsuz ise) Neden?
- 2- Peki bu çocuğa ilişkin gözlemlerinizi bahseder misiniz? (Gelişimine vurgu yapmadıysa eğer) tipik gelişim gösteren akranlarından ayıran özellikler neler? Peki, gelişimsel farklılıkları neler? Bütün bir gelişimini değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
- 3- Üstün potansiyelli çocuğun diğer akranları ile kurduğu iletişime ve etkileşime ilişkin gözlemlerinizi neler? Arkadaşlarıyla oyun oynuyor mu? Evet ise, hangi oyunlarda daha çok katılmayı tercih ediyor? Peki, üstün potansiyelli çocuğun sizinle kurduğu etkileşimi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konudaki en ilginç/en keyif aldığınız/en zorlandığınız anınızı benimle paylaşır mısınız?
- 4- Etkinliklerinizi planlama ve uygulama sırasında bir farklılaştırmaya gittiniz mi? (Evet ise) Ne gibi farklılıklar yaptınız? Bu planlamalar sırasında zorlandığınız zamanlar oldu mu? En çok zorlandığınız bir anı paylaşır mısınız? Planlama aşamasında nelere ihtiyaç duydunuz ve bu ihtiyaçları karşılayabilmek için destek aldınız mı? Evet ise hangi kanallardan destek aldınız? Peki ya, etkinlikleri planlama noktasında üstün potansiyelli çocuğun ailesi ile bir iletişim kurdunuz mu? Evet ise, nasıl?
- 5- Üstün potansiyelli çocuğun eğitimi ile ilgili olarak hangi konularda bilgi almaya ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? Sizce bu bilgileri nereden, kimden alabilirsiniz? Bu bilgilendirmeler hangi yollarla yapılabilir?
- 6- Meslek hayatınızda sınıfınızda üstün potansiyelli bir çocuk bulunması deneyiminden sonra üstün potansiyelli bir çocuğun nasıl olduğunu

tanımlarsınız? Tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırdığınızda üstün potansiyelli olmanın avantajları ve dezavantajları neler olabilir?

- 7- Sizin için üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmak ne demek? Üstün potansiyelli bir çocuğun öğretmeni olmayı neye benzetiyorsunuz? Neden?

Araştırmama katıldığınız ve içtenliğiniz için teşekkür ederim.



EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 26/04/2021

Toplantı Sayısı : 7

Karar Sayısı : 144

144-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Hatice Deli**'nin "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuklara İlişkin Deneyimleri" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Hatice Deli**'nin "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuklara İlişkin Deneyimleri" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-30036978
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

24.08.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nün 25/06/2021 tarihli ve E-98761816-302.08.01-153848 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hatice DELİ'nin "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuklara İlişkin Deneyimleri" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın virüsün etkilerinden korunmak amacı ile Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımı ile yapılması planlanan il/ilçe, ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyal etkinliklerin (toplantı, çalıştay, sempozyum, konferans, forum, ödül töreni, spor müsabakası, yarışma vb.) tedbiren iptal edilmesi ve yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili genel müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (4 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
B Planı

Bilgi:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Potansiyelli Çocuklara İlişkin Deneyimleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 23.06.2022
Gönderim Numarası	: 1861808555
Sayfa Sayısı	: 86
Sözcük Sayısı	: 22899
Karakter Sayısı	: 166767
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 04.07.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Hatice DELİ

Tarih: 23.06.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Hatice DELİ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Celile Öner Ortaokulu	2017-2018
Okul Öncesi Öğretmeni	Özel Huzur İşitme ve Konuşma Bozuklukları, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2018-2020
Araştırma Görevlisi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2020-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Giresun Üniversitesi	2017
Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2022

Yayınlar:

Deli, H., Güneş, K., Başeğen, M., ve Özkaya, R. E. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre ve Doğa Eğitimine İlişkin Tutumları ve Bilgileri. 12. Okul Öncesi Eğitim Öğrenci Kongresi, Sakarya, Türkiye, 24 - 26 Nisan 2017

Deli, H., ve Dereli, E. S. R. A. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Medya Kültürü. F. Ergüleç ve R. F. Ağmaz (Editörler). *Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Teknoloji ve Öğrenme*. (ss. 55-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dereli, E. ve Deli, H. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının covid-19 sürecinde dış mekân etkinliklerine ilişkin görüşleri. 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi (IECEC-UOEK-2021), İzmir, Türkiye, 24 Kasım 2021
- Dereli, E. ve Deli, H. (2021). *Montessori Eğitim Yöntemi ve Okul Öncesi Dönem Üstün Potansiyelli Çocuklar*. Uluslararası Özel Yetenekliler Eğitimi Kongresi - IGATE21, Ankara, Türkiye, 11 Ekim 2021.
- Dereli, E., & Deli, H. (2021). Pre-school teachers' knowledge and needs related to noticing gifted children and the enrichment model. *Participatory Educational Research*, 9(2), 219-239.
- Misirli, Ö., & Deli, H. (2022). Preschool Teacher Evaluations of the Distance Education Process. In *Handbook of Research on Adapting Remote Learning Practices for Early Childhood and Elementary School Classrooms* (pp. 407-422). IGI Global.