

**TC.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİLİĞİ DERECELENDİRME
ÖLÇEKLERİ-OKULÖNCESİ/ANAOKULU FORMU
(GRS-P)'NUN TÜRKÇEYE UYARLANMASI**

Saide ALMA

DOKTORA TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Kezban TEPELİ

Konya- 2015



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Saide ALMA
	Numarası	104138032002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora X
	Tezin Adı	Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/Anaokulu Formu (GRS-P)'nun Türkçeye Uyarlanması

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Saide ALMA



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Doktora Tezi Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Saide ALMA
	Numarası	104138032002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora X
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Kezban TEPELİ
	Tezin Adı	Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P)'nin Türkçeye Uyarlanması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P)'nin Türkçeye Uyarlanması" başlıklı bu çalışma 27/11/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Kezban TEPELİ

Başkan

Prof. Dr. Ramazan ARI

Üye

Doç. Dr. Emel ARSLAN

Üye

Doç. Dr. Filiz ERBAY

Üye

Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇAĞDAŞ

Üye

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada birçok kişinin katkısı ve emeği var. Öncelikle araştırmamda tecrübesi ve desteğiyle bana yol gösteren, tezimin oluşturulması ve sonuçlandırılmasında emeklerini ve yardımlarını esirgemeyen sevgili danışmanım Sayın Doç. Dr. Kezban TEPELİ hocama çok teşekkür ediyorum.

Değerli öneri ve katkıları ile araştırmama yön veren Sayın Prof. Dr. Ramazan ARI'ya ve Sayın Doç. Dr. Emel ARSLAN'a teşekkür ederim.

Tezimin istatistiksel analizlerinin yapılmasında bana değerli vaktini ayıran ve çalışmalarım sırasında benden yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, Sayın Arş. Gör. Dilek Keskin'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Çok teşekkürler...

Ve uygulamalarım sırasında bana destek olan tüm okul idarecilerine, okulöncesi eğitim öğretmenlerine, Tokat Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü personeline, çalışma arkadaşlarıma, doğrudan ve dolaylı olarak emeği bulunan herkese teşekkür ediyorum.

Son olarak bu uzun ve zorlu süreçte, maddi ve manevi her konuda bana destek olan ve yol açan Canım annem ve babama, manevi olarak yanımda olan kardeşlerim Oğuzhan, Selina, Sermihan ve Ayşe'ye sonsuz teşekkürler...

Bu tezi, tüm eğitim hayatım boyunca tecrübeleri ve yol göstericiliğiyle bana destek olan *sevgili babama* ve manevi desteğiyle yanımda olan *sevgili anneme* armağan ediyorum...

Saide ALMA



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Saide ALMA		
	Numarası	104138032002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora X	
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Kezban TEPELİ		
Tezin Adı	Üstün Yetenekliliği Okulöncesi/Anaokulu Uyarlanması	Derecelendirme Formu	Ölçekleri- (GRS-P)'nun	Türkçeye

ÖZET

Üstün yetenekliliğin toplumda görülme sıklığı %2'dir. Bu ender grubun ülkelerin bilim, teknoloji ve sanat gibi birçok alanda gelişiminde oynadıkları rol her geçen gün biraz daha fark edilmekte ve ülkeler bu özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerine daha fazla önem vermektedirler. Bu durum hem ülkelerin gelişiminde hem de bireysel haklar açısından büyük öneme sahiptir.

Üstün yetenekli bireylerin de diğer özel gereksinime sahip çocuklarda olduğu gibi erken dönemde tanılanmaları ve eğitimlerine erken dönemde başlanması gerekmektedir. Son yıllarda ülkemizde üstün yetenekli bireylerin tanılanmaları ve eğitimleri ile ilgili önemli çalışmalar yapılmaktadır fakat bu çalışmaların daha ziyade ilkökul ve üzeri öğrenim kademelerindeki bireylere yönelik olduğu görülmektedir.

Üstün yetenekliliğin erken dönem işaretleri olduğu ve bu çocukların erken çocukluk döneminde tanılanabileceği artık kabul edilmektedir. Bu nedenle bu bireylerin erken çocukluk döneminde tanılanmaları, gerekli eğitim programı ve ortam düzenlemeleri yapılması, bu çocukların potansiyellerinin yeteneğe dönüşmesi ve bu gücün kaybolmadan devam etmesi açısından önemlidir.

Özellikle erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara eğitim programları düzenlemek, eğitim verebilmek ve konuyla ilgili politikalar geliştirebilmek için öncelikle erken çocukluk döneminde tanılama probleminin giderilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, bu araştırmada erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında çoklu yöntemin bir basamağı olarak kullanılmak üzere “The Gifted Rating Scales- Preschool/Kindergarten Form” (Üstün Yetenekliler Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu) (GRS-P) derecelendirme ölçeğinin Türkçe uyarlanması yapılmıştır. Araştırma GRS-P'nin üstün yetenek potansiyeli olan erken çocukluk dönemi çocuklarını belirlemede ne derece başarılı olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca üstün yetenek potansiyeli olduğu belirlenen çocukların ev ve sınıf ortamlarında sergiledikleri davranışların incelenmesi ve değerlendirilmesi araştırmanın alt amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırma nicel ve nitel verilerin analiz edildiği karma yöntemle hazırlanmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde GRS-P Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. GRS-P her bir çocuk için okulöncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışması Tokat il merkezinde, okulöncesi eğitime devam eden 4:0-6:11 yaş aralığındaki 363 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Tokat il merkezindeki toplam 12 özel ve resmi okulöncesi eğitim kurumu (anaokulları ve anasınıfı) katılmıştır. GRS-P'nin güvenirliği iç tutarlık ve testin aralıklı tekrarı ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Ölçeğin geçerliliği ise dil geçerliliği, içerik/muhteva geçerliliği, ölçüt ve yapı geçerliliği ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda GRS-P'nin yüksek güvenirliğe ve geçerliğe sahip bir ölçek olduğu ve çoklu tanılama basamağının bir parçası olarak kullanılabileceği belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında aileleri tarafından izin verilen, GRS-P'nin tüm alt test toplamından en yüksek puan alan 30 çocuğa ve tesadüfî seçilen 15 çocuğa Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi (2-16 yaş) uygulanmıştır. Testin uygulanması sonucunda 16 çocuk bu iki testin herhangi birinden 130 ve daha yukarı puan almış ve üstün yetenek potansiyeli olan çocuk

olarak tanılanmıştır. Çalışmanın bir sonraki nitel bölümü bu 16 kişilik grupta gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın nitel bölümünde, üstün yetenek potansiyeli olan çocukların ev ve sınıf ortamlarındaki davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ebeveynlerle yüz yüze yapılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar, araştırmacı tarafından hazırlanan bir haftalık eğitim programının uygulanması sırasında, doğal sınıf ortamlarında gözlemlenmişlerdir. Görüşme ve gözlem sonucunda araştırmada tanılanan üstün yetenek potansiyeli çocukların özelliklerinin, alan yazında yer alan üstün yetenekli bireylerin özellikleri ile örtüştüğü belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yeteneklilik, Üstün Yetenekliler, Erken Çocukluk Dönemi, Okul Öncesi Çocuklar, Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocuklar, Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Saide ALMA	
	Numarası	104138032002	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora X
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Kezban TEPELİ	
	Tezin İngilizce Adı	Adaptation of The Gifted Rating Scales- Preschool/Kindergarten Form (GRS-P)	

SUMMARY

The incidence of giftedness in a society is 2%. The role of this rare group in development of many various areas such as science, technology, art etc. Has been recognized more and more, so governments put particular emphasis on the education of these individuals who have such special needs. This situation has a great importance for both development of countries and individual rights.

Gifted kids need to be identified as early as possible and they need to be educated in this early period. In recent years, notable studies about the identification and education of gifted individuals have been carried out, but it is seen that these studies are mostly on primary school kids and the individuals who attend upper educational institutions. Now, it is acknowledged that giftedness has early signs which provide those kids can be identified during their early childhood. Therefore, identifying those individuals in early childhood as well as designing necessary curriculum and environment are crucial in terms of both converting their potentials to competence and permanence of this strength.

It is essential that the identification problem be solved to design training programs for gifted kids particularly who are in early childhood, to educate them and to develop new policies regarding this matter. For this purpose, the Turkish adaptation of the rating scale, “The Gifted Rating Scales- Preschool/Kindergarten Form” (GRS-P), has been applied as a step of the multiple method concerning the identification of the gifted kids in their early childhood. The research has been done in order to determine how successful GRS-P is in identifying the kids who have giftedness potential during early childhood. Moreover, in home and classroom environment, observing the behaviours of the kids who have been determined potentially gifted and evaluating them are within the subgoals of the research.

The research has been prepared through the mixed method in which the quantitative and qualitative data have been analyzed. In the quantitative section of the study, GRS-P has been translated in Turkish, then the validity and reliability analyses have been performed. GRS-P has been filled by the preschool teachers for each kid. The validity and reliability analyses have been carried out on 363 preschool kids whose ages ranging from 4:0 to 6:11 in Tokat city center. Totally, 12 private and public preschool educational institutions (nursery schools and nursery classes) situated in Tokat city center have taken part in the study. The reliability has been evaluated according to internal consistency and repetition at intervals criteria. As for the validity of the scale, it has been evaluated according to language validity, content validity, criterion and construct validity criteria. As a result of the analysis, it has been concluded that GRS-P is a scale which has a high reliability and validity, also it can be used as a part of the identification step.

At the second stage of the study, Leiter International Performance Scale and Stanford Binet Intelligence Test (2-16 ages) have been applied to 30 kids, in total, getting the highest marks from all the subtests of GRS-P and to 15 kids picked randomly. As a result of testing, 16 kids have gotten 130 points and over from any of these two tests and have been identified as potentially gifted kids. The following qualitative section of the study has been carried out on this 16-individual group.

In the qualitative section of the study, interviewing and observation techniques have been used in order to evaluate the potentially gifted kids' behaviors in home and classroom environments. The interviews with parents have been carried out by using the semi-structured interview forms. As for the final section of the study, the kids who have giftedness potential have been observed in their natural class environment during the application of one-week training program prepared by the researcher. As a result of the interviews and observations, it has been confirmed that the traits of the potentially gifted kids identified in the research correspond with the traits of the gifted individuals within the body of literature.

Key Words: Giftedness, Gifted And Talented, Early Childhood, Preschoolers, Potentially Gifted Child, Special Needs Kids, Identification, Rating Scale.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	İİ
ÖZET	İV
SUMMARY	Vİİ
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ	XV
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2 Amaç	3
1.2.1 Alt Amaçlar	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. Zekâ.....	7
2.2. Üstün Zekâ/ Üstün Yetenek	8
2.2.1. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	11
2.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Üstün yetenek Potansiyeli	15
2.2.2.1. Bilişsel ve Dil gelişimi	16
2.2.2.2. Sosyal- Duygusal Gelişim	17
2.2.2.3. Davranışsal Özellikleri	18

2.2.3 Üstün Yetenek Gelişimi ve Erken Çocukluk Döneminin Önemi	19
2.3. Üstün Yetenekli Çocukların Değerlendirilmesi ve Tanılanması	24
2.3.1. Tanılama Yöntemleri	28
2.3.1.1. Norm Tabanlı (Bağıl) Tanılama Yöntemleri.....	28
2.3.1.2. Ölçüt Tabanlı Tanılama Yöntemleri.....	31
2.3.1.3. Örnek Tabanlı Tanılama.....	33
2.4. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi Yaklaşımları.....	33
2.5. Erken Tanılamanın Önemi	37
2.6. Türkiye’de Üstün Yetenekliler	39
2.6.1. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Tanılanma Süreci	39
2.6.2. Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Tanılamada Kullanılan Bazı Zekâ Testleri.....	41
2.6.3. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerle İlgili eğitim Uygulamaları.....	44
2.7. The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P) (Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu)	49
2.7.1. The Gifted Rating Scales	49
2.7.2. The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P).....	51
2.7.3. The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P)’un Uygulanması ve Puanlanması	52
2.7.4. The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P)’un Geliştirilmesi ve Standardizasyonu.....	54
2.7.5. Test Kriterlerine Dayanan Geçerlilik Delilleri.....	56
2.8. The Gifted Rating Scales (Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçeklerinin)’in Kullanıldığı Araştırmalar	56
2.9. Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocuklarla İlgili Yapılan Çalışmalar	58
BÖLÜM III.....	65
YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Evren ve Örneklem	68

3.3 Veri Toplama Araçları	73
3.3.1. Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P)	73
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu	74
3.3.2. Gözlem Listesi	74
3.3.3. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi.....	75
3.4. Verilerin Toplanması.....	77
3.4.1. GRS-P ile Verilerin Toplanması	77
3.4.2. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Standfort-Binet Zekâ Ölçekleri İle Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Tanınması.....	78
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu Yoluyla Verilerin Toplanması	79
3.4.3. Gözlem Yoluyla Verilerin Toplanması	80
3.4.1. Gözlem Çalışmasının Yürütüldüğü Okullarla İlgili Bilgiler.....	80
3.5. Verilerin Analizi.....	83
BÖLÜM IV	85
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	85
4.1. Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P) Güvenirliği ve Geçerliliği	85
4.1.1. Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P) Güvenirliği.....	85
4.1.1.1. İç Tutarlılık.....	86
4.1.1.2. Test tekrar test	89
4.1.1.3. Gözlemciler Arası Tutarlılık.....	92
4.1.2. Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu'nun Geçerliliği.....	93
4.1.2.1. Dil geçerliliği.....	93
4.1.2.2. İçerik (Kapsam) Geçerliği	93
4.1.2.2.1 Uzman Görüşü	94
4.1.2.2.2 Madde Analizi	96
4.1.2.3. Ölçüt Geçerliği	99

4.1.2.4. Yapı Geçerliği	99
4.1.2.4.1. Yaş Farkı	99
4.1.2.4.2. Alt Test Korelasyonları	103
4.1.2.4.3. Grup Farkı	104
4.1.2.4.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi	108
4.2. Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Ebeveynleri İle Yapılan Görüşmeler İle İlgili Bulgular Ve Yorumlar	112
4.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Gözlemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	153
4.3.1. Akademik Yetenek.....	154
4.3.2. Zihinsel yetenek	161
4.3.3. Sanatsal Yetenek	166
4.3.4. Yaratıcılık.....	169
4.3.5. Mükemmeliyetçilik	170
4.3.6. Arkadaşlarıyla İlişkiler	172
4.3.7. Duygusal Hassasiyet	173
BÖLÜM V	176
SONUÇ VE ÖNERİLER	176
5.1. Sonuçlar	176
5.1.1. GRS-P'nin Geçerlik ve Güvenirliği ile ilgili sonuçlar	176
5.1.2. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi Uygulamasıyla İlgili Sonuçlar	178
5.1.3. Ebeveynlerle Yapılan Görüşme Sonuçları	178
5.1.4. Gözlem Sonuçları.....	180
5.2. Öneriler	181
KAYNAKÇA	183
EKLER	196
Ek-1 Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü GRS-P Uygulama İzni	196
Ek-2 Veli İzin Belgesi	198

Ek-3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soru Örnekleri.....	199
Ek- 4 Bir günlük Eğitim Programı.....	200
Ek-5 Örnek Resimler	205
Ek- 6 Özgeçmiş.....	209

TABLolar LİSTESİ

Tablo- 1 Üstün Yetenekli Çocuklar ve Normal Çocukların Gelişim Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	13
Tablo- 2 T Puan Aralıklarına Karşılık Gelen GRS Üstün Yetenekliler Sınıflamaları	53
Tablo- 3 GRS-P Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Katılan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	69
Tablo- 4 GRS-P Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Katılan Çocukların Yaşlara Göre Dağılımları.....	69
Tablo- 5 GRS-P Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Katılan Çocukların Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre Dağılımları.....	69
Tablo- 6 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine, Tecrübelerine, Cinsiyetlerine Ve Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	70
Tablo- 7 Leiter Uluslararası Performans Ölçeği Yapılan Çocukların Cinsiyete ve Yaşlara Göre Dağılımı.....	70
Tablo- 8 Stanford Binet Zekâ Testi Yapılan Çocukların Cinsiyete ve Yaşlara Göre Dağılımı.....	71
Tablo- 9 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocuklarla İlgili Bilgilerin Dağılımı	71
Tablo- 10 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Anne Ve Babalarıyla İlgili Kişisel Bilgilerin Dağılımı.....	72
Tablo- 11 Uygulanan IQ Testleri ve GRS-P Alt Testleri ve GRS-P Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon	79
Tablo- 12 GRS-P Ölçeğinin Beş Farklı Yaş Grubunda Alt Testlere Göre Cronbach Alfa (α) Katsayıları.....	87

Tablo- 13 GRS-P'nin Beş Farklı Yaş Grubunda Alt Testlere Göre Standart Hataları	88
Tablo- 14 GRS-P'nin Cinsiyete Göre Alt Test Alfa Katsayıları	89
Tablo- 15 GRS-P'nin Birinci ve İkinci Ölçüme Ait Alt Testlerinin Ortalaması Ve Standart Sapması ve Korelasyon Katsayıları	89
Tablo- 16 GRS-P'nin Birinci ve İkinci Ölçüme Ait Cinsiyete Göre Test Tekrar Test Güvenilirliği	90
Tablo- 17 GRS-P'nin Birinci ve İkinci Ölçüme Ait Yaş Gruplarına Göre Test Tekrar Test Güvenilirliği	91
Tablo- 18 KGO'lar İçin Minimum Değerler	94
Tablo- 19 GRS-P Alt Testlerine Göre Toplanan Uzman Görüşlerinin Kapsam Geçerlik Oranlarının Dağılımı I	95
Tablo- 20 GRS-P Alt Ölçeklerine Göre Toplanan Uzman Görüşlerinin Kapsam Geçerlik Oranlarının Dağılımı II	96
Tablo- 21 GRS-P Alt Testleri için Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	97
Tablo- 22 GRS-P Alt Testlerinin Madde Geçerliliği	98
Tablo- 23 GRS-P Alt Test Puanlarının Yaşlara Göre Medyanları Arasındaki Farkı	101
Tablo- 24 GRS-P Alt Test Puanlarının Cinsiyete Göre Medyanları Arasındaki Fark	102
Tablo- 25 GRS-P Alt Test Korelasyonları	103
Tablo- 26 GRS-P 4:0- 4:11 Yaş Alt Test Puanlarının Öğretmen Seviyelerine Göre Medyan Farkı	105

Tablo- 27 GRS-P 5:0- 5:11 Yaş Alt Test Puanlarının Öğretmen Seviyelerine Göre Medyan Farkı.....	106
Tablo- 28 GRS-P 6:0- 6:11 Yaş Alt Test Puanlarının Öğretmen Seviyelerine Göre Medyan Farkı.....	107
Tablo- 29 GRS-P Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları	110
Tablo- 30 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Hobilerine Göre Dağılımı	114
Tablo- 31 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Belirgin Özelliklerinin Dağılımı	116
Tablo- 32 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Bazı Gelişim Özellikleri .	119
Tablo- 33 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Bebeklik Dönemine Dair Özelliklerinin Dağılımı	121
Tablo- 34 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Sorduğu Soruların Dağılımı	130
Tablo- 35 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların İlgi Duyduğu Alanlar	132
Tablo- 36 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Sorguladığı Soyut Kavramların Dağılımı	135
Tablo- 37 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Favori Kitapları	139
Tablo- 38 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Tercih Ettiği Oyuncak Türlerine Göre Dağılımı	143
Tablo- 39 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Yeteneklerine Göre Dağılımı	145
Tablo- 40 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Televizyonda İzlemeyi Tercih Ettikleri Programların Dağılımı.....	151

Tablo- 41 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Akademik Yetenek Gözlem Sonuçları	154
Tablo- 42 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Zihinsel Yetenek Gözlem Sonuçları	162
Tablo- 43 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Sanatsal Yetenek Gözlem Sonuçları	166
Tablo- 44 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Yaratıcılıla İlgili Gözlem Sonuçları	169

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

İnsanlar birbirlerinden farklı özelliklerle dünyaya gelirler. Bu özelliklerin gelişimini sağlayacak en önemli unsur ise eğitimidir (Levent, 2011: 43). Eğitimin amaçlarından biri de bu bireysel farklardan hareketle bireyde var olan potansiyelin ortaya çıkarılmasını sağlamak ve yeteneklerin gelişimini desteklemektir. Fakat eğitim programları genellikle çoğunluğun gelişimine yön verecek şekilde hazırlanmakta, bireysel farklılıklar dikkate alınmamaktadır. Bu durumdan en olumsuz etkilenen grup ise çoğunluğun dışında kalan üstün yetenekliler grubudur.

Üstün yetenekli insanların genel toplumda görülme sıklığı % 2'dir. Bu kadar az sayıda olmalarına karşın toplumların bilim, sanat, fen ve teknoloji gibi birçok alanda gelişmelerinde büyük katkıları olan, eğitimleri üzerinde dikkatle durulması gereken önemli bir gruptur üstün yetenekliler grubu. Kontrolsüz güç, güç değildir söyleminden hareketle bu gruptaki bireylerin erken tanılanmaları ve eğitimleri için gerekli düzenlemelerin yapılması toplumların gelişimi için önemlidir. Bundan hareketle bu gruba giren nadir (% 2) bireylerin erken yaşlarda belirlenmesi ve uygun eğitim ortamlarında eğitim görmeleri ülkemiz ve dünyamız açısından büyük öneme sahiptir.

Oranı bu kadar az olmasına rağmen bu % 2'lik kesimin tamamı fark edilmemekte, tanılanmamakta veya eğitimleri yapılamamaktadır. Tanılanamayan bu bireyler toplum içinde eriyip gitmektedirler. Bu da ülkelerin gelişimi için önemli bir insan ve güç kaybıdır.

Bu özel grubun tanılanması ve eğitimi sadece ülkelerin veya toplumların gelişimi için değil aynı zamanda bireysel haklar açısından da büyük öneme sahiptir. Her birey kendi yetenekleri, bireysel özellikleri ve kapasitesi ölçüsünde eğitim alma hakkına sahiptir. Devletler de bu hakları koruma ve güvence altına almakla sorumludur. Diğer özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin (zihinsel, işitme ve görme gibi)

tanılanmaları ve eğitimleri bireysel haklar açısından ne kadar önemli ise bu bireylerin tanılanmaları ve eğitimleri de o kadar önemlidir.

Üstün yetenekli bireylerin eğitimleri önündeki engellerden biride bu bireyler için özel bir eğitimin yapılmasına gerek olmadığı yönündeki yanlış inanıştır. Fakat yapılan araştırmalar bu bireylerin var olan potansiyellerini performansa dönüştürmelerinde çevresel şartların, dolayısıyla eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Üstün yetenekli çocukların eğitimini yüksek verimli bir arazide tarım yapmaya benzetebiliriz (Levent, 2011: 50). Toplumların bu verimden yararlanmaları üstün yetenekli bireylerin tanılanmaları ve eğitimleri konusuna gereken önemin verilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması ile mümkündür.

Üstün yetenekli bireylerin eğitimleri için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi hiç kuşkusuz bu bireylerin doğru tanılanmalarından geçmektedir. Tanılanmanın ne zaman ve nasıl yapılacağı ile ilgili farklı görüşler bulunmakla birlikte tanılanmanın erken yapılmasının önemini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan diğer gruplar gibi bu bireylerin de olabildiğince erken tanılanmaları ve eğitimlerine erken başlanması önemlidir.

Erken tanılama için en uygun dönemin, tüm gelişim alanları açısından kritik bir önemi olan erken çocukluk dönemi olduğu ifade edilmektedir. Bu dönem çocukları henüz tek tip eğitim sistemiyle karşılaşmadıklarından saf, akıcı ve esnek bir zihne sahiptirler ve bu dönemde tanılanmaları daha kolay olmaktadır. Bu dönemde tanılanamayan üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar ilerleyen zamanlarda bu potansiyellerini kaybetmekle veya gizlemekle yüz yüze kalabilirler.

Bu bağlamda ülkemizde de üstün yetenek potansiyeli olan çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmaları ve eğitimleri için gereken düzenlemelerin yapılması önemlidir. Türkiye’de erken çocukluk döneminde tanılama yapılmasının önündeki engellerden birisi bu dönemdeki bireyler için kullanılabilecek tanılama araçlarının yetersizliğidir. Türkiye’de erken çocukluk döneminde tanılamaya yardımcı olacak bir araç bulunmamaktadır.

Tanılamada kullanılabilir yardımcı araçlardan biri derecelendirme ölçekleridir. Derecelendirme ölçekleri üstün yetenekli bireylerin tanılanmalarında tek başına kullanılmamakla birlikte tanılama sürecinde tarama amacıyla kullanılmaktadırlar. Ülkemizde erken çocukluk döneminde veya daha sonraki dönemlerde kullanılabilir bir derecelendirme ölçeği bulunmamaktadır.

Bu nedenle bu çalışmada, bu yetersizliği gidermek adına orijinal adı “The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P)” olan derecelendirme ölçeği “Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri – Okulöncesi- Anaokulu Formu” olarak Türkçeye çevrilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ve bu aracın çalışmada tanılama sürecinde üstün yetenekli bireyleri tespit etmekteki başarısının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca çalışmada üstün yetenek potansiyeli olan çocukların sınıf ve ev ortamlarındaki davranışlarının analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın genel amacı Türkçeye çevrilip, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P) (Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu) okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4:0-6:11 yaş çocuklarının üstün yetenek potansiyellerini belirlemede geçerli ve güvenilir midir? sorusuna cevap aramaktır.

1.2.1 Alt Amaçlar

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Geliştirilen Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P)’nun 4:0-6:11 yaş çocukları için geçerlik ve güvenilirlik değerleri nelerdir?

2. Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar ev ortamında nasıl davranmaktadırlar?

3. Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar sınıf ortamında nasıl davranmaktadırlar?

1.3 Araştırmanın Önemi

İnsan gücünün doğru kullanımı, Türkiye'nin gelişiminde hayati önem taşımaktadır. Bu da ancak bireylerin yeteneklerinin gelişiminin desteklenmesi ile mümkün olacaktır (Şemin, 1987:1). Erken çocukluk dönemi bu yetenek potansiyelinin en hızlı geliştiği kritik bir dönemdir. Ülkemize yön verecek potansiyellerin belirlenip, performansa dönüşmesi bu bireylerin tanılanması ve eğitimleri ile mümkün olacaktır. Bu çalışmada üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinin ön koşulu olan tanılama süreci ele alınmış ve dört aşamalı bir tanılama süreci uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu” ile üstün yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde belirlenmesinin önündeki araç eksikliğinin giderileceği ve araştırmanın Türkiye’de üstün yetenek potansiyeli olan çocukların bebeklik dönemi özellikleri, ev ve sınıf ortamlarındaki davranışlarıyla ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışma erken çocukluk döneminde üstün yeteneklilerin tanılanması ve eğitim programlarının geliştirilmesi ile ilgili yeni çalışmalara ışık tutması açısından da önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

a. Üstün yeteneklilik puanları, Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford-Binet Zeka Testlerinin ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.

b. Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların ev ortamlarındaki davranışlarına yönelik edinilen bilgiler, araştırma kapsamında hazırlanan sorulara ebeveynlerin verdiği cevaplarla sınırlıdır.

c. Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların geçmiş yaşantılarına (örneğin bebeklik) yönelik edinilen bilgiler ebeveynlerin hatırladıkları ile sınırlıdır.

d. Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların sınıf ortamında gözlemlenen davranışları, araştırmacı tarafından hazırlanan bir haftalık eğitim programının sınıfta uygulanması sırasında, çocukların sergiledikleri davranışlar ile sınırlıdır.

e. 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Tokat il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel-resmi anaokulları ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 4:0-6:11 yaş çocukları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zekâ: Zekâ Wechsler'e göre bireyin bir amaca yönelik olarak hareket etmesi, muhakeme yeteneği ve çevresini değiştirebilme genel kapasitesi (Akt. Özgüven,1994: 163), Binet (1890)'e göre ise algılama, algılanan unsurların hafızada saklanması ve yeniden koordinasyonudur (Akt. Öner, 2012: 26).

Zekâ Testi (IQ Testi): Alt ölçekleri bulunan ve zekâyı ölçmek için geliştirilen ölçme araçlarıdır (Sak, 2014: 114).

IQ: Zekâ testlerinden alınan puanı ifade eder ve zekâ bölümü olarak kullanılır (Şemin, 1987: 5).

Üstün Yetenek Potansiyeli: Erken çocukluk döneminde tanılanan üstün yetenekli bireydir (Eriş, 2013: 23; Akarsu, 2001: 4).

Derecelendirme Ölçeği: Üstün yetenekli bireyleri tanılamada ilk adımda tarama amaçlı kullanılabilecek yardımcı araçlardır.

Erken Çocukluk Dönemi: doğum öncesi ve 8 yaş arasını kapsayan dönemdir (Trawick- Swith, 2013: 5). Çalışmada 4:0- 6:11 yaş aralığındaki çocuklar ile çalışılmıştır.

Üstün Yetenekli Çocuk: Kronolojik olarak kendi yaşındaki çocuklarla karşılaştırıldığında bir ya da daha fazla alanda daha yüksek performans gösteren ya

da gösterme potansiyeline sahip olan, aileden, toplumdan ve eğitim ortamından sosyal ve duygusal desteğe ihtiyaç duyan çocuktur (Eriş, 2002013: 23).

Zihinsel Yetenek: Soyut akıl yürütme, problem çözme, zihinsel hız ve bellek gibi zekânın bazı unsurlarını ölçmektedir.

Akademik Yetenek: Okuma, matematik ve okul müfredatının diğer alanlarındaki gelişmiş yetenek ve yüksek yeterlilik, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesindeki kolaylığın ve karmaşık materyalleri anlama yeteneğinin yanı sıra akademik yeteneğin de göstergesidir.

Yaratıcılık: Düşünme, hareket etme ve/veya eşsiz, orijinal, yeni ve yenilikçi düşünce veya ürün ortaya koyma yeteneğidir.

Sanatsal Yetenek: Drama, müzik, dans, çizim, resim, heykel, şarkı söyleme, müzik aleti çalma ve/veya oyunculuktaki yetenek potansiyeli ve/veya yeteneği ifade eder.

Güdülenme: Gayreti veya inatçılığı, başarı arzusunu, zor görevlerden zevk alma isteğini ve pekiştireç olmadan çalışma yeteneğini ifade eder (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 2, 4-7).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Zekâ

Son yıllarda oldukça dikkat çeken ve çalışılan bir alan olan üstün yetenek/zekâ kavramını ele almadan önce zekâ kavramını incelemek gerekmektedir. Araştırmacılar zekâyla ilgili farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırmacıların mutabık oldukları tek bir zekâ tanımı olmadığı dikkat çekmektedir.

TDK (2015) zekâyı insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, feraset olarak tanımlamıştır.

Zekâyı ilk kez ölçmeye çalışan Galton, zekâyı edindiği bilgilerden yeni bir yapı oluşturma ve bilgiyi uygun yerde ve zamanda kullanabilme olarak tanımlarken (Bümen, 2010: 2), ilk zekâ testini geliştiren Binet ise iyi akıl yürütme, doğru karar verme ve eleştirel düşünebilme olarak tanımlamıştır (Levent 2014: 1). Zekâ testi geliştiren bir diğer bilim adamı Weshler zekânın bireyin amaçlı davranma, mantıklı düşünme ve sosyal olarak olumlu ilişkiler kurma potansiyeli olduğunu ifade etmiştir (Metin, 1999:1).

Ünlü bilişsel gelişim kuramcısı Piaget ise geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkmış ve zekânın testlerle ölçülemeyeceğini belirterek zekâyı, organizmanın çevreye uyum sağlamasına yardım eden ve değişebilen bir yapı olarak tanımlamıştır (Senemoğlu, 2002: 41).

Çoklu zekâ kuramcısı Gardner ise insan zekâsını 8 kategoride ele aldığı zekâyı “*bir ürüne şekil verme veya problemleri çözme becerisi*” olarak tanımlamıştır (Bümen, 2010: 3).

Zekâ genel anlamda, tüm yeteneklerin ortak noktası, çeşitli uyarıcılara uyum sağlama ve problem çözme süreci olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle zekâ kavramı

insanların zihinsel olarak genel potansiyelini belirtmek amacıyla kullanılmıştır (Özby, 2013: 7).

Görüldüğü üzere zekâyla ilgili ilk çalışmaları yapan Galton'dan günümüze zekâ kavramı farklı açılardan ele alınmış ve farklı tanımlamalar yapılmıştır. Üstün yetenek/zekâ kavramı için de aynı şey söz konusudur.

2.2. Üstün Zekâ/ Üstün Yetenek

Üstün yetenekle ilgili tek bir tanım bulunmaktadır. Üstün yetenekle ilgili 200'den fazla tanım olduğu söylenmektedir (Ramli; 2011: 53).

Marland Raporuna (1972) göre bir toplumda, nüfusun yaklaşık % 2-3 üstün yeteneklidir/zekâlıdır (Akt. Levent, 2011: 35-36). Bu kadar az sayıda olmalarına karşın, geçmişten günümüze değin üstün yetenekli/zekâlı bireyler, her zaman toplumların dikkatini çekmişlerdir. Devletler, yönetimlerini devam ettirecek liderleri ve yönetim kadrolarını oluşturmak için ve bilim, sanat ve spor alanlarında bu insan gücünden yararlanmak için bu grupların belirlenmesi ve eğitimi üzerinde özel çalışmalar yapmışlardır (Baykoç, 2011: 361).

Dünya tarihinde üstün yeteneklilerle/zekâlılarla ilgili ilk çalışmaların Eski Yunanda başladığı ve bu konuyla ilgili ilk fikri Eflatun'un ortaya attığı ifade edilmektedir. Eflatun "Ülküsel Devlet" kitabında etkili ve yeterli devlet biçimini açıklamaya çalışırken, diğer taraftan bu devlet yapısını gerçekleştireceğini düşündüğü yönetici filozofların nasıl eğitilmesi gerektiğini yazmıştır. Eflatun eserinde, toplumdaki bireyleri bakır, tunç, gümüş ve altın olmak üzere dört sınıfa ayırır. Bu kategorilerden altın kategorisi ise yönetici olmak için yetiştirilecek sınıfı ifade etmektedir (Enç, 2005: 43-44; Ataman, 2014: 9).

Üstün zekâ/yetenek kavramının tarihsel süreç içerisindeki tanımlarına bakıldığında zamanla tanımlamalarda bazı değişikliklerin olduğu dikkati çekmektedir. Önceleri üstün yetenek kolay gözlenebilir, sınırlı sayıda özelliğin sınıflandırılması olarak tanımlanırken, süreç içerisinde daha kapsamlı ve zaman içerisinde değişebilen, esnek ve dinamik bir yapı olarak ele alınmaya başlanmıştır

(Akarsu, 2001: 3). Klasik ve geleneksel tanımlar üstün zekâ kavramını belirli sınırlar içine koyar ve üstün zekâyı 130 IQ puanını geçen kişileri üstün zekâlı olarak tanımlar. Liberal tanımlamalarda ise belli sınırlar içinde, üstün zekâ kavramına daha geniş bir pencereden bakıldığını söylemek mümkündür. Bu yaklaşımda üstün zekâ bir performans alanında gösterilen yüksek kapasite veya üstün bir kapasite olarak ele alınmaktadır (Sak, 2012: 4-5). Günümüzde ise üstün zekâ kavramı yerine alan yazında üstün yetenek kavramının kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bunun sebebini şu şekilde açıklamak mümkündür. “Zekâ” deyince akla sadece zihinsel genel potansiyel gelirken (Özbay, 2013: 7), yetenek insanlara doğuştan verilir (Hahn, 2014) ve “yetenek” deyince zihinsel alan ve diğer tüm alanlardaki potansiyeli kapsayan daha geniş bir kavram akla gelmektedir (Akarsu, 2001: 6, Eriş, 2013: 14, Özbay, 2013: 7). Bu nedenle son zamanlarda üstün zekâ yerine, daha kapsamlı olan “üstün yetenek” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada üstün yetenek terimi kullanılacaktır.

Zekâ kavramında olduğu gibi üstün yetenek kavramında da herkes tarafından benimsenmiş ve kullanılan tek bir tanım yoktur. Sak (2012)’ın da ifade ettiği gibi üstün yetenek kavramı sadece psikolojik değil, aynı zamanda sosyolojik de bir kavramdır. Bu nedenle üstün yetenek tanımının bireye göre, toplumların kültürel özelliklerine ve yaşadığı yere göre ve zamana göre farklılaşabilmesi de normaldir (Sak, 2012: 6). Bazı üstün yetenek tanımları şöyledir:

Renzulli üçlü halka kuramında üstün yeteneği genel/özel yetenek, yaratıcılık ve zihinsel olmayan özelliklerde gösterilen üstün motivasyon olarak ele alırken (Baykoç, 2014:15; Levent, 2014: 4), Morelock nicel veya nitel olarak normal standartlardan farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri zihinsel becerileri kapsayan asenkron gelişim olarak tanımlamıştır (Levent, 2014: 4).

Baykoç (2009) ise üstün yeteneği; kalıtımla gelen ve potansiyel olarak bireyde bulunan ve çevrenin etkisiyle tezahür eden; tüm gelişim alanlarının birinde, birkaçında veya hepsinde (fiziksel-motor, bilişsel, dil, sosyal-duygusal) uzmanlar tarafından gözlem ve ölçme araçları yardımıyla ölçülebilen, yaş ve gelişim özelliklerinden daha ileri olma durumu olarak tanımlamıştır (Baykoç, 2010: 302).

Üstün yeteneği daha geleneksel bir bakış açısıyla ele alan bir diğer tanım ise şöyledir; “geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve yukarı zekâ bölümü alan kendi yaşlılarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98’inden üstün olan çocuklardır” (Özsoy vd., 1996: 135).

Marland Raporu (1972)’na göre genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, liderlik yeteneği, yaratıcılık/üretkenlik, psiko-motor yetenek, güzel sanatlar olmak üzere altı alandan birinde ya da bir kaçında yüksek performans ve başarı gösteren çocuklar üstün yetenekli olarak tanımlanmıştır (Ersoy ve Avcı, 2000:128).

ABD Eğitim Bakanlığı’na göre akranlarına göre üst düzey performans gösteren veya yüksek düzeyde başarı elde eden çocuklar üstün yetenekli çocuk olarak kabul edilmektedir. Bu çocukların sadece zihinsel anlamda değil, aynı zamanda yaratıcılık, sanat, liderlik ve/veya akademik alanlarda da üstün başarı gösterdikleri ifade edilmektedir (Özbay, 2013: 8; Sak, 2012: 5-6).

Bir diğer tanımda üstün yetenekli çocuk, “bir veya daha fazla alanda, akranlarının düzeyinin çok daha ileri düzeyde performans gösteren veya performans gösterme yeteneği olan, eşsiz yetenekleri ve özelliklerinin gelişimi için aileden, toplumdan ve eğitim ortamından sosyal ve duygusal destek gerektirdiği kişi” olarak tanımlanmaktadır (Harrison, 2004: 78).

Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan resmi üstün yetenekli birey tanımı şöyledir; üstün yetenekli birey zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006: 3).

Dil soyut, mantıksal düşünme ve matematik gibi entelektüel veya akademik üstün yeteneği ifade eden *entelektüel üstün yeteneklilik*, müzik, dans, sanat ve liderlik gibi alanları ifade eden *akademik olmayan üstün yeteneklilik*, üstün yetenek ve sinir gelişimsel veya psikiyatrik durumların (öğrenme güçlüğü ve üstün yetenek, hiperaktivite ve üstün yeteneklilik vb) birlikte seyrettiği *iki kere özel* olma durumları da üstün yeteneklilikle ilgili karşımıza çıkabilecek bazı kavramlardır (Hahn, 2014)

Erken çocukluk döneminde var olan yetenekler olgunlaşmadığı için bu dönem üstün yetenek yerine “potansiyel üstün yetenek” ten söz edilebilir (Eriş, 2013: 23). Bu çalışmada erken çocukluk dönemini kapsadığı için çalışma içerisinde “üstün yetenek potansiyeli” kavramına yer verilecektir.

2.2.1. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Davis ve Rimm’e (2004: 49) göre üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini tanımlama, öğretmenlerin ve ailelerin bu çocukları fark etmelerine ve anlamalarına yardım edeceğinden önemlidir. Tüm çocuklar fiziksel, zihinsel, duygusal veya davranışsal olarak farklı olsalar da üstün yetenekli çocukların genel veya ortak bazı özellikleri alan yazında yer almaktadır. Bu çocukları tanımlama için bu özellikleri öğretmenlerin ve/veya ailelerin bilmeleri önemlidir. Bu nedenle bu bölümde üstün yetenekli çocukların bebeklikten itibaren gelişimsel özelliklerine değinilecektir.

Çocuklar yaşlarına göre genel bazı gelişim özellikleri gösterirler. Normal çocukların gelişimsel olarak yaşlarıyla ortalama benzerlikler gösterdiğini söyleyebiliriz. Üstün yetenekli çocukların ise gelişim alanları açısından, normal gelişim gösteren akranlarından birkaç ay ileri olduklarını gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır. Toplumların gelişimi için çok önemli olan bu özel grubun doğumu takip eden ilk birkaç ay içinde dahi normal yaşlarından farklı belirgin bazı özelliklerinin olduğu ifade edilmektedir.

Üstün yeteneklilik genellikle ileri yaşlarda, bireyin başarılarıyla tanımlanır. Böyle insanların erken dönem gelişimini izleme girişimleri ister istemez geçmişe dönük olmuştur. Bu çalışmalar erken yaşlardaki gelişimin, üstün yetenek belirtilerini gösterdiğine işaret etmektedir (Silverman, 2014).

Bebeklikte olağandışı uyanıklık, uzun dikkat süresi, uykuya daha az ihtiyaç duyma, bakıcılarını erken tanıma veya gülümseme, yüksek aktivite düzeyi, mükemmel hafıza, kitaplara yoğun ilgi (Sak; 2014: 58; Silverman, 2014), keskin gözlem gücü, kavramları genelleme yeteneği, 2 yaşından önce harfleri tanıma, 3 yaşından önce 20 parçalı puzzle tamamlama yeteneği, karmaşık ve derin sorular sorma, zamana-saatlere ve takvime erken ilgi gösterme, hayali oyun arkadaşları

(Silverman, 2014), ilk aylarda dil gelişiminin başlaması, ne sorularını takiben neden sorularının başlaması, uyaranlara karşı tepkisel davranma, hızlı öğrenme (Sak; 2014:58), sese, ağrıya ve acıya aşırı tepki verme, yürüme-konuşma gibi gelişimlerde erkenlik, erken öğrenme ve öğrenmeyi sevme, esprileri-şakaları anlama, soyut akıl yürütme ve problem çözme, oyunda lider olma ve güçlü bir hayal gücü (Eriş, 2013: 23) gibi özellikleri, üstün yeteneğin bebeklik dönemi işaretleri olarak ele alınmaktadır.

Aşağıda normal çocuklar ve üstün yetenekli çocukların, erken dönemde bazı gelişimsel özellikleri edinme yaşları karşılaştırmalı olarak verilmektedir (Metin,1999: 29; Macintyre, 2008: 81-82).

Tablo- 1 Üstün Yetenekli Çocuklar ve Normal Çocukların Gelişim Özelliklerinin Karşılaştırılması

Gelişim Alanları ve Önemli Gelişimsel Aşamalar	Normal Kazanılma Ayı	Üstün Yeteneklilerde Kazanılma Ayı (%30 Hızlı)
Dil Gelişimi		
İki farklı ses çıkarır	2,3	1,6
İlk sözcüğünü söyler	7,9	5,5
İsmine tepki verir	9	6,3
Tonlamalı olarak babıldar	12	8,4
4-6 sözcüklü sözcük dağarcığı vardır	15	10,5
Bir nesneyi isimlendirir	17.8	12.5
20 sözcüklü sözcük dağarcığı vardır	21	14.7
Çeşitli sözcükleri kendiliğinden birleştirir	21	14.7
Basit cümleler kurar	24	16.8
Kişi zamirlerini kullanır	24	16.8
Büyük Motor		
Döner	3	2.1
Kendi başına oturur	7	4.9
Kendi başına ayakta durur	11	7.7
Kendi başına yürür	12.5	8.8
Basamak çıkar	18	12.6
Kitabın sayfalarını çevirir	18	12.6
İyi koşar	24	16.8
İki ayağı üzerinde zıplar	30	21
Pedalları kullanarak 3 tekerlekli bisikleti sürer.	36	25.2
Topu fırlatır	48	33.6
Ayak değiştirerek sıçrar	60	42
Küçük motor		
Çıngırakla oynar	3	2.1
Nesneyi başparmağı ve bir parmağı arasında tutar	9	6.3
Kendiliğinden karalama yapar	13	9.1
İki parçalı insan figürü çizer	48	33.6
Gövdesi olan bir insan figürü çizer	60	42
Boynu, elleri ve giysileri olan bir insan figürü çizer.	72	50.4

Tablodan da görüldüğü üzere üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren yaşlılarından, dil, küçük ve büyük motor gelişim alanlarında %30 daha hızlı gelişim göstermektedirler.

Küçük yaştaki üstün yeteneklilerin en belirgin özelliklerinden birisi, yüksek düzeydeki hassasiyetleridir ki bu onların erken değer, empati ve sorumluluk gelişimine olanak sağlar. Küçük bir üstün yetenekli çocuk başkalarına ve onların hislerine karşı güçlü bir ilgi gösterebilir. Şefkatleri başkalarıyla sınırlı değildir, zeki çocuklar davranışları ve yorumlarıyla, iyi bir benlik kavramı ve sosyal-duygusal uyum, daha fazla öz farkındalık ve öz yansıtma gösterme eğilimindedirler. Okulöncesi üstün yetenekli çocuklar ortalama paylaşımdan, yardımsever davranışlardan daha fazlasını gösterir; başkalarının üzüntü belirtilerine daha çok tepki verir, başkalarının ihtiyaçlarına ve arkadaşlarının endişelerine daha fazla hassasiyet ve şefkat gösterirler. Duygusal yoğunluk, üstün yeteneklilerin yaygın bir kişilik özelliğidir. Duygusal olarak yoğun üstün yetenekli bir çocuk “hiperaktif” veya “dikkat yoksunu” olarak tanımlanabilir. Ancak, aşırı uyarılabilirlik/aşırı derecede kolay heyecana kapılma hiperaktiviteyle karıştırılmamalıdır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 7-8).

Bu özelliklerden dolayı Polonyalı psikiyatrist ve psikolog Kazimierz Dabrowski'nin geliştirdiği “Aşırı Duyarlılık Alanları” teorisi üstün yetenekli bireylerin bu hassasiyetlerine işaret etmektedir. Bu teoride hassasiyet ve duygusal yoğunluk üstün yetenekli bireylerin psikolojik yapılarının bir parçası olarak ele alınmaktadır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 7-8).

Dabrowski 5 aşırı duyarlılık alanının bulunduğunu ifade etmektedir;

- Psikomotor aşırı duyarlılık (aşırı hareketlilik, uzun süre aktif kalabilme, ani motor tepkiler ve yerinde duramama);

- Duyularla ilgili aşırı duyarlılık (güzel ve estetik şeylere aşırı ilgi, duyulardan haz alma, konfor ve lüks eğilimi, dokunma, tatma, koklama duyularındaki hassasiyet);

- Hayal gücündeki aşırı duyarlılık (zengin ve renkli bir hayal gücü, çağrışım ve bağlantı kurmada çeşitlilik, güçlü bir biçimde görselleştirme ve icat etme, yaratma becerisini, canlı ve ayrıntılı rüyalar ve bilinmeyene duyulan korku, şiir yazma, öyküler uydurma, fanteziler kurma);

- Zihinsel aşırı duyarlılık (soru sorma, bilgiye açlık, keşfetme merakı, kuramsal analiz ve sentez yapabilme, güçlü gözlem, bağımsız düşünme, sembolik düşünme ve öğrenme aşkı);

- Duyuşsal aşırı duyarlılık (insanlara, nesnelere, yerlere bağlanma, güçlü duyuşsal bellek, ölüm kaygısı, şefkat ve sorumluluk duygusunu öne çıkarma, depresyon, güvenlik ihtiyacı, özelleştirme, utangaçlık ve başkalarının dertleri ile ilgilenme) (Akarsu, 2001: 14-15).

Üstün yetenekli çocukların hepsi aynı özellikleri göstermemekle birlikte, eğer bir çocuk bu erken işaretlerin bazılarını gösteriyorsa üstün yetenekliliğin göstergesi olabilir. Bu nedenle ailelerin bu işaretlere karşı dikkatli olması gerekir (Silverman, 2014).

2.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Üstün yetenek Potansiyeli

Üstün yeteneğin birçok türünün (artistik yetenek gibi) gelişmesi için zamana ihtiyaç vardır. Erken çocukluk döneminde çocuklar henüz bu potansiyeli performansla dönüştürmek için ihtiyaç duyulan yeterli zaman veya fırsata sahip olamayabilirler. Bu aşamada da üstün yetenek, özel yetenektan ziyade genel yetenek faktörü ile belirlenebilir (The Frances A. Karnes Center, 2005: 4).

Üstün yetenekli bireylerin fiziksel, zihinsel, dil, motor ve okuma gelişimlerinin belirgin olarak erken ve farklı olduğunu gösteren araştırmalar dikkat çekmektedir (Baykoç, 2014: 27). Üstün yetenekli çocuklar tüm yaşlarda eş zamansız gelişimle karakterize edilirler (The Frances A. Karnes Center, 2005: 5). Bazı alanlarda çok gelişmiş olabilirlerken, bazı alanlarda ortalama veya ortalamanın altında becerilere sahip olabilirler (Hahn, 2014). Örneğin 4-5 yaşında bir çocuk bir yetişkinle zekice konuşmalar yaparken, kendi ayakkabısını bağlayamayabilir. Özellikle erken

çocukluk dönemindeki çocuklar için sosyal-duygusal, zihinsel ve motor gelişimdeki balansta belirgin bir dengesizlik vardır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 5) veya aileler çocuklarının gelişmiş matematik, muhakeme becerilerine sahip olduklarını fakat yaşından daha geri okuma veya yazma becerisine sahip olduklarını ifade edebilmektedirler. Bu eş zamansız gelişimden dolayı bu çocuklar, kendi yaşitlarından arkadaş bulmada sıkıntı yaşayabilirler (Hahn, 2014). Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların tüm alanlarda üstün olduğunu/olması gerektiğini düşünmemek gerekir.

2.2.2.1. Bilişsel ve Dil gelişimi

Üstün yetenekli erken çocukluk dönemi çocuklarda, genelde yaşına göre gelişmiş kelime haznesi içeren, sözel beceriler ve orijinal ve anlamlı yollarla dil kullanımı görülmektedir. Bu özellikleri sayesinde (aynı yaştaki diğer çocuklar sözlü iletişim denemeleri yaparken), kendi fikirlerini ifade ederler, soru sorarak bilgiyi ararlar, anne-babaları ve diğer aile üyeleri ile sözlü iletişim kurarlar (The Frances A. Karnes Center, 2005: 22).

Erken okuma ve yazma becerileri, bir okul öncesi öğrencisi bir metni anlayarak okuyabilir veya küçük bir cümleyi yazabilir (Hahn, 2014; The Frances A. Karnes Center, 2005: 2; Baykoç, 2015: 28; Levent, 2014: 16).

Üstün yetenekli çocukların özelliklerini belirlemek için yapılan en etkili çalışmalardan birini Lewis Terman (1925), 135 ve üzeri IQ skoru alan 1528 çocukla yapmıştır. Geriye dönük olarak üstün yetenekli çocukların yaklaşık bir ay daha erken yürüdüklerini, 3,5 ay daha erken dil gelişimi gösterdiklerini bulmuştur. Bu çalışmadaki çocukların %50'si okula başlamadan okumayı öğrenmişlerdir (Akt. The Frances A. Karnes Center, 2005: 4).

Dikkat çeken bir diğer özellikleri ise güçlü ilgilere sahip olmalarıdır. Akademik veya akademik olmayan herhangi bir alanla ilgili (uçaklar, dinazorlar vb) güçlü bir zihin meşguliyetleri vardır (Hahn, 2014).

Kişinin yapılan bir espriyi anlaması bilişsel bir olgunluk gerektirir. Çünkü mizah gelişimi ve bilişsel gelişim bağlantılıdır (Bacanlı, 2002: 76). Üstün yetenekli

çocuklarda gelişmiş mizah duygusundan söz edilir. Üstün yetenekli erken çocukluk dönemi çocukları genelde görsel mizahtan ziyade bilmecelelere ve sözel çağrışımlara karşılık verirler (The Frances A. Karnes Center, 2005: 22). Dolayısıyla zekâ seviyesi belli bir seviyenin üstünde olan bireylerde mizah anlayışının daha erken geliştiği söylenebilir.

Ayrıca matematikte sıra dışı akademik yetenek; okula başlamadan evvel sayılarla ilgili kendi kendine edindiği yetenek veya beceriler (Çok haneli sayıları okuma vb), akademik veya akademik olmayan alanlarda açıkça gelişmiş beceriler (güçlü çizim yeteneği, atletik yetenekler, müziksel yetenekler vb) de üstün yetenekli bireylerin erken dönem bilişsel özellikleri arasında yer almaktadır (Hahn, 2014).

2.2.2.2. Sosyal- Duygusal Gelişim

Erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocuklar duygusal hassasiyete sahip bireylerdir. Küçük üstün yetenekli bir çocuk diğer insanlara ve onların hislerine güçlü bir endişe gösterebilir. Bu durum bu çocuklarda değerlerin, empatinin ve sorumluluğun erken gelişimine yardımcı olmaktadır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 22). VanTassel Baska (1998) üstün yetenekli çocukların başkalarının bakış açılarını anlamada oldukça hızlı bir gelişimlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu gelişmiş empati üstün yetenekli bireylerin hem başkalarının hissettikleri şeyleri anlamalarını ve hem de hissettikleri şeyleri hissetmelerini yardımcı olmaktadır (Oğurlu ve Yaman, 2010:215).

Üstün yetenekli bireyler daha az benmerkezci ve başkalarının duygularına karşı daha duyarlı bireyler olarak tanımlanmaktadır (Oğurlu ve Yaman, 2010:215). Üstün yetenekli çocukların duygusal alanda bazı hassasiyetleri olabilir; örneğin ahlaki ve toplumsal sorunlarla ilgilenebilirler, kendi yaşıtalarının fark etmedikleri yoksulluk, açlık, savaşlar vb durumlara karşı aşırı duyarlı olabilirler ve tepki gösterebilirler. Bu kadar duyarlı olmalarının yanında üstün yetenekliler hedeflerine ulaşamadıklarında veya ilgi alanlarını izlemek için devam edemediklerinde aksi, münakaşacı veya küstah daolabilirler (Hahn, 2014).

Üstün yetenekli bireyler çok iyi bir akademik başarı göstermelerine rağmen okuldan sıkıldıklarını ifade edebilirler. “Neden sürekli aynı şeyleri tekrar ediyoruz.” diyebilirler (Hahn, 2014). Bu durum bu çocukların öğretmenleri tarafından yanlış anlaşılmasına ve öğretmenlerin sınıf düzenini bozan olarak etiketlenmelerine neden olabilir.

Üstün yetenekli çocuklar genelde duygusal uyuma sahiptirler. Fakat üstün yetenekli çocuklarda sosyal- duygusal sorunların oranı, genel nüfusta iki kat kadar yüksektir (Hahn, 2014). Üstün yetenekli bireylerin ciddi sosyal, duygusal ve yaşamlarındaki nedenlerden biri bu çocukların mükemmeliyetçi özellikleridir (Bencik ve Metin, 2006: 100).

Üstün yetenekli bireyler kuralların gerekliliğini normal çocuklardan daha iyi kavrarlar ve oyundaki kurallara uygun davranırlar (Oğurlu ve Yaman, 2010:215). Bu durum bu çocukların kendilerinden büyük çocukların oyunlarına girmelerinde ve büyükler tarafından kabul görmelerine yardımcı olmaktadır.

Ayrıca üstün yetenekli çocukların gelişmiş liderlik yeteneğine sahip olduklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Oğurlu ve Yaman, 2010:216). Bu çocuklar genelde arkadaşları tarafından arkadaşlıkları, fikirleri veya kararları için aranılırlar ve akranları ile kolayca etkileşim kurabilirler (The Frances A. Karnes Center, 2005: 22). Fakat buna rağmen üstün yetenekli çocuklar arkadaşsız veya içe kapanık olabilirler.

Witti ve Lehmann (1927) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli bireylerin yalnız başlarına oynamayı daha fazla tercih ettiklerini ve sert fiziksel oyunları oynamamayı tercih ettiklerini belirtmiştir (Akt. Oğurlu ve Yaman, 2010:216).

Bu çocuklar oyun aktivitelerinde sıra dışı objeleri kullanırlar. Ayrıca oyunlarda diğer çocukları da göz önünde bulundurarak genelde oyunları başlatır, koordine eder ve tamamlayıcı rolleri birleştirir (The Frances A. Karnes Center, 2005: 22).

2.2.2.3. Davranışsal Özellikleri

Kendi ilgi alanlarına aşırı yoğunlaşmaları olduğundan düzensiz ve dikkatsiz olarak kabul edilirler. Sürekli ilgi alanları ile ilgili sorular sorma ve uzmanlık

alanlarına aşırı odaklanma, aşırı bağımsızlık ve otoriteye /geleneklere uymama, farklı şeyler deneme isteği ya da sıra dışı-yaratıcı yöntemlerle ürün ortaya koyma isteği, enerji patlamaları ve faaliyetleri takiben yorgun ve bitkin olmama üstün yetenek potansiyeli olan çocukların davranışsal özellikleri arasında yer almaktadır (Hahn, 2014).

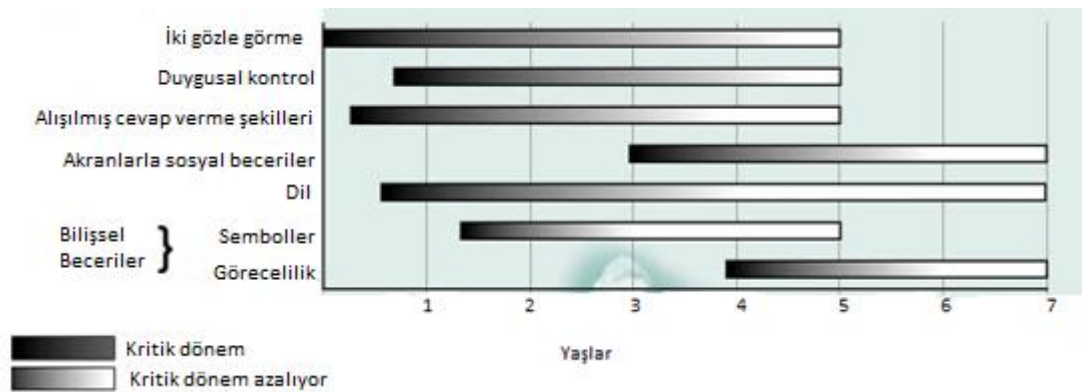
Terman(1925)'dan beri yapılan üstün yeteneklilikle ilgili araştırmalar genişlemiştir ve üstün yeteneğin birçok boyutta erken dönemde ölçülebileceği konusunda fikir birliği oluşmuştur (The Frances A. Karnes Center, 2005: 4).

Yukarıda üstün yetenekli çocukların genelde olumlu diyebileceğimiz gelişimsel bazı özelliklerine yer verildi. Davis ve Rimm (2004: 33) üstün yetenekli çocukların negatif özelliklerini ise şöyle ifade etmişlerdir: Dengesiz mental gelişim, genelde zihinsel farklarından dolayı kişilerarası iletişim zorlukları, özellikle ilginç veya çekici olmayan alanlarda düşük başarı, aşırı mükemmeliyetçilik, aşırı özeleştirme, kendinden şüphe etme, düşük özsaygı, değişken hayal kırıklıkları ve depresyon.

2.2.3 Üstün Yetenek Gelişimi ve Erken Çocukluk Döneminin Önemi

Son yıllarda erken çocukluk döneminin çocuğun tüm gelişim alanları açısından önemi herkes tarafında kabul edilmektedir. Unicef'ten alınan aşağıdaki figür ilk 6 yılın çocuğun beyin gelişiminde kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (www.unicef.org, 2014).

Şekil- 1 Erken Çocukluk Döneminde Kritik Dönemler



Bilimsel çalışmalar beyin gelişiminde yaşamın ilk 4 yılının önemine işaret etmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların doğru miktarlarda ve doğru zamanlarda deneyimler yaşamalarına fırsat veren zengin uyarıcı bir çevre beynin potansiyelinin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır (Scott, 2004: 184). Bu nedenle erken çocukluk dönemi gelişimsel olarak hassas bir dönem değil, kritik bir dönemdir (www.etec.cltt.ubc.ca, 2015).

Erken çocukluk döneminin kritik bir dönem olduğuna işaret eden bazı deneylere aşağıda yer verilmiştir. Bu deneylerden ilki Krech (1975) tarafından yapılmıştır. Deneyde erken dönemin beyin gelişimindeki etkisi vurgulanmaktadır. Bu deneyde Krech on iki çift ikiz fare almış ve fareleri tesadüfî olarak iki gruba ayırmıştır. Birinci grup fare için zengin uyarıcı (dönen tekerlekler, oyuncaklar vb) bir çevre hazırlamış, bu grup düzenli olarak dışarı çıkarılmış, sürekli yeniliklerle karşılaşabilecekleri ortamlar hazırlanmıştır. Diğer grup fareler ise az ışıklandırılmış bir kafese koyularak deney süresince hiç dışarı çıkarılmamışlardır. Çok ele alınmış ve sürekli aynı tip uyarıcılara maruz bırakılmışlardır. Her iki grup farede aynı şekilde beslenmişlerdir. 3 ay sonra fareler kurban edilmişler ve beyinleri morfolojik ve kimyasal yönden incelenmiştir. Zengin uyarıcı kafesteki fareler, ikiz kardeşiyle kıyaslandığında beyin özelliklerinin farklılaştığı görülmüştür. Zengin uyarıcı çevredeki farelerin beyin kortekslerinin daha ağır ve kalın olduğu bulunmuştur. Bu çalışma zengin ve bol uyarıcı bir çevrenin beyin gelişiminde olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Akt. Davaslıgil, 2004: 234).

Bol uyarıcı fiziksel ve sosyal çevrenin bireyin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek için yetimhanede büyüyen, fiziksel ve sosyal olarak dezavantajlı bir ortama doğan bebeklerle bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 6 aydan önce ve daha geç evlatlık verilen bebeklerin gelişimleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda erken evlatlık alınan ve daha iyi bir ortamda büyüyen çocukların diğer çocuklara oranla bilişsel ve diğer gelişim alanları açısından daha iyi bir seyir gösterdikleri bulunmuştur (Berk, 2013: 169-170).

Bloom (1964)'da yaptığı analizler de erken çocukluk döneminin önemini ortaya koymaktadır. Bu analizlere göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %

50'si 4 yaşına, % 30'u 4-8 yaş arasında, % 20'si ise 8-17 yaşlar arasında oluşmaktadır. Çocukların ilk yaşlarında uyarıcıdan yoksun bir çevreden, zengin uyarıcı bir çevreye geçişleri çocukların zekâ gelişimlerinde 20 derecelik bir artışa neden olmaktadır. Çalışmanın diğer sonuçları ise öğrencilerin 18 yaşına kadar gösterdikleri eğitim başarılarının % 33'ünü okul öncesi dönemindeki, % 42'sini ilkokul devresindeki, % 25'ini ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklamaktadır. Dolayısıyla bireyin ileriki yaşamındaki başarıların temeli erken çocukluk ve ilkokul dönemine bağlıdır (Akt. Senemoğlu, 2001).

Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde verilecek eğitimin hangi programla ve nasıl yapılacağı kadar eğitime başlanılan yaş da büyük önem taşımaktadır. Torrance (1962) yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişimi için, yaratıcılığın erken dönemlerde desteklenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulayarak okulöncesi eğitimin önemine değinmiştir (Davaslıgil, 2004: 290).

Yukarıda verilen çalışma örnekleri bireyin gelişiminde erken çocukluk döneminin önemine işaret etmektedir. Aynı şekilde beyin ve zekâ gelişiminde de erken çocukluk dönemi büyük bir öneme sahiptir.

Zekâdan sorumlu olan vücut bölümümüz beyin korteksidir (Berk, 2013: 164). Beyin hareketlerimizin eşzamanlı yapılmasında, organlarımızın düzenli çalışmasında, öğrenmemizde, düşünmemizde ve hatırlamamızda görevli olan merkezi sinir sistemi organıdır (Keleş ve Çepni, 2006: 67). Yeni doğan bir bebeğin beyni ve yetişkin beyni karşılaştırıldığında neredeyse birbirlerine eşit büyüklükte olduğu görülmektedir (Berk, 2013: 164). Büyüklük olarak eşit olmakla birlikte fonksiyonları birbirinden farklıdır. Bu fark beyin gelişimi ile açıklanabilir. Beyin gelişimi iki aşamadan oluşur: snaptik bağların oluşması ve budanması (Keleş ve Çepni, 2006: 67).

Beynimizde 10-15 milyar nöron bulunmaktadır. Nöronların düşünme ve öğrenme gibi işlevleri bulunmaktadır. Doğumda nöronlar arasındaki dentrit adı verilen bağlar henüz diğer hücrelerle snaptik bağlar oluşturmamıştır (Keleş ve Çepni, 2006: 67). Bebeklik döneminde nöronlar arasındaki snaptik bağlar büyük bir hızla

gelişmektedir. Bu snaptik bağlantıların varlığının devam etmesi ise çevreden gelen uyarıcılara bağlıdır. Uyarım miktarı snaptik bağların desteklenmesini sağlarken aynı zamanda daha karmaşık snaptik bağların oluşmasına da yardım etmektedir (Berk, 2013: 165). Snaptik bağların artması beyni hacimsel olarak genişletmektedir. Bu durum “nöroplastisite” yani beynin esnekliği ve sürekli gelişimi olarak tanımlanmaktadır (Eriş, 2013: 25). Bu da beyin gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini gösterir. Uyarılmayan veya daha az uyarılan snaptik bağlar ise budanır. Bu beynin daha uygun miktarda enerji harcaması için gereklidir. Snaptik bağların % 40’ı çocukluk ve ergenlik döneminde budanmaktadır. Bu dönemde çocukların zengin ve bol uyarıcılı bir ortamda yetişmeleri beynin gelişimi için önemli bir yer tutmaktadır (Berk, 2013: 165). Budamayı De Pietro “nihai ürünü üretmek için mevcut taşın bazı bölümlerini çıkarıp atan heykeltıraş” örneğiyle anlatmaktadır (Akt. Scott, 2008: 186). Budama beyin bağlantılarının daha etkili olması için gerçekleştirilen, bir güçlendirme eylemidir.

Bu dönemde zengin uyarıcılı ve çocuk gelişimini benimseyen bir yaklaşım çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecektir. Yaşamın ilk yıllarında daha esnek olan beynin olgunlaşması ile birlikte, beyin daha karmaşık fonksiyonlar üstlenir, yeniden yapılanmayla ve beklenmeyen sorunlarla daha az başa çıkmaya başlar. Örneğin ilk yıllarda beyin çevresinde sesleri ayırt ederek anadil edinirken, aynı zamanda farklı dillerdeki sesleri ayırt etme yeteneğini de kaybetmektedir. Dil öğrenimi ve diğer beceriler için beynin bölümleri açık kalmasına rağmen, beynin bu bölümlerini değiştirmek giderek daha zor hale gelmektedir (developingchild.harvard.edu, 2015).

Yazgan (2015), erken çocukluk döneminin önemini hamur örneği ile anlatmakta ve erken çocukluğu (0-6 yaş), yoğrulan hamurun kabarma ve zenginleşme dönemi olarak ele almaktadır. Bu dönemde çocuğa sunulacak zengin uyarıcılı bir çevrenin, çocuğa okunacak kitapların, dinletilen kaliteli müziklerin, okunacak ve öğretilecek şiirlerin, çocukla beraber yapılacak gezilerin kısacası beynin almaya en açık olduğu bu dönemde beyin bölümlerinin olabildiğince uyarılması gerektiğinin ve bunun çocuğun gelişimindeki önemini altını çizmektedir.

Üstün yeteneklilik bebeklikte ve erken çocukluk döneminde, yani doğumdan sekiz yaşına kadar olan grupta bariz ortada olan bir olgudur. Örneğin, üstün yeteneklilerin ebeveynleri çocuğun üstün yetenekli olduğunu gösteren, ilk haftalar, aylar ve yıllarda sergilenen belirli davranışlar tanımlamaktadırlar. Bu yüzden üstün yetenekliliğin ele alınması yaşamın en erken yıllarıyla ilişkili olmalıdır. Araştırmalar, üstün yetenekliliğin doğasının farkında olmanın aileler ve erken çocukluk eğitimcileri için önemli olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli çocuğa aile desteği ve üstün gelişimini anlama bireysel kimliğinin gelişmesi için oldukça önemlidir. Destekleyici ve açık aile ilişkilerinin üstün yetenekli çocuğun benlik saygısı ve kişilerarası-kişisel uyumu için önemli olduğu bulunmuştur. Erken çocukluk eğitimcileri ayrıca üstün yetenekli çocukların öz kimliklerinin ortaya çıkmasına ve sosyal uyuma katkı sağlamaktadır. Özellikle okulöncesi veya anasınıfına başlama dönemi üstün yetenekliler için kritik zaman olabilir. Üstün yetenekli çocuklar genellikle benzer ilgileri olan kendi seviyelerinde arkadaş bulamazlar ve bu da kırgınlık ve can sıkıntısına yol açabilir. Küçük yaştaki üstün yetenekli çocuklar aynı yaştaki akranlarına göre sosyal karşılaştırmalarla çok daha önce karşılaşır ve okula gitmekle ilgili bir korku veya kaygı geliştirebilir ve yeteneklerini saklamayı seçebilirler. Bu yeteneği maskeleyen okula başlamadan önce okulöncesi ortamları veya kreşte de görülebilir (Harrison, 2004: 78).

Dolayısıyla üstün yetenekli/üstün yetenek potansiyeli olan çocukların erken dönemde tanınmaları ve gereken eğitim fırsatlarının sunulması bu çocukların kendi geleceği ve ülkelerin geleceği için büyük öneme sahiptir.

Üstün yetenek kavramı hem potansiyeli hem de performansı içeren çok boyutlu bir kavramdır. Bu bilgi, erken çocukluk dönemi içerisindeki bir çocuğun potansiyelini performansa dönüştürecek bir olanak veya deneyime sahip olmamış olabileceğine işaret etmektedir. Üstün yetenekliliğin bir çocuğun bütününe etkilediği ve gelişimin her bir yönünün de özellikle erken çocukluk döneminde gelişimin diğer alanları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca erken çocuklukta çocukların ilgilerini, düşüncelerini ve hislerini ifade etmek için birçok dil kullandıkları ve üstün yetenekliliğin çeşitli yollarla dışa vurulabileceği bilinmektedir (Harrison, 2004: 78). Dolayısıyla erken çocukluk dönemi üstün yeteneğin gelişiminde ve potansiyelin

performansa dönüştürülmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu yeteneğin tanınması ve eğitimleri için gerekli düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır.

Erken çocukluk dönemi çocuğun tüm gelişim alanları açısından büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu dönem üstün yeteneğin ortaya çıkması ve gelişmesi açısından da kritik bir öneme sahiptir. Zekânın gelişiminde kalıtım ve çevrenin etkisi bilinmektedir. Üstün yeteneğin gelişimini sadece kalıtıma bağlamak veya doğuştan geldiğini ve de değişmeyeceğini ifade etmek doğru değildir. Son yıllarda yapılan çalışmalar yetenek gelişiminde 3 unsurun etkili olduğunu ifade etmektedir: çevre (deneyimler), kalıtım (genetik) ve bu iki unsurun karşılıklı etkileşimi. Eriş'in aktardığına göre IQ skoru 21 puan artırılabilir gibi 18 puan düşürülebilir de. Üstün yetenekli çocukların ilk 3 yaşında edindikleri deneyimlerin niteliği bu çocukların yaşitlarından daha ileri gelişim göstermelerine yardım etmektedir (Eriş, 2013: 25-26). Dolayısıyla çocuğun bir potansiyelinin olması tek başına yeterli değildir, bu potansiyelin ortaya çıkmasını ve geliştirmesini sağlayacak çevresel ortamların sağlanmasının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Aile çocuğun ilk ve en önemli çevresidir. Fakat çocukların ortalama 3 yaşında okul öncesi eğitime başladıkları kabul edilirse, aileden sonra diğer önemli çevre okul haline gelmektedir. Dolayısıyla erken yetenek potansiyelinin ortaya çıkması ve geliştirilmesi için bu özel grubun, erken çocukluk döneminde tanınmaları, ortam veya program düzenlemeleri ile desteklenmeleri gereği ortaya çıkmaktadır.

2.3. Üstün Yetenekli Çocukların Değerlendirilmesi ve Tanınması

Değerlendirme eğitim-öğretimde sürekliliği bulunan önemli bir uygulamadır. Genel anlamda değerlendirme deyince akla öğrenci başarılarının çeşitli tekniklerle (yazılılar, sözlüler, testler vb.) belirlenmesi gelir. Özel eğitim açısından ele alındığında değerlendirmeyi; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle ilgili çeşitli kaynaklardan (zekâ testleri, gelişim profilleri, gözlemler vb.) bilgiler toplanması ve bu bilgiler ışığında bireyin tanınması, uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, öğrenci için uygun eğitim programlarının hazırlanması ve süreci değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir.

Pfeiffer (2002), tanılama sürecinin üstün yetenekliler alanının karşı karşıya kaldığı kritik bir mesele olduğunun altını çizmiştir. Bu özellikle erken çocukluk bölümü için doğrudur. Üstün yetenekli küçük çocukların psiko-egitimsel ihtiyaçlarını belirlemek için eğitilmiş oldukça az sayıda okulöncesi ve anasınıfı öğretmeni vardır. Bununla beraber, üstün yetenekli küçük çocukların belirlenmesindeki zorluğun bir diğer sebebi, çocuğun potansiyeli veya mevcut performansının daha kapsamlı bir görüntüsünü sağlamada IQ testlerini tamamlayacak istatistiksel olarak güvenilir araçların eksikliğidir (Akt. Siu, 2010: 250).

Üstün yeteneklilik açısından bakıldığında ise değerlendirme üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmaları, öğrenme sürecinde geri bildirim ve rehberlik sağlama ve bir programa devam eden öğrencinin beklenen amaçlara ulaşip ulaşmadığını belirlemek için yapılmaktadır (NAGC, 2008). Bu bağlamda baktığımızda tanılama değerlendirme sürecinin önemli bir basamağıdır.

MEB (2006: 3) tanılamayı “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme süreci” olarak tanımlanmaktadır.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri tanılamamanın “tıbbi ve eğitsel tanılama” olmak üzere iki temel basamağı vardır. Tıbbi tanılama öykü alma, fizik muayene, nörolojik, psikolojik ve genetik muayene, işitme ve konuşma değerlendirilmesi gibi bireyin tıbbi değerlendirmesine fırsat veren ilk basamaktır. Bireyin eğitsel ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla uygulanan performans testleri, akademik başarı testleri, ölçüt bağımlı testler, portfolyolar ve seçilecek programa uygun olarak yapılan değerlendirmeler ise eğitsel tanılama basamağını oluşturmaktadır (Baykoç, 2010: 18). Türkiye’de eğitsel resmi tanılama birimi Rehberlik Araştırma Merkezleridir (RAM). Bu merkezlerde alanda uzman personel uygun tanılama yöntem ve teknikleri ile tanılamayı yapmaktadırlar.

Toplumların bilim, sanat, spor alanlarında toplumların gelişimlerine büyük katkılar sağlayacak olan üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde onların doğru şekilde tanınmaları, onların eğitimi için büyük önem taşımaktadır.

Üstün yetenekli bireylerin değerlendirilmesinde birden fazla yöntem kullanılarak ve disiplinler arası bir yaklaşımla çoklu tanılama yapılması, öğretmen, ebeveyn, ilgili uzmanlar, yerel veya genel eğitim sorumlularından oluşan bir ekibin birlikte çalışması önerilmektedir (NAGC, 2008; Ersoy ve Avcı, 2004: 134).

Sak (2012: 94- 95) tanılamamın bireysel ve toplumsal olmak üzere iki amacının olduğunu ifade etmektedir. Ve üstün yetenekli çocuklar tanılanırken öncelikli amacın, çocuğun yararı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca tanılamamın amaç değil, çocuklar için uygun eğitim ve rehberlik programları hazırlanması için araç olarak kullanılması gereğinin de altını çizmektedir.

Tanılama bireye tabanlı tanılama ve programa tabanlı tanılama olmak üzere iki yaklaşımla gerçekleştirilir:

Birey Tabanlı Tanılama: Bu yaklaşımın odağında birey vardır ve bireyin bilişsel kapasite düzeyi genellikle genel zekâyı ölçen IQ testleri kullanılarak ölçülmektedir (Sak, 2012: 101; Dağlıoğlu, 2014: 31). Öğrenci seçiminin ardından, öğrencinin bilişsel veya akademik özelliklerine uygun programlar hazırlanır. Bu yaklaşıma MEB Bilim Sanat Merkezleri örnektir. Bireysel tanılama yapılırken; ölçüt tabanlı, norm tabanlı veya örneklem tabanlı tanılama yöntemlerinden biri kullanılabilir.

Program Tabanlı Tanılama: Programa dayalı tanılamada ise odakta program vardır. Öğrenci seçiminden evvel program hazırlanır. Öğrencilerin seçiminde programın özelliklerine uygun özellikleri gösteren çocuklar seçmek için programın özelliklerine uygun tanılama araçları kullanılır. Bu yaklaşımda da bireye dayalı tanılamada kullanılan tüm ölçütler kullanılabilir. Program tabanlı tanılamaya Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Programı örnek verilebilir (Sak, 2012: 101).

Her iki yaklaşımda avantaj ve dezavantajları mevcuttur. Bireysel tanılama yaklaşımı tanılama açısından kolaylık sağlasa da tanılanan her birey için ayrı bir program hazırlanması gerekliliğinden dolayı ekonomik ve pratik değildir. Fakat potansiyel yeteneğini ortaya çıkaramamış bir bireyin IQ testi ile tanılanması bireye dayalı yaklaşımın avantajı olarak düşünülebilir. Programa dayalı yaklaşımda ise sadece bazı özel alanlarda, programa uygun öğrenci seçileceğinden, program alanında üstün yetenekli olmayan öğrenciler gözden kaçabilirler. Bu yaklaşımın avantajı ise daha ekonomik olması ve programın başarı şansının artacak oluşudur (Sak, 2012: 102).

Tanılanmanın nasıl veya hangi yöntemlerle yapılması gerektiğine dair ortak ve tek bir yaklaşım bulunmamaktadır. Davis ve Rimm (2004: 80)'in ifade ettikleri gibi; üstün yetenekli çocukları tanılamada farklı stratejiler, yöntemler ve ilkeler vardır, fakat “ideal bir tanılama yaklaşımı henüz geliştirilmemiştir”. Fakat tanılamada kullanılacak yöntem ve teknikler veya izlenecek yol tanılanmanın birey tabanlı veya program tabanlı olmasına bağlı olarak değişiklik gösterecektir.

Tanılamada dikkat edilmesi gereken unsurlar şöyle özetlenebilir:

- Üstün yeteneklilik ile ilgili genişletilmiş ve açık bir tanımlamanın yapılması,
- Tek bir kesme skorundan kaçınılması,
- Üstün yetenekliliğin çok boyutlu olduğunun kabul edilmesi,
- Farklı kaynaklardan çoklu alternatif kıstasların kullanılması,
- Geçerli ve güvenilir olduğundan emin olunan, üstün yeteneğin farklı alanlarını ölçmek için farklı tanılama araçlarının kullanılması,
- Tanılama sürecinin, portfolyolar (otantik değerlendirme) ve çalışma örnekleri gibi özgün ürünlerin değerlendirilmesi veya problem çözme veya yaratıcılık ortaya çıkaracak performansa dayalı değerlendirme tekniklerini de içermesi,

- Farklı kültürel ve sosyo- ekonomik toplumlarda farklı üstün yetenek türlerinin olduğunun kabul edilmesi,
- Tanılama yapılırken öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasına özen gösterilmesi,
- Değerlendirmenin zaman içinde tekrarlanması,
- Tanılama ve öğretim arasında sıkı bir bağ vardır. Öğretmenlerin, öğrencilerin kavrama yeteneklerini artırmak için tanılama verilerinden faydalanması,
- Tanılama ve öğretim arasında güçlü bir bağ olduğunu bilme,
- Öğretmenler, yöneticiler ve toplum arasında işbirliğinin desteklenmesi (Davis ve Rimm, 2004: 81).

2.3.1. Tanılama Yöntemleri

Bireylerin tanılanması bir süreç işidir. Tanılama sürecinde bireye ait objektif veya subjektif tüm veriler (gözlem, görüşme sonuçları veya IQ skoru vb.) yorumlanır ve bireyle ilgili bir yargıya varılır (Şahin, 2014: 30). Bireylerin tanılanmasında üç tür yöntem kullanılmaktadır:

2.3.1.1. Norm Tabanlı (Bağıl) Tanılama Yöntemleri

Bu yöntemde standardize edilmiş ölçme araçları (IQ testleri, yetenek ve başarı testleri vb.) kullanılır. Bireyin değerlendirme aracından aldığı skor, ölçme aracı norm grubunun ortalaması ile karşılaştırılır (Şahin, 2014: 32; Sak, 2012: 98). Dolayısıyla bu yöntemde geçerli, güvenilir ve ülke standardizasyonu yapılan testler kullanılır. Böylece çocuklarla ilgili yapılan ölçümler oldukça objektif sonuçlar vermektedir. Ayrıca bireylerin aldığı skorlar ulusal normlarla karşılaştırma fırsatı vermektedir. Fakat bu yöntemin dezavantajı kullanılan testlerin güncellenmemesidir. 20 yıl önce standardize edilen bir testin günümüzde doğru tanılama yapıp yapmadığı tartışmalıdır (Sak, 2012: 98). Norm tabanlı tanılama teknikleri şunlardır:

a. Zeka Testler: Tanılamada en yaygın olarak kullanılan tekniktir. Grup ve bireysel zekâ testleri olmak üzere ikiye ayrılır. Grup zekâ testleri geniş bir gruptaki ilk eleme basamağı olarak kullanılmaktadır. Türkiye’de kullanılan bazı grup testleri şunlardır:

- 5-7 Temel Kabiliyetler Testi,
- 7-11 Temel Kabiliyetler Testi,
- Otis Alfa/Otis Beta Testleri,
- Kuhlman Anderson Testleri,
- Thurstone Sürat Kavrayış Testleri’dir

Yaygın olarak kullanılan bireysel zekâ testleri ise şunlardır:

- Stanford Binet Zekâ Testi (2-16 yaş),
- WISC-R (Wechsler) Zekâ Testi,
- Goodenough Bir İnsan Çiz Testi,
- Peabody Resimli Alıcı Dil Testi,
- Leiter Uluslararası Performans Ölçeği (Özsoy vd., 1996: 136).

Milli Eğitim bakanlığı tarafından uyarlama ve standardizasyon çalışması yapılan ve 2014 yılından itibaren kullanılmaya başlanan;

- Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Testi (WNV)

- Kaufman Kısa Zekâ Testi (KBIT) (MEB, 2015a) bu testler arasında yer almaktadır.

Bu testler yardımıyla bireyin genel zihinsel yeteneği veya özel bazı yeteneklerinin (sözel, dilsel, matematiksel yetenek vb.) ölçülmesi hedeflenmektedir

(Şahin, 2014: 33). Türkiye’de üstün yeteneklilerin tanınmasında genellikle zekâ testleri kullanılmaktadır.

b. Gelişim Testleri: Çocukların bilişsel, sosyal- duygusal ve motor alanlarda çocuğun performansını ölçmede kullanılır (Ataman, 2009: 128). Bu testlerin standardize edilmiş, geçerli güvenilir testler olmasına dikkat edilmelidir. Bu testlerin erken çocukluk döneminde üstün yetenek tanınmasında kullanılması önerilir (Baykoç, 2010: 307). Bayley Bebekler için gelişim Envanteri, Denver Gelişim Tarama Testi (Dağlıoğlu ve Suveren, 2005: 353), Ankara Gelişim Envanteri, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Türkiye’de kullanılan gelişim testlerinden bazılarıdır.

c. Standartlaştırılmış Başarı Testleri: Bu testler öğrencilerin akademik ilerlemelerini ölçmekte kullanılan standardize edilmiş, normu esas alan testlerdir. Grup başarı testleri ve bireysel başarı testleri olmak üzere ikiye ayrılır. Grup başarı testleri geniş bir gruba aynı anda uygulanabilir. Bu testler genelde tarama amacıyla kullanılırlar. Bireysel başarı testleri ise bir kişi tarafından, bireysel olarak uygulanan testlerdir (Gürsel, 2012: 41,42).

d. Derecelendirme Ölçekleri: Derecelendirme ölçekleri öğrenci özelliklerini veya davranışlarını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Özellikle geleneksel yetenek veya başarı testleri ile belirlenemeyen yetenekli öğrencilerin üzerinde, kullanışlı ve ilave bir bilgi sağlar. Derecelendirme ölçekleri tanılama sürecinde bütüncü bir teknik olarak kullanılmalı, kesinlikle tek tanılama aracı olarak kullanılmamalıdır (NAGC, 2015). Derecelendirme ölçekleri aile, öğretmen, akran veya kendi kendini aday gösterme sürecinde kullanılabilir. Renzulli vd. (2001) tarafından geliştirilen ve öğretmenler tarafından uygulana Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranış Özellikleri Derecelendirme Ölçeği (Scales For Rating Behavioral Characteristics of Superior Students - SRBCSS) bu tür bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçek akademik, liderlik, yaratıcılık ve güdülenme alanlarında derecelendirmektedir (Akt. Davis ve Rim, 2004: 95).

Üstün Yetenekli Değerlendirme Ölçeği (The Gifted Evaluation Scale- GES), gene öğretmenler tarafından doldurulan ve 48 maddeden oluşan bir ölçektir. Bu ölçek ise zihinsel yeteneği, özel akademik yeteneği, liderliği ve sanatsal yeteneği ölçmektedir (Davis ve Rim, 2004: 95).

Steven I. Pfeiffer and Tania Jarosewich tarafından 2003 yılında geliştirilen Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (The Gifted Rating Scales – Preschool/Kindergarten Form - GRS-P) öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Öğrenci Zihinsel, Akademik, Sanatsal, Yaratıcılık ve Güdülenme olmak üzere 5 alt test ile değerlendirilmektedir. Bu ölçek okulöncesi dönemde (4-6 yaş) kullanılan bir derecelendirme ölçeğidir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 4). Bu ölçeğin ilkökul için geliştirilen versiyonu da bulunmaktadır (Li vd, 2009: 186).

Diğer taraftan, eğer kişi üstün yetenekliliğin çoklu belirtileriyle aynı anlama gelen bir üstün yeteneklilik anlayışına sahipse, o zaman testlerin seçimi farklı olmalıdır. Eğer kişi üstün yetenekliliği IQ'dan çok daha fazlası olarak görüyorsa, otantik ve dinamik değerlendirmeler ve ürün dosyasıyla yapılan değerlendirmelerin yanı sıra derecelendirme ölçekleri, üstün yeteneklilerin belirlenmesinde önemli bir rol oynamalıdır (Pfeiffer, 2009: 190).

2.3.1.2. Ölçüt Tabanlı Tanılama Yöntemleri

Bu yöntemde kullanılan ölçme aracı için bir eşik değer belirlenir. Bu eşik değer olan puan önceki deneyimlerle belirlenebilir. Değerlendirme sonucunda, programın belirlediği bu eşik değeri geçen birey/bireyler programa kabul edilmektedir (Sak, 2012: 98). Şahin (2014: 34) üstün yetenekli bireylerin belirlenmesinde kullanılan aday gösterme aşamasını, öğretmen yapımı başarı testlerini, performans görevlerini, proje ödevleri, portfolyoları, görüşme ve gözlem değerlendirmelerini bu değerlendirme yöntemi içerisinde ele almaktadır. Bu yöntemleri kısaca şöyle açıklayabiliriz:

a. Aday Gösterme: Üstün yetenekli olduğu düşünülen çocukların anne-babalar, öğretmenler veya akranları tarafından tanılama için aday gösterilmesidir (Ataman, 2009:129).

b. Öğretmen Yapımı Başarı Testleri: Çocukların derslerden almış oldukları ders başarı notları bu kategoride ele alınabilir (Şahin, 2014: 34).

c. Performans Görevleri: Öğretmenin öğrencilerden karşılaştıkları bir problem durumu çözmelerini sağlayan öğrenme durumudur. Amaç öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesini sağlamaktır. Proje alışmaları da bu teknik içinde ele alınabilir. Öğrencinin bir plan dâhilinde, bildiklerinden yola çıkarak özgün ürünler ortaya çıkarması amaçlanmaktadır (Şahin, 2014: 34).

d. Portfolyo (Bireysel Dosyalama Tekniği): Öğrencinin belli bir süre içerisinde yapmış olduğu çalışmaların ve davranışlarının düzenli olarak kaydedilmesi ve belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi esasına dayanan yöntemdir. Portfolyolar öğrencilerin eğitim süresi içinde yapmış oldukları en iyi ürünleri sunarak, nasıl- ne kadar bir ilerleme kaydettiklerini göstermelerini sağlayan bir tekniktir (NAGC, 2008). Bu teknik sürecin değerlendirilmesini sağlarken, öğrencinin sadece olumlu yönlerinin değil olumsuz yönlerinin de değerlendirilmesine yardım eder. Ayrıca bu teknikle öğrenci kendini değerlendirme fırsatı bulmaktadır (Gökdere, 2004: 124-125).

Performans görevi, proje ödevi ve portfolyo gibi tekniklerin değerlendirilmesi subjektif unsurlar içermektedir. Bu nedenle değerlendirmenin objektif yapılabilmesi öğretmenin çalışmalardan evvel değerlendirme ölçütlerini oluşturmasına bağlıdır (Şahin, 2014: 34-35).

e. Gözlem ve Görüşme: Adayların testlerle ölçülemeyecek bazı özelliklerini belirleyebilmek için gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılabilir. Tanılanma aşamasındaki bir birey çeşitli ortamlarda (sınıf, ev, oyun alanı vb) gözlemlenebilir. Gözlemlerde öğrencinin hangi özelliklerini gözlemleneceğinin daha önceden belirlenmesi gerekmektedir. Aynı şekilde bireyle ilgili bilgi almak için anne-baba veya çocukla veya öğrencinin öğretmeni/leri ile görüşmeler yapılabilir. Bu görüşmeler önceden hazırlanmış bazı sorular çerçevesinde gerçekleştirilir (Şahin, 2014: 35-36).

Erken çocukluk döneminde kullanılan geçerli, güvenilir ölçme araçlarının azlığından dolayı bu dönemde anne-baba veya öğretmen gözlemleri bu bireylerin tanılanmasında kullanılabilecek önemli birer nitel yöntemdir. Özellikle aile gözlemlerinin üstün yetenekli çocukları tanılama daha isabetli karar verdiklerini gösterir çok sayıda çalışma vardır. Bunun sebepleri arasında öğretmenlerin müfredat programlarının bu çocukların özelliklerini göstermeleri için uygun olmaması ve öğretmen eğitiminde üstün yetenekli eğitime yer verilmemesi yer almaktadır (Hodge ve Kemp, 2000: 48).

2.3.1. 3. Örnek Tabanlı Tanılama

Bu yöntemde programa başvuran bireyler kendi içlerinde karşılaştırılırlar. Eğitim programına başvuran bireylere uygulanan test sonuçlarına göre öğrenciler en yüksek puan alandan aşağıya doğru sıralanırlar. En yüksek puan alan bireyler (kontenjan sayısına uygun olarak) üstün kabul edilerek programa dâhil edilir. Bu yöntemde standardize ölçme araçları veya geçerli ve güvenilirliği yüksek psikometrik ölçme araçları da kullanılabilir (Sak, 2012: 98-99).

Öğrencilerin tanılanması uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır fakat üstün yetenekli çocukların tanılanmasında tek bir yöntem kullanmak yerine, birden fazla yöntemin kullanılması önerilmektedir.

2.4. Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi Yaklaşımları

Üstün yetenekli bireylerin de diğer özel eğitim ihtiyacı olan bireyler gibi özel eğitim ihtiyaçları vardır. Bu bireylere sunulan imkânlar onların bu ihtiyaçlarını giderecek nitelikte olmalıdır (Levent, 2011: 27).

Günümüzde birçok toplumda üstün yetenekli bireylerin tanılanmadan veya herhangi bir özel eğitim almadan akademik yaşamlarında ve daha sonraki yaşamlarında başarılı olacaklarına inanılmaktadır (Pfeiffer vd., 2007: 206). Bu inanıştan dolayı bu gruba ayrılan devlet bütçesi özel eğitime ihtiyacı olan diğer grupların gerisinde kalmaktadır. Fakat üstün yetenekli bireylerin de diğer özel eğitim ihtiyacı olan bireyler gibi özel ihtiyaçları bulunmaktadır. Diğer özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimleri önemli olduğu gibi toplumların gelişim ve değişim

mimarları olacak üstün yetenekli çocukların eğitimlerine de gereken önem verilmelidir.

Üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesi için uygun eğitimsel düzenlemelerin yapılmaması bu bireyleri duygusal olarak olumsuz etkilemektedir (Morelock ve Morrison, 1999: 196). Üstün yetenekli öğrencilere, normal bireylere uygulanan programı uygulamak üstün yetenekli bireylerde kötü çalışma alışkanlıklarının ortaya çıkmasına, okuldaki etkinliklerden sıkılmaya, bireyin tembelleşmesine yol açmakta ve bu çocuklar okulda problem çıkaran bireyler haline gelmektedirler. Fakat bu süreç sonunda, çocuk gerçek bir akademik problemle karşılaştığında, bu çocuklar kendileri için uygun olmayan eğitim ortamlarında “gerçek çalışmayı” öğrenemeyeceklerinden, o problemi çözmek yerine hızlıca durumdan ya da ortamdaki kaçmayı tercih edecektirler (Cutts ve Moselley, 2004:100).

Sadece üstün yeteneğin var olmasının yetmediği ve bu yeteneğin ortaya çıkarılması için yoğun bir çalışmanın olması gereği yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla bu özellikteki çocukların yok olup gitmemesi adına bu çocuklar için eğitim düzenlemelerinin yapılması gereklidir (Eriş, 2013: 75).

Üstün yetenekli bireylerin eğitim ortamlarında yaşadıkları en önemli problemlerden biri eğitim müfredatlarının, çocukların gelişim seviyesinin altında olmasıdır. Bu durum bireylerin sıkılmasına ve okulda problem yaratmalarına ve sonuçta sorun yaratan birey olarak etiketlenmelerine yol açmaktadır. Bu bireylerin gelişimlerinin devam etmesi seviyelerinin çok altında veya çok üstünde olmayan, onlarda bir miktar zorlanma ve gerginlik yaratarak, onları öğrenmeye motive edecek ve onları dinamik tutacak, öğrenme etkinlikleri veya ortamlarının sunulmasıyla mümkündür. Bu durum Mihaly Csikszentmihalyi tarafından geliştirilen akış teorisi olarak ele alınmaktadır. Bu teori aynı zamanda Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kavramı ile de örtüşmektedir (Eriş, 2013: 75).

Horowitz (1992) bazı yeteneklerin çevre tarafından desteklenmedikçe asla gelişmeyeceğini ifade ederek üstün yetenekli bireylerin eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Akt. Hodge ve Kemp, 2000: 46-47).

Sadece üstün yeteneğin var olmasının yetmediği ve bu yeteneğin ortaya çıkarılması için yoğun bir çalışmanın olması gereği yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu özellikteki çocukların yok olup gitmemesi adına bu çocukların tanılanmaları ve gerekli eğitim düzenlemelerinin yapılması gereği ortaya çıkmaktadır (Eriş, 2013: 75).

Üstün yetenekli bireyleri için hazırlanacak müfredatların çocukların seviyesinin altında veya çok üstünde olmadan, onların seviyesini bir miktar zorlayacak, onları öğrenmeye motive edecek ve konsantrasyonlarını ilgili konuya verecekleri bir zorlukta olması, potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlayacaktır. Bu bireylerin kaybolmadan kullanılabilmesi için eğitim sistemi içerisinde yapılabilecek bazı düzenlemeler şunlardır:

1. Zenginleştirme: Üstün yetenekli öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesinde uygulanan müfredat programının genişletilmesi veya derinleştirilmesi yolu ile üstün yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması eğitim stratejisidir (Sak, 2012: 160). Zenginleştirme; bağımsız çalışma yapma veya bağımsız proje üretimi, öğrenme alanları, alan gezileri, hafta sonu veya yaz tatili programları, mentorlük, akademik yarışmalar ve teknoloji kullanımı etkinliklerinden oluşmaktadır (Davis ve Rimm, 2004: 140; Sak, 2012: 160).

Zenginleştirme çalışmaları yaş odaklı değil, ihtiyaç odaklıdır. Zenginleştirme etkinliklerinde kaynak ve içerik müfredat dışıdır. Öğrenciler farklı çalışma alanlarında çalışma imkânı bulurlar ve seçtikleri konuda derinlemesine çalışabilirler. Zenginleştirme çalışmaları ile bireylere yaratıcı düşünme, problem çözme, daha yüksek seviyede düşünme ve kritik düşünme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Ayrıca kütüphane ve araştırma becerileri, kendini anlama ve etik gelişimi de içeren duyuşsal gelişimin desteklenmesi ve bilgisayar gelişiminin desteklenmesi de diğer zenginleştirme etkinlikleridir (Davis ve Rimm, 2004: 139).

2. Gruplama: Benzer gelişim ve yetenek gösteren üstün yetenekli bireylerin beraber çalışmaları için bir araya getirilmesi anlayışına dayanan eğitim yaklaşımıdır. Benzer yetenek veya düzeydeki bireylerin bir araya getirilmesi ile oluşturulan üstün yetenekli bireylerden oluşan özel okullar veya sınıflar, normal sınıflarda düzey grupları gruplamaya örnek verilebilir (Davaslıgil, 2005: 411). Gruplama etkinliği ile öğrenme aktiviteleri zenginleştirilebilir ve hızlandırılabilir, üstün yetenekli öğrencilerin sıkılması veya hayal kırıklığı yaşamaları engellenebilir, yaratıcılıkları ve düşünme becerileri gelişebilir. Gruplama aşağıdaki şekillerde gerçekleştirilebilir.

1. Öğrencilerinin tamamının üstün yetenekli olduğu *tam zamanlı homojen sınıflar* (üstün yetenekliler için özel eğitim okulları veya sınıfları, özel okullar, okul içinde okul),

2. Normal çocukların ve üstün yetenekli çocukların karma bir şekilde bir arada bulunduğu, üstün yetenekli öğrenciler için sınıf içi düzenlemelerin yapıldığı *tam zamanlı heterojen sınıflar* (üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğu karma sınıflarda küme çalışmaları ve bireysel çalışmalar),

3. Üstün yetenekli bireylerin, zaman zaman kendi sınıfları dışındaki etkinliklere katıldığı *yarı zamanlı/ geçici gruplar* (Kaynak programlar, sınıf dışına çıkarma, yarı zamanlı özel sınıflar, zenginleştirme kümeleri, özel yetenek grupları ve kulüpleri) (Davis ve Rimm, 2004:153).

1960’larda uygulanan türdeş yetenek sınıfları uygulaması ve TEVİTÖL tam zamanlı homojen gruplamaya, BİLSEM yarı zamanlı gruplamaya verilebilecek Türkiye örnekleridir. Aynı zamanda Davis ve Rimm’in belirttiği sınıf dışına çıkarma ve kaynak programlar, Türkiye’de uygulanan destek eğitim odası/kaynak oda için birer örnek olabilir.

3. Hızlandırma: Bu yaklaşım üstün yetenekli bireyler için en çok önerilen yöntemdir. Bu yöntemin uygulandığı üstün yetenekli öğrencilerin bu yöntemi almayan öğrencilerden daha başarılı olduğu bilinmektedir (Robinson vd. 2014: 223).

Hızlandırma yaklaşımının temel noktası yaş değil, gelişim seviyesidir. Gelişimi yaşlarından daha ileri olan öğrencilerin, bu gelişimlerine uygun öğretim programlarına yerleştirilmesi yaklaşımdır. Bu uygulamada üstün yetenekli öğrenciler okula erken başlayabilir, sınıf atlayabilir veya üst sınıflardan ders alabilir. Okula erken başlama, sınıf yükseltme, üniversiteye erken başlama, üstten ders alma, ders hızlandırma ve sınavla ders geçme gibi türleri bulunan üstün yetenekli eğitim düzenlemeleridir (Sak, 2012: 153-156). Yapılan çalışmalar zihinsel gelişimleri kadar sosyal-duygusal ve motor gelişimleri de ileri olan çocuklar için bu eğitim uygulamasının uzun vadeli de önemli kazanımları olduğunu göstermektedir (Cutts ve Moseley, 2004: 215-216).

Eğitim programları hazırlanırken öğrenci yaş gelişim özellikleri dikkate alınmaktadır. Sınıfta gelişimi buldukları yaşın ve sınıfın üstünde olan bireyler için bazı etkinlikler veya program sıkıcı bir hal almaktadır. Bu durum farklılaştırılmış eğitim programlarının uygulanması gereğini doğurmaktadır (Morelock ve Morrison, 1999: 198).

MEB okul öncesi eğitimde, özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için “uyarlama” çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar kaynaştırma öğrencileri için etkinliklerde bazı düzenlemelerin yapılmasını öngörmektedir. Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar için bu uyarlama bölümünde zenginleştirme çalışmalarına yer verilerek yapılan çalışmalar derinleştirilip, genişletilebilir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bu özel grubun eğitim ortamlarında ve programlarında onların ihtiyaçlarına uygun düzenlemelerin yapılması için önemli çalışmalar yapılmaktadır.

2.5. Erken Tanılamanın Önemi

Üstün yetenekli çocukların erken dönemde tanılanması ve eğitimiyle ilgili farklı görüşler bulunmakla birlikte, erken tanılamanın önemine işaret eden bazı unsurları şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Erken tanılama toplumsal ve bireysel açıdan önemlidir. Toplumun bir potansiyeli kazanması ve çocukların bireysel hakları açısından (bireyin ihtiyaçlarının karşılanması) erken tanılama önemlidir (Hodge ve Kemp, 2000: 46-47).

Üstün yetenekli çocukların erken dönemde tanınmaları ile bu çocukların gelecekteki akademik başarılarının artırılacağı ve ilerdeki yaşanabilecek sosyal, davranışsal ve/veya duygusal zorlukların azaltılabileceği kabul edilmektedir (Pfeiffer vd., 2007: 206).

Bazı çocukların zihinsel gelişimleri erken dönemde hızlı olup daha sonraki yıllarda yavaşlayabileceğinden, bu tür çocukların üstün potansiyelleri ancak erken yaşlarda tanılanabilir. Bu nedenle tanılanmanın okulöncesi dönemde yapılması önemli hale gelmektedir (Sak, 2012: 96). İlerleyen yaşlarda yapılan tanılama, üstün yetenek potansiyeline sahip olup, bu potansiyeli çevresel ve eğitimsel yetersizliklerden dolayı geliştiremeyen veya ortaya çıkaramayan bireylerin gözden kaçırılmasına yol açabilir (Sak, 2012: 518) bu nedenle üstün yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimlerine erken başlanması büyük öneme sahiptir.

Üstün yetenekli bireylerin erken tanınmaları ve eğitimleri önemli olmakla birlikte üstün yetenekli bireylerle ilgili pek çok eğitim çalışması 8-12 yaş grubuna yöneliktir. Bu dönemde çocuğun gelişmiş alışkanlıkları söz konusudur. Zihinsel gelişimin esnekliği göz önünde bulundurularak bu çocukların daha erken yaşlarda incelenmesi gerekmektedir (Karaduman, 2011: 327).

Çocukların ilgi, yetenek ve becerilerinin erken dönemlerde belirlenmesi onların eğitimlerine yön vermesi açısından önemlidir. Erken çocukluk döneminde üstün yetenek potansiyeli olan çocukların tanınması; ev ortamlarının düzenlenmesini, anne-baba ve öğretmenlerin erken dönemlerde bilgilendirilmesini ve uygun eğitim programlarının hazırlanmasını sağlaması açısından önemlidir (Baykoç, 2011: 366).

Erken tanılama, bireyin anne-baba ve öğretmenleri için de önemlidir. Erken tanılanan birey potansiyelini ortaya çıkarması için gerekli çalışma alışkanlığı kazanmasına destek olacaktır. Aynı zamanda çocuğun eğitimiyle ilgilenen anne-baba

ve öğretmenlerin de çocuk için çevresel ve eğitimsel düzenlemeler yapmalarını sağlayacaktır (Cutts ve Moseley, 2004; Levent, 2014: 27).

2.6. Türkiye’de Üstün Yetenekliler

2.6.1. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Tanılanma Süreci

Eğitim sistemimiz içinde çocukların gelişim dosyası (portfolyo) tutulmamakta, yaratıcı ve eleştirel düşünme, liderlik, motivasyon vb. özellikleri değerlendirilmemekte, ağırlıklı olarak çocuğun zihinsel performansına göre seçim yapılmaktadır. Zihinsel performans ise genellikle Rehberlik ve Araştırma Merkezleri aracılığı ile yapılan grup testleri ve bireysel zekâ testi sonuçlarına göre belirlenmektedir (Tarhan ve Kılıç, 2014, 35).

Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel tanılanmasından sorumlu birim, Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleridir. Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılanması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır (MEB, 2006: 4). Tanılanmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci seçmektir.

Üstün yetenekli bireylerin tanılanması diğer özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanılanmasından ayrı olarak, Bilim Sanat Merkezleri Yönergesine göre yapılmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin eğitimi-öğretimi amacıyla açılan kurumlardır. Tanılama sürecindeki inceleme ve değerlendirme işlemlerinden Tanılama Komisyonu sorumludur (MEB, 2012: 2).

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde üstün yetenekli bireylerin tanılanmaları şu aşamalar izlenmektedir:

1. Aday Gösterme: Erken çocukluk dönemindeki çocuklar aileleri veya okula devam ediyorsa öğretmenleri tarafından aday gösterilirler. Aday gösterme ilkokulda sınıf öğretmenleri tarafından, ortaokul ve lise düzeyinde ise sınıf rehber

öğretmenler tarafından yapılır. Veliler veya öğretmenler tarafından doldurulan gözlem formları, rehberlik araştırma merkezlerine gönderilmektedir (MEB, 2012: 4-5). Bu aday gösterme işlemi MEB tarafından belirlenen takvime göre yürütülmektedir. 2015-2016 eğitim öğretim yılı için ilkokul 2.-3.-4. Sınıflardan öğrenciler aday gösterilmiştir (MEB, 2015c). Fakat yönergede yer almasına rağmen, aday gösterme süreci içerisinde okulöncesi eğitim kademesi yer almamaktadır.

2. Ön Değerlendirme: Veliler veya öğretmenler tarafından aday gösterilen bireylerin gözlem formları tanılama komisyonu tarafından değerlendirilmekte ve bu ön değerlendirme sonucunda grup taramasına alınacak bireyler belirlenmektedir.

3. Grup Tarama: Ön değerlendirme sonucunda grup taramasına alınacak öğrenciler, belirlenen tarihlerde, üst danışma kurulunun belirlediği ölçme araçları ve ölçütlerine göre grup taramasına alınmaktadırlar.

4. Bireysel İnceleme: Grup tarama testlerinden yeterli performansı gösteren bireyler ile okul öncesi örgün eğitim kurumlarınca veya velisi tarafından aday gösterilen çocuklar bireysel incelemeye alınırlar. Tanılama komisyonunca bireysel incelemeye alınmaları uygun görülenler, üstün yeteneklilerin bireysel incelemesinde kullanılacak objektif ve bağıl ölçme araçlarının uygulanmasında rehberlik ve araştırma merkezinde veya diğer örgün eğitim, yaygın eğitim, üniversiteler ile benzeri diğer kurumlarda görevli ve tanılama komisyonunca uygun görülen psikolojik danışmanlarca merkezlerde bireysel incelemeye alınırlar.

5. Kayıt ve yerleştirme: Bireysel inceleme ve değerlendirme sonuçlarına göre tanılanan öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıtları yapılır (MEB, 2012: 4-6).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesinde okulöncesi eğitime devam eden öğrencilerinin tanılanması ile ilgili hükümler bulunsa da uygulamada, okulöncesi dönem çocukları tanılama dışında bırakılmaktadır. Aynı şekilde üstün yeteneklilerin eğitimi amacıyla açılan Bilim ve Sanat Merkezleri, resmi olarak okulöncesi öğrencilerine eğitim verebilecekken,

uygulamada Bilim ve Sanat Merkezlerinde okulöncesi birimleri bulunmamaktadır. Fakat aile isteği ile RAM’da okulöncesi çocuklarına IQ testleri uygulatabilmektedir.

Ayrıca Bilim ve Sanat merkezlerine aday gösterilen öğrencilere özel yetenek sınavları (resim ve müzik vb.) açılmaktadır. Bu sınavlardan başarılı olan öğrenciler özel yetenek alanlarından, bu kurumda eğitim alma hakkını kazanmaktadırlar.

2.6.2. Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Tanılamada Kullanılan Bazı Zekâ Testleri

Erken çocukluk döneminde değerlendirme terimi küçük çocukların çalışmalarını nasıl yaptıklarını anlamayla ilgili bilgi toplamak için kullanılan geniş bir dizi prosedürü kapsar. Standardize edilmiş testler, gözlem, aile ve öğretmen görüşmeleri ve derecelendirmeleri, çocuğun yapmış olduğu etkinliklerin, dosyalar ve çevresel faktörlerin değerlendirilmesi erken çocukluk dönemindeki çocukların değerlendirilmesinde kullanılabilir bazı tekniklerdir. Erken çocukluk döneminde değerlendirmenin nihai amacı tüm erken çocukluk dönemi çocukları için öğrenme yaşantılarının iyileştirilmesi ve düzenlenmesidir (Brassard ve Boehm, 2007: 2). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde üstün yetenek potansiyeli belirlenen çocuklar için uygun eğitim desteği verilmesi tanılamamanın en önemli amacıdır.

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların tanılanmasında kullanılan asıl ölçüt IQ testleridir. Bir öğrencinin üstün yetenekli olarak kabul edilmesi IQ testinden 130 almasına bağlıdır. Türkiye’de üstün yetenekli çocukların tanılanmalarında kullanılan bazı bireysel IQ testleri şunlardır:

a. Stanford Binet Zeka Testi: Alfred Binet ve Teodor Simon tarafından 1905 yılında geliştirilen ilk zeka testidir. Bu test Fransız Milli Eğitim Bakanlığının isteği üzerine, başarısız olan öğrencilerin tanılanmaları için geliştirilmiştir. Değişik alt-testleri kapsayan bu ölçek uygulamalarda başarılı sonuçlar vermiştir. İlk Simon-Binet Zekâ Testi (1905) 30 maddeden oluşmakta ve maddeler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Bu test 3-11 yaş grubu için geliştirilmiş bir testti; fakat 1908 yılında bu test araştırmacılar tarafından revize edilmiştir. 1908 yılında revize edilen testte norm grubu 3-13 yaşlarını kapsamaktadır ve madde sayısı 59 yükseltilmiştir. Zekâ yaşı

kavramı bu testte kullanılmaya başlamıştır. Testin 3. Revizyon çalışması 1911 yılında yapılmıştır. Bu revizyona yetişkinler grubu eklenmiştir. Binet Zekâ Ölçeğinin bir diğer revizyonu 1916'da Amerika'da Stanford Üniversitesinden L.M. Terman tarafından yapılmıştır. Amerika standardizasyonu 2300 denekle yapılmıştır. Bu çalışmada ölçek 3-14 yaş ve yetişkinlik dönemleri için standardize edilmiştir. Ölçeğin madde sayısı 90' a çıkarılmış ve 31 madde yeniden hazırlanmıştır.

Ölçek ilk kez 1915 yılında Psikolog Alaattin Gövsa tarafından Türkçeye çevrilmiş fakat uyarlaması yapılmamıştır. Stanford Binet Zekâ Testi 1937 formunun geçerlik çalışması Refia Uğurel Şemin tarafından 1958 yılında yapılmıştır. 1960 Stanford Binet Zekâ Testi'nin Türkiye standardizasyonu 1972 yılında, İstanbul'dan alınan 5110 çocukla gerçekleştirilmiştir. Bu test halen Türkiye'de kullanılmaya devam edilmektedir. Test 2-16 yaş ve orta ve üst yetişkinler I-II için standardize edilmiştir. Bu revizyonla testi alanların standart puanlara göre zekâ seviyesi verilmektedir. Stanford Binet Zeka Ölçeği 1986'da tekrar revize edilmiştir (Arı, 1999: 153-155). Günümüzde Stanford Binet Zekâ Testi'nin 1972 yılında son yayınlanan 1960 formu, RAM'nde yaygın olarak tanılama, özellikle erken çocukluk dönemi çocuklarının tanılmasında kullanılmaktadır (Eripek, 2009: 137). Stanford Binet Testi 1960 yılındaki şekliyle kullanılmaktadır.

b. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği: Ölçek sözsüz bir testtir. Testin eğitimden, sosyal geçmişten ya da aile deneyimlerinden etkilenmediği düşünülen akıcı zekâyı ölçtüğü belirtilmektedir (Eripek, 2009: 142). Sözsüz bir test olması nedeniyle her kültürde kullanıma uygundur. Çocuğun kültüründen, aldığı eğitimden bağımsız olarak zekâ seviyesini ölçtüğü kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar, 2009: 80). Leiter Uluslararası Performans Ölçeği 1997 yılında revize edilmiştir. 2-21 yaş aralığındaki bireylerin zekâsını ölçmektedir. (<http://link.springer.com>, 2015).

Türkiye'de Leiter Uluslararası Performans Ölçeğinin 1962 yılında revize edilen eski versiyonu RAM tarafından kullanılmaktadır (Bozkurt, 2009: 25).

c. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği ve Türkçe Formu (WISC-R): Türkiye'de yaygın olarak kullanılan diğer bir zekâ testi ise David Wechsler

tarafından 1939'da geliştirilen "Wechsler Intelligence Scale for Children" (WISC) zekâ testidir. Wechsler 1974 yılında WISC-R olarak revize edilmiştir. 6-16 yaş arası çocuklara uygulanmaktadır. Revize edilen WISC-R Türkçeye çevrilerek, Türkiye standardizasyonu ve norm çalışmaları yapılmıştır. Türkiye'de hâlâ revize edilen bu test kullanılmaktadır (Arı, 1999: 155).

Test 5 sözel (genel bilgi, benzerlik, aritmetik, sözcük dağarcığı, yargılama ve sayı dizisi) ve 5 performans (resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirentler) olmak üzere 10 alt testten oluşmaktadır, her bölümde birer yedek alt test mevcuttur (Tarhan ve Kılıç, 2014: 36).

WISC-R, Stanford Binet ve Leiter Uluslararası Performans Ölçeği gibi IQ testleri aralıklı olarak revize edilmiştir, fakat Türkiye'de bu testler hâlâ ilk uyarlandıkları şekliyle kullanılmaktadır. Eğitim, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler bu testlerin de zaman içinde güncellenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Arı, 1999: 154). Tanılamada uzun yıllardır aynı testlerin kullanılması, testlerin güvenilir olarak tanılama yeterliliğini de beraberinde getirmektedir.

MEB bu nedenle Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Testi (WNV) ve Kaufman Kısa Zekâ Testi (KBIT)' nin Türkiye uyarlama, norm ve standardizasyonunu yapmış ve bu testlerden WNV'yi 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı için BİL-SEM'ne öğrenci seçiminde kullanmıştır.

d. Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Testi (WNV): 4-21 yaş arası bireylerin, genel zihinsel yeteneklerini ölçen, sözsüz bireysel zeka testidir. 2006 yılında güncellenen testin Türkiye standardizasyonu, MEB tarafından 2015 yılında tamamlanmış ve kullanılmaya başlanmıştır. Test Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci seçiminde kullanılacaktır (MEB, 2015a).

e. Kaufman Kısa Zekâ Testi (KBIT): 4-85 yaş arası bireylerin sözel ve sözel olmayan bilişsel yeteneklerini belirlemek amacıyla tasarlanmış bireysel bir zeka testidir. 2004 yılında güncellenmiş ve Türkiye norm çalışması MEB tarafından 2015 yılında, 4-45 yaş aralığı için yapılmıştır (MEB, 2015a).

Erken çocukluk döneminde üstün yetenek potansiyeli olan öğrencilerin belirlenmesi için önerilen bir diğer yöntem gelişim tarama testlerinin kullanımudur (Tarhan ve Kılıç, 2014: 39). Aynı şekilde MEB tarafından hazırlanan, Üstün Yetenekli Bireyler Strateji Ve Uygulama Planı'nda (2013 – 2017) da okulöncesinde üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklara zekâ testlerinden ziyade gelişim testleri uygulanması önerilmektedir (MEB, 2013: 23). Okul öncesi dönemde Denver-II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT), Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) (Tarhan ve Kılıç, 2014: 39), Ankara Gelişim Envantri gibi erken çocukluk gelişim envanterleri ve bebekler için Bayley gelişim envanteri (1-30 aylık bebekler için) (Dağlıoğlu ve Suveren, 2005: 352-353) de potansiyel üstün yeteneği belirlemede kullanılan gelişim testlerindedir.

Ayrıca ülkemizde: Goodenough İnsan Resmi Çizme Testi, Peabody Resimli Alıcı Dil Testi, Colombia Zihin Olgunluk Testi, Kohs Küpleri Testleri de kullanılmaktadır. İlgi alanlarının belirlenmesi için Kuder İlgi Envanteri ve Bell İlgi Envanteri de kullanılmaktadır (Özsoy vd., 1996).

2.6.3. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerle İlgili eğitim Uygulamaları

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi tarihi oldukça eskidir. Dünyada üstün yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimini ilk kez kurumsal olarak yapan devlet Osmanlı İmparatorluğu’dur. Osmanlı İmparatorluğuna devlet adamı yetiştiren Enderun Mektepleri dünyada üstün yetenekli çocukların eğitim aldığı ilk resmi okul olarak kabul edilmektedir (Ataman, 2014: 10; Akarsu, 2004: 97). Üstün yetenekli bireylerin tanınma ve eğitimi tarihsel olarak bu kadar eski olmasına karşın şu anda konuyla ilgili nicel ve nitel yetersizlikler olduğu dikkat çekmektedir (Sak, 2011: 214). 1960’lı yıllarda Ankara’da açılan ve zekâ seviyesi 125’in üstü olan çocukların ayrı bir sınıfta eğitim aldığı, çok uzun ömürlü olmayan *türdeş yetenek sınıfları* Türkiye’deki ilk eğitim uygulamalarındandır (Ataman, 2014: 14; Dağlıoğlu, 2005: 303-304; Baykoç, 2014: 81). 1961’de sınıf atlatma yoluyla hızlandırma uygulamaları diğer bir uygulamadır (Ataman, 2014: 14).

Günümüzde de hâlâ var olan ve ilk açılma amacı matematik ve fen alanlarında üstün yetenekli öğrencilerin lise düzeyinde eğitim almalarını sağlamak olan *fen*

liseleri bir diğere uygulamadır (Ataman, 2014: 14; Baykoç, 2014: 81). Fakat günümüzde bu okulları üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı kurumlar olarak görmek doğru olamayabilir.

1990 yılında maddi durumları iyi olamayan ve üstün yetenekli olan çocukların eğitimi için açılan *Özel İnanç Lisesi* (Dağlıoğlu, 2005: 304), şimdiki adıyla *Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)* (Ataman, 2014: 16) üstün yetenekli öğrenciler için bir diğere eğitim uygulamasıdır.

TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu)'ın fen ve matematik alanında üstün yetenekli bireyleri keşfetmek ve onları teşvik etmek için yaptığı çalışmalar da bu bölümde ele alınabilir (Dağlıoğlu, 2005: 304).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) arasında imzalanan bir protokolle açılan ve 2002-2003 eğitim öğretim yılından eğitime başlayan *Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu*, Türkiye'de üstün zekâlı öğrencilere eğitim veren tek İlköğretim okuludur. Bu okulda Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dalı ile birlikte çalışmalar yürütülmüştür (beyazit.k12.tr, 2014). Fakat Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı 4+4+4 uygulaması ile bu okul ilkokula dönüşmüş ve okulun üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulaması belirsiz bir yapılanmaya dönüşmüştür (Ataman, 2014: 17).

Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda, en kabul gören resmi kurum *Bilim Sanat Merkezleridir*. 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili bir şube müdürlüğü açılmıştır (Dağlıoğlu, 2005: 304). Bu birim ülkemize özgü üstün yetenekliler eğitimi modeli olan Bilim Sanat Merkezlerini (BİLSEM) açmıştır (Baykoç, 2014: 89). Bilim ve Sanat Merkezlerinin ilki Ankara'da 1995 yılında açılmıştır. Hazırlanan programla üstün yetenekli öğrencilere yarı zamanlı olarak, okul eğitiminin dışında eğitim verilmesi hedeflenmiştir. BİLSEM'lere öğrenci seçiminde zekâ testi uygulanmakta ve zekâ bölümü 130 ve üzerinde olan öğrenciler bu kuruma kabul edilmektedir (Kaya, 2013: 117). Bilim

Sanat Merkezleri Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir ve bugün hâlâ uygulamalarına devam etmektedir. 2013-2014 Milli Eğitim Bakanlığı İstatistiklerine göre Türkiye’deki Bilim Sanat Merkezi sayısı 70’dir (MEB, 2013: 36) bu sayı her geçen gün artmaktadır.

MEB BİLSEM yönergesinde; okul öncesi eğitimi çağındaki üstün yetenekli çocuklara merkezlerde tam gün eğitim verileceği ifade edilmektedir (MEB, 2012: 6). Fakat resmîyette olmasına rağmen, Türkiye’de BİLSEM’lerde okulöncesi düzeyde eğitim verilmemektedir.

İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde tanınmış olan öğrenciler kayıtlı oldukları okul zamanları dışında yarı zamanlı olarak BİLSEM’lere devam etmektedirler. Bu merkezlerde üstün yetenekli bireylerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla eğitim-öğretim çalışmaları planlanmaktadır. Bu eğitim-öğretim 3 dönemden oluşur. Çocuk/öğrenciler her dönem sonunda, merkezin öğretmenler kurulunda değerlendirilir. Bu değerlendirme sonunda çocuk/öğrencinin merkezlerdeki çalışmalara devamının yararlı olamayacağı görüşüne varılırsa durum, velisine ve merkez yürütme kuruluna bildirilir. Konu, merkez yürütme kurulunca oluşturulacak genişletilmiş bir komisyonda değerlendirildikten sonra velinin de görüşü alınarak gerektiğinde çocuk/öğrencinin merkezle ilişkisi kesilir (MEB, 2012: 6-7).

Merkezlerde uygulanacak eğitim-öğretim programları hazırlanırken aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Programların öğrenci merkezli, modüler ve disiplinler arası olmasına,
- Lider ve/veya danışman öğretmenlerin rehberliğinde bireysel öğrenmeye uygun olmasına,
- Öğrencilerin yaratıcılığını, sorunlara farklı yaklaşım ve çözüm bulma becerilerini geliştirebilecek ve yetişkinlik dönemlerindeki şartlara hazırlayacak nitelikte olmasına,

- Özel yetenekleri geliştirmeye yönelik programlar, disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya kapsamı genişletilecek ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazandırmaya yönelik olmasına,

- Öğrencilerin canlı ve nesnelere olan ilişkisini iyi gözlemlemeye dayalı, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlamasına

- Programların süresinin çocukların bireysel potansiyelleri doğrultusunda belirlenmesine,

- Uygulanan eğitim programlarının her aşamasında değerler eğitimine yer verilmesine,

-Eğitim programlarında yabancı dil öğretimine ve bilgisayar eğitimine yer verilmesine, dikkat edilmelidir (MEB, 2012: 7-8).

Tanılanan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ölçüldükten sonra, öğrenciler sırayla;

a) Uyum (Oryantasyon),

b) Destek Eğitimi; 1) İletişim Becerileri, 2) Grupla Çalışma Teknikleri, 3) Öğrenme Yöntemleri, 4) Problem Çözme Teknikleri, 5) Bilimsel Araştırma Teknikleri, 6) Yabancı Dil, 7) Bilgisayar, 8) Sosyal Etkinlikler,

c) Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme,

d) Özel Yetenekleri Geliştirme,

e) Proje Üretimi/Yönetimi alanlarında merkezde görevli öğretmenlerce düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar (MEB, 2012: 7-8).

BİLSEM’lerde resmi olarak okulöncesi eğitim de dâhil olmak üzere tüm eğitim kademelerinde eğitim verilebilirken, uygulama bazında çocuklar ilkökul düzeyinden itibaren (2. Sınıf) tanılanmakta ve BİLSEM’lerde eğitim almaya başlamaktadırlar.

Türkiye’de sürekli olarak okulöncesi dönemde eğitim veren Bilim Sanat Merkezi bulunmamakla birlikte, Tokat Bilim ve Sanat Merkezi tarafından 2011 yılında Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Hibe Programı kapsamında hazırlanan "Ben de Bir Öğrenciyim" adlı proje bir yıl kadar uygulanmıştır (abgs.gov.tr, 2014) fakat proje bitiminden sonra uygulamaya devam edilmemiştir.

BİLSEM’ler dışında her okul ve kurum bünyesinde, üstün yetenekli öğrenciler için ortam düzenlemesi ve eğitim araç-gereç desteği ile özel eğitim desteği verilmesi amacıyla açılabilen destek eğitim odaları da üstün yetenekli bireylerin eğitimindeki resmi uygulamalardandır. Destek eğitim odalarında birebir eğitim yapılması esastır (Fakat aynı seviyedeki öğrenciler için grup eğitimi de yapılabilir) ve bu eğitim okulun ders saatleri içerisinde gerçekleştirilir. Destek eğitim odasında sınıf veya branş öğretmenleri görevlendirilebilir (MEB, 2006:12). Yönetmelikte böyle bir uygulama olmasına rağmen, üstün yetenekli çocukların eğitiminde, destek eğitim odalarının açılması ve öğrencilerin hizmetine sunulması yaygın bir uygulamaya dönüşmemiştir.

Bu uygulamanın artırılması amacıyla MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Destek Eğitim Odası Açılması konulu 2015/15 sayılı genelge ile üstün yetenekli (özel eğitime ihtiyacı olan bireyler) tanısı almış öğrencisi bulunan tüm okullarda destek eğitim odası açılmasını zorunlu hale getirmiştir (MEB, 2015b).

Türkiye’de dikkat çeken üstün yetenekli bireylere yönelik uygulamalardan biri de Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle, Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından 2007 yılında kurulmuş olan Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarıdır (ÜYEP) (ÜYEP, 2015).

ÜYEP’in amacı internet sitesinde şu şekilde ifade edilmektedir: “üstün yetenekli öğrencilere okul eğitimleri dışında, bireysel özelliklerine uygun, bilimsel temellere dayanan destek eğitim hizmeti sunmaktır. Programın genel amacı, üstün yetenekli öğrencileri tanılamak; bu öğrencilerin entelektüel potansiyellerini en üst düzeye taşımalarına yardımcı olacak farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetleri

sunmak ve bu yeteneklerini pozitif yönlerde kullanmalarına yardımcı olmaktır. Böylelikle üstün yetenekli öğrencilere sadece iyi eğitim vermenin ötesinde genç üstün potansiyelleri başarılı yetişkinlere dönüştürmek hedeflenmektedir.” (ÜYEP 2015).

“ÜYEP, zekâ, üstün zekâ ve yaratıcılık konularında var olan çağdaş kuramlar ile üstün zekâlı öğrencilerin eğitim modelleri temel alınarak tasarlanmıştır. ÜYEP’te zenginleştirme ve hızlandırma modelleri birlikte kullanılmıştır ve örgün eğitime paralel olarak yürütülen bir programdır” (Sak, 2013: 11). ÜYEP’e devam eden çocuklar, yarı zamanlı olarak okul dışında eğitim almaktadırlar. ÜYEP tanılama, müfredat, öğretim, öğretmen eğitimi ve değerlendirme açısından özgün bir model sunmaktadır. ÜYEP’in alana özgü ölçüm, çoklu ölçüt kullanımı, örnekleme dayalı tanılama, doğal ayıklanma modeli olmak üzere dört özgün tanılama özelliği mevcuttur. ÜYEP’in müfredat modeli Sak tarafından Üçlü Matematiksel ve Bilimsel Yetenek Modeli olarak geliştirilmiştir. Bu model analitik yetenek, pratik yetenek ve yaratıcı yetenek olmak üzere üç öğretim bileşeni ve bu bileşenlere ilişkin problem çözme becerilerinden ve bilgi bileşeninden oluşmaktadır. ÜYEP müfredat modeli; analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve bilgi bileşenleri olmak üzere 44 problem çözme ve düşünme becerisinden oluşmaktadır (Sak, 2011: 216).

Türkiye’de bu uygulamalar içinde okulöncesi dönem çocuklarının tanılanması ve eğitimleri ile ilgili yürütülen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

2.7. The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P) (Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu)

Bu bölümde çalışmada Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu tanıtılacaktır.

2.7.1. The Gifted Rating Scales

Üstün yetenekli bireylerin birçok alanda (sanat, tıp, hukuk vb) geleceğin liderleri olacaklarını ve bu bireylerin üstün yetenekliler için hazırlanan özel programlarda eğitim almaları gerektiği kabul edilen bir gerçektir (Pfeiffer ve

Jarosewich, 2003: 1). Fakat üstün yetenekliler için geliştirilen programlara yerleşmenin ilk adımı bu bireylerin doğru ve güvenilir olarak tanınmasından geçmektedir. IQ testlerini tamamlayacak, istatistiksel olarak güvenilir ve teknik olarak doğru, standart tarama araçlarının olmaması yazarlarda okulöncesi ve anaokulu öğrencilerinin belirlenmesine yardımcı olacak bir tarama aracı üretme ihtiyacını doğurmuştur (Pfeiffer ve Petscher, 2008: 19-20). Bu ihtiyacın oluşmasının akabinde Pfeiffer ve Jarosewich öğretmen tarafından doldurulacak iyi tasarlanmış bir değerlendirme ölçeğinin alana katkı sağlayacağını düşünmüşler ve kullanımı kolay, güvenilir ve geçerli, üstün yetenekliliği betimleyen öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından değerlendirildiği *Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri (GRS)* geliştirilmiştir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 1).

Steven I. Pfeiffer ve Tania Jarosewich tarafından geliştirilen *Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri (GRS)* 2003 yılında yayınlanmıştır. GRS, 4:0-6:11 yaşları için Okulöncesi/Anaokulu Formu (GRS-P) ve 6:0-13:11 yaşları için Okul Formu (GRS-S) olmak üzere iki tanedir. GRS-P her biri 12 maddeden oluşan 5 alt ölçekten oluşurken, GRS-S her biri 12 maddeden oluşan 6 alt ölçekten oluşmaktadır (Pfeiffer, 2009: 390).

GRS'nin geliştirilmesine şu ilkeler rehberlik etmiştir:

- Uygulama, puanlama ve yorumlama için özel bir eğitim gerektirmez.
- Güvenirliği ve geçerliği yüksek bir ölçektir.
- Standardizasyon örnekleme en son Amerikan nüfus sayımına ırk/etnik köken, ebeveyn eğitim seviyesi ve bölgesel temsil alanlarında uyum gösterir.
- Üstün yetenekliliği çok boyutlu olarak ölçme anlayışı temel alınmıştır.
- Bir tarama aracı olarak görev yapmanın yanı sıra, GRS üstün yetenekli çocukların değerlendirilmesinde daha kapsamlı bir işlemin parçası olarak IQ testleri ile birlikte kullanılabilir. Ölçeğin *Wechler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition (WISC-IV)* ve *Wechler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Third Edition (WIPPSI)* testleri ile standardizasyonları ilişkilidir (Pfeiffer, 2009: 390).

2.7.2. The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P)

Bu ölçek 4:0-6:11 yaş aralığındaki okulöncesi öğrencileri için tasarlanmıştır. Ölçek çok boyutlu üstün yetenek modeline göre tasarlanmıştır ve zihinsel yetenek, akademik yetenek, yaratıcılık, sanatsal yetenek ve güdülenme olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır (Siu, 2010: 28). Her alt ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde üç aralığa ayrılmış dokuz noktalı bir ölçek üzerinde derecelendirilmektedir: 1-3 Ortalamanın Altı, 4-6 Ortalama ve 7-9 Ortalamanın Üstünde. Bu değerlendirme ölçeği öğretmenin ilk olarak çocuğun aynı yaştaki diğer çocuklarla karşılaştırıldığında belirli bir davranış için ortalamanın altında mı, ortalama seviyede mi yoksa ortalamanın üstünde mi olduğunu belirlemesini sağlamaktadır. Daha sonra öğretmen aralık içinde çocuğun sonda mı, ortada mı yoksa başta mı olduğunu belirlemektedir. 1, 2 ve 3 dereceleri Ortalamanın Altında kategorisinin bölümleridir; 4, 5 ve 6 dereceleri Ortalama kategorisinin bölümleridir ve 7, 8 ve 9 dereceleri Ortalamanın Üstünde kategorisinin bölümleridir. Aşağıda alt ölçeklerin özelliklerine değinilmiştir:

1. Zihinsel Yetenek: Öğrencinin sözel ve/veya sözel olmayan zihinsel becerilerini, yeteneklerini ve zihinsel yeterliliğini ifade eder. Bu alt ölçek soyut akıl yürütme, problem çözme, zihinsel hız ve bellek gibi zekânın bazı unsurlarını ölçmektedir.

2. Akademik Yetenek: Öğrencinin olgularla ve/veya okulla ilgili materyallerle başa çıkma becerisini ifade eder. Okuma, matematik ve okul müfredatının diğer alanlarındaki gelişmiş yetenek ve yüksek yeterlilik, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesindeki kolaylığın ve karmaşık materyalleri anlama yeteneğinin yanı sıra akademik yeteneğin de göstergesidir. Akademik açıdan üstün yetenekli çocuklar sıklıkla etraflarındaki dünyayla ilgili geniş bilgileri de içeren büyük bir bilgi deposuna sahiptirler.

3. Yaratıcılık: Öğrencinin düşünme, hareket etme ve/veya eşsiz, orijinal, yeni ve yenilikçi düşünce veya ürün ortaya koyma yeteneğini ifade eder. Bir öğrenci yaratıcılığını problemi nasıl çözdüğüyle, yeni fikirleri denemesiyle ve/veya hayal gücünü kullanmasıyla açığa çıkarır. Yaratıcı öğrenciler özgün, meraklı ve

araştırmacı, zor problemleri çözmeye istekli, mücadele ve karmaşıklığı tercih eden bireylerdir.

4. Sanatsal Yetenek: Öğrencinin drama, müzik, dans, çizim, resim, heykel, şarkı söyleme, müzik aleti çalma ve/veya oyunculuktaki yetenek potansiyeli ve/veya yeteneğini ifade eder. Çocuğun oyun etkinliklerini, ödevlerini ve/veya sanatsal araç/malzemeleri kullanma şekli sanatsal yetenek için birer göstergedir. Sanatsal açıdan üstün yetenekli öğrenciler sanatsal becerileri çok çabuk öğrenen ve üstün yetenekli olmayanlara göre teknik açıdan daha gelişmiş ve olgun beceriler sergileyen bireylerdir.

5. Güdülenme: Öğrencinin gayretini veya inatçılığını, başarı arzusunu, zor görevlerden zevk alma isteğini ve pekiştireç olmadan çalışma yeteneğini ifade eder. Güdülenme genelde bir üstün yeteneklilik türü olmamakla birlikte üstün yetenekli bireyleri belirlemede göz önünde bulundurulması gereken önemli bir unsurdur. Güdülenme üstün yetenek ve mükemmeliyetçiliğin önemli bir göstergesidir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 2, 4-7).

GRS-P, bir çocuğun, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden aynı yaştaki diğer çocuklarla karşılaştırıldığında Zihinsel Yetenek, Akademik Yetenek, Yaratıcılık ve/veya Sanatsal Yetenek olmak üzere 4 alt ölçekte üstün yetenekli olma ihtimalini veren bir puan sunmaktadır. Güdülenme alt ölçeği bir üstün yetenek endeksi olarak kabul edilmemekle birlikte, çocuğun gayret, ısrar ve başarı arzusunun seviyesinin ölçümüdür (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 2, 4-7).

2.7.3. The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P)’un Uygulanması ve Puanlanması

Ölçek sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır. Öğretmen ölçeği her bir öğrenci için ayrı ayrı doldurmaktadır. Öğretmenin ölçeği doldurabilmesi için öğrenciyi tanması ve en az bir ay gözlemlemiş olması adil ve güvenilir bir değerlendirme için gereklidir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 2, 4-7).

GRS-P'nin tüm alt ölçeklerine verilen puanlar toplanarak, ham puanlar elde edilir. Bu ham puanlar yaş temelli *T puanına* dönüştürülür ve elde edilen puanlar kümülatif yüzdelerle ilişkilendirilir (Pfeiffer, 2009: 390).

GRS-P kılavuzu, *T* puanlarına dayanarak, çocuğun üstün yetenekli olup olmadığına dair değil, daha ziyade çocuğun üstün yetenekli olma ihtimali üzerine bir sınıflandırma sistemi sunar. Çocuğun alt ölçeklerdeki *T* puanı ne kadar yüksekse, o çocuğun aynı yaştaki okulöncesi veya anaokulu arkadaşlarına göre üstün yetenekli olma ihtimali o derece yüksektir. 55'in altındaki bir *T* puanı üstün yeteneklilik ihtimalinin düşük olduğunu; 55 ile 59 arasındaki bir *T* puanı orda düzeyde ihtimali; 60 ile 69 arasındaki bir puan yüksek ihtimali ve 70'den daha büyük bir puan da oldukça yüksek ihtimali belirtir (Pfeiffer vd., 2007: 208).

Tablo- 2 T Puan Aralıklarına Karşılık Gelen GRS Üstün Yetenekliler Sınıflamaları

T Puan aralığı	Kümülatif %	Üstün yetenek sınıflaması
70+	98+	Çok Yüksek İhtimal
60-69	84-97	Yüksek İhtimal
55-59	69-83	Orta Derece İhtimal
55 Altı	69 altı	Düşük İhtimal

(Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 13-16).

Yukarıda da belirtildiği gibi güdülenme üstün yetenek türü olarak alınmamalıdır. Öğrencinin güdülenme için olan *T* puanı, aynı yaştaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında kendi yeteneği ölçüsünde elinden gelenin en iyisini yapmaya karşı sahip olduğu enerji ve dürtüyü temsil etmektedir. Güdülenme puanının yüksekliği öğrencinin güdülenme düzeyini işaret etmektedir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 17).

2.7.4. The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P)'un Geliştirilmesi ve Standardizasyonu

Test geliştirme süreci, şu adımları içermiştir: erken çocuklukta üstün yetenekli konusunda uzman ve otoritelerle bir anket; okul psikologları, üstün yetenekli öğretmenleri ve sınıf öğretmenleriyle odak gruplar; pilot uygulama ve alan testi.

Standardizasyon işlemi yeni WPPSI-III'ün standardizasyonu ile ilişkilendirilmiştir. Son madde seçimi faktör yapısı, madde ortalama puanları, madde yanlılığı ve değerlendiriciler arası ve test-tekrar test güvenilirliğine göre gerçekleştirilmiştir (Pfeiffer vd, 2007: 207).

GRS-P'nin standardizasyon örnekleme Birleşik Devletler çapında toplanmıştır. Yaşları 4:0-6:11 arasındaki 375 çocuk, öğretmenleri tarafından GRS-P'nin Standardizasyon versiyonu ile değerlendirilmiştir. Bu grup dört 6 aylık, bir tanede 12 aylık yaş aralıklarına göre tabakalandırılmıştır: 4.0-4:5, 4:6-4:11, 5:0-5:5, 5:6-5:11 ve 6:0-6:11. Standardizasyonun örnekleme etnik köken ve ebeveyn eğitim seviyesi açısından Birleşik Devletler nüfus sayımına göre tabakalanmıştır. Standardizasyon çalışmasına 90 öğretmen katılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık, test-tekrar test güvenilirliği ve değerlendiriciler arası güvenilirlik açılarından değerlendirilmiştir. Alpha güvenilirlik katsayıları 0.97 ile 0.99 arasında değişmektedir ve ölçümlerin standart hatası beş ölçek ve beş yaş aralığı için 1.0 ile 1.73 arasındadır. Bu durum GRS-P'nin beş alt ölçeği için mükemmel bir iç tutarlılığı göstermektedir. Test-tekrar test güvenilirliği 4:0-6:11 yaş aralığındaki (ortalama yaş 5.4) ve 18 günlük tekrar test süresi ile 124 okulöncesi ve anaokulu öğrencisinden oluşan örnekleme göre test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0.84 ile 0.97 arasında değişmiştir.

Değerlendirmesi iki öğretmen tarafından yapılan 56 okulöncesi ve anaokulu öğrencisinden oluşan örnekleme göre değerlendiriciler arası tutarlılık 0.70- 0.84 arasındadır. Aynı öğrencinin iki değerlendirici tarafından yapılan değerlendirmelerinin tutarlılığı yeterlidir. Özet olarak, GRS-P için çoklu yaş aralıklarında yapılan güvenilirlik analizleri, her ölçekte ve zamanda öğretmen

değerlendirmelerinin iyiden mükemmele doğru bir iç tutarlılık sergilediğini göstermektedir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 29-33; Pfeiffer vd, 2007: 207-208).

GRS-P geçerliliği içyapıya dayanan geçerlilik delilleri, geçerliliğin çakışan ve ayırt edici delilleri, test kriterlerine dayanan geçerlilik delilleri açısından değerlendirilmiştir. İç korelasyonlar 0.65- 0.96 arasında değişiklik göstermiştir.

Geçerliliğin çakışan ve ayırt edici delilleri 127 öğrenciden oluşan bir örneklem GRS-P'de değerlendirilmiş ve üç aylık bir süre içinde kendilerine WPPSI-III uygulanmıştır. Sonuçlar GRS-P ölçek puanları ve WPPSI-III puanları arasındaki birçok korelasyon $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğuna işaret eder. Bu da üstün yetenekliliğin GRS-P değerlendirmeleri ve öğrencinin genel zihinsel yeteneği arasında genel bir korelasyon olduğunu gösterir.

4:0-6:11 yaşlarında 58 okulöncesi öğrencisinden oluşan bir örneklem GRS-P'de değerlendirilmiş ve üç ay içinde kendilerine WIAT-II uygulanmıştır. Akademik Yetenek ölçeği WIAT-II puanları arasındaki korelasyon genellikle diğer GRS-P ölçek puanlarında bulunanlardan genellikle daha yüksektir.

Yaratıcılık 4:0-6:11 yaş arasındaki 36 anaokulu öğrencisinden oluşan örneklemle incelenmiştir. Öğrenciler GRS-P ve *Üstün Öğrencilerin Davranış Özelliklerini Değerlendirme Ölçekleri* (SRBCSS) ile değerlendirilmiş ve kendilerine ayrıca *Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testinin B Formu* (TCTT) uygulanmıştır. Bulgular, SRBCSS Yaratıcılık ölçekleri ile bütün GRS-P ölçekleri arasında, anlamlı korelasyonlar olduğunu belirtilmektedir.

Sanatsal Yetenek 5:0-6:11 yaşları arasındaki 37 anaokulu öğrencisinden oluşan bir örnekleme incelenmiştir. Öğrenciler GRS-P ve SRBCSS'ye göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sanat örnekleri iki uzman sanatçı/değerlendirici tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Bulgular, SRBCSS Sanatsal ölçek puanı ile bütün GRS-P ölçek puanları arasında 0.77 ile 0.91 arasında değişen yüksek korelasyon olduğunu belirtilmektedir. Bu bulgular GRS-P Sanatsal Yetenek ölçeğine korelasyonların diğerlerine göre daha yüksek olması sebebiyle bir derece uzaksak geçerlilik sağlamaktadır.

2.7.5. Test Kriterlerine Dayanan Geçerlilik Delilleri

Bir tarama aracının geçerliliğinin önemli bir parçası, değerlendirme aracının ölçmeyi hedeflediği boyut üzerinde farklılık gösteren kriter gruplarının karşılaştırılması ile oluşturulur. Bağımsız kriterler temelinde üstün yetenekli olarak belirlenen öğrencilerin GRS-P puanları üstün yetenekli olarak belirlenmeyen benzer demografik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaştırılarak oluşturulmuştur.

Zihinsel üstün yeteneklilik kriterleri çalışması; yaşları 4:0-6:11 arasında değişen 28 öğrenciden oluşan bir örneklem okul bölgeleri tarafından üstün yetenekli olarak belirlenmiştir. Ek olarak, bu sınıflama her öğrencinin WPPSI-III Endeks puanlarının bir veya birkaçından 120 veya daha yüksek puan alması ile desteklenmiştir. GRS-P ölçekleri üzerindeki karşılaştırma için, standardizasyon örnekleminde zihinsel olarak üstün yetenekli öğrencilere denk gelen 28 üstün yetenekli olmayan öğrenci seçilmiştir. Zihinsel olarak üstün yetenekli grup, eşleştirildiği kontrol grubuna göre GRS-P ölçeklerinin beşinde de anlamlı bir şekilde daha yüksek puan elde etmiştir.

Özet olarak, bu kriter çalışmaları GRS-P'in üstün yetenekliler grubunu üstün yetenekli olmayanlardan ayırt ettiği konusunda güçlü deliller sunmaktadır. Bu deliller, çalışmaların ikisinin zihinsel kriter dışında kriterler üzerinde üstün yetenekli örneklemi seçtiği gerçeği tarafından güçlendirilmektedir. Alana özgü ölçeklerin alandaki üstün yeteneklilerin ayırt edilmesine ön ayak olduğunu gösteren deliller bulunmaktadır. Ancak, genel olarak, deliller GRS-P ve GRS-S ölçeklerinin üstün yetenekliliği ayırt etmek için bir sürecin parçası olarak kullanılmaları gerektiğini göstermektedir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 33-49).

2.8. The Gifted Rating Scales (Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçeklerinin)'in Kullanıldığı Araştırmalar

The Gifted Rating Scales ilkököl ve okulöncesi/ anaokulu formlarından oluşan bir derecelendirme ölçeğidir. The Gifted Rating Scales- School Form (GRS-S) ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. GRS-S farklı dillere çevrilmiş ve yüksek geçerlik ve güvenilirlik sonuçları elde edilmiştir;

Lee ve Pfeiffer (2006: 212-213) tarafından Koreceye çevrilen çalışmada, altı alt ölçek için alfa katsayıları 0.99'dur ve 0.63 ile 0.86 arasında değişen alt ölçek puanlarının korelasyon katsayılarıyla beraber güçlü bir uyum geçerliliği vardır.

Rosado vd. (2008: 105) tarafından İspanyolcaya çevrilen ve Portorico'da yapılan çalışmada, GRS-S'nin alfa katsayıları 0.98-0.99'dur ve alt ölçekler arası alfa katsayıları 0.88-0.97 değişen alt ölçek puanlarının korelasyon katsayılarıyla beraber güçlü bir uyum geçerliliği vardır. Bu da öğretmen değerlendirmesi için güçlü bir iç tutarlılık göstergesidir.

GRS-S Li vd. (2008: 163) tarafından Çinceye çevrilerek, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda alfa katsayıları 0.95-0.98 olarak bulunmuştur.

GRS-S ile ilgili Türkiye'nin de içinde bulunduğu bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada GRS-S'nin ölçüm değişmezliği ABD, Porto Riko, Çin, Güney Kore ve Türkiye genelinde çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmaya 1817 öğrenci ve 287 öğretmen katılmıştır. Sonuçlar 5 bölge genelinde de GRS-S için benzer bir faktör yapısına işaret etmiştir (Li vd., 2009: 186).

The Gifted Rating Scales– Preschool/Kindergarten Form (GRS-P), Siu (2010: 249-256) tarafından Çinceye çevrilmiş ve geçerlik ve güvenilirliğini incelemiş ve GRS-P'nin her bir alt ölçeği için cinsiyet ve yaşın etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 43 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya 131 erkek, 119 kız olmak üzere toplam 250 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler 4:0- 6:5 yaş aralığındadır. Okulların beşi düşük sosyoekonomik sınıftan, ikisi orta sınıftandır. Araştırmacılar öğretmenlerden sınıflarındaki öğrencilerden altı çocuk için GRS-P'yi doldurmasını istemiştir (akademik olarak sınıf seviyesinin çok üstünde olan bir çocuk, sınıf seviyesinin üstünde bir çocuk, sınıf seviyesinde iki çocuk, sınıf seviyesinin altında bir çocuk, sınıf seviyesinin çok altında bir çocuk). Çalışmada beş alt ölçeğin her biri için iç tutarlılık güvenilirliği hesaplanmıştır. Bütün alt ölçekler için alfa katsayıları 0.98- 0.99 arasında oldukça yüksektir. Zihinsel Yetenek, Yaratıcılık, Sanatsal

Yetenek ve Güdülenme için iki yarı güvenirliği 0.97 iken akademik yetenek için 0.97'dir.

Bu alışmada GRS-P'nin alt ölçekleri arasındaki en yüksek korelasyon katsayısı 0.93 ile Entelektüel ve Akademik Yetenek alt testleri arasında iken, en düşük korelasyon katsayısı 0.85 ile Akademik Ve Sanatsal Yetenek arasında bulunmuştur. Alt lek puanları arasındaki bütün korelasyon katsayıları $p < .01$ seviyesinde anlamlıdır. Ölçeğin Çinceye uyarlanması çalışmasında, GRS-P'nin alt ölçek puan ortalamaları, cinsiyet ve yaşa göre anlamlı şekilde farklılık göstermemiştir. Cinsiyet için, anlamlı olmasa da beş alt ölçek arasında en büyük farklılık Sanatsal Yetenektedir. Kızların ortalama puanı erkeklerinkinden yüksektir. Yaş açısından GRS-P'nin bu çevirisinde elde edilen alt ölçek puanları hiçbir yaş grubu için anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Siu, 2010: 249-256).

2.9. Türkiye'de stn Yetenekli ocuklarla İlgili Yapılan alışmalar

Türkiye'de üstün yetenekli çocuklarla ilgili yapılan bilimsel çalışmaların büyük çoğunluğunun ilkokul ve daha üst seviyedeki üstün yetenekli çocuklar, özellikleri ve eğitimleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Üstün yeteneklilikle ilgili erken çocukluk döneminde yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim programları düzenlemek, eğitim verebilmek ve konuyla ilgili politikalar geliştirebilmek için öncelikle erken çocukluk döneminde tanılama probleminin giderilmesi gerekmektedir. Türkiye'de erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklarla ilgili yapılan bilimsel çalışmaların büyük çoğunluğunun erken çocukluk döneminde üstün yeteneklileri tanılama ile ilgili olduğu görülmektedir. Diğer ğrenim kademelerinde ise öğrenciler tanı aldıklarından dolayı üstün yetenekli çocukların liderlik, yaratıcılık, sosyal uyum özellikleri, üstün yetenekli bireylerin aileleri, BİLSEM'ler gibi birçok konu ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Türkiye'de üstün yeteneklilik ve erken çocukluk döneminde üstün yeteneklilik ile ilgili bazı çalışmalara aşağıda yer verilmişti:

Tezcan (2012), "Okul ncesi ğretmenlerinin Erken Yaştaki stn Zekalı ocuklara Ve Eğitimlerine Yönelik Algıları" isimli çalışmasında, okulöncesi

öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukları nasıl algıladıklarını ve bu çocukların eğitim ihtiyaçlarını giderme tutumlarını incelemiştir. Çalışma 15 okulöncesi eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgularla hazırlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin üstün zekâlılık kavramı algısı, erken yaştaki üstün zekâlı çocukların özellikleri algısı ve üstün zekâlı eğitimiyle ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin üstün zekâlılığı ve üstün zekâlı çocukların özelliklerini, çocukların ortaya koydukları bilişsel becerilerdeki başarı olarak algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenler sınıflarında üstün yetenekli öğrenci olması durumunda, bilişsel alanı destekleyecek etkinlikler uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Bu da okulöncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir.

Alemdar (2009) tarafından hazırlanan “Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Ebeveyn, Öğretmen Ve Uzman Görüşlerinin Karşılaştırılması” başlıklı tez, üstün yetenekli çocukların tanınması ve bu tanınma sürecinin etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma Bursa’da bir özel anaokuluna giden 3-6 yaşa arası 123 çocuk içinden üstün yetenekli olan çocukları belirlemek için aile ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Hem aile hem de öğretmen tarafından üstün zekâlı olarak aday gösterilen çocuklar için araştırmacı tarafından UGP (Çoklu Zekâ Gözlem Formu) uygulanmıştır. Bu işlemler sonucunda 22 kız, 22 çocuk üstün yetenekli olarak saptanmıştır. Aile gözlem puanı ile öğretmen gözlem puanı arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu, ancak uzman gözlem puanı boyutlarıyla anlamlılık düzeyi olmadığı bulunmuştur. Buna karşın öğretmen gözlem puanının uzman gözlem puanı boyutlarından dil boyutu, müzik boyutu ve kişilerarası boyutları açısından ilişkili olduğu gözlenmiştir. Öğretmen gözlem puanı ile uzman gözlem puanı boyutlarından matematik boyutu, görsel boyut, kinestetik boyut, doğa boyutu ve içsel boyut açısından ilişki bulunmamıştır.

Bozkurt (2007), “Okul Öncesi Dönemde Öğretmenleri Tarafından Üstün Ve Özel Yetenekli Olarak Aday Gösterilen Çocukların Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında 3-6 yaş grubundaki 69 okulöncesi eğitim öğrencisinin ebeveyn ve öğretmenleri ile görüşme yoluyla veri toplanmış ve bu

çocukların bebeklik ve okulöncesi döneme ait gelişim özellikleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenleri tarafından üstün ve özel olarak aday gösterilen öğrencilerin özellikleri ile öğretmen ve ebeveynlerle görüşme yöntemi kullanılarak veri toplanmış ve veriler normal standartlar ışığında karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin çocuklarının, dil ve bilişsel gelişim alanlarında öğretmenlere göre değerlendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Dağlıoğlu (2002), “Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi” tez çalışması ile Ankara il merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar içinden matematik alanında üstün yetenekli olan bireyleri tanılamak ve tanılama sürecinde kullanılan araçların tanılamada başarı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tanılama 4 aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. 1. Aşamada öğretmen ve ailelerin zihinsel yönden üstün yetenekli olduğunu düşündüğü çocukları kaydetmeleri, 2. Aşamada hem öğretmen hem de ebeveynleri tarafından aday gösterilen çocukların genel zihinsel performanslarını ölçmek için TKT5-7 testi uygulanmıştır. 3. Aşama matematik, zihinsel ve yaratıcılık bölümlerinden oluşan Yetenek Belirleme Etkinlikleri, 4. ve son aşamada ise 5-8 yaş düzeyi matematik aktiviteleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ÇDF 1 ve ÇDF 2 ile aday gösterilen 5-6 yaş grubu 220 çocuktan % 50'si TKT5-7 testinde 130 ve üzerinde zeka bölümüne sahip olduğu belirlenmiştir. ZB 130'un üzerinde olan ve 5-8 yaş düzeyi matematik aktivitelerinde takvim yaşının iki yaş üzerinde matematik aktivitelerinde başarılı olan 29 çocuk "matematik alanında üstün yetenekli" olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç araştırma evrenine genellediğinde çocuklardan % 3.68'inin matematik alanında üstün yetenekli olduğu bulunmuştur. Bu oran literatür bilgilerine göre biraz yüksek olmakla birlikte uygulanan araçların "matematik alanında üstün yetenekli çocukları" belirlemede seçicilik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan incelemeler sonunda, öğretmenlerin çocuklar hakkında ailelere göre çocukların gerçek performanslarının üzerinde daha olumlu düşüncelere sahip olduğu, matematik alanında öğretmenlerin ailelere göre çocukların becerisini daha iyi değerlendirdiği

görülse de zihinsel ve yaratıcılık becerilerini değerlendirmede aileler öğretmenlere göre daha başarılı olduktan belirlenmiştir.

Suveren (2006) tarafından hazırlanan “Anasınıfına Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi.” başlıklı tez çalışması, Düzce ili merkez ilçesinde ilköğretime bağlı okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından üstün yetenekli olanları belirlemek ve belirleme işlemlerinin bu çocukları seçmede ne derece başarılı olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Tanılama; 1.- 2. Aşama öğretmen ve ailelerin zihinsel yönden üstün yetenekli olduğunu düşündüğü çocukları değerlendirmeleri için AGF (Aile Gözlem Formu) ve ÖGF (Öğretmen Gözlem Formu) formlarının değerlendirilmesi, 3. Aşamada hem öğretmen hem de ebeveynleri tarafından aday gösterilen çocukların genel zihinsel performanslarını ölçmek için TKT5-7 testi uygulanmıştır. 4. ve son aşamada Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi uygulamasından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir; 113 kişilik örneklem grubundan toplam 50 çocuk üstün yetenekli bulunmuş ve bu çocukların 2'si kız 14'ü erkek olmak üzere 16 tanesini öğretmen ve aileler, 17'si kız 17'si erkek olmak üzere 34 tanesini sadece ebeveynler aday göstermiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlara göre ÖGF ve AGF'nin üstün yetenekli çocukları belirlemede %44,3 oranında başarı sağladığı söylenebilir. Üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların çoğunluğunu ebeveynlerin belirlemiş olmasına rağmen, uygulanan testler ve puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin çocukların performanslarına daha yakın değerlendirmeler yaptıkları bulunmuştur. TKT 5-7 Testi ile Goodenough-Harris Testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir.

Kurt (2008), tarafından hazırlanan “Raven SPM Plus Testi 5.5-6.5 Yaş Geçerlik, Güvenirlik, Ön-Norm Çalışmalarına Göre Üstün Zekalı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Erken Matematik Yeteneklerinin Karşılaştırılması.” araştırmanın amacı, Raven'in Standart İlerleyen Matrisler Plus Sets A-E Testi'nin 5,5-6,5 yaşları için geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışmalarının yapılması ve bu çalışmalara göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin matematik yeteneklerinin karşılaştırılmasıdır. Yapılan analizlerde zekâ düzeyleri ve matematik yeteneği dereceleri tespit edilmiş ve

bu değişkenlerin sosyo-demografik özellikler açısından ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın İstanbul' daki 348 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada Raven Standart Progressive Matrices PLUS ve CAS Zekâ Testleri, Erken Metematik Yeteneği Testi-2 (TEMA-2) ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Raven Standart Progressive Matrices PLUS Sets A-E'nin geçerli ve güvenilir (Cronbach alfa: 0.86) bir değerlendirme aracı olduğu saptanmış, norm değerleri yüzdelerle karşılıkları ile verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin RSPM Plus ile zekâ düzeyleri, TEMA-2 ile matematik yeteneği dereceleri tespit edilerek yapılan karşılaştırmada zekâ ile matematik yeteneği arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, üstün zekâlı öğrencilerin matematik yeteneklerinin üstün zekâlı olmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Bencik Kangal ve Arı (2013) tarafından, çocuklarda yaratıcı drama yöntemiyle verilen, ahlaki yargılama düzeyinin gelişimini destekleyici eğitim programının çocukların ahlaki yargılama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışma Ankara Bilim Sanat Merkezi'ne devam eden, 6. ve 7. sınıf, genel zihinsel alanda üstün yetenekli 32 çocukla (16 kız 16 erkek), MEB'e bağlı Kayaş Sakarya İlköğretim Okulu'na devam eden 6. ve 7. sınıf 32 normal gelişim gösteren çocuk (16 kız 16 erkek) ile yapılmıştır. Çalışmada veriler "Ahlaki Yargılar Envanteri (Defining Issues Test-DIT)" ile toplanmıştır. Çalışma deneme modelinde hazırlanmıştır. 10 haftalık (20 oturum) drama programı uygulaması sonucunda hem üstün yetenekli hem de normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan deney grubunun ortalamalarının son test ve izlemede kararlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Uygulanan drama programlarının üstün yetenekli çocukların ahlaki yargı puanına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bunun yanı sıra kontrol grubuna ilişkin ölçümlerde zaman açısından bir değişim gözlenmemiştir. Deney grubuna yapılan müdahale ve izleme ile meydana gelen kalıcılık sonucunda ön test puanlarına göre değişim %100 olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma yaratıcı drama ile verilen ahlaki yargı eğitiminin çok etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Karakuş (2010)'un üstün yetenekli çocuğa sahip olan anne-babaların karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışma, 2008-2009 öğretim

yılında Adana Bilim ve Sanat Merkezi'ne kabul edilen 97 çocuğun ebeveyni ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere Adana Bilim ve Sanat Merkezi hakkındaki görüşleri ve çocuklarının merkeze devamı ile ilgili karşılaştıkları güçlükler, bu konulardaki beklenti ve çözüm önerileri hakkındaki düşünceleri yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda üstün yetenekli çocukların çok fazla soru sordukları, bu soruların bilgiyi derinlemesine öğrenmeye yönelik olarak “Neden? Nasıl? Niçin”? soruları biçiminde ve çok çeşitli konulara yönelik sorular olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca üstün yetenekli bireylerin sınıf arkadaşları ve aile üyeleri ile iletişimde çatışma yaşayabildikleri görülmektedir. Ayrıca okullarda öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılammaktan dolayı da sıkıntı yaşayabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda ailelerin çocuklarının sorunlarıyla başa çıkma konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

Leana vd. (2014) tarafından üstün yetenekli bireylerin mükemmeliyetçiliğinin değerlendirildiği çalışma 10-13 yaş aralığındaki üstün yetenek tanısı almış toplam 108 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler “Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği” (ÇEMÖ), kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçek “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” (KY) ölçeği ve “sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği” (SK) alt testlerinden oluşmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde ÇEMÖ ölçeğinin KY alt ölçeğinde cinsiyetler arasında fark bulunmazken, SK alt boyutunda erkeklerin mükemmeliyetçiliğinin kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mükemmeliyetçilik ölçeğinin her iki alt ölçeğinde de yüksek puana sahip çocukların kendilerini, annelerini, babalarını ve öğretmenlerini mükemmeliyetçi buldukları tespit edilmiştir.

Bildiren ve Uzun (2007) “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında TEVİTÖL (Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Lisesi)'de uygulanan tanılama çalışmasının, üstün yeteneğin belirlenmesinde kullanılabilirliğini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma 13- 15 yaş arasındaki 94 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üç aşamalı gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada

öğrencilere Progresif Matrisler testi, ikinci aşamada ise WISC-R zeka ölçeği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Son aşamada ise öğrenciler 10 gruba ayrılarak, çeşitli uzmanlık dallarında ki uzmanlar tarafından performans değerlendirmesi yapılmıştır. Performans değerlendirmesi bir hafta sürmüştür. TEVİTÖL standart zeka testi, Progresif Matrisler Testi ve uzman gözlemi dayalı Performans Değerlendirmesi olmak üzere üç aşamalı bir süreçle öğrenci seçmektedir. Bu çalışma TEVİTÖL’de kullanılan tanılama modelinin kullanılabilirliği araştırmıştır. Sonuçlar ışığında üstün yetenekli öğrencilerin tanılmasında Progresif Matrisler testinin WISC-R testi ile birlikte kullanılabilmesi söylenebilir.

Çakmak vd. (2014) çocuklara yönelik olmayan ürün ve hizmet reklamlarında sıkça çocukların dikkatlerini çekecek reklamlara yer verilmesinin çocuklar tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yaşlılarından belirli yönleriyle ayrılmalrı, diğer çocuklardan farklı açılardan düşünme yetenekleri ve geleceğin tüketicileri olma özelliklerinden dolayı araştırma üstün yetenekli bireylerle gerçekleştirilmiştir. Veriler, odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Çalışma 9-11 yaş aralığındaki 8 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklara Vestel 3D LED TV Reklamı” izletilerek 114 dakika süren bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların reklam filminde izleyicinin dikkatini çekmek için kurgulanan unsurları fark ettikleri, ilgi alanlarına göre çocukların reklamlardan etkilendikleri, fakat reklamların kurgularında mantıksal bir çerçeve aradıkları belirlenmiştir. Ayrıca çocuklar söz konusu reklamı mantıktan yoksun ve abartılı buldukları belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel yöntemlerle ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı ve analiz edildiği bir yöntemdir. Çalışmada Açıklayıcı Sıralı Desen kullanılmıştır. Bu desende çalışma iki ayrı etkileşimli aşamada gerçekleştirilmekte olup nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi aşamasıyla başlar. Çalışmanın ikinci aşamasında, birinci aşamada elde edilen verilerle bağlantılı olarak, nitel verilerin toplanması ve yorumlanması aşamaları yer almaktadır (Creswell ve Clark, 2014: 79).

Nicel Veri Toplama ve Analiz → Takip Etme → Nitel Veri Toplama ve Analiz → Yorumlama

Nicel verileri toplama aşamasında, Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulamanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Türkçe çevirisi yapılan derecelendirme ölçeği, öğretmenler tarafından sınıflarında 5 seviyede belirledikleri (sınıf ortalamasında 2 çocuk, ortalamasının altı 2 çocuk, en alt 2 çocuk, ortalama üstü 2 çocuk ve en üst 2 çocuk) toplam 10 öğrenci için doldurulmuştur. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekten çocukların almış oldukları puanlar doğrultusunda belirlenen 45 çocuğa farklı iki zekâ testi uygulanmıştır. 45 çocuk içerisinde, zekâ testinden 130 ve yukarı puan alan çocuklar üstün yetenek potansiyeli olan bireyler olarak tanımlanmıştır.

Çalışmanın nitel bölümünde veriler gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Çocukların sınıf ortamındaki davranışlarının belirlenmesi amacıyla, çocuklar sınıf ortamında gözlemlenmiştir.

Gözlem çalışmaya katılan bireyleri doğal ortam içerisinde gözlemlemek (Güler vd. 2013: 102) ve bireylerle ilgili derinlemesine bilgi edinmek amacıyla kullanılan nitel araştırma yöntemidir. Nitel çalışmalarda gözlem sayısal veriler elde etmekten ziyade, incelenen konuyla ilgili derinlemesine, açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 170).

Alan yazında iki tür gözlem yer almaktadır: sistematik ve katılımcı gözlem. Nitel çalışmalarda genelde katılımcı gözlem yöntemi kullanılmaktadır. Katılımcı gözlemde araştırmacı, gözlemleyeceği bireyleri doğal ortamlarına açık veya gizli katılarak, bir formata bağlı kalmaksızın gözlemler. Katılımcı gözlemde araştırmacı; tam katılım, katılımcı olarak gözlem, gözlemci olarak katılım ve tam gözlem olmak üzere farklı roller üstlenir. Sistematik gözlem, nicel çalışmalarda amaca yönelik olarak, araştırmaya dâhil edilen kişilerin davranışlarının veya olayların hangi sıklıkla meydana geldiğinin kaydedilmesi ile gerçekleştirilir. Araştırmacı gözlemi yaparken pasif bir şekilde, önceden belirlenen şablona göre, davranışları ya da olayları not alarak, sayısal verilere dönüştürür (Güler vd. 2013: 104). Bu çalışmada tam gözlem kullanılmıştır. Tam gözlemde araştırmacı, ortama, olay veya durumlara müdahale etmeden veya müdahil olmadan gözlemi yapar. Araştırmacı grupta ve gruptaki bireylerle birebir iletişimde değildir ve gruptakiler araştırmacının amacını veya kimliğini bilmezler (Baş ve Akturan, 2013:101).

Araştırmada üstün yetenek potansiyeli olan çocukların sınıf ortamlarında gözlemlenmesi amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Gözlem çalışmasında araştırmacı tarafından belirlenen unsurların gözlemlenebilmesi ve tüm çocukların aynı etkinliklerde gözlemlenerek ortak bir değerlendirme yapılması amacıyla, araştırmacı tarafından 5 günlük bir eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan program öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Okul idaresi ve öğretmenlerle bu programın uygulanmasıyla ilgili olarak görüşülmüştür. Sadece özel bir okul, eğitim programlarının kurum merkezinden geldiği ve farklı bir program uygulayamayacakları gerekçesiyle araştırmacı tarafından hazırlanan programı uygulamayı kabul etmemişlerdir. Bu okuldaki gözlem çalışmaları, sınıfların normal eğitim akışlarında gerçekleştirilmiştir. Diğer okullar programı uygulamayı kabul

etmişlerdir. Program uygulanmadan evvel sınıf öğretmenleri ile programlarda gerekli düzenlemeler yapılmış, öğretmenlere uygulanacak program ve uygulama esnasında kullanılacak tüm materyaller araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Gözlemler bu programın uygulanması esnasında gerçekleşmiştir. Ayrıca araştırmacı çocukların hangi unsurlar açısından gözlemleneceğiyle ilgili bir form hazırlamıştır.

Araştırma grubundaki çocukların ev ortamındaki davranışlarının ve bebeklik dönemine dair özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda, soru sorma ve cevap alma ile gerçekleştirilen, araştırmacı ve görüşülen kişi arasında etkileşimin olduğu bir nitel araştırma tekniğidir. Bu yöntem sosyal bilimlerde sıkça kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 119-120). Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç tür görüşme yöntemi vardır. Görüşmede elde edilen veriler yazılı hale getirilmektedir (Güler vd., 2013: 112).

Yapılandırılmış görüşme, araştırmacının amacına uygun olarak önceden hazırlanan sorular ve yanıtlar vardır. Görüşülen kişi, araştırmacının sorusu için kendisi için en uygun cevabı seçer. Yapılandırılmamış görüşmede ise sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Bu görüşme türünde amaç zengin ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme ise hem açık uçlu hem de sabit seçenekli cevaplamayı içerir (Büyüköztürk vd., 2008: 233).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların bebeklik dönemi gelişim özellikleriyle ilgili bilgi almak ve ev ortamlarındaki davranışlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken alan yazında yer alan üstün yetenekli bireylerin erken çocukluk dönemi özellikleri ve GRS-P'de ölçülen özellikler dikkate alınmıştır.

Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların ebeveynleri ile iletişime geçilerek, görüşmeyi kabul eden velilerle görüşme soruları çerçevesinde görüşülmüştür.

Ebeveynlerin cevapları araştırmacı tarafından not edilmiş ve görüşme sonrasında görüşme notları elektronik ortama aktarılmıştır.

3.2. Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim ğretim yılında Tokat il merkezinde resmi veya özel anaokullarına/ anasınıflarına devam eden 4:0- 6:11 yaş aralığındaki erken çocukluk dönemi çocukları oluşturmaktadır.

Çalışmanın nicel bölümüne ait örneklem grubu belirlenirken aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir:

- İlkokullara bağlı anasınıflarından örneklem seçilecek okullar belirlenirken tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yolla 3 resmi, bir özel ilkokul anasınıfı araştırmaya dâhil edilmiştir. Tokat ilinde araştırmaya katılmak isteyen tüm özel ve resmi anaokulları çalışmaya dâhil edilmiştir.

- Bu çalışmanın örneklemini Tokat il Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel veya resmi anaokulları ve anasınıfları olmak üzere toplam 12 okuldan (3 özel ve 9 resmi okulöncesi eğitim okulu) seçilmiştir. Bu çalışmada 39 öğretmenle çalışılmıştır.

- Çalışmaya dâhil edilen okullarda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak araştırma örneklemini belirlenmiştir. Öğretmenlerden GRS-P'yi, en üst, orta üstü, orta, orta altı ve en alt olmak üzere 5 seviyede 2'şer ocuk için doldurmaları istenmiştir.

- Tokat'ta okul öncesi eğitime devam eden ğrenci sayısı 4806'dır (MEB, 2014: 58). Örneklem büyüklüğü % 95 güven seviyesi ve 5 güven aralığında 356 olarak belirlenmiştir (www.surveysystem.com). Olası veri kayıpları dikkate alınarak çalışmanın örneklemini 4.0-6.11 yaş aralığında 363 olarak belirlenmiştir. Bu sayı örneklem grubu için uygundur. GRS-P'nin uygulandığı çocukların cinsiyete, yaşa ve devam ettikleri okul türlerine göre dağılımları Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo- 3 GRS-P Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Katılan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	185	51
Erkek	178	49
Toplam	363	100

Tablo 3’de görüldüğü üzere Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu geçerlik güvenirlik çalışmasına katılan çocukların % 51 (185)’i kız, % 49 (178)’u erkektir.

Tablo- 4 GRS-P Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Katılan Çocukların Yaşlara Göre Dağılımları

Yaş grupları	n	%
4:0 -4:5 Yaş	45	12.4
4:6-4:11 Yaş	76	20.9
5:0-5:5 Yaş	97	26.7
5:6-5:11 Yaş	108	29.8
6:0-6:11 Yaş	37	10.2
Total	363	100.0

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılan çocukların yaş dağılımları Tablo 4’te yer almaktadır. Buna göre çocukların % 12.4 (45)’ü 4:0- 4:5 yaş aralığında, % 20.9 (76)’u 4:6- 4:11 yaş aralığında, % 26.7 (97)’si 5:0-5:5 yaş aralığında, % 29.8 (108)’i 5:6-5:11 yaş aralığında ve % 10.2 (37)’si ise 6:0-6:11 yaş aralığındadır.

Tablo- 5 GRS-P Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Katılan Çocukların Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul türü	n	%
Resmi	272	74.9
Özel	91	25.1
Toplam	363	100.0

Bu çalışma resmi ve özel anaokulları ve/veya anasınıflarında yürütülmüştür. Çalışmaya katılan çocukların % 74.9’unun (272) resmi okullara, % 25.1 (91)’inin ise özel okullara devam ettiği Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo- 6 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine, Tecrübelerine, Cinsiyetlerine Ve Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

	Okul Türü				Tecrübe						Cinsiyet				Öğrenim Durumu			
	Resmi		Özel		0-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		Kadın		Erkek		Ön lisans		Lisans	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Toplam	77	30	23	9	48.7	19	38.5	15	12.8	5	93	36	7	3	15	6	85	33
%	100				100						100				100			
N	39				39						30				39			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin; % 77'sinin resmi, % 23'ünün özel okulda çalıştığı; % 48,7'sinin 0-5 yıl, % 38,5'inin 6-10 yıl, % 12,8'inin 11-15 yıl arası tecrübeye sahip olduğu, % 85'inin lisans, % 15'inin ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece 3'ü erkektir.

Çalışmanın ikinci aşamasında, nicel bölümde 363 çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulan ölçeklerden en yüksek puan alan 30 çocuk ve farklı seviyelerdeki çocuklar içinden tesadüfi olarak seçilen 15 çocuğa Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda 45 çocuk içerisinde 16 çocuk en az bir testten 130 veya üstü puan almış ve üstün yetenekli/ üstün yetenek potansiyeli olan çocuk olarak tanılanmıştır. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği 20 Mart- 10 Nisan 2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. Teste katılan çocukların cinsiyet ve devam ettikleri okul türlerine göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo- 7 Leiter Uluslararası Performans Ölçeği Yapılan Çocukların Cinsiyete ve Yaşlara Göre Dağılımı

	Cinsiyet		Okul Türü	
	Kız	Erkek	Resmi	Özel
		28	17	32
Toplam	45		45	

Stanford Binet Zekâ Testi 13-20 Nisan 2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. Stanford Binet Zekâ Testi uygulanması sırasında, testin uygulandığı günlerde, çeşitli sebeplerden dolayı okullarda olmayan 7 çocuğa test uygulanamamıştır. Kayıp verilerle Stanford Binet Zekâ Testi uygulanan çocuk sayısı 38'e düşmüştür. Teste katılan çocukların cinsiyet ve devam ettikleri okul türlerine göre dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo- 8 Stanford Binet Zekâ Testi Yapılan Çocukların Cinsiyete ve Yaşlara Göre Dağılımı

	Cinsiyet		Okul Türü	
	Kız	Erkek	Resmi	Özel
	23	15	27	11
Toplam	38		38	

Testlerin uygulanması sonucu Leiter Uluslararası Performans Ölçeğinden 130 ve üzeri alan çocuk sayısı 8 iken, Stanford Binet Zekâ Testinden 130 ve üzeri puan alan çocuk sayısı 11'dir. Çalışmamızda üstün yetenek potansiyeli olarak kabul edilmenin ön koşulu olarak bu iki testin herhangi birinden 130 ve üzeri puan elde etmiş olma yeterli kriter olarak kabul edilmiştir. Böylece üstün yetenek potansiyeli olan çocuk sayısı 16 olarak kabul edilmiştir. Tablo 9'da üstün yetenek potansiyeli olan çocukların Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Ölçekleri skorları yer almaktadır.

Tablo- 9 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocuklarla İlgili Bilgilerin Dağılımı

Çocuk Adı	GRS-P Toplam Skor	Öğretmenin Belirlediği Seviye	Leiter Uluslararası Performans Ölçeği Skoru	Standfort-Binet Skoru	Okul Türü	Yaş*	Cinsiyet
1	368	Orta Üstü	114	130	Özel	5 yaş 9 ay	Kız
2	427	En iyi	105	145	Özel	6 yaş 5 ay	Erkek
3	332	En iyi	146	118	Resmi	5 yaş 8 ay	Kız
4	460	En İyi	141	118	Özel	5 yaş 8 ay	Kız
5	475	En iyi	160	175	Resmi	5 yaş 6 ay	Kız
6	520	En iyi	162	149	Resmi	6 yaş 3 ay	Kız
7	345	Orta Üstü	108	131	Resmi	6 yaş 3 ay	Kız
8	288	En iyi	112	132	Özel	4 yaş 11 ay	Erkek
9	495	En iyi	113	131	Resmi	6 yaş 3 ay	Kız
10	407	En iyi	95	134	Resmi	5 yaş 4 ay	Erkek
11	298	En iyi	102	130	Resmi	4 yaş 11 ay	Erkek
12	471	Orta Üstü	147	109	Resmi	5 yaş 8 ay	Erkek
13	477	En iyi	132	126	Resmi	5 yaş 3 ay	Kız
14	403	En iyi	110	139	Resmi	6 yaş 4 ay	Kız
15	475	En iyi	136	127	Özel	5 yaş 6 ay	Kız
16	507	En iyi	133	142	Özel	5 yaş 5 ay	Kız

*İlk test uygulandığındaki yaşlar verilmiştir.

Çalışmanın nitel bölümünde gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Üstün yetenek potansiyeli olduğu belirlenen 16 çocuk bu bölümün örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar sayısal kodlarla betimlenmiştir. Üstün yetenekli potansiyeli olan çocukların 6'sı özel okula, 10'u ise resmi okula devam etmektedir. Çocukların 5'i erkek, 11'i ise kızdır. Her iki zekâ testinden de 130 ve yukarı skor alan çocuk sayısı ise 3'tür.

Tablo- 10 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Anne Ve Babalarıyla İlgili Kişisel Bilgilerin Dağılımı

Ebeveyn Kodu	Meslek		Öğrenim Durumu		Yaş	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
1. Ebeveyn	Öğretmen	Öğretmen	Lisans	Lisans	31-40 Yaş	31-40 Yaş
2. Ebeveyn	Doktor	Doktor	Doktora	Doktora	31- 40 Yaş	31-40 Yaş
3. Ebeveyn	Ev Hanımı	Memur	Lisans	Lisans	31-40 Yaş	31-40 Yaş
4. Ebeveyn	Ziraat Mühendisi	Doktor	Yüksek Lisans	Doktora	31-40 Yaş	31-40 Yaş
5. Ebeveyn	Hemşire	İşletmeci	Lisans	Lisans	31- 40 Yaş	41-50 Yaş
6. Ebeveyn	Öğretmen	Akademisyen	Lisans	Doktora	31-40 Yaş	41- 50 Yaş
7. Ebeveyn	Ev Hanımı	Polis	Ortaokul	Lisans	31-40 Yaş	31-40 Yaş
8. Ebeveyn	Memur	Diş Hekimi	Ön Lisans	Lisans	31- 40 Yaş	31-40 Yaş
9. Ebeveyn	Öğretmen	Savcı	Lisans	Yüksek Lisans	31-40 Yaş	31-40 Yaş
10. Ebeveyn	Memur	Öğretmen	Ön Lisans	Lisans	31-40 Yaş	31-40 Yaş
11. Ebeveyn	Memur	Diş Hekimi	Ön Lisans	Lisans	31- 40 Yaş	31-40 Yaş
12. Ebeveyn	Memur	Memur	Ön Lisans	Ön Lisans	31-40 Yaş	31-40 Yaş
13. Ebeveyn	Öğretmen	Öğretmen	Lisans	Yüksek Lisans	31-40 Yaş	31-40 Yaş
14. Ebeveyn	Öğretmen	Öğretmen	Lisans	Lisans	31- 40 Yaş	31-40 Yaş
15. Ebeveyn	Eczacı	Eczacı	Lisans	Lisans	31-40 Yaş	41-50 Yaş
16. Ebeveyn	Diş Hekimi	Akademisyen	Lisans	Doktora	31-40 Yaş	31-40 Yaş

Tablo 10'da üstün yetenek potansiyeli olarak belirlenen çocukların ebeveynleri ile ilgili bazı kişisel bilgilere yer verilmiştir. Üstün yetenek potansiyeli olan 16 çocuğun anneleri 31-40 yaş aralığında, babaların 3'ü 41-50 yaş aralığında, 13'ü ise 31-40 yaş aralığındadır. Annelerin 9 tanesi lisans, 2 tanesi yüksek lisans, 4'ü ön lisans ve 1'i de ortaokul mezunudur. Babaların ise 11'i lisans, 5'i ise yüksek lisans/doktora mezunudur. Annelerden 1'i eczacı, 5'i öğretmen, 1'i hemşire, 4'ü memur, 1'i doktor, 1'i diş hekimi, 2'si ev hanımı ve 1'i ziraat mühendisidir.

Babaların 4'ü öğretmen, 1'i savcı, 2'si memur, 1'i işçi, 4'ü doktor, 1'i polis, 2'si akademisyen ve 1'i eczacıdır.

Üstün yetenek potansiyeli olan 16 çocuğun 15'inin ebeveyni ile görüşme yapılabilmektedir, bir ebeveynle uygun bir zaman belirlenemediği için görüşme yapılamamıştır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 12'sinin 2 çocuğu, birinin 3 çocuğu ve 2'sinin 1 çocuğu bulunmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen çocuklardan 11'i ilk çocuk, 2'si ikinci çocuktur. Ayrıca çalışmada 1 tane de tek yumurta ikizi çocuk yer almaktadır. Çalışmaya katılan çocuklardan sadece birinin anne-babası ayrı diğer çocukların anne-babası ise birliktedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P), Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Standfort Binet Zekâ testleri ve araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış veli görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P)

Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu, 2003 yılında Steven I. Pfeiffer ve Tania Jarosewich tarafından Amerika norm değerlerine göre standardize edilen "The Gifted Rating Scales–Preschool/Kindergarten Form (GRS-P)" ye dayanılarak geliştirilmiştir. GRS-P, Türkçeye ölçeğin şu anki yayıncısı olan NCS Pearson A.Ş.'nin yazılı onayı ile çevrilmiştir.

GRS-P Zihinsel Yetenek, Akademik Yetenek, Yaratıcılık, Sanatsal Yetenek ve Güdülenme olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Her alt ölçek 12 maddeden oluşmakta olup toplam 60 maddelik bir ölçektir. Her madde üç aralığa ayrılmış, dokuz dereceli bir ölçekle derecelendirilir (1-3 Ortalamanın Altı, 4-6 Ortalama ve 7-9 Ortalamanın Üstünde). Bir çocuğun bir alt ölçekten alabileceği en yüksek puan 108'dir. En yüksek alınabilecek toplam puan 540'tır.

Ölçek her bir çocuk için öğretmeni tarafından değerlendirilir. Öğretmenin çocuğu en az bir ay gözlemlemiş olması doğru bir değerlendirme için gereklidir. Ölçeğin birinci bölümünde çocuk ve öğretmenle ilgili bazı kişisel bilgiler bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği çocukların üstün yeteneklilik ihtimalini göstermektedir. Zihinsel Yetenek, Akademik Yetenek, Yaratıcılık ve Sanatsal Yetenek alanlarında ne kadar yüksek puan alınırsa çocuk için üstün yetenekli olma ihtimali o kadar yüksektir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu

Ailelerin bebeklikten bu yaşlarına kadar belirli özellikler açısından çocuklarını betimlemeleri için araştırmacı tarafından Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır: Ebeveynlerle ilgili demografik verilerin ve çocuklarıyla ilgili bazı genel bilgilerin bulunduğu birinci bölüm ve bebeklikten buldukları yaşa kadar çocuklarını tanımlamalarını sağlayacak ikinci bölüm. Görüşme soruları açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Aile Görüşme Formu alan yazın taranarak ve GRS-P'de yer alan maddeler dikkate alınarak, ailelerin çocuklarının özelliklerini betimlemelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme için hazırlanan sorular çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 2 uzman tarafından gözden geçirilmiş ve son şekli verilen formla bir pilot çalışma yapılarak soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı test edilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 19, ikinci bölüm 29 sorudan oluşmaktadır.

Aile Görüşme Formundaki sorular alan yazında yer alan üstün yetenekli çocukların özelliklerinden yola çıkılarak ve GRS-P'de yer alan unsurlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sorular bebeklik dönemi ve mevcut yaş özelliklerini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur.

3.3.2. Gözlem Listesi

Araştırmacı tarafından üstün yetenekli bireylerin özellikleri ve GRS-P'de ölçülen unsurlar dikkate alınarak bir gözlem listesi hazırlanmıştır. Araştırmacı gözlemleri bazı kısaltmaları kullanarak kaydetmiştir. Gözlemler sırasında çocuklar

listede belirtilen davranışları yaptıklarında “Gözlemlendi: E”, davranışların çocuk tarafından yapılmaması durumunda “Gözlemlenmedi: H” ve davranışı gözlemlemek için uygun fırsatların oluşmaması durumunda “Gözlemlenemedi: GM” ifadeleri kullanılarak gözlem listesine kaydedilmiştir.

3.3.3. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi

Leiter Uluslararası Performans Ölçeği: Ölçeğin orijinali Russell Leiter tarafından 1929 yılında, ölçek konuşma güçlüğü çeken Hawaii çocuklarının bilişsel yeteneklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği sözsüz bir test olmasından dolayı işitme ve motor alandaki yetersizliklerde, beyin hasarında, İngilizce konuşma yetersizlik durumlarında ve otizm durumlarındaki çocukların bilişsel kapasitelerini belirlemede kullanılır (Sparrow & Davis, 2000: 122).

Uygulama esnasında testör açıklama yapmamakta, alt ölçekler basit bir örnekle başlamakta ve örnekte izlenen yol bu alt test boyuna devam etmektedir. Bu örnekteki mantığın kavranması, testin başarılması için gereklidir. Test 2 yaştan itibaren uygulanabilmektedir. Test bir performans testidir. Renkleri eşleştirme, şekil, resim, blok deseni kopyalama, resim tamamlama gri rengi tonlarına göre ayırma, yaş farklarını ayırt etme, şekil ilişkileri, ayak izlerini tanıma, algılama, benzerlik bulma, dizileri hatırlama, hayvanları sınıflama gibi zihinsel süreçleri bulunan bir testtir. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği yaş ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Her yaşta 4 alt test bulunmaktadır (Özgüven, 1994: 239).

Test materyalleri ahşap bloklar, bu blokların yerleştirildiği “tarak” adı verilen ahşap bir materyal ve çeşitli bilişsel işlem sırasının bulunduğu şeritlerden oluşmaktadır. Çocukların küpleri şeritteki mantığa uygun olarak yerleştirilmesi istenmektedir. Doğru ilişkinin oluşturulması durumunda, görev testörde bulunan değerlendirme kâğıdında işaretlenmektedir.

Leiter Uluslararası Performans Ölçeği sözsüz olmasından dolayı kültür, etnik yapı, sosyo- ekonomik ve/veya kültürel unsurlardan bağımsız bir testtir. Testin bu özelliği Türkiye açısından dezavantajlı bölgelerden (köy, kırsal vb) gelen çocukların

tanılanmasında ve bu çocukların fak edilmelerinde önemlidir. Performans ölçeği olması ve ölçekte materyallerin bulunması erken çocukluk dönemindeki çocuklar tarafından oyun materyali olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu durum ölçeğin erken çocukluk döneminde uygulanması açısından bir avantaj olarak düşünülebilir.

Leiter Uluslararası Performans Ölçeği'nin Türkçe çevirisi Feyiz Önen tarafından yapılmıştır. Halen Türkiye'de bu versiyon RAM'de tanılama amacıyla kullanılmaktadır (MEB, t.y.: 1). Ölçeğin kullanım kılavuzu bulunmaktadır. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği-R'nin ortalaması 100 ve standart sapması ise 15'tir (Ohio, 2012).

Stanford Binet Zekâ Testi: Alfred Binet ve Teodor Simon tarafından 1905 yılında geliştirilen ilk zekâ testidir. Bu test Fransız Milli Eğitim Bakanlığının isteği üzerine, başarısız olan öğrencilerin tanılanmaları için geliştirilmiştir. Değişik alt-testleri kapsayan bu ölçek uygulamalarda başarılı sonuçlar vermiştir. İlk Simon-Binet Zekâ Testi (1905) 30 maddeden oluşmakta ve maddeler kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. 3-11 yaş grubu için geliştirilen ilk test, 1908 yılında yapılan revizyonla testte norm grubu 3-13 yaşlarını kapsamıştır ve madde sayısı 59'a yükseltilmiştir. Zekâ yaşı kavramı bu testte kullanılmaya başlanmıştır. Testin 3. Revizyon çalışması 1911 yılında yapılmıştır. Bu revizyona yetişkinler grubu eklenmiştir. Binet Zekâ Ölçeğinin bir diğer revizyonu 1916'da Amerika'da Stanford Üniversitesinden L.M. Terman tarafından yapılmıştır. Amerika standardizasyonu 2300 denekle yapılmıştır. Bu çalışmada ölçek 3-14 yaş ve yetişkinlik dönemleri için standardize edilmiştir. Ölçeğin madde sayısı 90' a çıkarılmış ve 31 madde yeniden hazırlanmıştır (Arı, 1999: 153).

Ölçek ilk kez 1915 yılında Psikolog Alaattin Gövsa tarafından Türkçeye çevrilmiş fakat uyarlaması yapılmamıştır. Stanford Binet Zekâ Testi 1937 formunun geçerlik çalışması Refia Uğurel Şemin tarafından 1958 yılında yapılmıştır. 1960 Stanford Binet Zekâ Testi'nin Türkiye standardizasyonu 1972 yılında, İstanbul'dan alınan 5110 çocukla gerçekleştirilmiştir. Bu test halen Türkiye'de kullanılmaya devam edilmektedir. Test 2-16 yaş ve orta ve üst yetişkinler I-II için standardize edilmiştir. Bu revizyonla testi alanların standart puanlara göre zekâ seviyesi

verilmektedir. Stanford-Binet Zeka Ölçeği 1986'da tekrar revize edilmiştir (Arı, 1999: 153-155). Günümüzde Satandford Binet Zekâ Testi'in 1972 yılında son yayınlanan 1960 formu, RAM'larda yaygın olarak üstün yetenekli çocukları tanılamada, özellikle erken çocukluk dönemi çocuklarının tanılanmasında kullanılmaktadır (Eripek, 2009: 137).

Stanford Binet Zekâ Testi sözel ve performans alt testleri vardır. Küçük yaş grubundaki performans maddeleri daha fazladır. Yaş büyüdükçe sözel performans maddeleri artmaktadır. Alt testler 2-5 yaş arasında 6 ay aralıkla, 5-14 yaş arasında ise bir yıllık aralıklarla değerlendirilir. Testin geri kalanı normal ve üstün yetişkin olarak düzenlenmiştir. Normal yetişkin bölümünde her alt teste 6 madde, üstün yetişkinde her alt testte 8 madde vardır (Öner, 2012: 122).

Stanford Binet Zekâ Testi'nin ilk güvenilirliği 1937 revizyonuna göre yapılmıştır. Küçük yaşlardaki yüksek IQ'lu çocuklarda güvenilirlik düşükken, büyük yaştaki düşük IQ'lu çocuklarda güvenilirlik yüksek bulunmuştur. Örneğin, 2,5-5,5 yaşta 140-149 IQ'da alfa katsayısı 0.83- 0.91 iken 14-18 yaşta 140-149 IQ'da alfa katsayısı 0.95-0.98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin değişik yaş ve zekâ bölümü gruplarında güvenilirlik katsayısı 0.90, standart hata ise 5 zeka bölümü olarak bulunmuştur (Öner, 2012: 122-124).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2014-2015 eğitim öğretim yılında Tokat ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel-resmi anaokulları ve ana sınıflarından toplanmıştır. Çalışmalar Tokat Milli Eğitim Müdürlüğünden ve ailelerden alınan izinler doğrultusunda yapılmıştır (Ek- 1, 2).

3.4.1. GRS-P ile Verilerin Toplanması

2014- 2015 eğitim öğretim yılı aralık ayında 8 anaokulu ve 4 anasınıfında bulunan 4.0-6.11 yaş arası toplam 363 çocuk için ölçekler öğretmenlere iletilmiş ve her bir öğretmenle görüşülerek ölçeğin nasıl doldurulacağı anlatılmıştır. GRS-P ile veri toplama süreci Pfeiffer'in verileri toplamada uyguladığı yöntemle benzerdir. Öğretmenlerden akademik başarılarına uygun olarak, sınıf mevcutlarına göre (sınıf

seviyesinin çok üstünde, sınıf seviyesinin üstünde, sınıf seviyesinde, sınıf seviyesinin altında ve sınıf seviyesinin çok altında) 5 seviyede ikişer çocuk seçmeleri ve ölçeği bu çocuklar için değerlendirmeleri istenmiştir. Mevcudun az olduğu sınıflarda, öğretmenler, her seviye için birer çocuk (toplam 5 çocuk) değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ölçeği doldurduktan sonra ölçekler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplam 363 ölçek araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

3.4.2. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford-Binet Zekâ Ölçekleri İle Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Tanınması

Çalışmanın bu aşamasında GRS-P'nin zekâ testleri ile ilişkisine bakılmıştır. Böylece GRS-P'nin üstün yetenekli çocukları belirlemede etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Zekâ testi olarak Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford-Binet Zekâ Testleri kullanılmıştır. Her yaş grubundan (4:0-4:5, 4:6- 4:11, 5:0-5.5, 5:6-5:11 ve 6:0-6:11 yaşlar), GRS-P'nin alt testlerinden toplamda en yüksek puan alan çocukların belirlenmiştir. Belirlenen çocukların ailelerine izin yazısı gönderilmiştir (Ek- 2); fakat çocuklarına test uygulanmasını istemeyen aileler olmuştur. Ailelerin izin verdiği GRS-P'den yüksek puan alan 30 ve tesadüfi seçilen 15, toplam 45 çocuğa belirtilen zekâ testleri uygulanmıştır. Testler Tokat Rehberlik Araştırma Merkezinde bu testleri uygulama yeterliliği bulunan iki psikolojik danışman ve rehber öğretmen tarafından uygulanmıştır. Testler anasınıfı ve anaokullarında uygulanmıştır. Uygulamaların sağlıklı olması için çocukların dikkatlerini dağıtmayacak, sessiz ortamlar tercih edilmiştir.

Leiter Uluslararası Performans Testi 20 Mart- 10 Nisan 2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. Stanford Binet Zekâ Testi 13-20 Nisan 2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. Stanford Binet Zekâ Testi uygulanması sırasında, testin uygulandığı günlerde, çeşitli sebeplerden dolayı okullarda olmayan 7 çocuğa test uygulanamamıştır. Kayıp verilerle Stanford Binet Zekâ Testi uygulanan çocuk sayısı 38'e düşmüştür.

Testlerin uygulanması sonucu Leiter Uluslararası Performans Ölçeğinden 130 ve üzeri alan çocuk sayısı 8 iken, Stanford Binet Zekâ Testinden 130 ve üzeri puan alan çocuk sayısı 11'dir. Her iki testten de 130 ve üzeri puan alan çocuk sayısı ise

3'tür. Çalışmamızda üstün yetenek potansiyeli olarak kabul edilmenin ön koşulu olarak bu iki testin herhangi birinden 130 ve üzeri puan elde etmiş olma yeterli kriter olarak kabul edilmiştir. Böylece üstün yetenek potansiyeli olan çocuk sayısı 16 olarak kabul edilmiştir. Uygulanan IQ testleri ve GRS-P ölçek alt test toplam puanları ve alt testler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo- 11 Uygulanan IQ Testleri ve GRS-P Alt Testleri ve GRS-P Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon

		GRSP					Toplam Puan	Ortalama	Standart Sapma
		Alt Testler							
		Zihinsel Entelektüel Yetenek	Akademik Yetenek	Yaratıcılık	Sanatsal Yetenek	Güdülenme			
IQ Testleri	Leiter (n=45)	0.37*	0.32*	0.31*	0.32*	0.20	0.31*	111.04	21.86
	Stanford Binet (n=39)	0.17	0.12	0.12	-0.13	0.10	0.02	121.33	15.82
GRS-P	Toplam Puan	0.86**	0.93**	0.91**	0.89**	0.91**			

* Korelasyon 0.05 düzeyinde önemlidir

Tablo incelendiğinde Leiter Uluslararası Performans Ölçeği sonuçları ve ölçek alt test ve toplam puanları arasında güdülenme hariç 0,05 düzeyinde anlamlı fakat düşük bir ilişki vardır. Fakat Stanford Binet IQ testi skorları ve ölçek alt testleri ve ölçek toplam puanları arasında güçlü bir ilişkisizlik bulunmaktadır. Ölçeğin orijinalinin WPPSI-III ve WIAT-II IQ testleri ile korelasyonları incelendiğinde sonuçların benzerlik gösterdiği dikkat çekicidir.

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu Yoluyla Verilerin Toplanması

Uygulanan zekâ testleri sonucunda üstün yetenek potansiyeli olduğu belirlenen 16 çocuğun ebeveyni ile iletişime geçilerek, onlar için uygun olan bir zaman diliminde görüşülme talebinde bulunulmuştur. Ebeveynlerle belirlenen zaman diliminde yüz yüze görüşülmüştür. Görüşmeler araştırmacı tarafından not edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce görüşmede elde edilen bilgilerin gizli kalacağı ve bilimsel çalışma dışında hiçbir yerde kullanılmayacağı ebeveynlere ifade edilmiştir.

Üstün yetenek potansiyeli olan toplam 16 çocuğun ebeveyni ile iletişime geçilmiştir. Fakat bir ebeveynle uygun bir zaman belirlenemediği için görüşme yapılamamıştır. Böylece 15 ebeveynle yapılan görüşme verileri değerlendirilmeye alınmıştır.

3.4.3. Gözlem Yoluyla Verilerin Toplanması

Bu araştırmada gözlem, üstün yetenek potansiyeli olan çocukların davranışlarının sınıf ortamında gözlemlenmek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ testlerinin en az birinden 130 ve yukarı skor alan 16 çocuk gözlemlenmiştir. 16 çocuk 5 gün boyunca, tüm eğitim süresi içerisinde gözlemlenmiştir.

Gözlemler araştırmacı tarafından hazırlanan ve sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan bir haftalık eğitim programı süresince araştırmacı tarafından yapılmıştır. Hazırlanan eğitim programında Türkçe, drama, sanat, müzik, oyun, okuma-yazmaya hazırlık, fen ve matematik etkinliklerine yer verilmiştir. Gözlemler araştırmacı tarafından not alınmış ve çocukların davranışları gözlem formuna işaretlenmiştir. Bir günlük eğitim plan örneği Ekler bölümünde yer almaktadır (Ek-4).

3.4.1. Gözlem Çalışmasının Yürütüldüğü Okullarla İlgili Bilgiler

Araştırmada, gözlem çalışmaları, il merkezinde bulunan 6 anaokulu ve 1 anasınıfında yürütülmüştür. Gözlem yapılan okullar 1. Okul, 2. Okul, 3. Okul... şeklinde tanımlanmış ve aşağıda okullarla ilgili bazı bilgilere yer verilmiştir.

1. Okul: Bu okul özel bir anaokuludur. Okul birbirine bağlı 3 müstakil binadan oluşmaktadır. Okulun eğitim süresi tüm gündür. Okulda; 3-6 yaş arasındaki çocuklara eğitim verilmektedir ve 4 tane 6 yaş, 1 tane 3 yaş, 2 tanede 4 yaş sınıfı bulunmaktadır. Okulun mevcudu 131'dir. Sınıfların mevcutları 19'dur. Okulun bahçesi ve bahçesi içerisinde bir oyun parkı bulunmaktadır. Bunun dışında okulda kapalı oyun alanı da bulunmaktadır. Okulun bir yemekhanesi mevcuttur. Öğrencilere sabah ve ikindi kahvaltısı ve öğle yemeği verilmektedir. Okulda İngilizce, satranç, bilgisayar, drama ve mental aritmetik branş dersleri verilmektedir. Okulda bilgisayar ve İngilizce sınıfları mevcuttur. Okulda yardımcı kat görevlileri bulunmaktadır. Bu

okulun 6 yaş sınıfından 3 çocuk gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıfların mevcudu 19'dur, sınıflar parke ile kaplıdır. Bazı alanlar halıyla kaplıdır. Sınıflarda öğrencilerin bireysel kullanabilecekleri ve malzemelerini koyabilecekleri dolapları mevcuttur.

2. Okul: Resmi ve bağımsız bir anaokuludur. Okulda sabahçı öğleci olmak üzere yarım gün eğitim verilmektedir, fakat günün geri kalan bölümü için isteğe bağlı olarak öğrencilerin devam ettiği kulüp sınıfları bulunmaktadır. Okulda 8 sınıf bulunmaktadır. Okula 3-6 yaş aralığındaki öğrenciler devam etmektedir. Okulun oyun parkının bulunduğu bir bahçesi bulunmaktadır. Okuldaki sınıflar ortak bir alana açılmaktadır ve bu alan kapalı oyun alanı olarak kullanılmaktadır. Her sınıfın bilgisayar ve projeksiyonu vardır. Okulun yemekhanesi bulunmaktadır. Okulda sabah ve ikindi kahvaltısı ve öğle yemeği verilmektedir. Okulun 151 öğrencisi bulunmaktadır. Bu okulun 4 ve 5 yaş sınıfından 3 çocuk gözlemlenmiştir. Sınıf mevcutları 20'dir. 5 yaş sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Sınıflar oldukça geniştir. Sınıflar parke ile ve bazı bölümler halıyla kaplıdır. Sınıflarda her öğrenci için malzemelerini koyabilecekleri bireysel dolaplar ve oyuncakların veya oyun materyallerinin yerleştirildiği dolaplar mevcuttur. Sınıflarda öğrenme merkezleri bulunmaktadır. Sınıflarda bir öğretmen vardır ve sınıfın yardımcı ablası yoktur. Fakat okulda öğrencilerin öz bakımlarına yardımcı olan 2 yardımcı abla vardır.

3. Okul: Resmi ve bağımsız bir anaokuludur. Okulda sabahçı öğleci olmak üzere yarım gün eğitim verilmektedir, fakat diğer yarım gün için de isteğe bağlı olarak öğrencilerin devam ettiği kulüp sınıfları bulunmaktadır. Okulda 8 sınıf bulunmaktadır. Okula 3-6 yaş aralığındaki öğrenciler devam etmektedir. Okulun oyun parkının bulunduğu büyük bir bahçesi ve kapalı oyun alanı bulunmaktadır. Okulun tüm sınıflarının bahçeye açılan kapıları bulunmaktadır. Her sınıfın bilgisayar ve projeksiyonu vardır. Okulun yemekhanesi bulunmaktadır; fakat kullanılmamaktadır. Okulda sabah ve ikindi kahvaltısı ve öğle yemeği verilmektedir. Yemekler veya kahvaltılar okulun mutfağında hazırlanmakta ve sınıflarda bulunan mutfak bölümlerinde yenilmektedir. Öğrenci lavabo ve tuvaletleri sınıfların içindedir. Okulun 100 öğrencisi bulunmaktadır. Bu okulun 5 yaş sınıfından 1 çocuk

gözlemlenmiştir. Sınıfın mevcudu 15'tir. Sınıflar oldukça geniştir. Sınıflar parke ile ve bazı bölümler halıyla kaplıdır. Sınıflarda her öğrenci için malzemelerini koyabilecekleri bireysel dolaplar ve oyuncakların veya oyun materyallerinin yerleştirildiği dolaplar mevcuttur. Sınıflarda öğrenme merkezleri bulunmaktadır. Sınıflarda bir öğretmen vardır ve öğrencilerin öz bakımlarına yardımcı olan yardımcı ablalar mevcuttur.

4. Okul: Resmi ve bağımsız bir anaokuludur. Okulda sabahçı öğleci olmak üzere yarım gün eğitim verilmektedir, okulda kulüp sınıfları bulunmamaktadır. Okul 3 katlıdır. Birinci katta yemekhane, mutfak, idari birimler, ikinci katta sınıflar ve depo, üçüncü katta ise oyun alanı ve sinema salonu bulunmaktadır. Okulda 7 sınıf bulunmaktadır. Okula 3-6 yaş aralığındaki öğrenciler devam etmektedir. Okulda sabahçı ve öğleci gruplar bulunmaktadır, kulüp sınıfları bulunmamaktadır. Okulun bahçesi yoktur, fakat kapalı oyun alanı bulunmaktadır. Her sınıfın bilgisayarı ve projeksiyonu vardır. Okulun yemekhanesi bulunmaktadır. Okulda sabah ve ikinci kahvaltısı verilmektedir. Okulun 120 öğrencisi bulunmaktadır. Bu okulda 5-6 yaş gruplarından 2 öğrenci gözlemlenmiştir. Sınıfların mevcudu 20'dir. Sınıflar parke ile ve bazı bölümler halıyla kaplıdır. Sınıflarda her öğrenci için malzemelerini koyabilecekleri bireysel dolaplar ve oyuncakların veya oyun materyallerinin yerleştirildiği dolaplar mevcuttur. Sınıflarda öğrenme merkezleri bulunmaktadır. Sınıflarda bir öğretmen vardır ve öğrencilerin öz bakımlarına yardımcı olan yardımcı kat ablaları vardır.

5. Okul: Bir ilkokulun bünyesinde bulunan bir anasınıfıdır. Sınıf sabah grubunda eğitim vermektedir. Sınıfın 25 öğrencisi bulunmaktadır. Sınıfta 2 tane taşınabilir öğrenci bulunmaktadır. Anasınıfı okulun içinde, giriş katta yer almaktadır. Sınıfın kendine ait mutfağı, tuvaletleri ve lavaboları bulunmaktadır. Anasınıfının kendine ait bir bahçesi vardır, fakat bahçede özel bir oyun parkı veya bu alanda kullanılacak oyun malzemeleri bulunmamaktadır. Sınıflarda her öğrenci için malzemelerini koyabilecekleri bireysel dolaplar ve oyuncakların veya oyun materyallerinin yerleştirildiği dolaplar mevcuttur. Sınıflarda öğrenme merkezleri bulunmaktadır. Sınıf oldukça geniştir ve parke ile ve bazı bölümler halıyla kaplıdır.

Sınıfta bilgisayar ve projeksiyon vardır. Sabah kahvaltısı saati vardır ve aileler öğretmen tarafından belirlenen listeye göre sırayla günün menüsünü getirmektedir. Sınıfta yardımcı bir personel bulunmaktadır. Bu sınıfta üç çocuk gözlemlenmiştir.

6. Okul: Özel anaokuludur. Okul 3 katlıdır. Okulda spor salonu, ses eğitim sınıfı (okuma sınıfı), fen laboratuvarı, yemekhane, çok amaçlı bir salon bulunmaktadır. Okulda sabah ve ikindi kahvaltısı ve öğle yemeği verilmektedir. Okulda tüm gün eğitim verilmektedir. Okula 3-6 yaş arası öğrenciler devam etmektedir. Her sınıfın bir yardımcı personeli bulunmaktadır. Okulda İngilizce, satranç, spor, sanat, drama ve müzik branş dersleri verilmektedir. Bu okulda iki ayrı 6 yaş sınıftan 3 çocuk gözlemlenmiştir. Sınıflar parkeyle ve bazı alanlar halıyla kaplıdır. Sınıflarda her öğrenci için malzemelerini koyabilecekleri bireysel dolaplar ve oyuncakların veya oyun materyallerinin yerleştirildiği dolaplar mevcuttur. Sınıflarda öğrenme merkezleri bulunmaktadır. Gözlem yapılan sınıfların birinin 11, diğerinin 20 mevcudu vardır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel bölümünde GRS-P'nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. GRS-P geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde SPSS 21.0 paket programı, geçerlik çalışması için yapılan Doğrulamalı Faktör analizinde AMOS paket programı kullanılmıştır.

Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P)'nin güvenilirliği, iki güvenilirlik ölçütü olan iç tutarlılık ve test tekrar test ile test edilmiştir. İç tutarlılık Cronbach Alfa; testin aralıklı tekrarı Spearman –Brawn ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

Geçerliliğinin belirlenmesinde, elde edilen veriler dört geçerlik ölçütüne göre test edilmiştir. Bunlar; dil geçerliliği, içerik (kapsam) geçerliliği, ölçüt geçerliliği ve yapı geçerliğidir.

Çalışmanın nitel bölümünde ise görüşme ve gözlem yöntemleri ile toplanan verilerin analizi yapılmıştır.

Görüşme yöntemi nitel verileri elde etmek için sıkça kullanılan bir yöntemdir. Görüşme kişilerin geçmiş, gelecek veya şimdiyle ilgili tutum, görüş ve davranışları ile ilgili bilgi almak amacıyla yapılmaktadır. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç tür görüşme yöntemi vardır. Görüşmede elde edilen veriler yazılı hale getirilmektedir (Güler vd., 2013: 112).

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki yöntem kullanılmaktadır. Betimsel analizde, görüşme ve gözlemlerle ilgili doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Elde edilen verilerin belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması betimsel analizle yapılmaktadır. Bu analizde verilerden elde edilen bulguları düzenleyerek sunmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinde ise verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinde betimsel analizde ulaşılamayan kavram ve temalara ulaşılabilir. İçerik analizinde daha derinlemesine bir analiz yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 221-227). Bu çalışmada görüşme ve gözlem sonucu elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P) Güvenirliliği ve Geçerliliği

4.1.1. Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu (GRS-P) Güvenirliliği

Öznel (subjectif), duyuşsal (sensorial), eğilim ya da beğeni türü oluşumların (fenomen) yapısal ve fonksiyonel özelliklerini ortaya koymak için özgün ölçme araçlarına (ölçek, scale, inventory, index) ihtiyaç vardır. Bu tür oluşumların ölçülmesi (sayısallaştırılması) için bazı ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu araçlar k sayıda soru içerirler ve bu sorulardan elde edilen cevaplara göre birimlerin (kişilerin) davranışsal, duyuşsal, yargısal, beğeni ve bilgi-tutum davranışlarına yönelik bilgi edinilir. Bu araçlardan biri de ölçeklerdir.

Bir ölçekte yer alan soruların cevaplarını içeren seçeneklerin ardışık (ordinal, hiyerarşik) yapıda olması gerekir. Seçenekler “en az” dan “en çok” a doğru ya da olumsuzdan en olumluya doğru artan bir yapıda dizilmelidir (Özdamar, 2011: 601). Ölçeklerin verimli kullanımı yüksek bir güvenirliliğe ve geçerliliğe sahip olmasına bağlıdır.

Güvenirlilik; bir ölçmede tesadüfi yanılığın ortadan kaldırılmış olmasıdır. Araştırmada aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı sonuçların elde edilmesi, çalışmaların güvenirliliğini göstermektedir (Karasar, 2002:148). Bir ölçme aracının, farklı ölçüm sonuçlarının belirgin farklılık göstermemesi ölçme araçlarındaki kararlılığı ifade etmektedir. Güvenirlilik çalışmalarında, sonuçlar genellikle korelasyon (r) katsayısı ile belirlenmektedir. Korelasyon -1 ve 1 arasında bir değer alabilir. Değerin 1'e yakın bir sonuç alması yüksek güvenirliliğe işaret etmektedir, korelasyon katsayısının 1 olması mükemmel pozitif ilişkiyi, -1 olması ise mükemmel negatif ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2008: 97).

Güvenirlilik bir ölçme aracında (testte) bütün soruların birbirleriyle tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavramdır.

Ölçme araçlarının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş yöntemlere Güvenilirlik Analizi ve bu araçta yer alan soruların irdelenmesine ise Soru Analizi denir. Güvenirlik ölçümünde likert ölçeklerde Cronbach Alfa Katsayıları kullanılır (Özdamar, 2011: 603-605). GRS-P ölçeğinin güvenilirliği; iç tutarlılık ve testin aralıklı tekrarı ölçütlerine göre incelenmiştir.

4.1.1.1. İç Tutarlılık

Ölçme araçlarının belli bir amacı gerçekleştirmek üzere, birbirinden bağımsız soru veya maddelerden oluştuğu ve bu alt unsurların bütün içinde eşit ağırlığa sahip olduğu varsayımı iç tutarlılık ölçütünün temel unsurudur (Karasar, 2002: 150). İç tutarlılığın yüksek oluşu ölçek maddelerinin aynı şeyi ölçtüğünü göstermektedir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 29).

GRS-P'deki maddelerin iç tutarlılık güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak yapılmıştır. Cronbach Alfa sürekli, aralıklı ya da ardışık dört ya da beş seçenekli cevaplar içeren k sorusunun yer aldığı bir ölçeğin bir olayı ölçmedeki gücünü, yeterliliğini ve güvenilirliğini belirlemede kullanılan genel güvenilirlik katsayısıdır. Cronbach alfa katsayısı, ölçek sorularının varyans toplamının genel varyansa oranlaması ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Bir ölçeğin toplumsal taramalarda kullanılabilmesi için en az $0.60 \leq \alpha < 0.70$ arasında değer almalıdır. Bir ölçeğin $0.70 \leq \alpha < 0.90$ arasında bir değer alması ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu, ölçeğin toplumsal çalışmalarda güvenle kullanılıp yargılar oluşturulabileceğini gösterir. $0.90 \leq \alpha$ olması durumunda ölçek çok yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir ve inceleme alanıyla ilgili yüksek geçerlik ve güvenilirlik düzeyinde bilimsel yargıların oluşturulmasında kullanılabilir (Özdamar, 2011: 604-605). Yaşlara göre GRS-P ve alt testleri için güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve tüm sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo- 12 GRS-P Ölçeğinin Beş Farklı Yaş Grubunda Alt Testlere Göre Cronbach Alfa (α) Katsayıları

Yaş	Beş Farklı Yaş Grubunun Alt Testlere Göre Cronbach Alfa Katsayıları				
	Zihinsel/Entelektüel Yetenek	Akademik Yetenek	Yaratıcılık	Sanatsal Yetenek	Güdülenme
4:0-4:5 (n=45)	0.98	0.95	0.96	0.96	0.98
4:6-4:11 (n=76)	0.98	0.95	0.98	0.98	0.98
5:0-5:5 (n=97)	0.99	0.96	0.98	0.98	0.98
5:6-5:11 (n=108)	0.98	0.96	0.98	0.98	0.98
6:0-6:11 (n=37)	0.98	0.94	0.98	0.98	0.98
Genel (n=363)	0.98	0.96	0.98	0.98	0.98
Ortanca	0.98	0.95	0.98	0.98	0.98

Tablo 12’de görüldüğü üzere, tüm alt testler için Cronbach Alfa (α) katsayıları oldukça yüksek çıkmıştır. Tabloya göre, GRS-P tüm yaşlar için tüm alt testlerde 0.94-0.99 arasında değişen cronbach alfa katsayılarına sahiptir. Ölçeğin tüm yaşlar için dört alt ölçeğinde (Zihinsel/Entelektüel Yetenek, Yaratıcılık, Sanatsal Yetenek ve Güdülenme) bulunan cronbach alfa katsayısı 0.98, diğer alt test olan Akademik Yetenek için cronbach alfa katsayısı 0.95’tir. Bu katsayılar GRS-P’nin güvenilirliğinin çok yüksek ($0.90 \leq \alpha =$ Çok yüksek güvenilirlik) olduğunu, sonuçların ve ölçeğin güvenle kullanılabilirliğini göstermektedir. Ölçeğin kılavuzunda yer alan Cronbach Alfa katsayısı, beş alt test ve beş yaş grubunda 0.97- 0.99 arasındadır (Pfeiffer ve Petscher, 2008: 21; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 29). Siu (2010: 253) tarafından ölçeğin Çinceye çevrilen versiyonunun güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı beş alt test ve beş yaş grubunda ise 0.98 ve 0.99 arasında bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlarla, çalışmanın orijinalinin ve Çince versiyonunun sonuçlarının yakın olduğu ve sonuçların benzerlik gösterdiği görülmektedir.

GRS-P’nin alt testleri için ölçümle ilişkilendirilmiş standart hatalar Tablo 13’de verilmiştir. Bu değerler her bir alt testin güvenilirlik katsayısı ve varyansı ile ilişkilidir. Ölçmenin standart hatası, bireysel puanları yorumlamada kullanılır. Birey test ile ölçülürken, bireyin gerçek performansının belli olasılık düzeyinde hangi puan aralığında olabileceğini tahmin etmede kullanılır. Bir testin standart sapması ne kadar küçük ve güvenilirliği ne kadar yüksek ise daha sonraki uygulamalarda puanların göstereceği farklılaşmalarında o ölçüde düşük olması beklenir.

Aynı popülasyondan seçilecek, aynı büyüklükteki örneklerin ortalamalarının yayılmasını gösteren ölçüt, ortalamanın standart hatası (standard error of mean- SEM)'dir. SEM standart sapma değerinin denek sayısının kareköküne bölünmesi ile elde edilen değerdir. Ortalamanın standart hatası, ortalamanın dağılımındaki varyasyonu (değişimi) gösterir ve örneklem sayısının artması ile küçülür. Standart hatanın küçük olması popülasyon parametresine ait yapılacak olan tahminler açısından ve daha dar güven aralığı sınırları bulma açısından önemlidir. Yani standart hata ne kadar küçükse, popülasyona ait tahminlerimiz de o kadar isabetli olmaktadır (Özbek ve Keskin, 2007: 65).

Tablo- 13 GRS-P'nin Beş Farklı Yaş Grubunda Alt Testlere Göre Standart Hataları

Yaş	Beş Farklı Yaş Grubunun Alt Testlere Göre Standart Hataları				
	Zihinsel/Entelektüel Yetenek	Akademik Yetenek	Yaratıcılık	Sanatsal Yetenek	Güdülenme
4:0-4:5 (n=45)	2.77	2.60	2.35	2.43	2.71
4:6-4:11 (n=76)	2.42	2.26	2.24	2.35	2.35
5:0-5:5 (n=97)	2.39	2.18	2.13	2.24	2.28
5:6-5:11 (n=108)	2.14	2.14	2.11	2.26	2.11
6:0-6:11 (n=37)	3.68	3.22	3.51	3.61	3.32
Genel (n=363)	1.16	1.10	1.07	1.14	1.13

Tablo 13 incelendiğinde; GRS-P alt testleri yaş gruplarına göre farklı standart hatalara sahiptir. GRS-P'nin alt testlerinde ölçmenin standart hatasının 2.11- 3.68 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum GRS-P puanlarıyla ilişkilendirilmiş yüksek test güvenilirliği derecesini desteklemektedir. Çalışmada elde edilen standart hata değerleri GRS-P'nin hem orijinali ile hem de Çince versiyonunda ki çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ölçeğin kılavuzunda yer alan standart hata değerlerinin 1.00- 1.73 arasında (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 29), Siu (2010: 255)'nin çalışmasında elde edilen standart sapma değerleri standart hataya dönüştürüldüğünde ise 2.38- 4.08 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların standart hataları arasında küçük farklılıkların olmasının sebebi yaş gruplarındaki veri sayılarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Özbek ve Keskin, 2007: 65).

Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formunda Pfeiffer ve Jarosewich (2003: 25) ırk, etnik yapı ve cinsiyet açısından

güvenilirlik katsayılarını incelemiştir. Fakat Türkiye’de ırk ve etnik yapı gibi farklı gruplar olmadığından ölçeğin güvenilirlik katsayısı cinsiyetler açısından değerlendirilmiştir.

Tablo- 14 GRS-P’nin Cinsiyete Göre Alt Test Alfa Katsayıları

Cinsiyet	Cinsiyete Göre Alt Testlerin Cronbach Alfa Katsayıları				
	Zihinsel/Entelektüel Yetenek	Akademik Yetenek	Yaratıcılık	Sanatsal Yetenek	Güdülenme
Kız (n=185)	0.98	0.95	0.98	0.98	0.98
Erkek (n=178)	0.98	0.95	0.98	0.98	0.98

Alt test açısından cinsiyet değişkenine göre cronbach alfa katsayıları Tablo 14’te verilmiştir. Tablo incelendiğinde cronbach alfa katsayılarının akademik yetenekte kızlar ve erkekler için 0.95 olduğunu, diğer tüm alt testlerde her iki cinsiyette de 0.98 olduğu görülmektedir. Bu değerler Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formunun (GRS-P) her iki cinsiyet için de güvenilir olduğunu göstermektedir.

4.1.1.2. Test tekrar test

Bir ölçümün ilk ölçümden kısa bir süre sonra benzer koşullar altında tekrar yapılması sonucu elde edilen ölçüm sonuçları arasındaki korelasyon katsayısı test tekrar test güvenilirlik katsayısıdır (Karasar, 2002: 149-150). GRS-P’nin test tekrar test güvenilirlik ölçütünü belirlemek amacıyla, birinci ölçümden 30 gün sonra toplam 30 çocuk öğretmenleri tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Normal dağılıma sahip olan ölçümler Pearson Korelasyon Katsayısı ile normal dağılıma sahip olmayan ölçümler ise Sperman-Brawn korelasyon katsayısı ile test edilmiştir.

Tablo- 15 GRS-P’nin Birinci ve İkinci Ölçüme Ait Alt Testlerinin Ortalaması Ve Standart Sapması ve Korelasyon Katsayıları

Alt Testler	n	Ölçümler				r
		1. Ölçüm		2. Ölçüm		
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	
Zihinsel/Entelektüel Yetenek	30	69.16	21.32	67.9	20.3	0.97
Akademik yetenek	30	62.1	21.46	63.7	21.99	0.95
Yaratıcılık	30	63.8	19.53	67.4	19.4	0.93
Sanatsal Yetenek	30	60.93	22	64.07	21	0.86
Güdülenme	30	69.77	21.64	67.57	21.21	0.95

Tablo 15’te alt testler için ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları verilmiştir. Tablo incelendiğinde Sanatsal Yetenek alt testi için korelasyon kat sayısının 0.86, diğer tüm alt testler için ise korelasyon kat sayısının 0.93 ve üzeri olduğu görülmektedir. Sonuçlar Sanatsal Yetenek alt testi için 0.86’dan, Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testi için 0.97’ye doğru değişen korelasyonlarla iyiden mükemmele doğru bir tutarlılık göstermektedir. Ölçeğin kılavuzunda yer alan test tekrar test korelasyonları Yaratıcılık alt testi için 0.91’den, Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testi için 0.95’e doğru değişen korelasyon değerleri almaktadır (Pfeiffer ve Petscher, 2008: 31). Sonuç olarak, aynı çocuklar farklı zamanlarda test edildiğinde alt testlerdeki her iki ölçüm arasında oldukça yüksek ilişki çıkmıştır.

Tablo- 16 GRS-P’nin Birinci ve İkinci Ölçüme Ait Cinsiyete Göre Test Tekrar Test Güvenilirliği

Cinsiyet	Alt Testler	1. Ölçüm		2. Ölçüm		r
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	
Erkek (n=15)	Zihinsel/Entelektüel Yetenek	64.2	21.48	63.93	21.07	0.98**
	Akademik yetenek	58.6	19.81	60.53	21.53	0.95**
	Yaratıcılık	62.33	19.43	65.87	19.47	0.91**
	Sanatsal Yetenek	55.53	21.53	58.53	20.82	0.76**
	Güdülenme	63.27	22.5	63.4	21.52	0.96**
Kız (n=15)	Zihinsel/Entelektüel Yetenek	74.13	20.68	71.87	19.39	0.95**
	Akademik yetenek	65.6	23.14	66.87	22.73	0.95**
	Yaratıcılık	65.27	20.21	68.93	19.89	0.95**
	Sanatsal Yetenek	66.33	21.82	69.6	20.35	0.93**
	Güdülenme	76.27	19.31	71.73	20.77	0.95**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir.

Birinci ve ikinci ölçüme ait tüm alt test ham puanlarının cinsiyete göre ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları Tablo 16’da verilmiştir. Sanatsal Yetenek alt testi için test tekrar test korelasyon kat sayısı erkekler için 0.76, kızlar için ise 0.93 olarak bulunmuştur. Erkekler için Sanatsal Yetenek alt testi dışındaki diğer alt testlerde korelasyon katsayısı 0.91-0.98 arasında değişmektedir. Kızlar için ise Sanatsal Yetenek alt testi dışındaki tüm alt testlerde korelasyon katsayısı 0.95’tir. Elde edilen korelasyon katsayıları GRS-P’nin “testin aralıklı tekrarı” güvenilirlik ölçütünü karşılar niteliktedir.

Tablo- 17 GRS-P'nin Birinci ve İkinci Ölçüme Ait Yaş Gruplarına Göre Test Tekrar Test Güvenilirliği

Yaş	Alt Testler	1. Ölçüm		2. Ölçüm		r
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	
4:6 – 4:11 (n=2)	Zihinsel/Entelektüel Yetenek	63.5	13.43	64.5	10.61	1**
	Akademik yetenek	63.5	14.85	65	15.56	1**
	Yaratıcılık	59	14.14	63.5	9.19	1**
	Sanatsal Yetenek	61	9.9	59	9.9	1**
	Güdülenme	62	9.9	64	16.97	1**
5:0 – 5:5 (n=8)	Zihinsel/Entelektüel Yetenek	62.75	19.53	60.75	17.18	0.94**
	Akademik yetenek	54.37	21.96	53.25	20.69	0.94**
	Yaratıcılık	57	16.16	56.12	19.74	0.92**
	Sanatsal Yetenek	54.37	19.46	53.25	20.55	0.89**
	Güdülenme	60.25	20.8	55.37	21.78	0.91**
5:6 – 5:11 (n=11)	Zihinsel/Entelektüel Yetenek	67.27	19.67	65.91	20.02	0.96**
	Akademik yetenek	64.82	19.86	66.36	22.68	0.94**
	Yaratıcılık	67.18	15.16	71.91	14.86	0.89**
	Sanatsal Yetenek	62.91	22.89	64.91	21.62	0.92**
	Güdülenme	68	22.52	64.73	19.91	0.98**
6:0 – 6:11 (n=9)	Zihinsel/Entelektüel Yetenek	78.44	25.63	77.44	23.64	0.99**
	Akademik yetenek	65.33	25.41	69.44	23.43	0.98**
	Yaratıcılık	66.78	27.65	72.78	23.35	0.98**
	Sanatsal Yetenek	64.33	26.35	73.78	20.06	0.82**
	Güdülenme	82.11	19.77	82.67	16.26	0.97**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir.

Tablo 17'de yaşlara göre alt testler için test tekrar test korelasyon kat sayıları verilmiştir. Tüm yaş gruplarında korelasyon kat sayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. 4:6-4:11 yaş grubunda test tekrar test katsayısının bu kadar yüksek çıkmasının sebebi verinin az olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü test tekrar test analizinde bu yaş grubunda sadece 2 tane çocuk yer almaktadır. Test tekrar test güvenilirlik katsayıları; 5:0-5:5 yaşta 0.89 ile 0.94 arasında, 5:6- 5:11 yaşta 0.89 ile 0.98 arasında, 6:0- 6:11 yaşta 0.82 ile 0.99 arasında değişmektedir. Bu değerler ölçeğin iyiden mükemmele doğru bir tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında test tekrar test analizleri 3 yaş grubu (4:0- 4:11, 5:00- 5:11, 6:0- 6:11) ve tüm yaş grupları için yapılmıştır. Ölçeğin kılavuzunda yer alan test tekrar test korelasyonları 5:0- 5:11 yaşta 0.84- 0.95 arasında, 6:0- 6:11 yaşta 0.95-

0.97 arasında değerler almıştır (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 29). Araştırmada elde edilen sonuçlar orijinal çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

4.1.1.3. Gözlemciler Arası Tutarlılık

Bir diğer güvenilirlik ölçütü de birden fazla gözlemcinin aynı şeyi ölçmesi ve elde edilen puanlar arasındaki değişkenlikten dolayı oluşabilecek hata miktarının belirlenmesidir. GRS-P ölçęi gözleme dayalı olarak, her çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Tokat'ta okulöncesi eğitim sınıflarında bir öğretmen bulunmaktadır, dolayısıyla çocukların aynı anda iki kişi tarafından gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı çalışmamızda bu güvenilirlik ölçütüne yer verilmemiştir.

4.1.2. Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu'nun Geçerliliği

Geçerlik ölçülmek istenen şeyin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmüş olma derecesidir. Bir ölçmenin geçerli olabilmesinin ön koşulu güvenilir olmasıdır (Karasar, 2002: 151). Geçerli bir test aynı zamanda güvenilirdir ama güvenilirliği yüksek bir test geçerli olmayabilir (Çakmur, 2012: 342).

GRS-P'nin geçerliliği dil geçerliliği, içerik/muhteva geçerliği, ölçüt ve yapı geçerliği açısından değerlendirilmiştir.

4.1.2.1. Dil geçerliliği

GRS-P ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması 4 dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve tekrar Türkçeden İngilizceye çevrilmesi aşamaları bulunmaktadır. GRS-P'nin İngilizce orijinali üç uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviriler psikoloji ve çocuk gelişimi alanında uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve tek bir nüsha elde edilmiştir. Türkçe çeviriye son şekli verilmiş ve ölçek başka bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Her iki dildeki form uzmanlar tarafından karşılaştırılarak, anlamsal bir fark olup olmadığı değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak maddelere son şekli verilmiştir. Son çeviri orijinal metinle karşılaştırılmıştır. Arada çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini etkileyecek önemli bir fark gözlemlenmemiştir.

Ayrıca araştırmada kullanılmak üzere Türkçeye çevrilerek son şekli verilen ölçek ve bu ölçeğin İngilizce çevirisi NCS Pearson A.Ş ile yapılan anlaşma gereği e-mail ile Pearson'a gönderilmiştir. Ölçeğin kullanılabileceği cevabı üzerine çalışmaya başlanılmıştır.

4.1.2.2. İçerik (Kapsam) Geçerliği

İçerik (kapsam) geçerliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği ile ilgilidir ve bunu belirlemede uzman görüşüne başvurulur (Karasar, 2002: 151).

4.1.2.2.1 Uzman Görüşü

GRS-P'nin kapsam geçerliğinde uzman görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesinde Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Lawshe tarafından geliştirilen tekniğin uygulanması için en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşü alınmalıdır. Bu teknikte maddelerle ilgili olarak uzmanların görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmektedir. Aday ölçek formundaki her bir maddenin Kapsam Geçerlik Oranının (KGO) hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmaktadır:

$$\frac{N_G}{N/2} - 1 = \text{KGO}$$

N_G : Maddeye gerekli diyen uzmanların sayısı

N: Maddeye görüş belirten toplam uzman sayısı

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

Lawshe tekniğinde kullanılan bu formülle Kapsam Geçerlik Oranının, bir maddenin ölçekte kalması yönünde görüş bildiren uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir. KGO değeri sıfıra (0) eşit ya da negatiflik içeriyorsa bu madde ölçekten çıkarılmaktadır. KGO değerleri ile pozitif olan maddelerin anlamlılıkları test edilir (Yurdugül, 2005: 2).

Hesaplama kolaylığı sağlaması amacıyla Veneziano ve Hooper (1997) $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde elde edilen KGO'ların minimum değerleri Tablo 18'de olduğu şekliyle verilmiştir (Akt. Yurdugül, 2005: 2).

Tablo- 18 KGO'lar İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	9	0.75	13	0.54	25	0.37
6	0.99	10	0.62	14	0.51	30	0.33
7	0.99	11	0.59	15	0.49	35	0.31
8	0.78	12	0.56	20	0.42	40+	0.29

Ölçeğin kapsam geçerliği ve Türk kültürüne uygunluğu için Selçuk Üniversitesinden, Necmettin Erbakan Üniversitesinden, Mevlana Üniversitesinden, Anadolu Üniversitesinden ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinden toplam 7 ayrı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi amacına uygunluk açısından “uygun”, “uygun değil” ve “uygun ancak düzeltme” şeklindeki üçlü değerlendirme ile değerlendirmişlerdir. GRS-P alt testleri için toplanan uzman görüşlerinden elde edilen KGO değerleri Tablo19-20’de yer almaktadır.

Tablo- 19 GRS-P Alt Testlerine Göre Toplanan Uzman Görüşlerinin Kapsam Geçerlik Oranlarının Dağılımı I.

Zihinsel/ Entelektüel Yetenek	Gerekli	Uygun Değil	Uygun Ancak Düzeltilme	Kapsam Geçerlik Oranları	Akademik Yetenek	Gerekli	Uygun Değil	Uygun Ancak Düzeltilme	Kapsam Geçerlik Oranları
M1	7	0	0	1	M1	7	0	0	1
M2	7	0	0	1	M2	7	0	2	1
M3	7	0	0	1	M3	7	0	3	1
M4	7	0	0	1	M4	7	0	2	1
M5	5	0	2	1	M5	7	0	2	1
M6	7	0	0	1	M6	7	0	2	1
M7	7	0	0	1	M7	7	0	1	1
M8	5	0	2	1	M8	7	0	2	1
M9	5	0	2	1	M9	7	0	0	1
M10	5	0	2	1	M10	7	0	0	1
M11	7	0	0	1	M11	7	0	2	1
M12	7	0	0	1	M12	7	0	3	1

Tablo- 20 GRS-P Alt Ölçeklerine Göre Toplanan Uzman Görüşlerinin Kapsam Geçerlik Oranlarının Dağılımı II

Yaratıcılık	Gerekli	Uygun Değil	Uygun Ancak Düzeltme	Kapsam Geçerlik Oranları	Sanatsal Yetenek	Gerekli	Uygun Değil	Uygun Ancak Düzeltme	Kapsam Geçerlik Oranları	Güdülenme	Gerekli	Uygun Değil	Uygun Ancak Düzeltme	Kapsam Geçerlik Oranları
M1	7	0	1	1	M1	7	0	2	1	M1	7	0	0	1
M2	7	0	2	1	M2	7	0	1	1	M2	7	0	0	1
M3	7	0	0	1	M3	7	0	2	1	M3	7	0	2	1
M4	7	0	2	1	M4	7	0	2	1	M4	7	0	1	1
M5	7	0	2	1	M5	7	0	0	1	M5	7	0	1	1
M6	7	0	0	1	M6	7	0	0	1	M6	7	0	2	1
M7	7	0	2	1	M7	7	0	2	1	M7	7	0	0	1
M8	7	0	2	1	M8	7	0	2	1	M8	7	0	0	1
M9	7	0	2	1	M9	7	0	0	1	M9	7	0	0	1
M10	7	0	0	1	M10	7	0	2	1	M10	7	0	0	1
M11	7	0	3	1	M11	7	0	2	1	M11	7	0	2	1
M12	7	0	2	1	M12	7	0	2	1	M12	7	0	2	1

Uzmanların tümü tüm maddelerin ölçek için gerekli olduğunu, fakat bazı maddelerin düzeltilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ölçekten madde çıkarılmamıştır.

4.1.2.2.2 Madde Analizi

Bir ölçekteki madde özelliklerini incelemeye yönelik analizlere madde analizi denilir. Madde analizi madde ayırt ediciliği ve madde güçlüğü analizleri ile yapılır. Madde güçlüğü başarı ve bilgi- beceri testlerinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008:112). Bu nedenle GRS-P'nin geçerliğinde sadece madde ayırt ediciliği analizi yapılmıştır.

Madde Ayırt Ediciliği

Bu istatistik, bir ölçme aracında yer alan maddelerin, ölçülen özelliklerle ilgili bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösterir. Madde ayırt ediciliği katsayısı (r) 1 ile -1 arasında değer alabilmektedir. Madde ayırt edicilik değerinin negatif olması maddelerin bireyleri ters ayırt ettiğini gösterir ve bu değerlerin ölçekten çıkarılması gerekir. Madde ayırt edicilik indeks değerleri;

≥ 0.40 ise çok iyi bir madde ve ayırt etme gücü yüksek madde,
 0.30 – 0.39 arası ise oldukça iyi bir madde,
 0.20 – 0.29 arası ise üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde,
 < 0.19 ve daha küçük ise çok zayıf madde, bütünüyle gözden geçirilmelidir
 (Büyüköztürk vd., 2008:112).

GRS-P'nin madde ayırt ediciliğini belirlemede Düzeltilmiş Madde-Toplam Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği katsayıları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo- 21 GRS-P Alt Testleri için Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Alt Testler									
Zihinsel/Entelektüel Yetenek		Akademik Yetenek		Yaratıcılık		Sanatsal Yetenek		Güdülenme	
Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
1	.91	1	.84	1	.81	1	.87	1	.81
2	.90	2	.83	2	.87	2	.84	2	.90
3	.90	3	.61	3	.88	3	.92	3	.92
4	.92	4	.56	4	.89	4	.85	4	.90
5	.90	5	.85	5	.92	5	.92	5	.90
6	.93	6	.86	6	.89	6	.90	6	.92
7	.92	7	.74	7	.90	7	.92	7	.90
8	.90	8	.82	8	.90	8	.89	8	.91
9	.92	9	.85	9	.91	9	.90	9	.91
10	.91	10	.85	10	.88	10	.88	10	.91
11	.91	11	.89	11	.82	11	.90	11	.90
12	.90	12	.86	12	.86	12	.85	12	.89

Tablo 21 incelendiğinde Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testinde her bir maddenin toplam puanlarla olan korelasyonlarının 0.90 üzerinde olduğu, Yaratıcılık, Sanatsal Yetenek ve Güdülenme alt testinde her bir maddenin toplam puanlarla olan korelasyonlarının 0.80 üzerinde korelasyonlar içerdiği görülmektedir. Akademik Yetenek alt testinde yer alan 3. maddenin toplam puanlarla olan korelasyonları 0.61 ve 4. maddenin toplam puanlarla olan korelasyonu ise 0.56'dır. Bu iki madde

dışındaki Akademik Yetenek alt testindeki diğer maddelerin toplam puanlarla olan korelasyonlarının 0.74 ve üzeri korelasyonlar içerdiği görülmektedir. Akademik Yetenekte yer alan 3. 4. ve 7. maddelerin diğer maddelere göre korelasyonunun düşük olması, Türkiye’deki okulöncesi eğitim sisteminde okuma- yazma eğitiminin yer almamasıyla ve Türkçe ve İngilizcenin dil özellikleri arasındaki farkla açıklanabilir.

Bu değerler (≥ 0.40) GRS-P’ de yer alan tüm maddelerinin ayırt etme gücünün yüksek olduğunu ve GRS-P’nin üstün yetenekli bireyleri ayırt edecek geçerliğe sahip bir derecelendirme ölçeği olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Tablo- 22 GRS-P Alt Testlerinin Madde Geçerliliği

Yaş	Ölçümler	Zihinsel / Entelektüel Yetenek		Akademik Yetenek		Yaratıcılık		Sanatsal Yetenek		Güdülenme	
		Intraclass Korelasyon Katsayısı	Sig. (p)	Intraclass Korelasyon Katsayısı	Sig. (p)	Intraclass Korelasyon Katsayısı	Sig. (p)	Intraclass Korelasyon Katsayısı	Sig. (p)	Intraclass Korelasyon Katsayısı	Sig. (p)
4:0-4:5	Tek	.78	.001	.60	.001	.67	.001	.20	.001	.77	.001
	Ortalama	.98	.001	.95	.001	.96	.001	.74	.001	.97	.001
4:6-4:11	Tek	.84	.001	.62	.001	.78	.001	.79	.001	.81	.001
	Ortalama	.98	.001	.95	.001	.98	.001	.98	.001	.98	.001
5:0-5:5	Tek	.87	.001	.68	.001	.79	.001	.82	.001	.84	.001
	Ortalama	.99	.001	.96	.001	.97	.001	.98	.001	.98	.001
5:6-5:11	Tek	.85	.001	.66	.001	.82	.001	.82	.001	.81	.001
	Ortalama	.98	.001	.95	.001	.98	.001	.98	.001	.98	.001
6:0-6:11	Tek	.84	.001	.57	.001	.77	.001	.79	.001	.78	.001
	Ortalama	.98	.001	.94	.001	.97	.001	.97	.001	.97	.001

Tablo 22’de yaşlara göre alt testler arasındaki intraclass korelasyon kat sayıları verilmiştir. GRS-P ölçeğinin her alt testi yaş gruplarına ayrılarak intraclass korelasyon katsayısı kriterine göre değerlendirildiğinde; soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. GRS-P hem tek tek sorular bakımından tutarlıdır ($p < 0,001$), hem de soruların genel ortalaması bakımından güvenilir yapı geçerliliğine sahiptir ($p < 0,001$).

4.1.2.3. Ölçüt Geçerliliği

Geçerliliği ölçülmek üzere üzerinde çalışılan ölçeğin, aynı özellikleri ölçen ve geçerliliği kabul edilen başka bir ölçeğin aynı kişilere uygulanması sonucunda elde edilen ölçümler arasındaki ilişki (korelasyon) ölçüt geçerliliğidir. Ölçüt geçerliliği, ileriye yönelik tahmin yapma amacıyla yapılır. Ölçüt geçerliliğinde geliştirilen ölçeğin sonuçlarıyla karşılaştırma yapmak için daha önce geçerlilik ve güvenilirliği kabul edilmiş ve aynı şeyi ölçen başka bir ölçeğe ihtiyaç vardır (Çakmur, 2012: 342).

GRS-P ölçeğinin ölçüt geçerliliğinde kullanılabileceğimiz geçerlik- güvenilirliği kabul edilmiş benzer bir derecelendirme ölçeği bulunmadığından, bu çalışmada ölçeğin ölçüt geçerliliği incelenmemiştir.

4.1.2.4. Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği önceden kabul edilen olası neden-sonuç ilişkileri ile ilgilidir (Karasar, 2002: 152). Yapı geçerliliği testten elde edilen puanların testle ölçülmek istenilen yapıyı ne kadar ölçebildiğidir (Büyüköztürk vd., 2008: 108).

GRS-P'nin temelini oluşturduğu düşünülen 4 hipotez bu bölümde tartışılmaktadır:

1. Üstün yetenek yaşla ilişkili olmalıdır.
2. GRS-P üstün yeteneği ölçtüğünden, her bir alt testi üstün yetenekliliğin bir boyutunu ölçmektedir. Bu nedenle GRS-P'nin alt testleri arasında ilişki olmalıdır.
3. Öğretmenlerin üstün yetenek bakımından grupladığı beş grubun, GRS-P alt test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmalıdır.
4. GRS-P üstün yeteneği belirlemek için tasarlandığı için ölçek alt testlerinin gizli bir değer olan üstün yetenek faktörü ile ilişkisini doğrulamalıdır.

4.1.2.4.1. Yaş Farkı

Gelişim üzerinde yaşın önemli bir etkisi vardır. Gelişim ilkelerinden olan “gelişimde kritik dönemler” kavramı yaşın gelişimdeki önemine değinmektedir.

Gelişimde kritik dönemler ilkesi, insanoğlunun belli davranışları veya yetenekleri kazanması gereken belli dönemlerin olduğunu vurgulamaktadır (Arı, 2009: 41; www.unicef.org, 2014). Bu kritik dönemlerde birey öğrenmeye- gelişmeye daha açıktır, çevresel faktörlerden daha fazla etkilenmektedir ve bu dönemde kazanılması gereken davranışları öğrenme konusunda daha başarılı olmaktadır (Senemoğlu, 2002: 16). Bu dönemlerde kazanılması gereken davranışların kazanılamaması ve bu kritik sürenin atlanması durumunda, ilgili davranış sonraki dönemlerde telafi edilemez (Arı, 2009: 41).

Zekâ üzerinde kalıtım, çevre ve bu iki unsur arasındaki etkileşimin etkisi bulunmaktadır. Yaşla birlikte kalıtımın zekâ üzerindeki etkisi artarken çevrenin etkisi azalmaktadır. Evlatlık verilen çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar bu durumu göstermektedir. Örneğin aynı ailede yaşayan, farklı anne- babadan olma evlatlık çocukların 8 yaştaki zeka düzeyleri arasında korelasyon katsayısı 0.26 iken, bu oran 10 yıl sonra neredeyse 0'a düşmüştür. Bu araştırma aynı ev ortamında büyüyen evlatlık çocukların, aynı çevrenin paylaşılması sonucu kurulan zekâ düzeyi benzerliğinin yetişkinlikte ortadan kalktığını göstermektedir (Sak, 2012: 75). IQ seviyesini kalıtsal olarak aktarılabilirliği yaşla değişir. Büyüyüp deneyim kazanma genlerin etkisi artmaktadır. Çocuklukta IQ'nun kalıtsal olarak aktarılabilirliği %45 iken bu oran ergenliğin sonunda %75'e çıkmaktadır. Yani yaşla birlikte zekânın kalıtımla gelen bileşeni daha fazla devreye sokulur, diğer insanların birey üzerindeki etkisi ise yaşla birlikte azalır. Genetik etkiler doğumla bitmez (Ridley, 2013:104). Dolayısıyla yeteneğin ortaya çıkmasında ve gelişiminde yaş önemli bir etkiye sahiptir.

Analizde her yaş grubu için alt testlerdeki ölçümlerin dağılımı normal olmadığından Kruskal-Wallis Rank Analizi yapılmıştır. Bu testte medyan karşılaştırması yapıldığından medyan ve IQR değerleri verilmiştir. Her bir alt testler için yaş grupları arasında anlamlı farklılık olanlar harfler ile gösterilmiştir ve sonuçlar Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo- 23 GRS-P Alt Test Puanlarının Yaşlara Göre Medyanları Arasındaki Farkı

Alt Testler	Yaş	n	Medyan	IQR	Sıra Ortalaması	Sig.(p)
Zihinsel / Entelektüel Yetenek	4:0-4:5	45	62.00	29.50	160.22	0.102
	4:6-4:11	76	72.00	30.75	190.47	
	5:0-5:5	97	58.00	43.50	164.98	
	5:6-5:11	108	72.00	35.75	193.06	
	6:0-6:11	37	77.00	35.50	200.82	
	Genel	363	68.00	35.00		
Akademik Yetenek	4:0-4:5	45	60.00 ^{ab}	28.00	159.07	0.029
	4:6-4:11	76	65.50 ^{ab}	23.00	187.96	
	5:0-5:5	97	56.00 ^a	37.00	160.71	
	5:6-5:11	108	70.50 ^b	38.00	200.04	
	6:0-6:11	37	63.00 ^{ab}	28.00	200.82	
	Genel	363	64.00	34.00		
Yaratıcılık	4:0-4:5	45	58.00	26.00	168.98	0.319
	4:6-4:11	76	67.00	28.75	191.59	
	5:0-5:5	97	59.00	36.00	166.38	
	5:6-5:11	108	66.50	35.00	192.53	
	6:0-6:11	37	65.00	30.50	188.35	
	Genel	363	63.00	33.00		
Sanatsal Yetenek	4:0-4:5	45	59.00 ^{ab}	30.00	170.52	0.035
	4:6-4:11	76	65.50 ^{ab}	29.25	192.15	
	5:0-5:5	97	52.00 ^a	35.50	156.15	
	5:6-5:11	108	66.00 ^b	38.50	198.09	
	6:0-6:11	37	66.00 ^{ab}	34.50	195.92	
	Genel	363	63.00	35.00		
Güdülenme	4:0-4:5	45	58.00 ^{ab}	32.50	155.77	0.002
	4:6-4:11	76	66.00 ^{ab}	35.00	193.97	
	5:0-5:5	97	56.00 ^a	39.00	153.54	
	5:6-5:11	108	73.50 ^b	35.75	199.94	
	6:0-6:11	37	74.00 ^b	29.50	211.55	
	Genel	363	66.00	36.00		

Tablo 23 incelendiğinde Zihinsel/ Entelektüel Yetenek ve Yaratıcılık alt testlerinde yaş grupları açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ise harfler ile gösterilmiştir. 5:0-5:5 ve 5:6-5:11 yaşları arasında Akademik Yetenek ve Sanatsal Yetenek alt testlerinde anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer yaşlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Güdülenme alt testinde ise 5:0-5:5 yaş grubu ile 5:6- 5:11 ve 6:0- 6:11 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın alt testlerinin bazılarında yaş grupları arasında anlamlı fark bulunurken, GRS-P'nin Çince versiyonunda alt testlerin hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Siu, 2010: 254).

Zihinsel entelektüel yetenek ve yaratıcılık doğuştan var olan potansiyellerimizdir. Bu potansiyeller sırasıyla akademik yetenek ve sanatsal yetenekle ürüne dönüştürülmektedir. Yaş büyüdükçe var olan potansiyellerin ürüne dönüştürülmesi dikkat çekici bir hal almaktadır.

Ayrıca çalışmada cinsiyete göre de farklılıklara bakılmıştır. Kızların alt test puanlarında erkeklerden anlamlı düzeyde önde oldukları görülmüştür. Cinsiyete göre alt test puanları normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney U Testi ile analiz yapılmıştır ve sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo- 24 GRS-P Alt Test Puanlarının Cinsiyete Göre Medyanları Arasındaki Fark

Alt Testler	Cinsiyet	n	Medyan	IQR	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Sig. (p)
Zihinsel Entelektüel Yetenek	Kız	185	73.00	32.00	197.70	36574.00	0.004
	Erkek	178	59.50	35.00	165.69	29492.00	
	Genel	363	68.00	35.00			
Akademik Yetenek	Kız	185	68.00	31.50	201.14	37211.50	0.0004
	Erkek	178	57.00	33.00	162.10	28854.50	
	Genel	363	64.00	34.00			
Yaratıcılık	Kız	185	67.00	31.00	196.20	36297.50	0.009
	Erkek	178	58.00	32.00	167.24	29768.50	
	Genel	363	63.00	33.00			
Sanatsal Yetenek	Kız	185	71.00	32.50	213.39	39476.50	0.0001
	Erkek	178	52.00	30.25	149.38	26589.50	
	Genel	363	63.00	35.00			
Güdülenme	Kız	185	73.00	34.00	202.34	37433.00	0.0002
	Erkek	178	60.50	35.25	160.86	28633.00	
	Genel	363	66.00	36.00			

Tablo 24'te GRS-P'nin alt test puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu testte medyan karşılaştırması yapıldığından medyan ve IQR değerleri de verilmiştir. Analiz sonucunda GRS-P'nin alt testlerinde,

kız ve erkek cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve kızların erkeklere anlamlı derecede yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.1.2.4.2. Alt Test Korelasyonları

GRS-P alt test puanları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo- 25 GRS-P Alt Test Korelasyonları

Yaş	Alt Testler	Zihinsel Entelektüel Yetenek	Akademik Yetenek	Yaratıcılık	Sanatsal Yetenek	Güdülenme
4:0- 4:11 (n=121)	Zihinsel Entelektüel Yetenek	I				
	Akademik Yetenek	.90**	I			
	Yaratıcılık	.78**	.77**	I		
	Sanatsal Yetenek	.81**	.84**	.82**	I	
	Güdülenme	.79**	.75**	.78**	.82**	I
5:0- 5:11 (n=205)	Zihinsel Entelektüel Yetenek	I				
	Akademik Yetenek	.92**	I			
	Yaratıcılık	.89**	.89**	I		
	Sanatsal Yetenek	.83**	.88**	.85**	I	
	Güdülenme	.86**	.85**	.84**	.82**	I
6:0- 6:11 (n=37)	Zihinsel Entelektüel Yetenek	I				
	Akademik Yetenek	.86**	I			
	Yaratıcılık	.90**	.81**	I		
	Sanatsal Yetenek	.77**	.84**	.72**	I	
	Güdülenme	.70**	.64**	.71**	.61**	I
4:0- 6:11 (n=363)	Zihinsel Entelektüel Yetenek	I				
	Akademik Yetenek	.91**	I			
	Yaratıcılık	.86**	.85**	I		
	Sanatsal Yetenek	.81**	.86**	.83**	I	
	Güdülenme	.83**	.81**	.81**	.80**	I

**Korelasyon 0,01 anlamlılık düzeyinde önemlidir.

Tablo 25 incelendiğinde; üç yaş aralığında, GRS-P'nin alt testleri arasındaki ilişkinin önemli olduğu görülmektedir. 4:0- 4:11 yaşta alt test korelasyon kat sayılarının 0.75 ile 0.90 arasında iyiden mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. GRS-P alt testleri arasındaki en düşük korelasyonun 0.75 korelasyon

kat sayısı ile Güdülenme ve Akademik Yetenek alt testleri arasında olduğu, en yüksek korelasyonun ise 0.92 korelasyon kat sayısı ile Akademik Yetenek ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testleri arasında olduğu görülmektedir. Çalışmanın kılavuzunda en düşük alt test korelasyonunun 0.65 korelasyon kat sayısı ile Sanatsal ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testleri arasında olduğu, en yüksek alt test korelasyonunun 0.93 korelasyon kat sayısı ile Akademik Yetenek ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testleri arasında olduğu görülmektedir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 35). 5:0-5:11 yaşta GRS-P alt test korelasyon kat sayılarının 0.82 ile 0.92 arasında değiştiği görülmektedir. Alt testler arasındaki en düşük korelasyonun 0.82 korelasyon kat sayısı ile Güdülenme ve Sanatsal Yetenek alt testleri arasında olduğu, en yüksek korelasyonun ise 0.92 korelasyon kat sayısı ile Akademik Yetenek ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testleri arasında olduğu görülmektedir. Çalışmanın kılavuzunda 5:0- 5:11 yaş arasındaki en düşük korelasyon 0.71 korelasyon kat sayısı ile Sanatsal ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testleri arasında olduğu, en yüksek alt test korelasyonunun 0.93 korelasyon kat sayısı ile Akademik Yetenek ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testleri arasında olduğu görülmektedir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 35). Araştırmada elde edilen sonuçların, orijinal çalışmada elde edilen verilerle benzeştiği görülmektedir. Her iki çalışmada da 4: -4:11 ve 5:0- 5:11 yaş gruplarında GRS-P'nin alt testlerindeki en yüksek korelasyonun Akademik Yetenek ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testleri arasında olduğu görülmektedir. Genel yaş grubu (4:0-6:11) yaş açısından GRS-P alt testleri arasındaki en yüksek korelasyonunun 0.91 korelasyon kat sayısı ile Akademik Yetenek ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testleri arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuç çalışmanın Çince versiyonunda elde edilen sonuçlarla benzeşmektedir. GRS-P'nin Çince versiyonunda genel yaş grubu için GRS-P alt testleri arasındaki en yüksek korelasyonunun 0.93 korelasyon kat sayısı ile Akademik Yetenek ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testleri arasında olduğu görülmektedir (Siu, 2010: 254).

4.1.2.4.3. Grup Farkı

Öğretmenler lekleri doldururken, çocukları en üst, orta üstü, orta, orta altı ve en alt olmak üzere 5 seviyede sınıflayarak değerlendirmişlerdir. 4, 5 ve 6 yaş grupları

için öğretmenlerin belirlediği seviyeler arasında alt test puanları normal dağılım göstermediğinden Kruskal-Wallis Rank Analizi ile anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiş, analiz sonuçları Tablo 26- 27-28’de verilmiştir.

Tablo- 26 GRS-P 4:0- 4:11 Yaş Alt Test Puanlarının Öğretmen Seviyelerine Göre Medyan Farkı

Yaş	Alt Testler	Öğretmen Seviye	n	Medyan	IQR	Sıra Ortalaması	Sig. (p)
4:0-4:11	Zihinsel Entelektüel Yetenek	En Üst	26	85.50 ^d	12,75	96,98	0.0001
		Orta Üstü	28	77.50 ^{cd}	13,25	79,86	
		Ortalama	32	61.00 ^b	16,00	53,84	
		Orta Altı	21	50.00 ^{ab}	17,00	34,88	
		En Alt	14	35.00 ^a	17,50	12,00	
		Genel	121	70.00	30,50		
	Akademik Yetenek	En Üst	26	84.50 ^d	17,50	94,12	0.0001
		Orta Üstü	28	72.00 ^c	14,00	79,57	
		Ortalama	32	61.00 ^{bc}	18,25	54,36	
		Orta Altı	21	48.00 ^{ab}	21,00	36,43	
		En Alt	14	32.00 ^a	18,50	14,39	
		Genel	121	64.00	28,50		
	Yaratıcılık	En Üst	26	79.00 ^d	24,75	88,67	0.0001
		Orta Üstü	28	70.50 ^{cd}	16,25	75,38	
		Ortalama	32	57.50 ^{bc}	22,00	56,13	
		Orta Altı	21	54.00 ^{ab}	20,50	44,98	
		En Alt	14	40.50 ^a	21,50	16,04	
		Genel	121	62.00	27,00		
	Sanatsal Yetenek	En Üst	26	78.00 ^c	25,50	86,40	0.0001
		Orta Üstü	28	69.50 ^c	17,25	74,98	
		Ortalama	32	64.50 ^{bc}	23,25	64,17	
		Orta Altı	21	47.00 ^{ab}	17,50	37,76	
		En Alt	14	37.00 ^a	14,50	13,46	
		Genel	121	64.00	29,50		
Güdülenme	En Üst	26	83.50 ^d	31,50	87,02	0.0001	
	Orta Üstü	28	78.00 ^{cd}	23,50	78,09		
	Ortalama	32	64.00 ^{bc}	20,50	56,08		
	Orta Altı	21	54.00 ^{ab}	16,50	39,79		
	En Alt	14	35.50 ^a	23,50	21,57		
	Genel	121	65.00	29,50			

Tablo- 27 GRS-P 5:0- 5:11 Yaş Alt Test Puanlarının Öğretmen Seviyelerine Göre Medyan Farkı

Yaş	Alt Testler	Öğretmen Seviye	n	Medyan	IQR	Sıra Ortalaması	Sig. (p)
5:0-5:11	Zihinsel Entelektüel Yetenek	En Üst	40	93.00 ^d	12.75	165.19	0.0001
		Orta Üstü	42	83.00 ^d	14.50	143.82	
		Ortalama	45	63.00 ^c	19.50	98.29	
		Orta Altı	37	55.00 ^{bc}	19.50	75.01	
		En Alt	41	36.00 ^a	11.00	30.94	
		Genel	205	64.00	40.50		
	Akademik Yetenek	En Üst	40	88.00 ^d	21.00	158.24	0.0001
		Orta Üstü	42	80.50 ^d	15.25	145.39	
		Ortalama	45	61.00 ^c	26.00	101.64	
		Orta Altı	37	49.00 ^{bc}	29.00	75.35	
		En Alt	41	37.00 ^a	11.00	32.12	
		Genel	205	65.00	39.00		
	Yaratıcılık	En Üst	40	86.00 ^c	19.25	160.08	0.0001
		Orta Üstü	42	80.00 ^c	19.75	142.01	
		Ortalama	45	63.00 ^b	20.50	104.61	
		Orta Altı	37	52.00 ^{ab}	22.50	71.73	
		En Alt	41	37.00 ^a	12.00	34.07	
		Genel	205	62.00	36.50		
	Sanatsal Yetenek	En Üst	40	83.50 ^d	26.00	152.13	0.0001
		Orta Üstü	42	77.50 ^d	22.50	145.62	
		Ortalama	45	60.00 ^c	22.00	104.78	
		Orta Altı	37	44.00 ^{bc}	27.50	76.16	
		En Alt	41	34.00 ^a	14.50	33.68	
		Genel	205	60.00	39.50		
Güdülenme	En Üst	40	87.00 ^c	20.25	157.95	0.0001	
	Orta Üstü	42	84.00 ^c	14.00	146.38		
	Ortalama	45	62.00 ^b	23.50	98.42		
	Orta Altı	37	49.00 ^{ab}	24.50	70.45		
	En Alt	41	40.00 ^a	16.00	39.35		
	Genel	205	65.00	38.00			

Tablo 27 incelendiğinde 5:0- 5:11 yaş için öğretmen seviyeleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Hangi seviyeler arasında anlamlı farklılık olduğu ise harfler ile gösterilmiştir. Her bir alt test için aynı harfe sahip seviyeler arasında anlamlı farklılık yokken, farklı harflere sahip seviyeler arasında anlamlı farklılık vardır deriz.

Tablo- 28 GRS-P 6:0- 6:11 Yaş Alt Test Puanlarının Öğretmen Seviyelerine Göre Medyan Farkı

Yaş	Alt Testler	Öğretmen Seviye	n	Medyan	IQR	Sıra Ortalaması	Sig. (p)
6:0-6:11	Zihinsel Entelektüel Yetenek	En Üst	11	92.00 ^b	17.00	30.59	0.0001
		Orta Üstü	9	77.00 ^{ab}	32.00	18.00	
		Ortalama	11	66.00 ^a	26.00	15.41	
		Orta Altı	3	37.00 ^a	29.00	6.00	
		En Alt	3	31.00 ^a	24.00	5.67	
		Genel	37	77.00	35.50		
	Akademik Yetenek	En Üst	11	89.00 ^b	22.00	29.82	0.0004
		Orta Üstü	9	61.00 ^{ab}	21.00	18.89	
		Ortalama	11	57.00 ^a	28.00	15.00	
		Orta Altı	3	48.00 ^a	17.00	5.67	
		En Alt	3	35.00 ^a	44.00	7.67	
		Genel	37	63.00	28.00		
	Yaratıcılık	En Üst	11	81.00 ^b	17.00	29.64	0.0002
		Orta Üstü	9	65.00 ^{ab}	13.50	18.17	
		Ortalama	11	54.00 ^{ab}	25.00	17.18	
		Orta Altı	3	37.00 ^a	26.00	5.33	
		En Alt	3	24.00 ^a	16.00	2.83	
		Genel	37	65.00	30.50		
	Sanatsal Yetenek	En Üst	11	79.00 ^b	35.00	26.50	0.0031
		Orta Üstü	9	70.00 ^{ab}	26.50	22.22	
		Ortalama	11	58.00 ^{ab}	26.00	16.00	
		Orta Altı	3	39.00 ^a	17.00	3.67	
		En Alt	3	39.00 ^{ab}	37.00	8.17	
		Genel	37	66.00	34.50		
Güdülenme	En Üst	11	89.00 ^b	18.00	28.41	0.0006	
	Orta Üstü	9	81.00 ^{ab}	20.50	22.28		
	Ortalama	11	68.00 ^a	22.00	13.45		
	Orta Altı	3	53.00 ^a	20.00	7.67		
	En Alt	3	35.00 ^a	52.00	6.33		
	Genel	37	74.00	29.50			

Tablo 26-27-28 incelendiğinde GRS-P 6:0- 6:11 Yaş Alt Test Puanlarının Öğretmen Seviyelerine Göre Medyan Farkı 4-5-6 yaş için öğretmen seviyelerinin alt test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,001$). Hangi seviyeler arasında anlamlı farklılık olduğu ise harfler ile gösterilmiştir. Öyle ki; her

bir alt test için aynı harfe sahip seviyeler arasında anlamlı farklılık yokken, farklı harflere sahip seviyeler arasında anlamlı farklılık vardır deriz.

Alt test puanları öğretmen seviyelerine göre değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğrencilerini en üst, orta ve en alt olmak üzere 3 seviyede başarılı bir şekilde gruplayabildiklerini göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında ve Çince versiyonunda bu tür bir değerlendirme yapılmamıştır.

4.1.2.4.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), araştırmacının elindeki verinin, daha önceden geliştirilen ve başka çalışmalarda kullanılmış olan orijinal yapıya uyup uymadığını belirlemek amacıyla yapılan bir analizdir. Araştırmacının elindeki verinin, orijinal faktör yapısı ile uyumunu göstermeyi amaçlar (Meydan ve Şeşen, 2011: 57). Bu çalışmada faktör analizi AMOS programı ile yapılmıştır.

DFA yaparken, ilişkisiz modelin analizi, birincil seviye DFA, ikincil seviye DFA ve Tek faktörlü model için DFA analizleri yapılarak GRS-P için en iyi uyumun olduğu model tespit edilmiştir.

GRS-P'nin ölçek maddelerinin faktör yapısını test etmek için mevcut örnekleme Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Modelin uyumunu değerlendirmek için Serbestlik derecesi (Sd), Ki kare (X^2), Nispi Ki-kare Oranı (X^2/df), Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Kök Ortalama Kare Yaklaşım Hatası (RMSEA), Artırmalı Uyum İndeksi (IFI) ve Akaike Bilgi Kriterinin (AIC) de içeren çoklu uyum endeksleri kullanılmıştır. Kabul edilebilir uygunluk derecesi, indekse göre değişmektedir. Aşağıda indeksler için uygunluk kriterleri yer almaktadır.

X^2 (Ki Kare); hesaplanan Ki Kare değeri küçük olduğu sürece uyuşmanın iyi olduğuna karar verilir. Bu değer farklılık değeri olduğundan X^2 'nin anlamlı olması iki modelin birbirinden anlamlı şekilde farklılaştığını ifade eder. Dolayısıyla X^2 'nin anlamlı olmaması ve 3'ten küçük olması modelin uyumunu gösterir.

Sd (Serbestlik derecesi) için, standart bir yorum olmamakla birlikte, küçük değerlerin daha iyi bir uyumu gösterdiği yönündedir.

X^2/df (Nispi Ki-kare) 3.0'ın altında hesaplanan X^2/df oranı genellikle iyi model uyumunu belirtir.

NNFI (Araştırmalı Uyum İndeksi) NNFI'nın yüksek oluşu uyumun iyi olduğunu göstermektedir. NNFI değerinin 0.95 ve üzeri oluşu mükemmel uyuma, 0.90 ve üzeri oluşu ise iyi uyuma işaret etmektedir.

IFI (Artırmalı Uyum İndeksi) NNFI'daki geniş değişkenliğin yarattığı problemlere çözüm olması için ortaya koyulmuştur. İndeksin 0.95 ve üzeri oluşu mükemmel uyumu, 0.90 ve üzeri oluşu ise iyi uyumu göstermektedir.

CFI (Karşılaştırmalı Uyum Endeksi) indeksinin 1'e yakın olması uyumun iyiliğine işaret etmektedir. Bu indeks örneklemin küçüklüğünden etkilenmektedir. CFI'nın 0.97 ve üzeri değer alması mükemmel uyumu, 0.95 ve üzeri değer alması ise iyi uyumu göstermektedir.

RMSA (Kök Ortalama Kare Yaklaşım Hatası) indeksinin aldığı değer 0 ve 1 arasında değişmektedir. RMSA'nın 0'a yakın değerler alması istenen bir durumdur. 0.05'e eşit veya küçük değer mükemmel uyumu, 0.08'e kadar olan değerler ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir. RMSA örneklem sayısına duyarlıdır ve bu değer küçük örnekleme tercih edilmemelidir.

AIC (Akaike Bilgi Kriteri) indeksi ile eldeki verilerle gerçeğe en yakın modeli seçme amaçlanmaktadır. En düşük AIC indeks puanını veren model gerçeğe en yakın model olarak kabul edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011: 32-37).

GRS-P için Doğrulayıcı Faktör Analizinde ilişkisiz, birincil seviye, ikincil seviye ve tek faktörlü modeller oluşturulmuştur. Elde edilen analiz sonuçlar Tablo 28'de yer almaktadır.

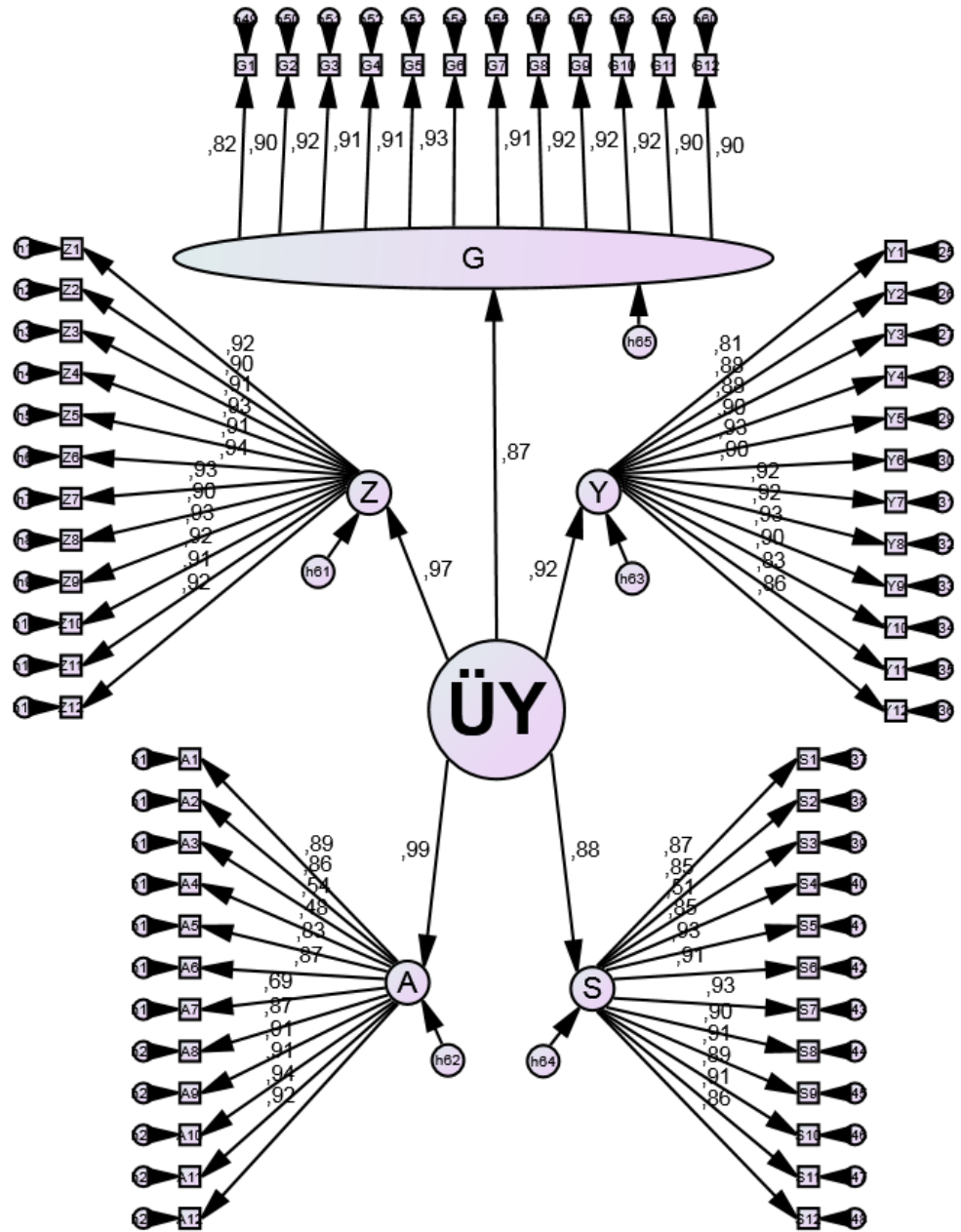
Tablo- 29 GRS-P Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	X ²	Sd	X ² /Sd	IFI	NNFI	CFI	RMSEA	AIC
İlişkisiz	6738.70	1710	3.941	0.847	0.841	0.847	0.090	6978.70
Birincil Seviye	4387.64	1700	2.581	0.918	0.915	0.918	0.066	4647.64
İkincil Seviye	4428.71	1705	2.597	0.917	0.914	0.917	0.066	4678.71
Tek Faktörlü	9672.97	1710	5.657	0.758	0.749	0.757	0.113	9912.97

Tablo 29 incelendiğinde GRS-P için oluşturulan modeller içinde ikincil seviye modelin, ilişkisiz, birincil ve tek faktörlü modele göre daha fazla uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu analizde, faktörlerin yordadığı bir üst seviye faktör daha modele dâhil edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011: 83). GRS-P ölçeği için 5 alt test dışında yer alan gizil faktör “üstün yetenek (ÜY)” olarak düşünülebilir. GRS-P’de var olan alt testler, “üstün yetenek” gizil değişkeninin birer bileşeni konumundadır.

GRS-P’nin Çince versiyonunda doğrulayıcı faktör analizi LISREL 8.7 ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlara göre en uygun değerler beş faktörlü modeli işaret etmektedir. Beş faktörlü model görelî uyum endeksleri; $X^2(1700)=4961.97$, $p<.001$; CFI=.99, NFI=.98, RFI=.98, RMR=.07 iken RMSEA nispeten daha düşüktür (.08) ve X^2/df 2.92’dir. Bu değerler Çince versiyonu çalışmasında orijinal beş faktörlü model için daha iyi bir uyumu desteklemektedir (Siu, 2010: 253).

Şekil- 2 Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri- Okulöncesi/ Anaokulu Formu İkincil Seviye Faktör Analizi



4.2. Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Ebeveynleri İle Yapılan Görüşmeler İle İlgili Bulgular Ve Yorumlar

Bu çalışmada görüşme sonucunda elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Üstün yetenek potansiyeli olan okul öncesi çocukların bebeklikten itibaren bazı gelişim özellikleri ve ev ortamındaki davranışları, ebeveynler ile yapılan görüşmeler ile betimlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeye üstün yetenek potansiyeli olan 15 çocuğun ebeveyni katılmıştır. Yapılan görüşmelerin altısına anne-baba birlikte katılırken, geri kalan dokuz görüşme annelerle yapılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin doğum ağırlığı açısından yaşlılarından daha iri olarak dünyaya geldikleri ifade edilmektedir (Enç, 2005: 129, Ömeroğlu, 2004: 277, Dağlıoğlu, 2014: 50). Araştırmaya dâhil edilen çocukların doğum kiloları açısından değerlendirildiğinde, ebeveynler beş çocuğun (% 33,3) 3500 gramın üstünde, dört çocuğun (% 26,6) 3000-3500 gram arasında, beş çocuğun 3000-2500 (% 33,3) gram aralığında, bir çocuğun (% 6,6) 1500 gramın altında dünyaya geldiklerini belirtmişlerdir. Yeni doğan bebeklerin boyu ortalama 3250-3500 gr arasındadır. Normal değerlerin en alt sınırı 2500 gr olarak değerlendirilmektedir (Tepeli, 2010: 60). Bu değerler açısından üstün yetenek potansiyeli olan çocukların büyük çoğunluğunun doğum ağırlığı açısından normal sınırlar içinde dünyaya geldiği (9 çocuk % 60), çocukların% 33,3'ünün normal sınırların üstünde kiloya dünyaya geldiği görülmektedir. Laycook ve John S. Caylor ise yapmış oldukları çalışmada üstün yetenekli çocukların doğum kilolarının yüksek olma sebeplerinin, ailelerin iyi beslenme alışkanlıkları ve ailenin sosyo- ekonomik düzeyinin iyi olmasıyla bağlantılı olduğu yargısına varmışlardır (Akt. Çağlar, 2004: 115).

Üstün yeteneğin gelişmesinde çocukların buldukları çevre özellikleri, bol uyarıcı bir ortam ve çocuklara sunulan öğrenme fırsatları önem kazanmaktadır (Eriş, 2013: 27). Bu nedenle araştırma grubunda yer alan üstün yetenek potansiyeli olan çocukların evde, aileleriyle ve okul dışında gelişimlerine yardımcı olan unsurları betimlemek üzere ebeveynlere bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorular ve cevapları aşağıda yer almaktadır.

Ebeveynlerin çocukları ile olan **“Çocuğunuzla daha çok hangi ebeveyn birlikte oluyor? Çocuğunuza günde ortalama ne kadar vakit ayırabiliyorsunuz?”** sorusuna ebeveynlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde genelde annelerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdikleri, fakat babaların da çocuklarıyla vakit buldukça ilgilendikleri görülmektedir. E14 *“yarım gün benimle yarım gün babasıyla birlikte. Derslerimizi buna göre ayarladık. İş dışında her ikimizde ilgileniriz.”* diyerek çocuk bakımında da anne-babanın eşit katkısını işaret etmektedir. E1 E7 ve E10 *“Daha çok benimle birlikte oluyor (anne). Babayla hafta sonları birlikte oluyor.”* diyerek çocuklarıyla ilgili sorumluluğun daha çok kendilerinde olduğunu ifade etmektedirler.

“Çocuğunuzla birlikte olduğunuz zamanlarda daha çok ne tip faaliyetler yaparsınız?” sorusuna ebeveynler oyun oynama, kitap okuma, televizyon izleme, sanat etkinlikleri gibi faaliyetler yaptıklarını ifade etmişlerdir. E10 *“Fırsat buldukça dışarı çıkarız. Tv izler, resim yaparız. Çok fazla ilgilenemiyorum.”* demiştir. E15 ise *“Okul dışındaki tüm zamanlarında birebir çocuklarımla vakit geçiririm”* diyerek çocuklarıyla daha uzun vakit geçirdiğini ifade etmektedir.

“Çocuğunuz okul dışında hangi eğitim fırsatlarına sahiptir? (özel ders, eğitim, öğrenme fırsatları veya gezi tecrübeleri gibi)” sorusuna ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının devam ettiği bir eğitim etkinliğinin bulunmadığını aktarmışlardır. E2, E4, E6, E10, E11 böyle bir eğitim etkinliklerinin olmadığını fakat birlikte gezdiklerini ifade etmişlerdir. E5 İse *“Cumartesi günleri satranç kursuna, Pazar günleri drama kursuna gidiyor. Bu yıl yapamadık hamileliğimden dolayı fakat genelde müzeleri ve yakın şehirleri gezmeye gideriz. Ayrıca köye de gideriz, orda da gözlem fırsatları var. Köye gidildiğinde de çok fazla kısıtlamayız oradaki hayvanlarla da oynar.”* diyerek çocukları için eğitim fırsatları sunma konusunda tüm fırsatları değerlendirdiklerini ifade etmiştir.

Üstün yetenekli bireyler keşfetmek ve uzmanlaşmak istedikleri alanlarla ilgili geniş ilgi alanlarına sahip olarak tanımlanmaktadır (Roepel, 1991; Levent, 2014: 15). Araştırmaya dâhil edilen çocukların ilgi alanlarını belirlemek amacıyla ebeveynlere **“Çocuğunuzun hobileri var mı (koleksiyon, spor, dans, yüzme,**

resim yapma, dikiş dikme, şarkı söyleme, maket yapımı vb.)?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo- 30 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Hobilerine Göre Dağılımı

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Resim Yapmak	E1/E2/E3/E4/E5/E6/E9/E10/E11/E12/E13/E14/E15	13	87
Koleksiyon Yapma	E1/E5/E6/E7/E12/E15	6	40
Şarkı-Şiir Söylemek/ Üretmek	E1/E4/E5/E9/E13	5	33
Spor/ Yüzme	E4/E5/E6/E13/E14	5	33
Tasarım Yapmak/Dikiş Dikmek	E3/E6/E10/E11	4	26.7
Maket Yapmak	E2/E4/E5	3	20
Dans	E5/E6/E13	3	20
Belgesel İzlemek	E4/E7	2	20
Bloklarla Oynamak	E11/E14	2	20
Satranç	E15	1	6,7
Hayvanlar Âlemi	E7	1	6,7

Tablo 30 incelendiğinde ebeveynlerin 13 (% 87)’ü resim yapmayı, 6 (% 40)’sı koleksiyon yapmayı, 5 (% 33)’i şarkı-şiir söylemek-üretmeyi, 5 (% 33)’i spor yapmayı çocuklarının hobileri/ özel ilgi alanları olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmaya katılan çocuklardaki geniş ilgi alanı dikkat çekicidir. Bu durum üstün yetenekli bireylerin alan yazındaki özellikleri ile benzerlik göstermektedir (Davis ve Rimm, 2004: 33).

Araştırmaya dâhil edilen çocukların büyük bölümü resim yapmaya ilgilidirler. E4 “*Anne ben bütün istediklerimi resimle anlatabiliyorum*” diyerek çocuğunun detaylı resimler yaptığını ifade etmiştir. Araştırmacı ebeveynlerden çocuklarına ait portfolyoları varsa kendisiyle paylaşılmasını istenmiştir. Portfolyolarda ailelerin de ifade ettiği gibi E2, E4, E5 ve E6 numaralı ebeveynlerin çocuklarının resimlerindeki detay, yaratıcılık ve çizimler dikkat çekicidir. Örnek resimler “Ek- 5”te yer almaktadır

Üstün yetenekli bireyler koleksiyon yapmaya ilgilidirler (Ersoy ve Avcı, 2004: 197; Ataman, 2004a: 427). Çalışmaya katılan ebeveynlerin %40’ı çocuklarının çeşitli

koleksiyonları olduğunu ve koleksiyonlarını biriktirmeye devam ettiklerini söylemişlerdir. E5, “*Yaprak ve taş koleksiyonu var ve hâlâ bu materyalleri toplamaya devam ediyor*”, E6 “*Biriktirir. Hiçbir şeyi atmaz. Şunu şurada, şunu burada kullanırım der. Düğme biriktirir.*”, E7 “*Taş toplar, hatıra kutusu vardır. Biriktirme huyu var, hiçbir şeyi atmaz.*”, E12 “*30-35 tane küçük arabalardan oluşan koleksiyonu var. Taş biriktiriyor. Taş koleksiyonu var.*”, E15 “*Her şeyini biriktiriyor fakat bunu koleksiyon olarak mı yapıyor bilemiyorum. Yaptığı resimleri kesip biriktiriyor.*” diyerek çocuklarının bazı kategorilerde koleksiyonları olduğunu ifade etmişlerdir.

E7 ve E4 özellikle çocuklarının doğaya ilgili olduklarını ifade etmişlerdir. E7 “*Hayvanlar âlemine karşı çok ilgili. Küçükken dışarıdan böcek toplardı, solucan arardı, böcekleri kutuya koyardı, eve çıkarır ve onları beslerdi, şeker verirdi. Bu nedenle çevresi tarafından yadırganırdı.*” demiş ve çocuğunun doğaya ilgisinin devam ettiğini ve belgeseller izlediğini belirtmiştir. Aynı şekilde E4 çocuğunun belgesel izlemeyi çok sevdiğini ve her türlü belgeseli izlediğini ifade etmiştir. E6 çocuğunun bebeklerine elbise diktiğini, saçlarına şekiller verdiğini ve bu konuda oldukça başarılı olduğunu ifade etmiştir.

“Çocuğunuzun okul dışında devam ettiği sosyal etkinlikler varsa bilgi veriniz? (Yüzme, basketbol, satranç, bale vb)” sorusuna ebeveynlerin verdiği cevaplar incelendiğinde ebeveynler, çocuklarını sosyal etkinliklere göndermek istediklerini, fakat Tokat’ta çocuklarının yaşına uygun kursların bulunmadığını belirtmişlerdir. E2 ise bu tür etkinliklere başlatıp başlatmama konusunda tereddüt yaşadıklarını ve erken dönemde bu tür etkinliklerin çocuğu sıkmasından korktuklarını ifade etmişlerdir. E1 ve E9 çocuklarının bu yıl okul saatleri dışında baleye devam ettiklerini ifade etmişlerdir. E5 çocuğunun fırsat buldukça at bindiğini, satranç ve drama kursuna gittiğini ifade etmiştir.

“Çocuğunuzu tanıtmamız gerekseydi onu hangi özelliklerini ön plana çıkararak anlatırdınız?” sorusuna ebeveynlerin verdiği cevaplar Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo- 31 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Belirgin Özelliklerinin Dağılımı

Kategoriler	Görüşme Yapılan Ebeveynler	f	%
Duygusal/ Hassas/ Duyarlı	E1/E2/E4/E5/E6/E7/E9/E12/E13/E14	10	66
Sıcak Kanlı/Arkadaş Canlısı	E1/E2/E5/E9/E14	5	33
Hayal Gücü Yüksek	E3/E5/E6/E13	4	26.4
Mantıklı	E2/E4/E6/E10	4	26.4
Dikkatli	E2/E11/E14	3	19.8
Hareketli	E3/E1/E13	3	19.8
Sohbet Etmeyi Seven/ Diksiyonu Güzel	E6/E8/E15	3	19.8
Uyumlu	E1/E6	2	13.2
Yetenekli	E5/E13	2	13.2
Olgun	E9/E10	2	13.2
Çekingen	E2./E11	2	13.2
Kurallara Uyan	E5./E7	2	13.2
Süslü	E1	1	6.6
Sinirli	E1	1	6.6
Titiz	E2	1	6.6
Azimli	E3	1	6.6
Estetik Algısı Yüksek	E5	1	6.6
Kıskanç	E9	1	6.6
Tembel	E9	1	6.6
Taklit Yeteneği Yüksek	E13	1	6.6
Hafızası Kuvvetli	E13	1	6.6

Tablo 31’de ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili belirgin özelliklerinin dağılımı yer almaktadır. Ebeveynlerden 10 (% 66)’u çocuklarını hassas olarak, 5 (% 33)’i sevecen- sıcakkanlı olarak, 4 (% 26.4)’ü hayal gücü yüksek ve mantıklı olarak, 3 (% 19.8)’ü dikkatli, hareketli ve sohbet etmeyi seven olarak tanımlamışlardır. Ayrıca uyumlu, yetenekli, olgun, çekingen gibi özellikler de çocukları tanımlayan özellikler arasında yer almaktadır.

E1 “Sinirli, süslü, duygusal, uyumlu, sıcakkanlı, hassas”, E2 “Duygusal, utangaç, hassas, titiz, sevgi dolu, akıllı, bir seferde anlar, dikkatli ve temkinli”, 3 numaralı ebeveynler “Azimli, hırslı, gözlem yeteneği yüksek, hayal gücü yüksek, sürprizleri seven, hareketli, bir şeye dikkat kesildiyse hiçbir şeyi duymayan, başladığı işi bitiren”, E4 “Çok mantıklı, duygusal ama belli etmeyen, duygularını içinde yaşayan”, E5 “Yetenekli, hayal gücü çok geniş, hassas ve duygusal, sevecen, sevgi dolu iletişimi iyi, estetik algısı yüksek, kurallara uyan”, E6 “Çok uyumlu çok

duygusal, bir engelle karşılaştığında çözüm öneren alternatifler sunan, diksiyonu düzgün, meraklı, hayal gücü çok geniş, neden sonuç ilişkisi kuran”, E7 “Kendisine önem verilmesini isteyen, geçiştirilmekten hoşlanmayan, kurallara uyan, çevresine çok duyarlıdır ve bana (annesine) çok düşkün”, E8 “Çok güzel sohbet eden, ön planda olmayı seven”, E9 “Duygusal, olgun (bebekliğinde olgun bakışları vardı), kıskanç (özellikle kardeşini kıskanıyor), arkadaş canlısı, tembel, arkadaşlarını düşünen” E10 “Akli başında, mantıklı, yaşından büyük davranan, ilgi çekmeye çalışan”, E11 “Çekingen, yaptığı işleri özenli yapan”, E12 “Duygusal ve hareketli” E13 “Enerjik, duygusal, hafızası kuvvetli, hayal gücü yüksek, ezberi kuvvetli, taklit yeteneği çok iyi, gözlem yeteneği iyi, detayları fark eden”, E14 “Kendini güzel ifade eden, hassas, çok vicdanlı ve yardımsever, fark etmediğimiz ayrıntıları fark eden, dikkatli, biraz çekingen, duygusal ve özgüveni yüksek”, olarak tanımlamışlardır. E15 “İçine megafon kaçmış geveze kuş.” diyerek bir metaforla çocuğunun çok ve yüksek tonda konuştuğunu ifade etmiştir. Ayrıca “duygularını ifade edebilen, tahakküm isteği” ile çocuğunu tanımlamıştır.

Üstün yetenekli bireylerde bazı problemler ortaya çıkabilmektedir. Mükemmeliyetçilik ve buna bağlı depresyon, sosyal ilişkilerde problem üstün yetenekli çocukların yaşayabildiği olumsuz davranışlar arasında yer almaktadır. Alsop (2003) yaptığı çalışma sonucunda üstün yetenekli bireylerin özellikle eşzamansız gelişimlerinden dolayı kaygı, kendini eleştirme, aşırı duyarlılık, kolay üzülmek-kızma ve ergenlikte depresyon gibi bazı problemler yaşayabildiklerini bulmuştur. Hatch ve Johnson (1988)’un erken çocukluk dönemi çocukları ile yaptığı çalışmada, yalnız oynama, akranları arasında mütehakkim tavır gösterme, hayal gücünü fazla kullanma ve yaşlılarıyla iletişim kurmada zorlanma gibi problemler yaşadıkları bulunmuştur (Akt. Saranlı ve Metin, 2012:145-146). Araştırma grubunda yer alan çocuklarda, ebeveynlerin problemlerini gördüğü davranışlar olup olmadığını belirlemek amacıyla ebeveynlere “**Çocuğunuzun problemler olarak gördüğünüz davranışları nelerdir alt ıslatma, tırnak yeme, parmak emme, kaygı, korku, vb.)?**” sorusu yöneltilmiştir. E3, E9 ve E13 çocuklarında belli bir dönem tırnak yediklerini ve daha sonra bu davranışı bıraktıklarını aktarmışlardır. E4 ise hamile olduğunu bilmeden antibiyotik kullandığını, bu nedenle de hep çocuğunda bir

problem olma ihtimaline karşı tetikte olduğunu ifade etmiş ve çocuğuyla ilgili “*Bebekliğinden beri çok garip bir çocuktur. Dikkat eksikliği olduğunu düşünüyorduk, hâlâ da düşünüyoruz. Ciddi ağlama krizleri vardı. Camı yandığında ağlayıp olduğu yerde kalırdı.*” diyerek çocuğunda bu davranışları problemliler olarak gördüğünü belirtmiştir.

E5 ise çocuğu ile ilgili olarak, “*Çok yavaş bir çocuk, evden çıkması bile bir saat alıyor, bir de inatçılığı (ya da kararı bir çocuk, biz bunu inatçılık olarak değerlendiriyor da olabiliriz.)*” özelliklerini problemliler davranış olarak değerlendirmiştir. Alan yazında üstün yetenekli bireylerin günlük aktivitelerinde dikkatsiz, sakar ve yavaş olabilecekleri (Özby, 2013: 27) ifade edilmektedir. Bu durum literatürle paralellik göstermektedir.

E8 çocuğunun sesten, karanlıktan, yalnız kalmaktan korkmasını problemliler olarak görmektedir. Bu durum literatürde üstün yetenekli çocukların sorunları kontrol etme, çözme veya onlara karşı durma konusundaki korunmasızlığını ve acizliğini bilmesine bağlanmakta ve bu durumun çocuklarda güçlü korkulara yol açabileceği ifade edilmektedir (The Karnes, 2005: 11). Ebeveynlerden alınan cevaplar çalışma grubundaki üstün yetenek potansiyeli olan çocuklarda önemli ve belirgin problemliler olmadığını göstermektedir.

Üstün yetenekli bireyler erken gelişim özellikleri göstermektedirler. Tüm gelişim alanlarında var olan kritik davranış kazanımları açısından, yaşlılarından daha erken (ortalama %30 daha erken) gelişim gösterdikleri bilinmektedir (Metin,1999: 29; Macintyre, 2008: 81-82; Dağlıoğlu, 2014: 53). Çalışmada yer alan çocukların bebeklik dönemlerindeki gelişimlerini belirlemek amacıyla ebeveynlere, çocuklarının “**diş çıkarma, yürüme, konuşmaya başlama, renkleri öğrenme... gibi gelişimsel kazanımları hangi ayda/yaşta kazandıkları**” sorulmuştur. Bilgiler Tablo 32’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmada yer alan tüm çocukların gelişimlerinin genel gelişim kriterlerine göre oldukça hızlı ve erken olduğu görülmektedir. Bu durum literatürde yer alan bulgularla örtüşmektedir.

Tablo- 32 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Bazı Gelişim Özellikleri

Ebeveyn No	Diş Çıkarma	Yürümeye Başlama	İlk Sözcükleri Söyleme	Renkleri Tanıma	Renkleri Söyleme	Tuvalet Alışkanlığını Kazanma	Ritmik Saymayı Öğrenme	Rakamları Tanıma Ve Yazma	Toplama-Çıkarma Yapma	Sesleri Ve Harfleri Tanıma	Okumaya Başlama	Yazmaya Başlama
1	7 Ay	10.5 Ay	9 Ay	1.5 Yaş	2.5 Yaş	2.5 Yaş	2.5 Yaş	3 Yaş	5.5 Yaş	5 Yaş	Okuma Bilmiyor	Bilmiyor
2	6 Ay	13 Ay	12 Ay	1.5 Yaş	2.5 Yaş	18 -24 Ay	4 Yaş	4 Yaş	5.5 Yaş	6 Yaş	Okuma Bilmiyor	5 Yaş
3	7 Ay	11 Ay	12 Ay	2 Yaş	2.5 Yaş	2.5 Yaş	2 Yaş	4-5 Yaş	5.5 Yaş	6 Yaş	Okuma Bilmiyor	6 Yaş
4	6 Ay	12 Ay	8 Ay	2.5 Yaş	2.5 Yaş	1.5 Yaş	3 Yaş	3 Yaş	4 Yaş	6 yaş	Okuma Bilmiyor	5 yaş
5	4.5 Ay	11 Ay	10 Ay	1.5-2 Yaş	2 Yaş	2 Yaş	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş	4 Yaş	Okuma Bilmiyor	3 Yaş
6	8 Ay	13 Ay	6-7 Ay	2 Yaş	2 Yaş	2.5 Yaş	2-3 Yaş	4 Yaş	4 Yaş	4 Yaş	4.5 Yaş	4.5-5 Yaş
7	4 Ay	9 Ay	7 Ay	2 Yaş	2 Yaş	2 Yaş	4 Yaş	5 Yaş	5 Yaş	6 Yaş	Okuma Bilmiyor	5 Yaş
8	7 Ay	11 Ay	12 Ay	2 Yaş	2 Yaş	2 Yaş	4 Yaş	4 Yaş	Bilmiyor	Bilmiyor	Okuma Bilmiyor	Bilmiyor
9	10 Ay	14 Ay	11 Ay	2 Yaş	2 Yaş	2.5 Yaş	2.5 Yaş	3 Yaş	5 Yaş	5 Yaş	Okuma Bilmiyor	6.5 Yaş
10	5 Ay	12 Ay	6 Ay	2.5 Yaş	2.5 Yaş	2 Yaş	2 Yaş	4 Yaş	5 Yaş	5 Yaş	Okuma Bilmiyor	Bilmiyor
11	7 Ay	11 Ay	12 Ay	2 Yaş	2 Yaş	2 Yaş	4 Yaş	4 Yaş	Bilmiyor	Bilmiyor	Okuma Bilmiyor	Bilmiyor
12	9 Ay	12 Ay	8 Ay	3 Yaş	3 Yaş	2.5 Yaş	2 Yaş	4.5-5 Yaş	5 Yaş	5 Yaş	Okuma Bilmiyor	4 Yaş
13	10 Ay	7 Ay	8-9 Ay	2.5 Yaş	2.5 Yaş	2.5 Yaş	2 Yaş	3 Yaş	5 Yaş	5 Yaş	Okuma Bilmiyor	3 Yaş
14	11 Ay	13 Ay	12 Ay	Hatırlamıyorum		2.5 Yaş	Hatırlamıyorum	4 Yaş	6 Yaş	6 Yaş	Okuma Bilmiyor	6 Yaş
15	6 Ay	13 Ay	10 Ay	2.5-3 Yaş	2.5-3 Yaş	2yaş 2 Ay	4 Yaş	4-4.5 Yaş	5 Yaş	5 Yaş	4-4.5 Yaş	4.5 Yaş

Üstün yetenekli bireyler yaşlılarından daha erken yürümektedirler (Dağlıoğlu, 2014: 51; Enç, 2005:129). Terman (1925)'in boylamsal çalışmasında ve Cox (1977) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli bireylerin yaşlılarından önce yürüdükleri bulunmuştur. Cox'un çalışmasındaki çocukların % 83'ü bir yaşından önce yürümüşlerdir (Akt. Dağlıoğlu, 2014: 51). Ebeveynler tarafından, araştırma örneğinde yer alan çocukların 10 tanesinin (% 66) bir yaşına kadar, diğer 5 çocuğun ise 13. ve 14. aylarda yürüdükleri ebeveynler tarafından ifade edilmiştir (Tablo 32). Bu sonuçlar literatürle benzerlik göstermektedir.

Çok küçük üstün yeteneklilerin en sıradan özelliklerinden biri erken konuşmalarıdır. Gelişimin diğer alanlarında önemli bir etkisi olduğundan, dilin erken ortaya çıkması dikkat çekicidir. Aynı zamanda dil ve bilişsel gelişim arasında önemli bir ilişki vardır. Bu aynı zamanda, bebek ve henüz yürümeye başlamış çocuklara ilişkin literatürde de kabul edilmektedir ve sıra dışı sözel becerinin erken gelişimi, çoğunlukla üstün yetenekliliğin bir işareti veya bir özelliği olarak görülmektedir. Bu çocukların her yaşta yaşlılarından daha zengin kelime dağarcığına sahip oldukları bilinmektedir (The Frances A. Karnes Center, 2005: 6; Cutts ve Moseley, 2004: 63; Levent, 2014: 16; Dağlıoğlu, 2014: 55; Harrison, 2010: 78; Hahn, 2014; Davis ve Rimm, 2004: 33).

E1, E4, E5, E6, E7, E10, E12, E13 ve E15 çocuklarının 10. aydan önce ilk anlamlı sözcüklerini söylediklerini ifade etmişlerdir. Diğer çocukların ise bir yaşından önce dil edinimlerinin olduğu görülmektedir. Bu durum literatürde yer alan erken dil gelişimi ve edinimi ile örtüşmektedir.

E7 “Çocuğumun her şeyi erken oldu. 9. Ayda yürüyünce korkup doktora götürdüm. Büyük rakamlarla uğraşiyor. 2’şer 5’er sayar. Tüm ara renkleri bilir.” diyerek gelişimsel açıdan çocuğunun yaşlılarından önce gelişim gösterdiğini ifade etmektedir. E3 çocuğunun 3 yaşında Kur’an-ı Kerim okumayı öğrendiğini ifade etmiştir. 4. Ebeveyn ise 6 yaşındaki çocuğunun “2’şer ve 5’şer sayabiliyor. Bunları çözmüş.” diyerek çocuğunun matematiksel konulara ilgili olduğunu ifade etmektedir. E5 çocuğunun 1-1.5 yaşında renklerle ilgili bir oyuncağının olduğunu ve sarıyı at

dediklerinde sarıyı atabildiğini ifade etmiştir. E6 ve E15 çocuklarının okumaya 4.5 yaş civarında başladıklarını ifade etmişlerdir. E15 çocuğuna özel bir tuvalet eğitimi vermediğini ve çocuğunun kendi kendine tuvaleti öğrendiğini ifade etmiştir. E14 çocuğunun renkleri ne zaman tanıdığı ve söylediği sorusuna, “*Renkleri akranlarından önce öğrenmişti ama ayını hatırlamıyorum.*” diyerek çocuğunun yaşlarıyla kıyasladığında gelişimsel olarak daha ileri olduğunu ifade etmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar yaşlılarından önce okumayı öğrenmekte ve ilkokula okumayı bilerek gitmektedirler (Levent, 2014: 16; The Frances A. Karnes Center, 2005: 6; Dağlıoğlu, 2014: 55). Çalışmaya dâhil edilen çocuklardan ikisinin (Ö6 ve Ö15) 4-4.5 yaş civarında okumayı öğrendikleri görülmektedir.

Üstün yetenekli çocukların bebeklik dönemi özellikleri arasında uzun dikkat süresi, mükemmel bir hafızaya sahip olma (Harrison, 2010: 78; Davis ve Rimm, 2004: 33; Ersoy ve Avcı, 2004: 213; Metin, 1999: 12; The Frances A. Karnes Center, 2005: 13), daha az uykuya ihtiyaç, yüksek enerji düzeyi (Ataman, 2004a: 429; Metin, 1999: 12) gibi bazı özellikleri vardır (Akarsu, 2001: 19; Davis ve Rimm, 2004: 33). Bu nedenle çalışmaya dâhil edilen çocukların ebeveynlerine “**Çocuğunuzun bebeklik dönemine dair dikkat süresi, ilgisi, hafızası, uyku düzeni, enerjisi gibi açılardan hatırladığınız özellikleri hakkında bilgi verebilir misiniz?**” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo- 33 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Bebeklik Dönemine Dair Özelliklerinin Dağılımı

Kategoriler	Görüşme Yapılan Ebeveynler	f	%
Güçlü Hafıza	E3/E5/E7/E8/E11/E9/E10/E12/E13/E15	10	66
Uzun Dikkat Süresi	E1/E2/E3/E5/E6/E9/E10/E12/E14	9	59.4
Uykuları Düzenli	E2/E3/E4/E5/E6/E7/E8/E11/E12	9	59.4
Uykusu Problemlili	E9/E10/E13/E14/E15	5	33
Enerjik/ Aktif	E1/E5/E6/E7/E13	5	33
Dikkatli	E6/E9/E10/E12	4	26.4
Sakin	E1/E2/E4	3	20
Sakin	E1/E14/E15	3	20
Hareketli	E1/E3	2	13.2

Soruya ebeveynlerin vermiş olduğu cevapların dağılımı Tablo 33’da yer almaktadır. Ebeveynlerin 10 (% 66)’u çocuklarının bebeklikte güçlü bir hafızaya sahip olduğunu, 9 (% 59.4)’u dikkat süresinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. 8 (% 59.4) ebeveyn çocuklarının uykularının düzenli olduğunu, 5 (% 33)’i çocuklarının aktif bebekler olduğunu ve gene 5 (% 33)’i uykularının problemliliğini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin büyük bölümü, çocuklarının bebekliklerinde güçlü bir belleğe ve dikkate sahip olduklarını belirterek alan yazında belirtilen özellikleri desteklemişlerdir. Fakat uyku ile ilgili olarak ebeveynler çocuklarının bebekliklerinde düzenli uyuduklarını belirtmişlerdir. Bu durum alan yazındaki bilgilerle örtüşmemektedir. Üstün yetenekli çocukların az uykuya ihtiyaç duydukları ile ilgili bilgilere alan yazında sıkça karşılaşılmamasına karşın üstün yetenekli çocukların özellikle 1-3 yaş ve orta çocuklukta daha uzun uyku sürelerine sahip olduğunu gösterir çalışmalar da bulunmaktadır (Dağlıoğlu, 2014: 52). Bu çalışmada yer alan örneklemin % 59.4’ünde uyku probleminin olmayışı bu çalışmayı destekler niteliktedir.

E2 “*Dikkati her zaman çok iyiydi. Oyunu biz kesmezsek devam ettirirdi.*” diyerek çocuğunun dikkat süresinin uzunluğuna işaret etmektedir. E3 çocuğunun hafızasının ve dikkat süresi üzerinde durarak, “*Bebekliğinde çok sevdiği nesnelere çok uzun süre ilgilenirdi. Hafızası çok iyiydi. Örneğin bir gün önce koltuğun altına kaçan topunu bir gün sonra koltuğun altında olduğunu bilirdi.*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. E5 “*Hafızası çok iyiydi. Çok öncesini hatırlardı. Hem de ayrıntılarıyla. Bebeklikte de dikkati çok iyiydi. Bir oyuncakla uzun süre oynardı.*” demiş ve çocuğunun dikkat, hafıza ve uyanıklık özelliklerini vurgulamıştır. E7 “*Oyuncaklarını sakladığı yerleri hatırlardı.*” diyerek çocuğunun iyi bir hafızaya sahip olduğunu da ifade etmiştir. E9 “*Çok dikkatli bir çocuktü. Hafızası da iyiydi. Bakıcısının kolyesindeki farklılıkları fark ediyordu. Hafızası ve dikkati çok iyiydi.*” demiş ve çocuğunun dikkati ve hafızasındaki parlaklığı vurgulamıştır. E10 “*Dikkatli bir bebektü. 2 yaşında Sivas’ın yolları şarkısının bağlamayla çalınarak söylendiğini görmüştü. Bunu daha sonra taklit etmişti. Hafızası iyiydi. 1 yaşlarında açık çekmecelerinin kapatılmasını isterdi. Eşyaların yerlerinde olmalarına dikkat ederdi.*”

Evdeki değişiklikleri hemen fark ederdi.” diyerek dikkat ve hafızasının iyi olduğunu vurgularken, *“Büyümüşte küçülmüş derlerdi.”* diyerek, çocuğundaki farklılığı çevresindeki insanların da fark ettiğini vurgulamıştır. E12, E13, E14, ve E15 çocuklarının bebekliklerindeki dikkat ve hafızalarının parlaklığına vurgu yapmışlardır.

Diğer ebeveynlerden farklı olarak E4, *“Dikkat dağınıklığı olduğunu düşünürdük, hâlâ da öyle düşünüyorum. Bebekliğinde göz teması kurmuyordu. Bir şey anlattığımda bana bakmazdı. Bu nedenle dikkat dağınıklığı olduğunu düşündük hep.”* diyerek bebekliğinde ve hâlâ çocuğunda dikkat dağınıklığı (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu- DEHB) gibi bir problemi olmasından kaygılandıklarını ifade etmektedir. Araştırmacının **“Neden böyle düşünüyorsunuz?”**, sorusu üzerine *“Bir şeyle ilgileniyorsa, TV izliyorsa beni dinlemiyor, dikkatini bana yönelmiyor.”* diye cevap vermiştir ebeveyn. Bu durum literatürde duygusal olarak yoğun üstün yetenekli bir çocuğun “hiperaktif” veya “dikkat yoksunu” olarak tanımlanabildiği (The Frances A. Karnes Center, 2005: 8) şeklinde ifade edilmektedir. Üstün yetenekli bireylerin duygusal yoğunluk dışında, güçlü sinir sistemine sahip olmalarından ve yüksek fiziksel enerjiden dolayı da bu çocuklar yaşlılarından daha hareketli olabilmektedirler. Bu durumun hiperaktiviteden farkı ise hiperaktif çocukların dikkatlerini ve davranışlarını kendileri denetleyemezlerken, üstün yetenekli bireylerde davranış denetimi söz konusudur (Davaslıgil, 2010: 548). Ayrıca üstün yetenekli bireylerdeki dikkatsizliğin nedeni onların ilgi alanları ile ilgili kafalarının karışık olmasıyla açıklanabilir (Hahn, 2014). Bu da ailenin çocuğunda bir farklılık olduğunu fark ettiğini fakat durumu yanlış yorumladığı şeklinde açıklanabilir.

E2, E4, E13 ve E15 çocuklarının hareketli ve enerjik birer bebek olduğunu belirtirken, E3, E5, E6, E7 ve E1, çocuklarının sakin bir bebeklik geçirdiklerini belirtmişlerdir. 4. Ebeveyn, *“Çok enerjik bir çocuk değildi. Çok uyurdu. Davul çalsanız uyanmazdı. Gündüz ve gece uykuları düzenliydi. Gündüz uykuları devam etti.”* diyerek çocuğunun sakinliğine vurgu yapmıştır.

“Bebekliğinde çocuğunuz en çok hangi objelere, eşyalara veya nesnelere karşı ilgi duyardı. İlgi duyduğu nesnelere etkileşim süresi ve özelliği hakkında bilgi veriniz?” E1 ve E3 çocuklarının bebekliklerinde çok sevdikleri bir oyuncaklarının olduğunu ve bu oyuncakla/larla uzun süre ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. E13 ve E5 çocuklarının oyuncak bebekleri sevmediklerini (hâlâ da sevmediklerini) ifade etmişlerdir. E5, *“yap-bozlara (Puzzle) ilgiliydi. 1-1,5 yaşta büyük parçalı 4'lü/6'lı puzzle yapıyordu. Eşleştirme oyuncakları vardı. legolarda uzun süre oynardı.”* diyerek çocuğunun bilişsel işlev gerektiren oyuncakları tercih ettiğini ifade etmiştir. E15, E13, E7 ve E4 çocuklarının legolara ilgisinden söz etmişlerdir. E12, E9 ve E6 çocuklarının kitaplara ilgisini belirtmişlerdir. E2, E10 ve E14 çocuklarının mutfak eşyalarıyla uzun süre oynadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada yer alan ikizlerin ebeveynleri ise çocuklarının genelde birbirleriyle ilgilendiklerini ve birbirleriyle oynadıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında üstün yetenekli bireylerin neredeyse tamamının puzzlelere ilgili olduğu belirtilmektedir (Silverman, 1988: 3). Fakat ebeveynlerin ifadelerine göre çalışmanın örneklem grubunda puzzle çok tercih edilen bir oyun materyali olarak görülmemektedir.

Üstün yetenekli bireylerin en önemli ayırt edici özellikleri arasında güçlü hafızaları bulunmaktadır (Metin, 1999: 19; Akarsu, 2001: 19; Levent, 2014: 16; Davis ve Rim, 2004: 33; Davaslıgil, 2010: 550; The Frances A. Karnes Center, 2005: 15). Çalışmada üstün yetenek potansiyeli olan çocukların hafızasının gücünü belirlemeye yönelik olarak ebeveynlere **“Çocuğunuzun çok eski yaşantılarına ait hatırladığı bir olayı/ durumu anlatır mısınız? Çocuğunuz bu olayı/durumu hangi yaşta deneyimlemiştir? Çocuğunuz bu olayı/durumu hatırladığında kaç yaşındadır?”** sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin neredeyse tamamı (E2 ve E14 hariç) çocuklarının güçlü bir hafızaya sahip olduklarına işaret etmektedir. E1, *“2,5 yaşında ona hediye edilen oyuncağı unutmamış ve oyuncağı ona alan teyzesini hatırlayıp söylemişti, 3 yaşında gittiğimiz tatili 4 yaşında hatırlamıştı, 4 yaşında bir kaza geçirmiştik, bunu da hâlâ hatırlar.”* diyerek birçok örnek vermiştir. E3, bu durumu sıkça yaşadıklarını belirterek iki anekdot paylaşmıştır: *“2,5-3 yaşında gittiğimiz kuaförü “Bizim kuaföre buradan gidiyoruz.” deyip hatırlamıştı. 2-2,5*

yaşlarında komşumuzun çocuğu, bir kitabını yırtmıştı, o çocukları gördüğünde “onlar benim kitabımı yırtmışlardı” diye hatırlamıştı.” E4 çocuğunun, kardeşinin doğduğu günü (2,5 yaşında iken), 3-4 yaşlarında anlattığını ifade etmiştir. E5 “Geçenlerde bir kuaförün önünden geçerken “Biz halamın düğününde bu kuaföre geldik” dedi. Halası evlendiğinde 2 yaşındaydı.” demesi üzerine araştırmacı, düğünden sonra o kuaföre tekrar gidip gitmediklerini sormuş ve ebeveyn gitmediklerini belirtmiştir. Oldukça eski (4 yıl önce) bir olayı hatırlaması iyi bir hafızaya sahip olduğuna işaret etmektedir. E6 birkaç anekdotla çocuğunun hafızasının dikkat çekici olduğuna işaret etmektedir: “Halasına gitmiştik. Halası madımak yapmıştı. 3 yaşındaydı. Daha sonra bunu hatırlayarak “Halam ıspanak gibi bir şey pişirmişti, halam gene ondan pişirsin.” demişti. Bunu 3,5 yaşında hatırlamıştı. Memeden 2,5 yaşında kestim. Keserken de mememe tüy yapıştırdım. 5,5 yaşında senin memende eskiden kıl vardı demişti. Hafızası çok iyi unutmuyor.” E7 “Ağrı’dan geldiğimizde 2,5 yaşındaydı. 6 yaşında Ağrı’da evimizle ilgili birçok detayı hatırlayıp anlattı. Kapıcının yılan öldürmesi, arkadaş adları vb.” çocuğunun güçlü belleği için verdiği örneklerdir. E8 çocuğunun, 2 yaşında yaşadığı arı sokmasını 4 yaşında hatırlayıp anlattığını, 3 yaşında kardeşinin düştüğünü ve düştüğü yeri hatırladığını söylemiştir. E9, çocuğunun 3 yaşında düşüp yaralandığı olayı 4 yaşında hatırladığını, 2,5-3 yaşında Üzüm Bebeğine arkadaşının döktüğü ıhlamur çayını 5,5 yaşında hatırlayıp anlatmasını örnek göstermiştir. E12, hafızasının iyi olduğunu söyleyerek, babaannesinin ameliyat olduğunda giydiği pijamayı, 4,5 yaşında (1,5 yıl sonra) hatırladığını anlatmıştır. E15, “2,5 yaşında dedesinin ona aldığı terliği, 4 yaşında köyde görünce, o terliği dedesinin aldığını hatırladı” diyerek iyi bir hafızaya sahip olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin yaklaşık % 86’sı çocuklarının parlak ve güçlü hafızalarını destekleyen anekdotlar anlatmışlardır. Bu durum üstün yetenekli bireylerin alan yazında yer alan güçlü bellek özellikleriyle örtüşmektedir (Cutts ve Moseley, 2004: 63; Dağlıoğlu, 20014: 53).

İnsanın çevresiyle kurduğu bilişsel etkileşim sonucunda yaşam deneyimlerini edinmektedir. Dil gelişimi ise bilişsel aktivitelerin temelini oluşturmaktadır (Uzun, 2004: 31). Dil gelişimi ve bilişsel gelişim arasında birbirini destekleyen önemli bir

bağ vardır. Üstün yeteneklilerin en sıradan özelliklerinden biri de erken konuşmalarıdır. Gelişimin diğer alanlarında önemli bir etkisi olduğundan, dilin erken ortaya çıkması dikkat çekicidir. 2 yaşında, üstün yetenekli bir çocuktaki kapsamlı sözcük dağarcığı ve dilin faal kullanımı dikkat çekecek biçimde belirgindir. Sıra dışı sözel becerinin erken gelişimi, çoğunlukla üstün yetenekliliğin bir işareti veya bir özelliği olarak görülür Erken gelişmiş sözel beceri, yaşa göre gelişmiş söz dağarcığıyla; dilin orijinal ve anlamlı bir şekilde kullanımı; ifadenin zenginliği, ayrıntısı ve akıcılığına göre tanımlanır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 6-7).

Genellikle bu çocuklar konuşmaya normal yaşlarında 3-6 ay kadar erken başlamaktadırlar. Konuşmaya başlamadan kastedilen genel olarak tek bir sözcüğün anlamına uygun olarak kullanılmasıdır. Normal gelişim gösteren çocuklar 12 aylıkken tek sözcüklü ifadeleri, 18 ay civarında ise iki sözcüklü ifadeleri kullanmaya başlamaktadırlar (Metin; 1999: 31).

Gross (1993) olağanüstü üstün yetenekli çocuklar çalışmasında, erken dil gelişiminin orta düzeydeki üstün yeteneklilerdekinden çok daha ileride olduğunu belirtmektedir. 15 çocuğun yer aldığı çalışmasında; ilk sözcüklerini söyledikleri ortalama yaş, 4.85'lik bir standart sapmayla, 9.7 aydır. Üstün yetenekli çocuklar, sözcükleri anlam olarak yaşlarından daha kısa sürede ve daha karmaşık seviyelerde bir araya getirmişlerdir. Çalışmada erken ve akıcı konuşma, aynı zamanda, mükemmel hafızayla ilişkilendirilmiştir. Çalışmadaki çocukların 2 yaşından önce ezbere şiir veya kitaplardan parçalar okuyabildikleri ve şarkı söyleyebildikleri görülmüştür (The Frances A. Karnes Center, 2005:6)

Bu açıdan gerek Terman ve Hologworth'un denekleri, gerekse Yoder'in çocukluklarını incelediği ünlü kişiler, açık ve kesin bir üstünlük göstermektedirler. Bununla birlikte bazı bireysel vakılarda 9 aylıkken her şeyi düzgün cümlelerle söyleyebilenlere de rastlanmaktadır. Terman kümesindeki ZB 190 civarında olan Betty Ford ile Gessel'in özdeş ikizleri buna örnek gösterilebilir. Hatta Terman, çeşitli gelişme alanları arasında, üstün yeteneğin en güvenilir belirtisinin konuşmaya erken başlamak olduğuna işaret etmektedir (Enç, 2005: 133). Fakat yalnızca konuşmaya

erken başlamak tek başına üstün yeteneklilik kıstası olarak ele alınmamalıdır. Çünkü üstün zekâlı olup erken konuşanlar olduğu gibi normal yaşta konuşmaya başlayanlar veya normal yaştan daha geç konuşmaya başlayanlara da rastlanmaktadır (Metin; 1999: 32).

Üstün yetenekli bireyler konuşmaya erken başlamakla birlikte tüm yaş dönemlerinde, yaştı olan normal bireylerden kelime dağarcıkları daha zengindir. Özellikle soyut sözcükleri anlamlarına uygun ve yerinde kullanmaları açısından oldukça ileridirler (Enç, 2005: 133).

Araştırmaya dâhil edilen çocukların dil gelişim özelliklerini belirlemek amacıyla ebeveynlere **“Çocuğunuzun konuşmaya başlama (Konuşmaya başlamadan kastedilen tek sözcüğün anlamına uygun kullanılmasıdır) yaşını/ayını, ilk söylediği sözcük veya sözcükleri söyler misiniz?”**, **“Şu anda günlük konuşmalarda yaş seviyesin üzerinde kullandığını düşündüğünüz sözcükler var mı?”** soruları yöneltilmiştir. E1, çocuğunun 9. ayda konuşmaya başladığını ve 2,5 yaşında düzgün cümlelerle konuşabildiğini ifade etmiştir. 3 yaşında “meşgul” sözcüğünü kullandığını ve “kandil” sözcüğünün anlamını sorduğunu aktarmıştır; fakat bu günlerde kullandığı sözcükleri hatırlamadığını ifade etmiştir. E2, çocuğunun 12 aylıkken, baba, anne, dede gibi sözcüklerle konuşmaya başladığını belirtmiştir. Şu aralar yaş seviyesinin üzerinde kullandığı sözcükleri hatırlamadığını ifade etmiştir. E3 de çocuğunun 12. ayında anne, dede, su (bu), meme gibi sözcüklerle konuşmaya başladığını ve şu anda da aydınlatma, suiistimal gibi sözcükleri anlamlarına uygun kullandıklarını ifade etmiştir. E4 çocuklarının, 8 aylıkken anne, baba, dede, su (bu) sözcüklerini kullandığını belirtmiştir. Ebeveyn çocuğunun genelde dil gelişiminin iyi olduğunu ve 4 yaşında “bestelemek” sözcüğünü kullandığını, şimdilerde de tasarlamak, nimet, nasip etmek (nasip) gibi sözcükler kullandığını ifade etmiştir. E5 çocuğunun 8-9. aylıkken dede, mama vb. sözcükleri söylediğini, fakat kendilerinin bu sözcükleri babıldama olarak algıladıklarını ifade etmiştir. E5 *“10 aylıkken benim kuzenimin adı Ali Rıza, ona “İza” diye seslenirdi.”* diyerek, çocuğunun 10 aylıkken bir kişiye ismiyle hitap ettiğini belirtmiştir. Bu olay çocuğun erken bir dönemde konuşmaya başladığının bir

göstergesidir. Ebeveyn, çocuğunun yaşından ileri olarak kullandığı sözcükleri hatırlamadığını, fakat bir yetişkin gibi konuşup cümleler kurduğunu ifade etmiştir ve her şeyi sorabildiğini ifade etmiştir.

E6 “6-7 aylıkken meme, mama gibi sesler çıkarırdı. Fakat biz bunun konuşma öncesi çıkardığı sesler olduğunu düşünüyorduk. Fakat bir gün meme istediğini anlatır bir tonlamayla “memeee” dediğinde, bunun bir konuşma olduğunu anladık.” diyerek çocuğunun konuşmaya başlama ayının 6-7 ay olduğunu aktarmıştır. Ebeveyn, Çocuğunun “Ekonomi, idealist, ilham ne demek?” diye sorduğunu ve sözcükleri anlamına uygun kullandığını ifade etmesi üzerine araştırmacı, bu sözcükleri nerden duyduğunu sormuş ve “Duyduklarını unutmuyor, anlamlarını sorduğu sözcükler için sözlüğe bakıyoruz. Son zamanlarda İngilizceye çok ilgi duyuyor. Sözcüklerin İngilizce anlamlarını soruyor.” diyerek, çocuğunun başka bir dile olan ilgisine işaret etmiştir. E7 çocuğunun ilk sözcüklerini 7. ayda söylediğini belirtmiştir ve bir anısını paylaşmıştır: “8. ayda biz memleketteydik, babası Ağrıdaydı. Gece uyandı Atatürk’ün resmi vardı odada, o resmi gösterip “baba” diye ağladı ve o resmi kucağına verdik ve uyudu.” diyerek dil gelişiminin erken olduğunu ve çocuğunun hiç bebeksi ve yarım konuşmadığını ifade etmiştir. Ebeveyn “bana vakit ver, düşünmem gerek” gibi kendilerine farklı gelen sözcükleri olduğunu belirtmiştir. E8 çocuklarının 12 aylıkken dede, nene, baba gibi sözcüklerle konuşmaya başladıklarını, “müsait misiniz, tahammül edemiyorum” sözcüklerini yaşının üzerinde kullandığı sözcükler olarak belirtmiştir. E9 çocuğunun 11. ayında konuşmaya başladığını ve ilk sözcüklerinin “anne-dede” olduğunu ifade etmiştir. Çocuğunun kelime haznesinin geniş olduğunu ve “tasarlamak” sözcüğünü kullandığını belirtmiştir. E10 çocuğunun her şeyinin erken olduğunu ve 6. aylıkken “anne, baba, dede, mama ve meme” sözcüklerini kullanarak konuşmaya başladığını ifade etmiştir. E10, günlük konuşmalarında yaş seviyesinin üzerinde kullandığı sözcükleri hatırlamadığını belirtmiştir. E12 çocuğunun, 8. ayda “dede, baba” dediğini ve 2 yaşında cümleler kurarak çok güzel konuştuğunu ifade etmiştir. E13, 10. ayda ilk sözcüğünün “baba” olduğunu ifade etmiştir. Dil gelişiminin her zaman iyi olduğunu, fakat şu anda kullandığı farklı sözcükleri hatırlamadığını belirtmiştir. E14,

çocuğunun 12. ayında “anne, baba, git, gel” gibi sözcükleri kullandığını hatırladığını, ayrıca o aylarda yandığını ve acısını ifade edecek sözcükler kullandığını da belirtmiştir. Ebeveyn, çocuğunun konuşmaya başlamasından itibaren yaş seviyesinin üzerinde konuştuğunu, “muhtemelen” sözcüğünü çok erken kullandığını, “nasıl olur? Neden?” gibi soru kelimeleriyle çok soru sorduğunu belirtmiştir. E15 çocuğunun 10. ayda “anne, dede, mama” sözcüklerini kullandığını belirtmiştir. Yaş seviyesinin üzerinde kullandığı kelimeleri ise hatırlamadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin verdiği bilgiler ışığında örneklem grubunda yer alan çocukların dil gelişimi açısından 12. aydan önce konuşmaya başladıkları ve yaş gelişimleri açısından geniş bir kelime hazinesine sahip olduklarını söylenebilir. Bu bilgiler, üstün yetenekli bireylerin dil gelişim özellikleri açısından, alan yazında yer alan bilgilerle de örtüşmektedir (The Frances A. Karnes Center, 2005:6; Rimm, 2004: 33).

Erken dil edinimleri üstün yetenekli çocukların derinlemesine sorgulama yapmasına yardımcı olmaktadır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 6). Üstün yetenekli çocuklar “Ne” soru kelimesiyle başlayan yüzeysel soruların dışında, tatmin olmak için “neden, nasıl, ne zaman” soru sözcüklerini de kullanarak derinlemesine ve daha detaylı sorular sorarlar ve bu sorulara cevap aramaya başlamaktadır. Bu soruları soran çocuklar, soru sorarken ve sorularına cevap ararken, kelime dağarcığını da geliştirmektedir (Uzun, 2004: 31- 32). Çocukların soru sormaları hem dil hem de bilişsel gelişim açısından birbirlerini etkilemektedir.

Üstün yetenekli çocuklar meraklı ve çok soru soranlar olarak bilinmektedir (Smutny, 2000: 2, Levent, 2014: 23, Davis ve Rimm, 2004: 33, Cutts ve Moseley, 2004: 71) Üstün yetenekli bireyler yaşlılarından hızlı öğrenebildikleri için öğrenme istekleri güçlüdür. Yaşadıkları dünya ile ilgili öğrenmek istedikleri ve merak ettikleri çok şey vardır. Bunları öğrenmeye olan açlıklarından dolayı bu çocuklar her şeyle ilgili sorular sorabilirler. Bazı çocuklar ise ilgi alanlarında derinleşmek amacıyla sorular sorabilirken, bazıları ise her konuyla ilgili soru sorabilirler (Özbay, 2013: 55).

Araştırmada üstün yetenek potansiyeli olan çocukların sorduğu soruları değerlendirmek amacıyla ebeveynlere “**Çocuğunuzun sorduğu sorular veya merak**

ettiği konular hakkında bilgi verir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 34’te görülmektedir.

Tablo- 34 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Sorduğu Soruların Dağılımı

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Merak Ettiği Her şey	E2/E3/E4/E5/E6/E7/E8/E11/E10/E12/E13/E14/E15	13	85.9
Dini Konularla İlgili	E4/E9	2	13.2
Hayalet- Zombi Vb	E8/E11	2	13.2
Cinsellikle İlgili Sorular	E9	1	6.6
Kurallar Neden Var	E1	1	6.6
Akrabalık İlişkileri	E1	1	6.6
Uzay	E1	1	6.6
Sayılar Neden Sonsuz?	E2	1	6.6
Dinozorlar Neden Ve Nasıl Yok Oldu?	2	1	6.6
Nasıl Uçulur?	2	1	6.6

Alan yazınla paralel olarak ebeveynlerin 13(%85.9)’ü çocuklarının “*Merak ettikleri her şeyi sorduklarını*” söyleyerek genel bir ifade ile soruyu cevaplamışlardır. E1, çocuğunun “*Neden benim kardeşim yok? Yıldızlara nasıl gideriz? Kurallar neden var? Akrabalık ilişkileri*” gibi sorular sorduğunu aktarmıştır. E2, çocuğunun çok fazla şeyi sorduğunu veya sorguladığını belirterek, “*Sayılar neden sonsuz? Sayılar nereye kadar? Dinozorlar neden ve nasıl yok oldu? Renkleri karıştırınca ne olur? Deneyleri çok seviyor. Geçen yıl bana “neden okulda hiç deney yapılmıyor?” diye sormuştu. Neden kuşlar uçar da biz uçamayız?*” gibi çokça soru sorduğunu belirtmiştir. E3 çocuklarının çok fazla soru sorduğunu ifade etmiştir. “*Doktorlar ameliyatı nasıl yaparlar? Eğitim mi önemli yoksa servise geç kalmak mı? Dondurma nasıl yapılır?*” sorduğu sorulardan bazılarıdır. E4, çocuğunun merak ettiği her şeyi sorduğunu, sorduğu soruların zaman içinde değiştiğini belirtmiştir. Ebeveyn çocuğunun bir ara dini konularda derinlemesine sorular sorduğunu fakat şimdilerde bıraktığını ifade etmiştir. E5, çocuğunun bir yetişkin gibi konuşup cümleler kurduğunu ifade etmiştir ve her şeyi sorabildiğini ifade etmiştir. E6, çocuğunun her şeyi sorabildiğini, bildiklerini cevapladıklarını, bilmediklerini de birlikte incelediklerini ifade ederek çocuklarını araştırmaya yönlendirdiklerini ifade etmiştir. E7 çocuğunun her şeyi sorabildiğini, “neden, niçin” soru sözcüklerini sıkça

kullandığını belirtmiştir. E8 çocuklarının “*Hayalet, zombi, vampir gerçek hayatta var mıdır?*” ve “*depremi*” sorduklarını ifade etmiştir.” E9 çocuğunun, “*Allah ve Peygamber efendimizle, cinsel kimlikle ve cinsel organlarla*” ilgili sorular sorduğunu ifade etmiştir. E12 çocuğunun, çok soru sorduğunu, Fakat sorduğu sorulara veya kullandığı sözcüklere örnekler hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. E13, çocuğunun bilmediği ve yeni duyduğu her şeyi sorduğunu ve verilen cevaplardan tatmin olmadığını ifade etmiştir. E14, çocuğunun, “*nasıl olur, neden*” gibi soru kelimeleriyle çok soru sorduğunu belirtmiştir.

Webb’e (1994) üstün yetenekli çocuklarda var olan derin öğrenme isteğinin bu çocuklarda araştırma, sorgulama ve ilgi alanlarına karşı merak özelliklerine bağlı olarak öğretmenler ve/veya aileler ve çocukların kendileri açısından probleme dönüşebilecek kadar çok soru sorabildiklerini belirtmiştir (Akt. Karakuş, 2010:141).

Araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli çocukların çok soru sormaları Karakuş (2010: 140-141)’un yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Karakuş tarafından üstün yetenekli tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerin karşılaştıkları güçlüklerin incelendiği çalışmada; ebeveynler çocuklarının çok fazla soru sordukları, bu soruların bilgiyi derinlemesine öğrenmeye yönelik olarak “neden? nasıl? niçin?”li sorular olduğu ve soruların çok çeşitli konulara yönelik olduğu bulunmuştur.

Merak üstün yetenekli çocukların ayırt edici ortak bir özelliğidir (The Frances A. Karnes Center, 2005: 12, Davis ve Rimm, 2004: 33, Cutts ve Moseley, 2004: 71, Smutny, 2000: 2) ve merak beraberinde soru sormayı getirir. Üstün yeteneklilerin merakları ilgilerinin, anlamlı ve derin bir şekilde peşine düştüklerinde fark edilir. Tipik olarak; üstün yetenekli çocuk, edinilmiş pek çok bilgiyi bilgi tabanında birleştirir. Bilgi dağarcığına dayanarak, sonuçları eleştirel bir şekilde çözümleyebilir, meraklarının peşinden nasıl gideceklerine dair kararlar alabilirler. Çok küçük bir yaşta dahi, üstün yeteneklilerin merakları ve ilgilerinin peşinden gitmeleri, belirgin bir amaç yönelimine işaret eder (The Frances A. Karnes Center, 2005: 12).

İlgi duydukları alanlarla ilgili derinlemesine bilgi edinirler ve bu ilgilerine yoğunlaşabilirler. İlgi alanlarına yönelik kitaplar inceleyebilir, belgeseller izleyebilir

ya da koleksiyon oluşturabilirler. Bu amaçla ebeveynlere, “Çocuğunuzun ilgi duyduğu alanları nelerdir (uzay, arabalar, markalar, sayılar, dinozorlar, hayvanlar âlemi, vb)?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin verdikleri cevaplar, Tablo 35’teki şekliyle kategorize edilmiştir.

Tablo- 35 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların İlgi Duyduğu Alanlar

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Dinozorlar	E3/E5/E7/E8/E10/E11/E12/E14	8	53
Hayvanlar- Doğa	E2/E3/E5/E7/E8/E11/E12/E15	8	53
Uzay	E2/E4/E5/E6/E7/E14	6	40
Sayılar- Rakamlar	E2/E4/E5/E6/E7	5	33
Arabalar	E2/E7/E12/E14	4	26.4
Markalar	E2/E12	2	13.2
Bebekler	E1/E9	2	13.2
Örümcek Adam	E8/E11	2	13.2
Mutfak (Yemek Yapma)	E2/E15	2	13.2
Barbie Bebekler	E1/E9	2	13.2
Kitaplar	E9	1	6.6
Tablet- Bilgisayar Oyunları	E10	1	6.6
Kelimeler	E6	1	6.6

Ebeveynler, çocuklarının özellikle hayvanlara-doğaya ve dinozorlara ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Bu ilgi alanlarını sırayla uzay, sayılar, arabalar ve markalar takip etmiştir. Ebeveynlerin 8 (% 53)’i çocuklarının dinozorlara ve hayvanlar âlemine- doğaya, 6 (% 40)’sı uzaya, 5 (% 33)’i sayılara, 4 (% 26.4)’ü arabalara ilgili olduklarını ifade etmişlerdir.

E1, çocuğunun yüksek bir estetik algısının olduğunu ve giyimine çok önem verdiğini ifade etmiştir. E2, çocuğunun soruda yer alan tüm alanlara ilgi duyduğunu, tüm araba markalarını bildiğini, araba dergileri incelediğini, hayvanlara ilgi duyduğunu ifade etmiştir. E3, çocuklarının hayvanlara- dinozorlara ilgi duyduğunu, ayrıca özellikle vahşi hayvanların taklitlerini içeren dramatik oyunlar oynadığını belirtmiştir. E4 sayılar, rakamlar, uzay gibi konulara ciddi anlamda ilgi duyduğunu, bir yetişkin gibi belgesel izlediğini ve izlediği belgesellere göre ilgi alanlarının değiştiğini belirtmiştir. “İzlediği belgesellere göre mesleğini değiştirebiliyor. Örneğin 3,5 yaşında gökyüzü araştırmacısı olacağım diyordu, bir ara bitki doktoru

olmak istedi.” diyerek çocuğunun çeşitli ve değişen ilgi alanlarının olduğunu belirtmiştir. E5 çocuğunun soruda geçen, markalar dışındaki tüm konulara ilgi duyduğunu belirtmiştir. E6 de çocuğunun soruda geçen tüm konularla ilgili olduğunu ve bunlarla ilgili sorular sorabildiğini belirtmiştir. Ebeveyn ayrıca çocuğunun kelimelere olan ilgisinden bahsederek, bilmeceler uydurduğunu, babasından fıkralar dinlediğini ve yetişkinlerle sözlük karıştırdığını nakletmiştir. Ayrıca çocuğunun, İngilizceyle ilgilendiğini ve sözcüklerin İngilizce anlamlarını sorduğunu ve dile olan ilgisini belirtmiştir. E7 çocuğunun küçüklüğünden beri doğaya ilgili olduğunu *“Küçüklüğünde dışarıdan topladığı böcekleri evde şekerle beslerdi. Yediği meyvelerin çekirdeklerini eker ve büyümesini izler.”* diyerek anlatmaktadır. E7 çocuğunun yarış arabaları, uzay, sayılar ve dinzorları da ilgilendiği diğer konular olarak belirtmiştir. E10 çocuğunun telefon ve tabletlerdeki oyunlara merakından olduğunu belirtmiştir. Sınıfındaki bir arkadaşından dolayı dinzorlara ilgisinin arttığını, fakat bunun dışında çocuğunun sakin ve çok meraklı olmadığını ifade etmiştir. E12 çocuğunun 3 yaşında amblemlere olan ilgisinden bahsederek tüm arabaları tanıdığını ifade ediyor. Uzun bir süre (geçen yıl) ülke bayrakları ve ülke isimleri ile ilgilendiğini ve haritadan bu ülkelerin yerlerini bulduklarını belirtiyor. Ayrıca hayvanlara ve dinzorlara da ilgili bir çocuk olarak nitelendiriyor annesi. E13 çocuğunun, net olarak bir ilgi alanının olmadığını, köpek balıklarının sevdiğini ve korku filmi izlemek istediğini belirtmiştir. E14 çocuğunun, arabalara, bir ara uzaya ve şimdilerde de dinzorlara ilgi duyduğunu ve takip ettiğini ifade etmiştir. E15 çocuğunun, doğaya, resim yapmaya ve mutfığa olan ilgisinden söz etmiştir.

Üstün yetenekli bireyler, karşılaştıkları problemleri kendilerince çözebilen (Metin, 1999: 33; Dağlıoğlu, 2014: 56; Davis ve Rimm, 2004: 33) ve yeniliklere kolay uyum sağlayan bireylerdir (Metin, 1999: 33; Dağlıoğlu, 2014: 56). Ebeveynlere, **“Çocuğunuz bir problem durumla karşılaştığında (Örneğin: Çocuğunuz arkadaşının veya bir başka çocuğun elindeki oyuncuğu elde etmek istediğinde vb.) bu durumu çözmek için nasıl bir yol izler? Sergilediği çözüm önerileri hakkında bilgi veriniz. Örneklerle açıklayınız.”** şeklindeki soruyla üstün yetenek potansiyeli olan çocukların bir problem durumunda ürettiği çözüm önerileri

incelenmek istenmiştir, fakat ebeveynler genelde çocuklarının karşılaştığı problemi çözmek için alternatifler ürettiklerini, eğer sorunları çözemezlerse de kendilerinden yardım istediklerini ifade etmişlerdir. E3 çocuğunun kendinden büyük bir çocukla oyuncak paylaşımında *“Paylaşmayı bilmeyen bebektir.”* dediğini aktarmıştır. E5 ise kendi yaşlılarıyla yaşadıkları problemleri çözmekte pasif kaldığını veya çözemediğini belirtmiştir. Üstün yetenekli çocukların gelişimlerinde bir eş zamansızlık olabilmektedir. Bu da onların genelde kendilerinden büyük çocuklarla ve yetişkinlerle birlikte olmaktan hoşlanmalarına ve kendinden büyüklerle yaşadığı problemleri daha kolay çözmelerine yol açabilmektedir (Hahn, 2014). E8 kendilerinden yaşça büyük bir çocuktan top almak için iki kardeşin aralarında *“Küseriz dersek topu verir.”* diyerek küsme numarası planı yaptıklarını aktarmıştır. E7 ise çocuğunun, bir problemle karşılaştığında genelde ağladığını ifade ederek ve yakın bir zamanda yaşadıkları şu olayı anlatmıştır: *“Geçen gün balkonda erik tabağı dökülmüş ve çocuğum ağlayarak yanıma geldi ve “kafam karıştı ne yapacağımı bilemedim.” dedi.”* Bu durum çocuğun bir problem durumla karşılaştığında problem durumu çözme konusunda pasif kalması ile açıklanabilir. E14, çocuğunun karşılaştığı sorunları kendi kendine çözmeye çalıştığını, çözemezse de sustuğunu, tavır alıp kenara çekildiğini ifade etmiştir. Ebeveyn çocuğunun arkadaşlarıyla yaşadığı bir olayı şöyle aktarmıştır: *“Geçenlerde arkadaşlarıyla (grupta kendinden büyük çocuklarda vardı) saklambaç oynarken, arkadaşları onu saklandıkları yeri diğerlerine söylemekle suçladı. Ben de camdan seyrediyordum. Aslında gerçekten de söylememişti. Oğlum “ben söylemedim.” dedi, fakat arkadaşları üsteleyince oğlum sustu. Eve geldiğinde “Neden kendini müdafaa etmedin?” dedim, O da “Aman anne boş ver, çocukluk işte.” deyip geçiştirdi.”* Bu durum çocuğun sorunu etkin bir şekilde çözemediğinde o sorunu yok sayarak ya da değersizleştirerek, çözmeye çalıştığını göstermektedir.

Üstün yetenekli çocukların bir özelliği de soyut düşünebilmeleri ve bazı soyut kavramları daha erken yaşta sorgulamalarıdır (Harrison, 2004: 79; Davis ve Rimm, 2004: 33; Metin, 1999: 34; Dağlıoğlu, 2014: 53; Cutts ve Moseley, 2004: 64). Üstün yetenekli çocukların soyut kavramları sorgulama düzeylerini belirlemek amacıyla

“Çocuğunuzun anlamak için sorguladığı soyut kavramlar var mı (Örneğin: Allah, peygamber rakamlar, nesli tükenmek, korku, ölüm vb. kavramları)? Bu kavramlarla ilgili ne tür sorular soruyor?” sorusu ebeveynlere sorulmuştur. Ebeveynlerden alınan cevapların dağılımı Tablo 36’da görülmektedir.

Tablo- 36 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Sorguladığı Soyut Kavramların Dağılımı

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Allah	E1/E4/E5/E6/E7/E10/E12/E13/E14/E15	10	66
Ölüm	E2/E3/E5/E7/E8/E9/ E11/E12/E14/E15	10	66
Cennet- Cehennem	E1/E13/E15	3	20
Peygamber	E1/E4/E9	3	20
Yaşlanmak	E3/E6/E12	3	20
Doğum	E13/E14	2	13.2
Melekler/Şeytan /Cin	E4/E13	2	13.2
Sayılar/Dinozorlar	E2	1	6.6

Tablo 36 incelendiğinde çocukların en çok sorguladığı kavramların Allah ve ölüm olduğu görülmektedir. Ebeveynlerden 10 (% 66)’u çocuklarının en fazla “Allah” ve “ölüm” kavramlarını, 3 (% 20)’ü cennet-cehennemi, peygamberi, yaşlanmayı, 2 (% 13.2)’si doğum, melek-şeytan-cin kavramlarını sorguladıklarını belirtmişlerdir. E1 çocuğunun, cenneti- cehennemi, cehenneme gidince ne olacağını, peygamberin ne olduğunu (çocuğun sorduğu soru: “*Peygamber Allah’ın oğlu mu?*”) sorguladığını, ayrıca dünya nasıl, Türkiye nasıl, Tokat Türkiye’ye yakın mı gibi sorular sorduğunu belirtmiştir. E2 çocuğunun soruda geçen tüm şeyleri sorguladığını, bir ara özellikle ölümü, öldükten sonra ne olacağını, nasıl öleceğimizi sorguladığını, fakat anlatmalarının ardından, artık sormadığını belirtmiştir. Dinozorlar ve sayılar diğer sorguladığı konular olarak belirtilmiştir. E2 ayrıca rüyaları ve özellikle kötü rüyalarla ilgili sorular sorduğunu da belirtmiştir. E3 çocuğunun, ölüm ve yaşlanmak kavramlarını sorguladığını ifade ederek, çocuğunun “*Ben yaşlanmak istemiyorum, nenem dedem yaşlı onlar ölecek mi?*” diye sorduğunu aktarmaktadır. 4. Ebeveyn çocuğunun Allah’a ciddi sağlam bir inancının olduğunu ifade etmiştir. Ebeveyn çocuğunun melekleri sorduğunu, onları gördüğünü söylediğini, Peygamber Efendimizi çok sevdiğini belirtmiştir. E5 çocuğunun sorguladığı kavramların zaman içinde değişiklik gösterdiğini ve artık sorgulaması da bir dönem Allah kavramını

sorguladığını ifade ediyor. Ölüm sorguladığı diğer bir kavram ve ebeveyn çocuğunun “ölüm” sözcüğü yerine “*hayata gözlerini yummak*” ve “*aramızdan ayrılmak*” sözcüklerini kullanmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. E6 çocuğunun, ilham, uzay, kaç yıldız olduğu, ayın parlaklığı konularını sorguladığını, Allah’la ilgili “*Allah, dışı mi yoksa erkek mi? Çocukları var mı?*” gibi sorular sorduğunu nakletmiştir. E7 çocuğunun, Allah kavramını sorguladığını ve “*Allah ne, nerede yaşar, bizi nasıl görür?*”, gibi sorular sorduğunu belirtmiştir. Ebeveyn kendi saçlarındaki beyazları gördüğünde çocuğunun ağladığını, yaşlıları gördüğünde yaşlanmak istemediğini söylediğini aktarmıştır. Ayrıca 4 yaşına kadar çok az yemek yediğini ve sebebini sorduklarında “*yemek yersem büyürüm ve ölürüm, ölmek istemiyorum.*” dediğini belirtmiştir. E8, E10 ve E11 çocuklarının Allah’ı sorduklarını ifade etmiştir. E9 çocuğunun, Allah’la ilgili olarak “*Neden Allah’ı görmüyoruz, var mı, nasıl?*” gibi sorular sorduğunu, ayrıca Peygamber Efendimizi sorduğunu aktarmıştır. E12 çocuğunun ölüm ve yaşlılık kavramlarını sorguladığını, yaşlılık ve ölüm kavramlarını bütünleştirdiğini belirterek, konuyla ilgili oğluyla aralarında geçen şu diyalogu aktarmıştır: “*Oğlum, “Ben evlenmeyeceğim” dedi. Ben de “neden?” diye sordum. O da “ben evlenince siz yaşlanacaksınız ve öleceksiniz o yüzden evlenmeyeceğim” dedi.*” Ebeveyn, çocuğunun Allah kavramını da sorguladığını ve “*Allah nasıl ve neden kalbimizde, neden göremiyoruz?*” gibi sorular sorduğunu belirtmiştir. E13 çocuğunun, şeytanla, cinlerle, cennet ve cehennemle, Allah’la ilgili (“*Allah nerede, ne yapıyor?*”) sorular sorduğunu ve cevaplardan tatmin olmadığını belirtmiştir. E14 çocuğunun doğumu, ölümü ve öldükten sonraki hayatı sorguladığını, ayrıca Allah’la ilgili “*Allah nasıldır, nasıl her yerededir, hava gibi midir?*” gibi sorular sorduğunu belirtmiştir. E15 çocuğunun Allah’la ilgili “*Allah nerede oturuyor, biz O’nu nasıl göreceğiz?*” gibi sorular sorduğunu, cenneti, cehennemi ve ölümü sorguladığını aktarmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda üstün yetenekli bireylerin soyut kavramları sorguladıkları ve bu kavramlarla ilgili sebep-sonuç ilişkisi kurdukları söylenebilir.

Üstün yetenekli bireyler genellikle yapılan esprileri ve şakaları erken dönemde anlamakta ve erken dönemde espri yapabilmektedirler (Davis ve Rimm, 2004: 33;

Harrison, 2004: 79, Smutny, 2000: 4; Cutts ve Moseley, 2004: 70; Levent, 2014: 21). Üstün yetenekli çocuğun ileri derecedeki bilişsel gelişimi, yaşına göre olgun espri anlayışıyla da doğrudan bağlantılıdır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 11). Üstün yetenekli bireyler sürekli insanları güldüren pozisyonunda değildirler, fakat yerinde yapılan bir espri, şaka veya nükte zekânın göstergesidir (Cutts ve Moseley, 2004: 70). Bunun sebebi üstün yetenekli bireylerin dünyayı algılama potansiyellerinin gelişmiş olmasındandır. Bu durum kendi akranları tarafından anlaşılmalara ve dışlanmalara yol açabilir, sonuç olarak da kendilerini anlayabilecek kendilerinden büyüklerle arkadaşlık kurmayı seçebilirler (Ataman, 2004a: 425-427). Espri yeteneği bilişsel gelişmişlik yanında, soyut düşünmeyi gerektirmektedir. Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların espri yeteneklerini betimlemek amacıyla, ebeveynlere, **“Çocuğunuz ne tür şeylere güler? Espri yapar mı? Örneklerle açıklayınız.”** sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerden 7 (% 48)’si çocuklarının espri anlayışı olduğunu belirtmişler ve şu anekdotları örnek vermişlerdir: E1, çocuğunun, *“Güldür Güldür Show”* adlı programı izlediğini ve oradaki esprilere güldüğünü, ayrıca şiveye de güldüğünü belirtmiştir. E2 örnekler hatırlamasa da çocuğunun çok güzel espri yaptığını ve yapılan ince esprileri anlayıp güldüğünü belirtmiştir. E4 -doğru bulmamakla ve izletmek istememekle birlikte- çocuklarının *“Güldür Güldür Show”* u izlediğini ve oradaki esprilere güldüğünü belirtmiştir. Çocuğunun ciddi espriler yaptığını ve esprileri anlayıp güldüğünü ifade etmiştir. E7 çocuğunun, kendince espri yapığını, saçma sapan şeylere güldüğünü ve gülmeyince de *“neden gülmüyorsun?”* dediğini ifade etmiştir. E8 çocuklarının genelde kendi aralarında yaptıklarını ve tiyatroya komikliklere güldüklerini belirtmişlerdir. *“Arabayı nereye park edeceğiz, cebimize mi koyacağız, evimize mi götüreceğiz?”* gibi espriler yaptıklarını aktarmıştır. Çocuğunun *“Güldür Güldür Show”* u izlediğini ve oradaki esprilere güldüğünü ifade eden diğer ebeveyn ise E9’dur. Çocuğunun espri yaptığını, komik şeylere güldüğünü belirtmiştir. E13 bir anısını aktarmış: *“3-3,5 yaşında benim (anne) belim ağrıyordu. “belim ağrıyor” dedim. Kızım “Sonun anneannem gibi olacak.” dedi.”* ve çocuğunun zaman zaman sözcüklerle espriler yaptığını belirtmiştir. E5 ise çocuğunun espri yapmadığını belirterek, *“Hiç hatırlamıyorum, ya da ben algılayamamış olabilirim. Ne tür şeylere*

güler net bir şey söyleyemeyeceğim. Babasıyla vakit geçirirken daha çok gülüyor. Ben biraz daha ciddi bir insanım. Baba biraz daha şen şakraklıdır.” diye bir açıklama yapmıştır.

Üstün yetenekli çocuklar yeni durumlara kolay uyum sağlarlar, yeni girdikleri çevrenin sosyal değerlerini anlama ve buna uyum sağlama konusunda başarılıdırlar (Özby, 2013: 26). Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların yeni durumlara uyumunu betimlemek amacıyla ebeveynlere, **“Çocuğunuz yeni durumla, olayla, bilgiyle (okula yeni başladığında, evinize yeni biri geldiğinde, yeni bir bilgi öğrendiğinde vb) karşılaştığında nasıl bir tavır sergiler?”** sorusu yöneltilmiş ve ebeveynlerin 8 (% 53)’i çocuklarının yeni durumlara açık olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin verdikleri cevaplar şöyledir: E2 çocuğunun yeniliklere genelde açık olduğunu, yeni bilgilere, öğrenmelere, kitaplara veya yeni yerler gezmeye istekli olduğunu ifade etmiştir. Yeniliklere açık olmasına karşın, sosyal yenilikler açısından ebeveyn çocuğunu “asosyal” olarak nitelendirmektedir. E3 çocuğunun yeni sosyal ortamlara kolay uyum sağladığını belirtmiştir. E4’te çocuğunun yeniliklere açık bir çocuk olduğunu, yeni ortamlara kolay uyum sağladığını, yeni şeyler öğrenmekten dolayı heyecanlandığını ve yeni öğrendiği şeyleri paylaştığını belirtmiştir. E5 çocuğunu, *“yeni şeyler öğrenmeye istekli ve yeni öğrendiklerini anlatmak konusunda sabırsızlanan, yeni ortamlara kolay uyum sağlayan”* olarak tanımlamaktadır. E6 çocuğunu, yeni ortamlara kolay uyum sağladığını, yeni insanlara kolay kaynaştığını, sosyal olduğunu ve yeniliklere açık bir çocuk olduğunu belirtmiştir. E7 çocuğunun yeni bilgilere açık ve istekli olduğunu belirtmiştir. Fakat evlerine yeni biri geldiğinde uyum sağlamanın biraz vakit aldığını belirtmiştir. E8 çocuklarının yeni bir ortamda çekingen ve soğuk davrandıklarını ifade etmiştir. E12 çocuğunun 3 yaşında okula başladığında okula kolay uyum sağladığını ifade etmiş ve *“3 yaşındaydı, kreşe başladı, O’nu okula bıraktık, akşam aldık. Çocuğum akşam dönüşte “Anne çocuk dünyası çok güzel” dedi.”* Anaokuluna *“çocuk dünyası”* tanımlamasını kendisi koymuş ve çocuğunun yeniliklere kolay uyum sağladığını belirtmiştir. E14 çocuklarının yeni ortamlara kolay uyum sağlayamasa da yeni bilgileri öğrenmeye istekli ve açık olduğunu belirtmiştir. E9, E10, E13 çocuklarının

yeni ortamlara uyum sağlamasının zaman aldığını belirtmişlerdir. Verilen cevaplar araştırmaya dâhil edilen üstün yetenekli bireylerin yeni durumlara kolay uyum sağladıklarına işaret etmektedir.

Üstün yetenekli bireyler kitaplara ve okumaya karşı erken dönemde ilgi gösteren, erken dönem okuma yeteneği sergileyen çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Ersoy ve Avcı, 2004: 196; Dağlıoğlu, 2004: 78; Dağlıoğlu, 2014: 67). Bu çocuklar alan yazında okula başlamadan okuma- yazmayı öğrenen, atlas, ansiklopedi, sözlük gibi yaşına göre daha ileri kitaplara ilgi gösteren bireyler olarak yer almaktadırlar (Ataman, 2004b: 159; Özbay, 2013: 34). Pletan, Robinson, Berninger ve Abbott (1995), üstün yetenekli bireylerin karmaşık bilgileri hatırlama, harita ve yazılı dil gibi farklı sembolik sistemleri çözümüleme becerisine sahip olduklarını bulmuşlardır (Akt. The Frances A. Karnes Center, 2005: 15). Görüşmelerde ebeveynlere, çocuklarının kitaplara ve okumaya olan ilgisini betimlemek amacıyla, **“Çocuğunuz sizden kitap okumanızı ister mi? Çocuğunuzun favori kitapları veya kitap türleri neler?”** **“Çocuğunuz okuyabiliyor mu veya harfleri/sesleri tanıyor mu? Okumaya karşı tavrı hakkında bilgi veriniz.”** **“Çocuğunuzun harfleri yazmaya karşı ilgisi hakkında bilgi veriniz.”** ve **“Çocuğunuzun harfler dışında diğer sembollere (trafik işaretleri, matematiksel semboller, rakamlar, resimler, logo ve armalar vb) karşı ilgisi hakkında bilgi veriniz?”** soruları yöneltilmiştir. Tablo 37’de çocukların favori kitaplarına yer verilmiştir.

Tablo- 37 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Favori Kitapları

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Hikâye/ Masal Kitapları	E1/E2/E3/E4/E5/E6/E7/E8/E11/E9/E10/E12/E14/E15	14	92.4
Dergi/ Gazete	E1/E2/E5/E6/E9/E15	6	40
Matematik Ve Etkinlik Kitapları	E4/E5/E9/E13/E15	5	33
Fıkra- Çizgi Roman	E6	1	6.6
Sözlük/ Ansiklopedi	E6	1	6.6
Deney Kitaplar	E9	1	6.6

Ebeveynler erken dönemden itibaren çocuklarının kitaplara ilgili olduklarını ve kendilerinden kitap okumalarını istediklerini belirtmişler ve ebeveynlerden 14 (%)

92.4)'ü çocuklarının masal- hikâye kitaplarını, 6 (% 40)'sı dergiyi/gazeteyi, 5 (% 33)'i matematik ve etkinlik kitaplarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. E1, çocuğunun uyumadan kendilerinden kitap okumalarını istediğini ve daha ziyade hikâye kitaplarını tercih ettiğini, ayrıca birlikte dergi incelediklerini belirtmiştir. Okullarında verilen ses eğitiminden dolayı çocuğunun çoğu harfi ve sesleri tanıdığını fakat okumayı bilmediğini ve 3 yaşından beri yazmaya istekli olduğunu ve aile üyelerinin adlarını yazmaya ilgisini ifade etmiştir. E2 çocuğunun kendilerinden sürekli kitap okumasını istediğini, fakat kendilerinin bazen ertelediğini, çocuğunun hikâye kitapları, masallar, dergiler (Araba dergileri, gonca dergisi) ve hatta bazen gazete okutmayı tercih ettiğini belirtmiştir. E2 çocuğunun harflerin/seslerin çoğunu tanıdığını, fakat okumayı bilmediğini ifade etmiştir. Çocuklarının okumaya istekli olduğu halde kendilerinin daha ileride öğreneceğini söyleyerek çocuğunu engellediklerini ifade etmiştir. E2, çocuğunun, anlamlı olmasa da yazmaya çalıştığını, harfler dışında trafik işaretlerine ve matematiksel sembollere ilgisini belirtmiştir. E3 çocuklarının kendilerinden kitap okumasını istediğini söylemiştir. Çocuklarının harflerin çoğunu tanıdığını, kendileriyle aynı sesle başlayan sözcük bulma oyunu oynadığını ve okumaya istekli olduğu halde engellediklerini belirtmişlerdir. Ebeveyn *“İnternette oynamak istediği oyunların adlarını bize kâğıda yazdırır ve ona bakarak kendisi yazıp bulur.”* diyerek yazmaya karşı ilgisini vurgulamıştır. E4, çocuklarının kendisinden çok fazla kitap okumasını istediğini, fakat kendilerinin sürekli bu isteğe karşılık vermediğini, okula başlayana kadar çok kitap okuduklarını, fakat okula başladıktan sonra daha az kitap okuduklarını belirtmiştir. Ebeveyn çocuğunun matematik ve etkinlik kitaplarını tercih ettiğini, okumayı bilmediğini fakat harfleri/ sesleri tanıdığını, seslerle oyunlar oynadığını ve okumayı öğrenmek istediği halde kendilerinin engellediklerini ifade etmiştir. Ebeveyn çocuğunun harfleri değil fakat rakamları yazmaya istekli olduğunu dile getirmiştir. E5 de çocuğunun kendilerinden sürekli kitap okumasını istediğini belirterek *“Kendi kitaplığı var. Geçen yıl 120 tane kitabı vardı. Yeğenimin kitaplarıyla da değiş tokuş yapıyoruz. Her tür kitaba ilgi duyuyor ve okumamızı istiyor. Belgesel seti var, hikâye kitapları var. TÜBİTAK'ın Meraklı Minik Dergisine aboneliğimiz vardı. Şimdi o biraz basit geliyor. Bu nedenle Bilim Çocuk Dergisi*

alıyoruz.” diyerek çocuğunun kitaplara ve okumaya ilgisini ifade etmiştir. E5 çocuğunun sesleri bildiğini, bazı harfleri tanıdığını, ama okumayı bilmediğini ve ilkokulda sıkıntı çekmesinden korktukları için okumasını istemediklerini aktarmıştır. Çocuğunun anlamlı olmasa da harfleri yazmaya ilgili olduğunu belirtmiştir.

E6 çocuğunun kendilerinden çok fazla kitap okumasını istediğini, genelde klasik masal kitaplarını sevdiğini, fakat farklı kitap türlerine (Nasrettin Hoca Fıkraları, çizgi romanlar, dergiler) de ilgili olduğunu ve birlikte sözlük karıştırdıklarını belirtmiştir. Ebeveyn çocuğunun, 4,5 yaşından beri okuyup-yazabildiğini ve okumayı kendisinin öğrendiğini ifade etmiştir. E7 çocuğunun kendisinden genelde uyumadan önce masal okumasını istediğini, okumayı bilmediğini fakat okulda öğretilen bazı sesleri birleştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Ebeveyn, çocuğunun yaptığı resimlerin üzerine anlamlı olmayan şeyler yazmasını da yazmaya ilgisi olduğu şeklinde yorumlamıştır. E8 ve E11 çocuklarının kendilerinden kitap okumalarını istediklerini, genelde masal okuduklarını, ayrıca evde olan kitaplar dışında kütüphaneye üye olduklarını ve kütüphaneden kitap aldıklarını, ayrıca çocuklarının okunan kitapları uzun süre dinleyebildiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarının okumayı-yazmayı bilmediklerini ve ilgilerinin de olmadığını belirtmişlerdir. E9 bebekliğinde çok kitap okuduğunu, hâlâ da kitap okumasını istediğini, çocuğunun masal kitapları, etkinlik kitapları, dergileri ve deney kitabı olduğunu ifade etmiştir. Çocuğunun okumayı bilmediğini, okulda verilen ses eğitiminden dolayı harfleri/sesleri tanıdığını fakat okumasını engellediklerini belirtmiştir. E10 çocuğunun okumayı ve yazmayı bilmediğini, genelde uyumadan önce kitap okuduklarını, diğer zamanlarda pek okumadıklarını söylemiştir. E12 çocuklarının uyumadan önce masal veya hikâye okumalarını istediğini, okumayı bilmediğini, fakat okumaya istekli olduğunu, bildiği harfleri anlamsız olarak yazdığını ifade etmiştir. E13 çocuğunun kendilerinden kitap okumasını istediğini, masal kitaplarını tercih ettiğini, çocuklarının okumayı bilmediğini bazı harfleri tanıdığını, aile bireylerinin adlarını yazdığını ifade etmiştir. E14 çocuğunun kendilerinden kitap okumasını istemediğini, kendilerinin okumak istediğini belirtmiştir. Çocuklarının okuma-yazmayı bilmediğini, fakat okumaya-yazmaya

istekli olduğu halde kendilerinin engel olduğunu belirtmiştir. E15 çocuğunun kendisinden kitap okumasını istediğini fakat her zaman okuyamadığını belirtmiştir. Ebeveyn çocuğunun 4,5 yaşından beri okuyabildiğini ve yazabildiğini, etkinlik kitapları çalıştırırken çocuğunun okumayı öğrendiğini ifade etmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar literatürde hızlı öğrenenler (Davis ve Rimm, 2004: 33; Sak, 2012:509) ve yeni şeyler öğrenmeye istekli ve öğrenmeyi seven bireyler olarak tanımlanmaktadır (Davis ve Rimm, 2004: 33). Bu özellikleri bilişsel üstünlükleriyle açıklanabilir. Çocukların bu özelliklerini betimlemek amacıyla, ebeveynlere **“Çocuğunuzun öğrenmekte güçlük çektiği konuları yazınız. Çocuğunuza anlatmak zorlandığınız olay, olgu, bilgi vb. var mı? Varsa neler?”** sorusu sorulmuştur. Ebeveynlerden gelen cevaplar çocuklarının hızlı ve kolay öğrenenler olduğuna işaret etmektedir. E1, E10 ve E12 çocuklarının genellikle her şeyi kolay kavradıklarını fakat soyut kavramları anlamakta güçlük çektiklerini veya kendilerinin bu kavramları anlatamadığını belirtmekteyken, E6 çocuğunun –b ve –d harflerini öğrenirken ve rakamların yönleriyle ilgili sıkıntı yaşamak dışında öğrenmeyle ilgili bir sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. Diğer ebeveynler ise çocuklarının kolay ve hızlı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum alan yazında yer alan bilgilerle örtüşmektedir (Cutts ve Moseley, 2004: 67; Akarsu, 2001: 19).

Üstün yetenekli bireylerin tercih ettiği oyun materyallerini belirlemek için ebeveynlere **“Çocuğunuzun oynamayı tercih ettiği oyuncakları yazınız? Oynadığı oyunlar hakkında bilgi veriniz?”** sorusu yöneltilmiştir. Çocukların tercih ettikleri oyuncak türlerinin dağılımı Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo- 38 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Tercih Ettiği Oyuncak Türlerine Göre Dağılımı

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Legolar	E2/E3/E4/E5/E6/E9/E10/E15	8	53
Bebekler/ Evcilik Oyuncakları	E1/E3/E4/E6/E9/E13/E15	7	46.2
Yap-Bozlar	E2/E5/E6/E9/E13/E14	6	40
Açık Hava Oyunları (Bisiklet/ İp Atlama vb)	E1/E2/E3/E12/E13	5	33
Arabalar	E7/E10/E12/E14	4	26.4
Tablet- Bilgisayar Oyunları	E8/E10/E11/E12	4	26.4
Hayvan / Dinozor Oyuncakları	E3/E7/E9/E10	4	26.4
Jenga	E3/E4/E5	3	20
Kızma Birader	E3/E12	2	20
Dramatik Oyunlar	E2/E14	2	20

Ebeveynlerden 8 (% 53)'i çocuklarının Legoları, 7 (% 46.5)'si evcilik oyuncaklarını, 6 (% 40)'sı yap-bozları, 5 (% 33)'i açık hava oyunlarını, 4 (% 26.4)'ü arabalarla, bilgisayar oyunları ve hayvan oyuncaklarıyla oynamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Alan yazında üstün yetenekli çocukların tercih ettiği oyuncaklar arasında yap-bozlar yer almaktadır (Cukierkorn vd., 2008: 10, Silverman, 198). Alınan cevaplar çocukların favori oyuncakları arasında lego ve yap-bozların önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Ayrıca evcilik oyuncakları (bebekler) ve hayvan oyuncaklarının da çocuklar tarafından tercih edildiği görülmektedir. E3, E4 ve E5 çocuklarının tercih ettiği oyun materyalleri arasında jenganın da olduğunu belirtmişlerdir. E4 ve E5 çocuklarının materyali kendi amacı dışında farklı şekillerde de kullandıklarını da ifade etmişlerdir.

Üstün yetenekli bireylerin erken dönem özelliklerinden biri de geniş bir hayal gücüne sahip olmalarıdır (Davis ve Rimm, 2004: 33; Levent, 2014: 16). Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların bu özelliklerini belirlemek amacıyla ebeveynlere **“Çocuğunuzun ne tür hayalleri var? Hangi çalışmalarda hayal gücünü daha sıklıkla kullanır?”** sorusu yöneltilmiştir. E1, çocuklarının hayal kurduğunu veya hayallerini resmettiğini ifade etmiştir. E2 çocuğunun hayal gücünün çok geniş olduğunu ve istediği bir şeyi alınmadığında ya da yapılmadığında *“Hayal kurmakta mı suç?”* cümlesini sıkça kullandığını belirtmiştir. Ebeveyn ayrıca oyunlarında ve yaptığı resimlerde hayal gücünü net olarak gözlemlediklerini belirtmiştir. E3

çocuğunun hayal gücünü resimlerinde, sanat etkinliklerinde, tasarımlarında ve dramatik etkinliklerde kullandığını belirtmişlerdir. E4 çocuğunun güçlü bir hayal gücünün olduğunu ve legolarla oyunlarında, sanat çalışmalarında, tasarımlarında, resimlerinde bu hayal gücünü gözlemlediklerini belirtmiş ve ayrıca çocuğunun gelecek yaşamıyla (evlilik hayatı, edineceği meslek vb) ilgili de hayaller kurduğunu belirtmiştir. E5 çocuğunun hayallerini yaptığı çalışmalardan anladıklarını ve tüm çalışmalarında hayal gücünün kullandığını belirtmiştir. E6 çocuğunun güçlü bir hayal gücü olduğunu ve yazdığı bilmecelerde, şiirlerde, yaptığı resimlerde ve yazıp oynadığı dramatik oyunlarında hayal gücünü kullandığını belirtmiştir. E8, E11, E13 ve E14 çocuklarının dramatik oyunlarında hayal güçlerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. E7, E9, E12 ve E13 çocuklarının yaptığı resimlerinde hayal gücünü kullandıklarını ifade etmişlerdir. E9 çocuğunun tasarladığı kıyafetlerinde hayal gücünün dikkat çekici olduğunu, E12 ve E15 çocuklarının geleceğe dair hayallerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerden gelen cevaplar doğrultusunda araştırmaya dâhil edilen çocukların tamamının farklı etkinliklerde sergiledikleri güçlü bir hayal gücüne sahip oldukları görülmektedir. Bu durum alanda yer alan üstün yetenekli çocuk tanımlamasına uymaktadır.

Üstün yetenekli bireyler müzik, drama, sanat gibi alanlarda özel yetenek sergileyebilirler (Cukierkorn vd., 2008: 3). Çalışmada belirlenen üstün yetenek potansiyeli olan çocukların özel ilgi alanlarını ve yeteneklerini belirlemek amacıyla ebeveynlere **“Çocuğunuzun sahip olduğunu düşündüğünüz özel yetenekleri hakkında bilgi veriniz? (Resim, müzik, ritim, drama, spor vb)”** sorusu sorulmuştur. Çocukların sahip oldukları yetenek alanlarının dağılımı Tablo 39’da görülmektedir.

Tablo- 39 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Yeteneklerine Göre Dağılımı

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Resim Yapma	E1/E2/E3/E4/E5/E6/E7/E9/E10/E12/E13/E14/E15	13	89
Drama/ Rol Yapma Yeteneği	E3/E5/E9/E13/E14/E15	6	40
Sözel Ürünler Üretme	E2/E7/E6/E5/E8/E11	6	40
Müzik- Ritim	E6/E7/E9/E13/E14	5	33
Spor/Hareket	E12/E13/E14	3	20
Matematik	E3/E4/E12	3	20
Yemek Yapma	E2/E15	2	13.2
Ezber	E9/E4	2	13.2
Anlatım	E4	1	7
Tasarım	E4	1	7

Tablo 39 incelendiğinde Ebeveynlerin 13 (% 89)'ünün çocuklarının resim yapmayla ilgili yeteneğini olduğunu, 6 (% 40)'sı rol yapma yeteneği ve yazma yeteneği olduğunu 5 (% 33)'i müzik yeteneği olduğunu, 3 (% 20)'ü spor ve matematik yetenekleri olduğunu vurgulamışlardır. E8 ve E11 hariç diğer tüm ebeveynler çocuklarında resim yeteneği olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. E8 ve E11 çocuklarının hayal güçlerine dayalı senaryo yazdıklarını ifade etmişlerdir. Resim dışındaki çocuklarının diğer yeteneklerini ebeveynler şu şekilde belirtmişlerdir: E2 çocuğunun estetik algısının ve ince motor yeteneklerinin iyi olduğunu, elbise tasarladığını belirtmiştir. E2 “*Bir şeyleri iyi yapıyor ama bu yetenek mi bilemiyorum.*” diyerek, çocuğunun resim dışında, yemek yapmak, hayal gücüne dayalı hikâye ve oyun kurgulama (yazma) çalışmalarında da başarılı bulunduğunu belirtmiştir. E3 çocuğunun dramatik yeteneği olduğunu düşündüğünü, şarkılar ve hikâyeler yazdığını söylemiştir. E4 çocuğunun matematik, algılama, konuşma ve anlatma, mimari tasarımlarında yeteneklerinin olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. E5 çocuğunun resim yeteneğine vurgu yapmış ve çocuğunun bebekliğinden beri odasının duvarlarına özgürce resimler yapabildiğini, resim dışında drama ve hikâye yazmayı diğer yetenekleri olarak belirtmiştir. E6 çocuğunun müzik, ritim, drama ve yazmada- sözel beceride (hikâye, şiir, bilmece) yetenekli olduğunu düşündüğünü aktarmıştır. E7 de çocuğunun bilmece ve hikâyeler yazdığını belirtmiştir. E9 çocuğunun müzik ve dramada yetenekli olduğunu belirtmiş ve ezber yeteneğini vurgulamak için 3-3,5 yaşında “*Sakarya*” Şiirini ezberlediğini aktarmıştır. E12

çocuğunun matematik yeteneğini belirtmiştir. E13 çocuğunun müzik, ritim ve kinestetik yeteneğini ifade etmiştir. E14 ve E15 çocuklarının dramatik yeteneğine vurgulamışlardır. Örneklem grubunda yer alan çocukların güçlü bir hayal gücüne sahip oldukları hem de birçok konuda yetenekli oldukları ebeveynler tarafından belirtilmiştir. Bu durum alan yazında geçen literatürle benzerlik göstermektedir.

Üstün yetenekli çocuklar zor işleri yapmaktan hoşlanırlar ve inandıkları işleri yapma konusunda kararlı ve inatçıdırlar (Özbay, 2013: 27), ilgisini çeken konular üzerinde çalışırken daha uzun bir dikkate sahiptirler (Metin,1999: 21; Levent,2014: 16). Ayrıca verilen görevleri yerine getirmek için büyük bir dikkat, sabır ve özen gösterirler (Çağlar, 2004: 319). Çalışmaya katılan çocukların bu özelliklerini belirlemek amacıyla ebeveynlere **“Çocuğunuzun yaptığı işe tavrı, ilgisi ve dikkati nasıldır?”** sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarının isteyerek yaptığı çalışmalarda ve sorumluluk verildiğinde o işi büyük bir dikkatle ve sebatla yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer ebeveynlerin aksine E4 ve E12 çocuklarının yaptığı etkinliklere yeterince dikkatlerini veremediklerini belirtmişlerdir. E4 çocuğunun bazı etkinliklere (örneğin TV izlemek) fazla yoğunlaştığını, bu nedenle dikkat dağınıklığı olduğunu belirtmiştir. E12 diğer ebeveynlerden farklı olarak *“İlk etapta adapte oluyor fakat sonra sıkılıp bırakıyor. Sonunu getiremiyor. Oyun ya da etkinliklerine hevesle başlar ve sonunu getirmeden bırakır.”* diyerek çocuğunun yaptığı işe bitirme konusunda sebatlı olmadığını belirtmiştir.

Üstün yetenekli bireyler zihinsel ve akademik alandaki üstün başarıları yanında icat, keşif veya projeler geliştirebilen, orijinal ürünler ortaya çıkarmaktan hoşlanan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Akarsu, 2001: 20; Baykoç, 2010: 301). Bu özelliği belirlemek amacıyla ebeveynlere **“Çocuğunuzun yapmış olduğu icatları, projeleri var mı? Varsa bilgi veriniz.”** sorusu yöneltilmiştir. E1, E3, E8, E9, E11, E12 ve E15 çocuklarının bir projelerinin olmadığını belirtmişlerdir. E2, E4, E5, E6, E7, E10, E13 ve E14 cevapları, çocukların legolar, oyun hamurları veya artık malzemelerden yaptığı tasarımları ve kendilerince yaptıkları deneyleri olduğu; fakat çocukların özel bir proje veya icatları olmadığı yönündedir. E2, E4, E7 ve E10 çocuklarının Legolardan, oyun hamuru ya da artık malzemelerden bazı tasarımları olduğunu

belirtmişlerdir. E5 “*Sürekli deney yapıyorum diye bir şeyleri bir şeylerle karıştırıyor. İcat yaptım diyor. O kelimeyi de kullanıyor. Ama net bir projesi yok.*” cevabını vermiştir. E6 ve E13 çocuklarının deneyler yaptıklarını belirtmişlerdir. E14 “*Uçan araba yapacağım, arabamın kanatları çıkacak, uçak olacak diyor ama bunlar laf arasında geçen şeyler.*” diyerek çocuğunun icat etmek istediği hayalleri olduğunu, fakat uygulamaya dönük icatları olmadığını vurgulamaktadır. Cevaplar örneklem grubunda yer alan çocukların özel bir projesinin olmadığını göstermektedir. Bu durum alan yazında yer alan özelliklerle örtüşmemektedir. Bu durum grubun henüz erken çocukluk döneminde olmalarıyla açıklanabilir.

Üstün yetenekli çocukların oyun tarzı çoğunlukla, ileri derecedeki sosyal gelişimin yansımasıdır. Bir kimse, oyun yoluyla bir çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini anlayabilir (The Frances A. Karnes Center, 2005: 10). Üstün yetenekli bireylerin kendilerinden yaşça büyük çocuklarla veya yetişkinlerle iletişime girme istekleri olduğu (Davis & Rimm, 2014: 60; Levent, 2014: 21) ve genelde sosyal olarak uyumlu bireyler oldukları ifade edilmektedirler. Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekliler oyunlarda çoğunlukla fiziksel olarak oldukça faal ve oyun stilinde sosyal olarak daha gelişmişlerdir. Üstün yetenekli okul öncesi çocuklar, ortalama çocuklara nazaran, diğerleriyle oyun başlatma ve daha işbirlikçi şekilde oynama eğilimi gösterirler. Üstün yetenekli küçük çocuklar gelişmekte olan liderlik vasıflarından dolayı arkadaşlık, fikir ve karar için akranları tarafından aranılır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 10). Çalışmada yer alan üstün yetenekli bireylerin sosyal özelliklerini belirlemek amacıyla ebeveynlere “**Çocuğunuzun arkadaş tercihleri hakkında bilgi verir misiniz? Tercih ettiği arkadaşları genelde hangi cinsiyetten ve yaş grubundandır? Grup içindeki arkadaşları ile etkileşimi nasıldır?**” soruları yöneltilmiştir. Ebeveynler çocuklarının genellikle yaşlıları veya kendinden büyüklerle arkadaşlık kurduklarını fakat zorunluluk durumunda kendilerinden küçüklerle de oynayabildiklerini, oyunlarda kurallara uyduklarını ve genelde arkadaşları tarafından tercih edilen ve aranan olduklarını ifade etmişlerdir. Sadece E15 çocuğunun mütahakkim tavrından dolayı arkadaşları tarafından

dışlandığını ve tercih edilmediğini belirtmiştir. Anlatılanların sosyal özelliklerin literatürle benzeştiği görülmektedir (Akarsu, 2001: 20).

Üstün yetenekli bireylerin belirgin özelliklerinden biri de mükemmeliyetçi oluşlarıdır. Tüm aktivitelerinin mükemmel olması gerektiğini düşünürler (Davis, 2013: 66). Bunun sebebi ebeveynlerinin, öğretmenlerinin veya toplumun belirlediği standartlara göre kendileri için belirledikleri standartların yüksek oluşudur (MEB, 2014: 12). Aktivitelerde başarılı oldukları halde kendileri bu durumdan tatmin olmayabilirler ve bundan dolayı hayal kırıklığı yaşayabilirler. Bu hayal kırıklıkları onların güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyebilir ve üretkenliklerini engelleyebilir (Davis, 2013: 66). Bireyler mükemmeli yakalamak için çalışmalarını tekrar deneme eğilimine girerlerse bu mükemmeliyetçilik çocukları başarıya ve üretkenliğe götürecektir; fakat mükemmeliyetçilik çocuklarda yanlış yapmaktan korkma, endişe ve kaçınma duygusuna yol açarsa çocuklarda başarısızlığa ve yaratıcılığın sönmesine yol açacaktır (MEB, 2014: 12). Üstün yetenekli bireylerin ortak özelliklerinden olan mükemmeliyetçilik özelliğini belirlemek amacıyla çalışmada yer alan ebeveynlere **“Çocuğunuz yaptığı işlerde mükemmeliyetçi mi? Çocuğunuzda gözlemlediğiniz mükemmeliyetçi davranışları nelerdir? Hangi çalışmalarda, etkinliklerde çocuğunuzun bu özelliğini gözlemlediniz?”** soruları yöneltilmiştir. Ebeveynlerin 9 (% 59.4)’u (E1, E2, E4, E5, E7, E9, E12, E13, E15) çocuklarının mükemmeliyetçi özelliklerinin olduğunu, 6 (% 40)’sı (E3, E6, E8, E10, E11 ve E14) ise çocuklarının fazlaca mükemmeliyetçi olmadıklarını belirtmişlerdir. Verilen cevaplar alanda yer alan bilgilerle örtüşmektedir. E1 çocuğuyla ilgili olarak *“Her şeyin en iyisi olsun, hep önde olayım istiyorum. Ödev yaparken biraz taşırırsa ve ben daha iyi yap dersem etkinliği bırakıyor.”* diyerek çocuğundaki mükemmeliyetçiliğin tekrar deneme isteğinin önüne geçtiğini belirtmiştir. E2 ise çocuğunda mükemmeliyetçi olduğunu belirtmiş ve *“Yaptığı işin en iyisini yapmak ister. Çok iyi olmasını ister, uğraşır ve en iyisi olana kadar da pes etmez.”* diyerek çocuğunun mükemmeli yakalayana kadar tekrar etme konusunda ısrarcı davrandığını ifade etmiştir. Bu durum mükemmeliyetçi özelliğinin, çocuğun güdülenmesini olumsuz etkilemediğini göstermektedir. E4 çocuğunun genelde her konuda

mükemmeliyetçi bir tavrının olduğunu belirtmiş ve “*Evet mükemmeliyetçi bir çocuk. Bazen beni bile eleştirir. Yaptığı çalışmalarda, boyamalarda ufak bir kayma olsa dahi tepki gösterir. Başarısız olmaktan rahatsız oluyor. Genelde faaliyetlerde, kıyafetlerini giyerken sıkıntı yaşarız.*” aktarımında bulunmuştur. E5 çocuğunda mükemmeliyetçi olduğunu, çalışmalarını ile ilgili eleştirilerden olumsuz etkilendiğini ve çalışmadan uzaklaştığını ve eleştirileri dikkate almadığını belirtmiştir. E7 “*Ödevlerinde mükemmeliyetçidir. Ben iyi oldu desem de, eğer o beğenmediyse, siler yeniden yapar, siler yeniden yapar. Genelde okulla ilgili, işlerde mükemmeliyetçidir.*” diyerek başarıya götüren bir mükemmeliyetçilikten söz etmiştir. E9 da çocuğundaki mükemmeliyetçiliği vurgulayarak, beğenmediği etkinlikleri istediği standarda ulaşana kadar tekrarladığını belirtmiştir. E12 “*Mükemmeliyetçi özelliği var. Fakat bazen bazı çalışmalarda güzel yapamadığını düşünerek yapmak istemiyor. Boyamada boya taşıdığına ağlar. Bizim daha iyi yapacağımızı düşünerek bizim yapmamızı ister.*” diyerek çocuğundaki mükemmeliyetçiliğin etkinlikleri denemek veya tekrar etmesinin önüne geçebildiğini belirtmiştir.

Ebeveynlere “**Çocuğunuz TV, bilgisayar, internet, tablet, akıllı telefon gibi medya araçlarını kullanabiliyor mu? Ne sıklıkla bu araçlarla ilgilenir?**” ve “**Televizyonda izlemeyi tercih ettiği programlar hakkında bilgi veriniz.**” soruları yöneltilmiştir. Ebeveynlerinin büyük bölümü çocuklarının teknolojik ürünleri kullanabildiklerini ve belirli süreler içinde bu araçları kullanmalarına izin verdiklerini belirtmişlerdir. Verilen cevaplar örneklem grubundaki bireylerin yetişkin programlarını da izlediklerini göstermektedir. E1 çocuğunun bilgisayarını, tableti veya akıllı telefonu kullanabildiğini, belirli sürelerde TV izlediğini belirtmiştir. Çocuğunun TV’de çizgi film, Güldür Güldür Show, Kiraz Mevsimi ve Paramparça gibi dizileri izlediğini belirtmiştir. E2 çocuğunun teknolojik araçları kullanabildiğini fakat iki-üç günde bir bu araçları kullanmasına izin verdiklerini, TV veya bilgisayar istediğinde çocuğuna alternatif etkinlikler önerdiklerini belirtmiştir. Ayrıca ebeveyn çocuğunun deney programları izlemeyi tercih ettiğini belirtmiştir. E3 çocuğunun teknolojik araçları kullanabildiğini, bilgisayar için belli bir saat veya sınırlamasının olmadığını etkinlik değiştirmek istediğinde açıp oynayabildiğini belirtmiştir.

Televizyonda çizgi film, içinde deneylerin veya sanat etkinliklerinin yer aldığı programları izlemeyi tercih ettiğini belirtmiştir. E4 çocuğunun teknolojik araçları kullanabildiğini fakat bilgisayar vermek istemediklerini belirtmiştir. Çocuğunun bir yetişkin gibi belgesel izlediğini ve belgeselleri yetişkinlerle konuşarak, tartışarak izlemek istediğini, belgesel dışında çizgi film, Güldür Güldür Show, sosyal içerikli kısa dizi filimler ve sinema filmleri izlediğini belirtmiştir. E5 çocuğunun teknolojik araçları kullanabildiğini fakat sınırlı zamanlarda kullanımına izin verdiklerini, yetişkin programları izletmediklerini, içeriğinde sanat etkinlikleri veya deneylerin yer aldığı programları (Bay Becerikli, Art Zuka vb) tercih ettiğini ve bazı sinema filmlerini de (Pi'nin yaşamı) izlediğini belirtmiştir. E6 çocuğunun sınırlı olarak teknolojik araçları kullanabildiğini, çizgi film ve içeriğinde sanat etkinlikleri veya deneylerin yer aldığı programları izlediğini, dizi izletmediklerini belirtmiştir. E7 çocuğunun teknolojik araçları kullanabildiğini fakat bilgisayarı sıkıcı bulduğunu, TV izleyecekse özellikle belgesel izlemeyi tercih ettiğini, bunun dışında çizgi filimler ve içeriğinde deneylerin olduğu programları izlediğini belirtmiştir. E8 ve E11 çocuklarının teknolojik araçları kullanabildiğini, yemek yedirirken çocuklarına TV açtıklarını, TV'de çizgi film izlemeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir. E9 çocuğunun teknolojik araçları kullanabildiğini, TV'ye aşırı düşkün olduğunu fakat süre kısıtlaması getirdiklerini belirtmiştir. Çocuğunun Survivor, Kiraz Mevsimi, Güldür Güldür Show gibi yetişkin programlarını, çizgi film, içeriğinde sanat etkinlikleri veya deneylerin yer aldığı programları (Bay Becerikli, Arka Bahçede Bilim vb) izlediğini belirtmiştir. E10 çocuğunun teknolojik araçları kendilerinden iyi kullanabildiğini, aşırı derecede TV izlediğini, çizgi film, belgesel ve Bay Becerikli programını izlemeyi tercih ettiğini belirtmiştir. E12 çocuğunun teknolojik araçları kullanabildiğini, sınırlı olarak kullanabildiğini, çizgi film, belgesel ve içeriğinde sanat etkinlikleri veya deneylerin yer aldığı programları izlediğini ve Kiraz Mevsimi adlı yetişkin dizisini izlediğini belirtmiştir. E13 çocuğunun teknolojik araçları kullanabildiğini, istediğinde TV izleyebildiğini veya bilgisayarla oynayabildiğini, Survivor adlı yetişkin programını, çizgi film, belgesel ve arka Bahçede Bilim programlarını izlediğini aktarmıştır. E14 çocuğunun tablet veya bilgisayar ile oynamasına evde izin vermediklerini, çocuğundan da böyle bir talebinin olmadığını

belirtmiştir. Ebeveyn çocuğunun televizyon izlemeyi çok sevdiğini ve bırakılsa uzun süre izleyebileceğini fakat sınırlı olarak izleyebildiğini belirtmiştir. TV’de spor programlarını, çizgi filmleri, içeriğinde deney veya sanat çalışmalarının yer aldığı programları ve belgeselleri izlemeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. E15 çocuğunun teknolojik araçları kullanabildiğini, TV’ye aşırı düşkün olduğunu fakat süre kısıtlaması getirdiklerini, TV’de çizgi film izlediğini belirtmiştir.

“Çocuğunuzun televizyonda izlemeyi tercih ettiği programlar hakkında bilgi veriniz.” sorusuna ebeveynlerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 40’de görülmektedir.

Tablo- 40 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Televizyonda İzlemeyi Tercih Ettikleri Programların Dağılımı

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Çizgi Film	E1/E3/E4/E5/E6/E7/E8/E11/E9/E10/E12/E13/E14/E 15	14	92.4
Deney İçerikli Programlar (Arka Bahçede Bilim)	E2/E3/E5/E6/E7/E9/E12/E13/E14	9	59.4
Sanat Etkinlikleri İçeren Programlar	E3/E5/E6/E9/E10/E12	6	40
Belgeseller	E4/E7/E10/E12/E13/E14	6	40
TV Dizileri (Kiraz Mevsimi, Paramparça vb)	E1/E4/E9/E12	4	26.4
Komedi Dizileri (Güldür Güldür)	E1/E4/E9	3	20
Survivor	E9/E13/E14	3	20
Sinema	E4/E5	2	13.2
Spor Programları	E14	1	6.6

Tablo 40 incelendiğinde Ebeveynlerin 14 (% 92.4)’ü çocuklarının çizgi film izlemeyi, 9 (% 59.4)’u deney içeriği olan bilim programlarını, 6 (% 40)’sı sanat etkinliği içerikli programları ve belgeselleri, 4 (% 26.4)’ü TV dizilerini, 3 (% 20)’ü ise “*Güldür Güldür Show*” adlı programı izlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Küçük yaştaki üstün yeteneklilerin en belirgin özelliklerinden birisi, yüksek düzeydeki hassasiyetleridir ki bu onların erken değer, empati ve sorumluluk gelişimine olanak sağlar. Küçük bir üstün yetenekli çocuk başkalarına ve onların hislerine karşı güçlü bir ilgi gösterebilir. Şefkatleri başkalarıyla sınırlı değildir, zeki çocuklar davranışları ve yorumlarıyla, iyi bir benlik kavramı ve sosyal-duygusal uyum, daha fazla öz farkındalık ve öz yansıtma gösterme eğilimindedirler.

Okulöncesi üstün yetenekli çocuklar ortalama paylaşımdan, yardımsever davranışlardan daha fazlasını gösterir; başkalarının üzüntü belirtilerine daha çok tepki verir, başkalarının ihtiyaçlarına ve arkadaşlarının endişelerine daha fazla hassasiyet ve şefkat gösterirler. Duygusal yoğunluk, üstün yeteneklilerin yaygın bir kişilik özelliğidir. Duygusal olarak yoğun üstün yetenekli bir çocuk “hiperaktif” veya “dikkat yoksunu” olarak tanımlanabilir. Ancak, aşırı uyarılabilirlik/aşırı derecede kolay heyecana kapılma hiperaktiviteyle karıştırılmamalıdır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 7-8).

Üstün yetenekli bireylerin duygusal hassasiyetlerini belirlemek amacıyla ebeveynlere “**Çocuğunuz hangi konularda duygusal hassasiyeti vardır? (Savaşlar, bir canlının acı çekmesi, açlık vb.)**” sorusu yöneltilmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin alan yazında yer alan şekilde çeşitli açılardan duyarlılık alanlarının olduğu görülmektedir (Akarsu, 2001: 14-15). E1 çocuğunun ölümle ilgili hassasiyetinin olduğunu, ıslaklığa ve kokulara aşırı duyarlı olduğunu ve karşısındaki kişinin üzülmekten etkilendiğini belirtmiştir. E2 çocuğunun duygusal olduğunu kendine söylenen olumsuz bir sözden veya canlıların acı çekmesinden etkilenebileceğini, kokulara karşı çocuğunun hassas olduğunu ve güzel kokulara ilgili olduğunu belirtmiştir. E4 çocuğunun ihtiyaç sahipleri ile ilgili bir hassasiyetinin olduğunu ifade ederek, biriktirdiği paraları ihtiyaç sahipleri ile paylaştığını belirtmiştir. Anne “*Geçenlerde peçetedeki ekmek ufaklarını nimet diyerek, kuşlara verdi*” diyerek, çocuğunu israfa ve canlıların açlığına duyarlılığını vurgulamıştır. E5 çocuğunun birçok konuda hassasiyetlerinin olduğunu, çevre kirliliğine, bir canlının acı çekmesine karşı duyarlılığını vurgulamıştır. 6 çocuğunun hassas ve duygusal bir çocuk olduğunu, özellikle Afrika’daki çocukların açlığına hassasiyeti olduğunu belirtmiştir. E7 haberlerde izlediği olaylardan etkilendiğini belirtmiştir. E8 ve E11 çocuklarının empati duygularının gelişmiş olduğunu, bu nedenle karşı tarafın acı çekmesine ve yere çöp atılmasına karşı hassas davrandıklarını belirtmiştir. E9 çocuğunun, çocukların üzülmeleri/acı çekmesiyle ilgili hassasiyetinin olduğunu ifade etmiştir. E10 çocuğunu merhametli olarak nitelemekte ve birisinin acı çekmesiyle ilgili hassasiyeti olduğunu vurgulamaktadır. E12 çocuğunun birinin acı

çekmesinden, TV.' da olsa dahi ağlayan birisinden etkilendiğini belirtmektedir. E14 çocuğunun aile içindeki olaylara hassas olduğunu, “*Evde birimiz hastaysak, sessiz olmaya çalışır. Bir şey ister misin? Üstünü örteyim mi?*” diyerek hassas bir tavır sergilediğini belirtmiştir.

4.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Gözlemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın nitel bölümünün ikinci aşamasında üstün yetenek potansiyeli olan 16 çocuğun sınıf ortamlarında derinlemesine incelenmesi amacıyla gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Gözlemler araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programlarının uygulanması esnasında, doğal sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Eğitim programında yer alan etkinlikler çocuklarda gözlemlenmek istenen bazı unsurların gözlemlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Gözlem sonucunda elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Gözlemlenen çocuklar Ç1, Ç2, Ç3 ... şeklinde tanımlanmıştır. Gözlem verileri değerlendirilirken;

- Akademik yetenek (Hızlı ve kolay öğrenme, kendini ifade etme, geniş kelime hazinesi, karşılaştığı problemleri çözme, güçlü bellek, soyut kavramlara ilgi ve kitaplara ilgi),

- Zihinsel yetenek (dikkat, ilgi ve hafıza, soyut düşünme, espri yapma, merak, esprilere gülme, hızlı öğrenme),

- Yaratıcılık (geniş hayal gücü, özgün sanat ürünleri ortaya koyma, yaratıcılık, materyalleri farklı şekilde bir araya getirme, özgün oyun, şiir, şarkı hikâye vb üretme),

- Sanatsal yetenek (müzik, ritim, drama ve dansa ilgi; başarılı sanat etkinlikleri üretme),

- Güdülenme,

- Arkadaşlarıyla ilişkiler,

- Hassasiyet ve kurallara uyma gibi bazı temel başlıklar altında değerlendirilmiştir.

Araştırmacı tarafından gözlemlenen durumlar, her başlık altında gözlem tablolarına değerlendirilmiştir. Davranışın gözlemlenmesi durumu “EVET-E”, davranışın gözlemlenmesi için uygun durumun ortaya çıkmaması durumu “GÖZLEMLENEMEDİ- GM” ve davranışın çocukta gözlemlenmemiş olması durumu “HAYIR: H” olarak işaretlenmiştir.

4.3.1. Akademik Yetenek

Bu bölüm üstün yetenek potansiyeli olan çocukların akademik yetenek alanında, sınıf ortamında eğitim programı kapsamında sergiledikleri davranışların değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Çocuklar gözlemler sırasında hızlı ve kolay öğrenme, kendini ifade etme, geniş kelime haznesi, karşılaştığı problemleri çözme, güçlü bellek, soyut kavramlara ilgi ve kitaplara bakımından gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçları Tablo 41’de yer almaktadır.

Tablo- 41 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Akademik Yetenekle ilgili Gözlem Sonuçları

Akademik	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	Ç11	Ç12	Ç13	Ç14	Ç15	Ç16
Hızlı Ve Kolay Öğrenir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Kendini İyi İfade Eder.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E	E	E	E	E
Kelime Haznesi Geniştir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E	E	E	E	E
Karşılaştığı Problemleri Kolayca Çözer.	H	H	H	E	E	E	E	GM	E	H	GM	E	E	E	H	E
Güçlü Belleğe Sahiptir.	GM	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Soyut Kavramları Kullanır Ve Sorgular.	GM	E	GM	E	E	E	GM	GM	GM	GM	GM	E	GM	GM	GM	GM
Kitaplara İlgi.	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E	E	E	E	E	E

Tablo 41 incelendiğinde tüm üstün yetenek potansiyeli olan çocukların hızlı ve kolay öğrendiği, Ç9 (sınıfında uygun ortam olmadığı için gözlemlenemedi) dışında tüm çocukların kitaplara ilgili olduğu, Ç2, Ç5, Ç6, Ç12’nin soyut kavramlara ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Ç10 dışında diğer çocukların kendilerini iyi ifade ettikleri görülmektedir. Ç1, Ç2, Ç3, Ç10 ve Ç15’in karşılaştıkları problemleri çözme

konusunda problem yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ç1’de gözlenememekle birlikte diğer tüm çocuklar güçlü belleğe sahiptirler.

Alan yazında üstün yetenekli çocukların dil gelişimleri yaşlılarından erken dönemde gelişmeye başladığı, her yaşta yaşlılarından daha geniş bir kelime haznesine sahip oldukları ve daha karmaşık bir dil kullandıkları yer almaktadır. Bu gelişim özellikleri onların sorulan sorulara verdikleri cevaplarda, sordukları sorularda ve konuşmalarında kendini göstermektedir (The Frances A. Karnes Center, 2005: 6-7, Metin; 1999: 31, Enç, 2005: 133, Davis ve Rimm, 2004: 33). Gözlemlenen çocukların Türkçe, fen, okuma-yazmaya hazırlık gibi etkinliklere katılımları, sordukları sorular, sorulara verdikleri cevaplar ve kendilerini ifade ediş biçimleri belirgin bir şekilde fark edilmektedir. Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların kendilerini iyi ifade ettikleri, sorulan soruları cevapladıkları, neden, niçin, nasıl soru kelimelerini kullanarak sorular sordukları gözlemlenmiştir.

Ç2’nin duygu ve düşüncelerini başarılı bir şekilde ifade ettiği ve farklı bir bakış açısına sahip olduğu dikkat çekmektedir. Arkadaşlarıyla sanat etkinliği için oturdukları masada makaslarını büyük- küçük diye kıyaslarken, Ç2 “*Büyük olması değil, keskin olması önemli.*” demiştir. Bu olay Ç2’nün farklı bir bakış açısı olduğuna ve düşüncelerini kolay ifade ettiğine işaret etmektedir. Öğretmenin “Uzaylı diye bir şey var mı?” sorusuna Ç2’nin “*Uzaylı değil ama uzayda yaşayan canlılar var.*” diye cevap vermesi de Ç2’nin farklı bakış açısına sahip olduğuna işaret etmektedir.

Ç3’ün duygu ve düşüncelerini söz hakkı alarak ifade ettiği, sorulan sorulara cevap verdiği, fikirlerini söylediği ve bilmediğini sorduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin “*Dinozorların nesli neden tükendi?*” sorusuna “*Biz olacağımız için*” cevabını vermiş olması kendi bakış açısını yansıtması açısından önemlidir.

Öğretmenin bir ressam tarafından yapılan eserle ilgili çocukların düşüncelerini sorması üzerine Ç7 “*gerçekçi*” sözcüğüyle çalışmayı betimlemiştir. Bu ifade Ç7’nin kelime haznesinin geniş olduğuna ve kendini başarılı bir şekilde ifade ettiğine işaret etmektedir.

Ç15 duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda oldukça başarılı olarak betimlenebilir. Sınıfta kız arkadaşları masalarda bulunan kitapları çılgınlıkla incelerken, Ç15 arkadaşlarıyla şöyle bir diyalog yaşamıştır; “*Neden bağıriyorsunuz? Rahatsız oluyorum.*” demiş, arkadaşları “*Kulaklarını kapat o zaman.*” deyince “*Kulaklarımı kapatırsam nasıl duyayım?*” diye yanıt vermiştir. Ç15’in bu tepkisi üzerine arkadaşlarının çılgılık atmayı bıraktığı gözlemlenmiştir. Arkadaşlarıyla ilişkilerindeki mütehakkim tavrının sözel iletişimine de yansıdığı gözlemlenmiştir.

Ç16’nın da kendini başarılı bir şekilde ifade ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmen çocuklar sanat etkinliği yaparken, sınıfa “*Bundan sonra size soyadınızla hitap edeceğim.*” demiş ve bazı çocuklara soyadlarıyla hitap etmiştir. Bunun üzerine Ç16 “*İşbilir (öğretmenlerini soyadı) bize soyadımızla hitap etme.*” diyerek, istemediği bir duruma tepkisini göstermiştir. Ayrıca tepkisini, öğretmenin kendilerine yönelttiği anlam üzerinden kullandığı bir dil kullanarak gerçekleştirmiş olması da dikkat çekicidir.

Üstün yetenekli bireyler bebekliklerinden itibaren kitaplara yoğun ilgi gösterdikleri ve erken dönemde okumayı öğrendikleri belirtilmektedir (Ersoy ve Avcı, 2004: 196, Dağlıoğlu, 2004: 78, Dağlıoğlu, 2014: 67, Rogers & Silverman, 1988: 2). Bu çocuklar alan yazında okula başlamadan okuma- yazmayı öğrenen, atlas, ansiklopedi, sözlük gibi yaşına göre daha ileri kitaplara ilgi gösteren bireyler olarak yer almaktadırlar (Ataman, 2004b: 159, Özbay, 2013: 34, Rogers & Silverman, 1988: 3).

Gelişim tüm alanlarıyla bütündür. Bir gelişim alanındaki olumlu gelişme diğer gelişim alanlarını da olumlu etkilemektedir (Arı, 2010: 40). Dolayısıyla üstün yetenekli bireylerin dil ve bilişsel gelişimlerdeki hızlı gelişim bu çocukların kitaplara ilgisini artırmakta ve dolayısıyla kitaplara ilgileri de dil ve bilişsel alan gelişimlerini desteklemektedir.

Gözlemlenen üstün yetenek potansiyeli olan çocukların kitaplara ilgisi dikkat çekicidir. Gözlemler sırasında çocukların, oyun zamanı sırasında sunulan kitapları dikkatle inceledikleri veya öğretmenlerden kitapları okumalarını talep ettikleri ve

Türkçe etkinliklerinde okunan kitapları dikkatle dinledikleri, kitaplarla ilgili soruları cevapladıkları ve hikâyeleri tekrar anlatabildikleri gözlemlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocuklardan Ç15 ve Ç6'nın okumayı bildikleri ve her fırsatta bunu göstermek istedikleri gözlemlenmiştir. Ç16'nın okuma bilmediğinin söylenmesine rağmen, sesleri ve harfleri tanıdığı gözlemlenmiştir. Bu durum literatürde yer alan bilgilerle örtüşmektedir (Rogers & Silverman, 1988: 2).

Yapılan görüşmelerde ebeveynler, çocuklarının okumaya istekli olduklarını fakat kendilerinin ilkokulda zorlanacakları düşüncesiyle engellediklerini belirtmişlerdir. Gözlemler sonucunda örneklem grubundaki çocukların kitaplara ve okumaya ilgisi gözlemlenmiştir.

Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç7, Ç8, Ç11, Ç14, Ç16 okumayı bilmemelerine rağmen, oyun zamanı sırasında sunulan kitapları dikkatle inceledikleri ve kitap incelemeye önemli bir vakit ayırdıkları gözlemlenmiştir.

Ç3 oyun zamanında masalarda sergilenen kitaplara ilgi göstermiş ve uzun süre bu kitapları incelemiş ve sınıftaki stajyere istediği kitapları okutmuştur.

Gözlemlerde Ç5'in kitaplara gösterdiği yoğun ilgi dikkat çekmiştir. Ç5'in gözlemler süresince oyun zamanında araştırmacı tarafından sınıfa getirilen tüm kitaplara ilgi gösterdiği ve sınıfları çok gürültülü olduğu durumlarda bile dikkati dağılmadan tüm kitapları ayrıntıları ile incelediği, bazı kitapların resimleriyle ilgili hikâyeler anlattığı, istediği bazı kitapları da okuttuğu gözlemlenmiştir. Ç5 incelediği bir kitabı öğretmene götürerek "*Öğretmenim bu kitabı ben sana okuyayım, sen dinle. Daha sonra doğru okudum mu bak.*" demiş ve hikâyedeki resimleri okumuştur. Ç5'in okuduğu resimlerin yazılarla birebir örtüştüğü gözlemlenmiştir.

Ç9'un da okumaya ilgili olduğu, fakat ailesinin de ifade ettiği gibi okumasının engellendiği gözlemlenmiştir. Ç9 bir etkinlikte, bir çalışma sayfasının üstündeki yazıyı sınıftaki bir arkadaşına okutmuştur. Sınıftaki stajyer öğrenci çocuğa okumayı bilip bilmediğini sorduğunda ve çocuk okumayı bildiğini söylemiştir. Stajyer öğrenci aynı soruyu Ç9'a sormuş, Ç9 "*Ben okumayı bilmiyorum, büyüyünce*

öğreneceğim.” Demiş ve bunun üzerine diğer çocuk, *“O kadar çok mu bekleyeceksin.”* Demiştir. Ç9 *“İyi de 1. Sınıfa gitmeme bir ay kaldı ki 1. sınıfa gidince okumayı öğreneceğim.”* demiştir. Ç9 anneler günü için yapılan bir çalışmanın üzerine *“Anneler günün kulu olsun. Seni seviyorum.”* yazınca, okumayı bilip bilmediğini soran stajyere, okumayı bilmediğini, fakat bu cümleleri yazabildiğini söylemiştir. Ç9’un okumayı bilmemesine rağmen, kitaplara, okumaya ve yazmaya ilgili olduğu gözlemlenmiştir.

Ç15’in okumayı bildiği ve bunu gösterme çabası içerisinde olduğu, oyun zamanı masalarda bulunan kitapları dikkatle incelediği ve arkadaşlarına okumak istediği, fakat arkadaşlarının Ç15’in bu tavrından pek hoşlanmadıkları gözlemlenmiştir. Ç15’in okuduğunu gösterme çabası farklı etkinliklerde de gözlemlenmiştir.

Ç1 ve Ç16’nın kitaplara ilgi gösterdikleri ve kitapların resimlerini dikkatle inceledikleri gözlemlenmiştir. Ses eğitimi sırasında Ç16’nın sesleri (harfleri) tanıdığı, sesleri birleştirdiği ve sadece sözcüklerin başladığı sesleri değil, bir sözcüğün ortasındaki sesi de fark ettiği gözlemlenmiştir. Ses eğitiminde “-v” sesi verilirken, Ç16’nın “-v” ile başlayan sözcüklere örnekler verebildiği (vazo, vali gibi) gibi “-v” sesinin geçtiği sözcüklere de örnekler verdiği (ayva gibi) gözlemlenmiştir. Bu durum Ç16’nın okumaya ilgili olduğuna ve okumanın mantığını çözdüğüne işaret etmektedir.

Kitaplara ilgili olan bir diğer çocuk ise Ç12’dir. Oyun zamanında sınıfa getirilen kitapları dikkatle ve oldukça uzun süre incelediği ve resimleri okuduğu, ayrıca sınıfta kitapları incelemek isteyen diğer çocukların Ç12’yi yanlarına çağırarak, kitapları birlikte inceledikleri de gözlemlenmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar meraklı ve çok soru soranlar olarak bilinmektedir (Smutny, 2000: 2, Levent, 2014: 23, Davis ve Rimm, 2004: 33, Cutts ve Moseley, 2004: 71, The Frances A. Karnes Center, 2005: 12). Üstün yetenekli bireyler yaşatlarından hızlı öğrenebildikleri için öğrenme istekleri güçlüdür. Yaşadıkları dünya ile ilgili öğrenmek istedikleri ve merak ettikleri çok şey vardır. Bunları

öğrenmeye olan açlıklarından dolayı bu çocuklar her şeyle ilgili sorular sorabilirler. Bazı çocuklar ise ilgi alanlarında derinleşmek amacıyla sorular sorabilirken, bazıları ise her konuyla ilgili soru sorabilirler (Özbay, 2013: 55).

Bu özellikleri onların öğrenmelerini desteklerken, öğrendiklerini gösterme isteği içerisinde olabilmektedirler. Araştırmaya dâhil edilen çocukların akranlarından hızlı ve kolay öğrendikleri, daha meraklı oldukları, yeni şeyler öğrenmeye istekli oldukları, bildiklerini paylaştıkları ve sorulan sorulara cevaplar verdikleri, önceden öğrendikleri bilgileri hatırlayarak paylaştıkları gözlemlenmiştir. Bilgilerini hatırlamaları üstün yetenekli bireylerdeki güçlü hafızaya da işaret etmektedir. Ayrıca yapılan beyin fırtınalarında farklı bakış açısı yansıtacak cevaplar vermişlerdir.

Ç6, Ç7 ve Ç14'ün yeni şeyler öğrenmeye olan ilgi ve merakları dikkat çekicidir. Konularla ilgili öğretmenlerinin sorularına cevaplar vermekte ve bildiklerini ifade etmekten çekinmemektedirler. Ç6 öğretmenin sorduğu sorulara geniş ve derin cevaplar vermektedir. Örneğin “*Dinozor nedir?*” sorusuna “*Bizim dünyamızdan önce yaşamış bir tür hayvan. Biz gelmeden önce bu dünya farklıymış, biz gelince bu dinozorlar ölmüş. Biz insanlar gelmiş ve şehirler kurulmuş. Dinozorlar müzesi var ve orada onların kemikleri var.*” şeklinde bir cevap vermiştir. Aynı soruya Ç14 “*Havalar soğuyunca bunların nesli tükendi.*” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenin “*Dünya veya uzayla ilgili neler biliyorsunuz, bildiklerinizi bizimle paylaşır mısınız?*” sorusuna Ç6 gece-gündüzün nasıl oluştuğunu bildiğini söyleyerek, nasıl oluştuğunu anlatmıştır. Ç6, Ç7 ve Ç14'ün doğa, hayvanlar ve dinozor konularında derin bir bilgi birikimlerinin olduğu görülmüştür.

Öğretmenin “*Robotlar arkadaşınız olabilir mi?*” sorusu üzerine, Ç6 ve Ç14 arasında bir diyalog yaşanmıştır. Ç6 “*Onlar konuşamazlar, öpemezler ve sarılamazlar. Bu nedenle benim arkadaşım olamazlar.*” demiş, Ç14 “*Ben Ç6'ya katılmıyorum; çünkü robotlar onun dediği her şeyi yapabiliyor, sarılırlar, konuşurlar ve öpebilirler.*” Karşılığını vermişlerdir. Aynı soru için Ç5 “*Eğer arkadaşlık kaydı yaparsak (programlama) olabilir. Arkadaşlık figürlerini yapabilir, oyuncaklarını toplayabilir, az düşünebilir.*” şeklinde cevaplamıştır. Ç5, Ç6 ve Ç14'ün temalarla

ilgili yaşına göre oldukça derin bir bilgi birikimi olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin bu bilgileri nereden öğrendiğini sorması üzerine Ç5 “*Televizyondan izledim.*” demiştir. Ç5’in anlatılan şeyleri dikkatle dinlediği, sorulara cevaplar verdiği veya konuyla ilgili bildiklerini paylaştığı gözlemlenmiştir.

Bir etkinlik için duvara asılan siyah fon kartonu Ç7 tarafından “*uzay boşluğu*” olarak nitelendirilmiştir. Bu durum Ö7’nin uzaya dair bilgi birikiminin olması ve hayalinde uzayı karanlık bir boşlukla eşdeğer gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Ö7 sorulan sorulara cevaplar vermekte ve dikkatini ve ilgisini, çeken etkinliklerle ilgili bilgilerini sınıfla paylaşmaktadır. Sınıf öğretmeni bir deney esnasında haşlanmış yumurtayı bozmadan şişeye sokup sokulamayacağını sordu. Bu soru üzerine, öğretmenin yaptığı hatırlatma üzerin Ç7 “*bir kâğıdı yakıp şişeye koyarsak, şişedeki havayı bitiririz ve yumurta içine düşer.*” diyerek bilgisini başarılı bir şekilde ifade etmiştir.

Ç8 etkinliklerde öğretmenin sorularına cevaplar verdiği veya bilmediklerini, anlamadıklarını öğretmenine sorduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin güneşin bir ateş topu olduğunu ve güneşte sürekli patlamaların olduğunu söylemesi üzerine Ç8: “*Ben arkadaşlarım konuştuğu için anlayamadım. Güneşte neden sürekli patlamalar oluyor?*” diyerek anlamadığı kısmı merakla sormuştur.

Ç9’un duygu, düşünce ve fikirlerini kolayca ifade ettiği, sorunlara çözümler üretebildiği gözlemlenmiştir. Ç9’un sınıf arkadaşı öğretmenin yanına gelip “*Bir çiçekle bahar gelmez.*” demesi üzerine, öğretmen “*Peki ne yapabiliriz?*” diye sorduğunda, Ç9 sohbete girerek “*Birkaç tane daha ekelim. Bizim evin bahçesine ekelim.*” diyerek, hem sohbete dâhil olmuş, hem de problemi çözmeye yönelik bir çözüm üretmiştir.

Ç16’nın bildiğini gösterdiği ve öğretmenin sorularına cevaplar verdiği gözlemlenmiştir. Müzik dersinde öğretmen bağlamayı tanıtırken, öğretmen sormadan Ç16 “*Mızrapla çalınır.*” diyerek bildiğini göstermek istemiştir.

Örnekleme grubundaki çocukların öğrenmeye istekleri ve öğrenme hızları, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde ve matematik etkinliklerinde gözlemlenmiştir. Araştırma grubundaki çocukların tamamının matematiğe ilgili oldukları, etkinliklerde verilen yönergeleri akranlarından daha hızlı anladıkları ve daha başarılı bir şekilde yerine getirdikleri ve çalışmalarını yaparken büyük bir zevkle yaptıkları gözlemlenmiştir.

Ç5, Ç6, Ç12 ve Ç15 gözlem süresince araştırmacının yanına gelerek “*Bu gün ne öğreneceğiz?*” diye sormuş olmaları çocukların öğrenmeye istekli olmaları ile açıklanabilir. Ç12 aynı merak ve heyecanı zekâ testleri uygulanırken de göstermiş ve büyük bir merakla testi sürdürmüştür.

4.3.2. Zihinsel yetenek

Bu bölümde üstün yetenek potansiyeli olan çocukların zihinsel yetenek alanında, sınıf ortamında eğitim programı kapsamında sergiledikleri davranışlar değerlendirilmiştir. Çocuklar sorulara cevap verme, sorular sorma, etkinlik yönergelerini anlama ve başarıyla yapma, matematiğe ilgi, okuma yazmaya ilgi, merak, espri gibi zihinsel yetenekler açısından gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçları Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42 incelendiğinde tüm üstün yetenek potansiyeli olan çocukların sorular sordukları, sorulan sorulara cevap verdikleri, yani yönergeleri doğru anlayarak etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamladıkları, meraklı oldukları gözlemlenmiştir. Ç9 (sınıfta uygun ortam olmadığı için gözlemlenemedi) dışında tüm çocukların matematiğe ve matematik etkinliklerine ve hikâye etkinliklerine ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklardan sadece Ç16’nın espri yaptığı gözlemlenmiştir.

Tablo- 42 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Zihinsel Yetenek Gözlem Sonuçları

Zihinsel Entelektüel	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	Ç11	Ç12	Ç13	Ç14	Ç15	Ç16
Sorulan Sorulara Cevap Vererek, Konular Hakkındaki Bilgi Sahibi Olduğunu Gösterir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Konuyla İlgili Sorular Sorar.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Etkinlikleri Verilen Yönergeye Uygun Olarak, Doğru Bir Şekilde Tamamlar.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Matematiğe Karşı İlgilidir.	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E	E	E	E	E	E
Matematiksel İşlemleri Başarılı Şekilde Yapar.	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E	E	E	E	E	E
Rakamları Tanır Ve Rakamlara İlgilidir.	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E	E	E	E	E	E
Okuma-Yazma Bilir.	H	H	H	H	H	E	H	H	H	H	H	H	H	H	E	H
Resim Okur	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E	E	E	E	E	E
Anlatılan Olay/Hikâye Vb. İle İlgili Detaylar Sorulduğunda Cevaplar.	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E	E	E	E	H	E
Merak	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E	E	E	E	E	E
Espri Yapar Ve Yapılan Esprihile Güler.	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	E
Espri Yapar Ve Yapılan Esprihile Güler.	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	E

Alan yazında üstün yetenekli bireylerin ilgilerini çeken konular üzerinde çalışırken daha uzun dikkat süresine sahip (Metin,1999: 21, Levent, 2014: 16) oldukları ve verilen görevleri yerine getirmek için büyük bir dikkat, sabır ve özen gösterdikleri (Çağlar, 2004: 319) belirtilmektedir. Üstün yetenekli bireylerin bir diğer ayırt edici özelliği güçlü hafızalarıdır (Metin, 1999: 19; Akarsu, 2001: 19; Levent, 2014: 16; Davis ve Rim, 2004: 33; Cutts ve Moseley, 2004: 63, Dağlıoğlu, 2004: 53, Davaslıgil, 2010: 550, The Frances A. Karnes Center, 2005: 15). Çocukların dikkat ve hafıza özellikleri oyun, sanat, okuma-yazmaya hazırlık ve hikâye etkinlikleri esnasında, etkinliklere göstermiş oldukları tepkilerle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma grubunda yer alan çocukların etkinliklere dikkatle ve ilgiyle katıldıkları ve güçlü hafıza özellikleri gözlemlenmiştir.

Ç2 etkinliklerin tümüne büyük bir ilgi ve dikkatle katılmaktadır. Uzun bir dikkat süresi olduğu dikkati çekmektedir. Ç3'ün etkinliklere istekli katıldığı ve etkinlik bitene kadar da dikkatini dağıtmadan sebatla katıldığı gözlemlenmiştir. Özellikle istekli olduğu etkinliklerde dikkatini uzun süre etkinlikte yoğunlaştığı görülmüştür. Sınıfları gürültülü olduğunda bile, Ç5'in tüm etkinliklere yoğun bir ilgi gösterdiği ve tüm etkinliklere dikkatle katıldığı gözlemlenmiştir. Ç6 yüksek bir dikkat seviyesine sahip olduğu ve tüm etkinliklere ilgiyle ve dikkatle katıldığı gözlemlenmiştir. Dikkat gerektiren oyunlarda hiç yanılmadan oyunları tamamladığı, okunan kitapları dikkatle dinlediği ve bunlarla ilgili sorulara doğru cevaplar verdiği, sınıftaki değişiklikleri fark ederek, bu farklılıklarla ilgili öğretmenine sorular yönelttiği gözlemlenmiştir. Ç7'nin izletilen videoları ve okunan kitapları dikkatle takip ettiği ve bunlarla ilgili sorulara doğru cevaplar verdiği, öğretmen tarafından oynatılan dikkat oyunlarında başarılı olduğu ve hafıza oyunlarında güçlü bir hafızasının olduğu gözlemlenmiştir.

Ç9'un etkinliklere ilgiyle katıldığı ve etkinlik süresince uzunca süre dikkati dağılmadan etkinliğe katıldığı ve etkinlikleri sebatla sonuçlandırdığı gözlemlenmiştir. Ç9'un sınıf kurallarını uygulama konusunda dikkatli olduğu gözlemlenmiştir. Beden eğitimi dersinde halterle oynamak için halteri ellerine alan arkadaşlarına “*Unuttunuz mu? Halterin ağırlıkları çıkmasın diye ucuna vidasını takmalısınız.*” diyerek arkadaşlarını uyarmıştır.

Ç10'un etkinliklere ilgili olduğu ve etkinliklere dikkatle katılmasına rağmen, etkinliklere başlamadan evvel ilk söylediği sözün “*Ben yapamam.*” olması dikkat çekicidir. Öğretmenin desteği üzerine başladığı işi sebatla ve başarıyla sonuçlandırmaktadır. Bu durum O'nun güven eksikliği ile veya mükemmeliyetçiliği ile açıklanabilir. Hafıza oyunlarında güçlü bir hafızasının olduğu ve hikâye etkinliklerini dikkatle dinlediği/izlediği ve hikâyelerle ilgili sorulara doğru cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

Ç12 tüm etkinliklerde yoğun bir dikkat göstermiştir. Anlatılan hikâyeleri dikkatle dinlemiş ve ilgili sorulara cevaplar vermiştir. Ç8 ve Ç11'in tüm etkinlikleri

dikkatle izledikleri, ayrıntıları hatırladıkları ve ayrıntılara dikkat ettikleri gözlemlenmiştir.

Bir etkinlik için öğretmen çocuklardan her masaya 2 kişi oturmasını istemiştir. Ç11 üç kişilik bir masayı göstererek “*Öğretmenim bu masa üç kişilik.*” demiştir. Bir tiyatro etkinliğinin ardından tiyatrodaki bazı detay olaylarla ilgili öğretmenin sorduğu sorulara doğru cevaplar vermişlerdir.

Ç16’nın güçlü bir hafızaya sahip olduğu gözlemlenmiştir. İlk gözlem günü öğretmen araştırmacıyı çocuklara adıyla tanıştırmıştır ve Ç16 tüm gözlem süresince araştırmacıya adıyla hitap etmiştir. Bir önceki gün etkinliğin kimde kaldığını hatırladığı ve öğretmene hatırlattığı gözlemlenmiştir.

Ç14 etkinliklere dikkatle katılmış fakat bazı etkinliklerde (ilgisini çekmediği için olabilir) dikkatinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Ç13’ün de bazı etkinliklere dikkatini yoğunlaştıramadığı gözlemlenmiştir. Dikkati dağılmadan dinlediğinde ise sorulara doğru cevaplar verdiği ve kendini iyi ifade ettiği dikkat çekmiştir. Ç15 etkinlikler esnasında veya öğretmeni bir şey anlatırken, çevresinde meydana gelen olaylardan kolay etkilendiği ve dikkatinin kolay dağıldığı gözlemlenmiştir. Fakat ilgisini çeken konularda dikkatini daha kolay ve uzun süre yoğunlaştırdığı gözlemlenmiştir.

Üstün yetenekli çocukların bazı soyut kavramları daha erken yaşta sorguladıkları ve soyut düşünebildikleri bilinmektedir (Harrison, 2004: 79, Davis ve Rimm, 2004: 33, Metin, 1999: 34, Dağlıoğlu, 2014: 53, Cutts ve Moseley, 2004: 64). Gözlemler esnasında Ç4, Ç5, Ç6, Ç12 ve Ç16’nın soyut bazı kavramları cümlelerinde kullandıkları, bu kavramları irdeledikleri gözlemlenmiştir.

Ç4 bir serbest resim çalışmasında, Peygamber Efendimizle ilgili bir resim yaptığını söylemiştir. Yaptığı çalışmada bulunan şeylerin tümünün (insanlar, bulutlar vb) yüz ifadesinin üzgün olmasıyla ilgili öğretmen “*Neden üzgünler?*” dediğinde, “*Peygamber Efendimizin mezarına gittiğimiz için üzgünüz.*” diye cevap vermiştir. Bu durum Ç4’ün soyut bazı kavramları irdelediği şeklinde yorumlanabilir. Ç5’in

dinozorları ve neslinin tükenişini anlatan bir öykü ile ilgili konuşulurken, “ölüm” sözcüğü yerine “*hayatını kaybetmek ve hayata gözlerini yummak*” sözcüklerini kullandığı dikkat çekicidir. Bu durum çocuğun ölüm kavramıyla ilgili kaygılarının olduğu veya bu kavramı sorgulaması olarak yorumlanabilir. Ölüm kavramı yerine bu sözcükleri kullandığı, görüşmeler esnasında Ç5’in ebeveyni tarafından da ifade edilmiştir.

Ç6 bazı soyut konularda yaşına göre derin bilgi birikimi sergilemektedir. Dünya ve uzay temasıyla ilgili çalışırken Ç6, ilk yaratılan insanın Hz. Âdem ve Hz. Havva olduğunu söyleyerek, dünya ve dünyanın özellikleri ile ilgili bildiği şeyleri anlatmış ve aynı tema içerisinde Ç6 öğretmenine “*Güneş bu dünyada ne kadar doğmaya devam edecek?*” diye sorarak soyut düşünme özellikleri sergilemiştir.

Ç12 dinozorlarla ilgili bir çalışma esnasında, arkadaşları ile “*Allah*” tan ve ölümden bahsetmişler ve Ç12 “*Allah demir gibi.*” diyerek, Allah’ın gücüne işaret etmiştir.

Bu özellikleri ebeveynlerle yapılan görüşmelerde elde edilen ve literatürde yer alan bilgilerle örtüşmektedir.

Kişinin yapılan bir espriyi anlaması bilişsel bir gelişimle yakından ilgilidir. Mizah gelişimi ve bilişsel gelişim bağlantılıdır (Bacanlı, 2002: 76). Üstün yetenekli çocuklardaki güçlü zihinsel gelişimden dolayı gelişmiş mizah duyguları vardır (The Frances A. Karnes Center, 2005: 22). Fakat gözlemler esnasında Ç16 dışında diğer çocukların espri yaptığı veya konuşmalarında mizah unsurları kullandıkları gözlemlenmemiştir. Ç16’nın gözlemler sırasında sözcüklerle sıkça espri yaptığı gözlemlenmiştir. Bağlama ve darbukanın tanıtıldığı bir etkinlikte, Ç16 darbuka için “*Bu dar mı öğretmenim?*” deyip gülmüştür, fakat arkadaşlarından bir tepki gelmemiştir. Başka bir etkinlik sırasında öğretmen çocuklara bilgisayarının bozulduğunu söylemesi üzerine Ç16 “*Öğretmenim bilgisayarınıza ne oldu duyamadım. Yoksa bilgisayarın ayağına kramp mı girdi*” diyerek gülmüştür, arkadaşları ise yine tepkisiz kalmışlardır.

4.3.3. Sanatsal Yetenek

Sanatsal yetenek alanı içerisinde drama, müzik, dans, çizim, resim, heykel, şarkı söyleme, müzik aleti çalma, hayal gücü, rol yapma yeteneği yer almaktadır (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 2, 4-7). Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların sanatsal yetenekle ilgili gözlemler Tablo 43’te görülmektedir.

Tablo- 43 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Sanatsal Yetenek Gözlem Sonuçları

Sanatsal Yetenek	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	Ç11	Ç12	Ç13	Ç14	Ç15	Ç16
Sanat Etkinliklerinde Detaylı Ve Farklı Ürünler Ortaya Çıkarır.	E	E	E	E	E	E	H	H	GM	GM	GM	E	H	E	E	E
Güçlü Resim Yeteneği Sergiler.	E	E	E	E	E	E	GM	H	GM	E	H	E	H	E	E	E
Ritim/Dans/Müzik/Drama Yeteneği Sergiler.	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	GM	E	E
Bir Resmi Kopyalar.	E	E	E	E	E	E	GM	H	GM	E	H	GM	H	E	H	E
Sanat Etkinliklerine Katılmaktan Hoşlanır.	E	E	E	E	E	E	E	H	GM	E	H	E	H	E	E	E

Tablo 43 incelendiğinde üstün yetenek potansiyeli olan çocuklardan 9’unun güçlü hayal gücü olduğu, 10’unun detaylı sanat etkinlikleri ürettiği, 11’inin güçlü resim yeteneği olduğu ve sanat etkinliklerine katılmaktan hoşlandıkları gözlemlenmiştir (Çocukların yapmış oldukları resim örnekleri için Ek-5’e bakınız).

Ç2 detaylı, özgün ve özenli sanat etkinlikleri üretmektedir. “*Mucit olsanız nasıl bir robot yapardınız?*” yönergesinin sunulduğu bir çalışmada, Ç2 oldukça detaylı ve özgün bir robot resmetmiştir. Tüm sanat çalışmalarında güçlü bir hayal gücü sergilediği ve çalışmalarını büyük bir özen, titizlik ve dikkatle yaptığı gözlemlenmiştir.

Ç5’in güçlü bir resim yeteneği olduğu, sanat etkinliklerinde başarılı çalışmalar yaptığı ve materyalleri farklı şekillerde kullandığı gözlemlenmiştir. Ç5 “*Büyüyünce ressam olmak istiyorum, evde ve sınıfta çok resim yapıyorum.*” diyerek, resim yapmaya olan ilgisini ifade etmiştir.

Öğretilen bir şarkının resmedilmesi çalışmasında Ç14 kâğıdı 4 eşit paçaya bölerek, şarkının olay örgüsünü anlatan bir resim çalışması yapmıştır. Bu çalışma Ç14’ün resim yapma konusunda yetenekli olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenin bir yönergesi olmadan, Ç6'nın kendince bazı çalışmalar yaptığı gözlemlenmiştir. Etkinliklerden artan kâğıt şeritleri kullanarak yaptığı etkinlikle öğretmenin yanına gelerek, “*Öğretmenim parmağını buraya koyar mısın?*” demiş, öğretmen parmağını koyduktan sonra, “*Şimdi de yavaşça kaldır parmağını*” diyerek öğretmenini yönlendirmiştir. Öğretmeni “*Sen kâğıttan yay mı yaptın?*” deyince Ç6 “*Evet. Buna kedi merdiveni de denir. Aslında bunlar sıra sıra koltuk.*” karşılığını vermiştir.

Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların (Ç7 ve Ç14) arkadaşları ile oynadıkları bir oyun sırasında yaşadıkları bir sosyal problemi bazen oldukça yaratıcı bir şekilde çözerken, bazen de sosyal problem çözümlerinde prososyal olmayan davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Arkadaşları, inşa ettikleri eve Ç14'ü almayınca öğretmen duruma müdahale etmiş ve Ö14'ü de oyuna almalarını istemiştir. Oyun kurucusu olan Ç7, oyundaki evlerine şifreyle girildiğini ve Ç14'ün de bu şifreyi bilmediği için eve giremeyeceğini söylemiştir. Bunun üzerine, Ç14 evin süngerden olan kapısına tekme atıp “*işte şifreyi kırdım.*” diyerek arkadaşlarına tepkisini göstermiş ve kendine farklı bir oyun kurmuştur.

Ç5, Ç6 ve Ç7'nin dile olan ilgisi gözlem süresince dikkat çekmiştir. Ç7'nin sorulan bilmeceleri cevapladığı, kendince bilmeceler oluşturma ve bu bilmeceleri arkadaşlarına sormada istekli ve oldukça başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

İzletilen hikâye ile ilgili bir şarkı yazılması istendiğinde Ç5, “*Bir Gün Bir Gün Bir Çocuk*” şarkısının müziğini kullanarak, hikâyede geçen olayların anlatıldığı oldukça özgün ve anlamlı bir şarkı üretmiştir. Ayrıca yaptığı tüm resimlerle ilgili detaylı hikâyeler anlatmakta ve bu resimlerini de “*hikâye sayfası*” olarak nitelemektedir.

Müzik, ritim, drama gibi alanlarda üstün yetenekli bireyler yetenek sergileyebilirler. Ç1, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç13, Ç14 ve Ç16 müzik, ritim, dans ve drama alanlarında yetenek sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Ç1 ve Ç16'nın hareketli, esnek ve estetik olduğu, müzik, ritim ve dans etkinliklerine istekle katıldıkları gözlemlenmiştir. Ç16'nın müzik dersindeki etkinliklere dikkatle ve istekle katıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin “*Burası Muştur*” şarkısını çalıp söylemesi üzerine “*Şimdi ağlayacağım. Çok hüznü bir şarkı.*” demesi Ç16'nın şarkıların ritimleriyle ilgili bir fikri olduğunu ve ritim duygusunun olduğunu göstermektedir. Öğretmen tarafından bilgisayardan açılan müziğe, sınıftaki diğer çocuklar tepki göstermemesine karşın, Ç1 ve Ç16'nın şarkının sözlerini ezbere söylemeleri ve ritim çalışmasını hiç şaşırmadan başarılı bir şekilde yapmaları dikkat çekicidir. Tüm müzik ve ritim çalışmalarında benzer tepkiler göstermeleri müziğe ve ritme olan ilgi ve yeteneklerine işaret etmektedir.

Ç3, Ç7 ve Ç14'ün dramatik etkinliklerde başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ç3 vahşi hayvan taklitlerini başarılı bir şekilde yaptığı, fakat arkadaşlarının bu durumdan rahatsızlık duyduğu gözlemlenmiştir. Ç7 ve Ç14'ün oyun etkinlikleri sırasında arkadaşlarıyla uyumlu şekilde dramatik oyunlar oynadıkları gözlemlenmiştir. Ç7 ve Ç14'ün “*-miş gibi oyun*” larında oldukça başarılı bir performans sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bir oyun esnasında Ç7, Ç14'e tokat atmış gibi yapmış ve Ç14 bu tokadı alarak, bir sinema oyuncusu edasıyla yere düşmüştür. Bu gözlem Ç7 ve Ç14'ün rol yapma yeteneği olduğuna işaret etmektedir.

Ç5, Ç6, Ç9 ve Ç13'ün müzik ve ritim etkinliklerine ilgi gösterdikleri ve öğretilen şarkıları ritimleri ve sözleriyle kolayca ezberleyip söyledikleri gözlemlenmiştir. Ç6 ve Ç9'un resim veya sanat çalışması gibi bireysel çalıştığı zamanlarda, bildiği şarkıları söylemesi veya bazı melodiler mırıldanması dikkat çekicidir. Ç9'un müzik dersinde melodika çalma çalışmalarına büyük bir zevkle ve dikkatle katılması ve etkinliğin sonuna kadar dikkatini koruması müzik konusunda yetenekli olduğunu göstermektedir. Ç13'ün özgün şarkılar yazdığı, ritme uygun dans ettiği, bildiği şarkıları (reklam şarkıları veya yetişkin şarkıları) söylediği ve dans ettiği gözlemlenmiştir.

4.3.4. Yaratıcılık

Yaratıcılık bireyin orijinal, yeni veya yenilikçi bakış açısı, ürün veya düşünce üretmesidir (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003: 2, 4-7). Tablo 44'te üstün yetenek potansiyeli olan çocukların, yaratıcılık özellikleri yer almaktadır.

Tablo- 44 Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocukların Yaratıcılıkla İlgili Gözlem Sonuçları

Yaratıcılık	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	Ç11	Ç12	Ç13	Ç14	Ç15	Ç16
Etkinliklerinde Güçlü Bir Hayal Gücü Sergiler.	E	E	E	E	E	E	GM	GM	GM	GM	GM	E	H	E	H	E
Yaratıcı Ürünler Sergiler.	E	E	E	E	E	E	GM	GM	GM	GM	GM	GM	E	E	E	GM
Materyalleri Farklı Amaçlarla Kullanır.	GM	GM	GM	GM	E	E	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	GM	E
Etkinlikleri Tamamlayana Kadar Dikkatle Çalışır.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Etkinliklerini Bitirme Konusunda Sebat Eder.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E

Tablo 44 incelendiğinde Ç5, Ç6 ve Ç16'nın materyalleri farklı amaçlarla kullanabildikleri, tüm çocukların etkinliklerini bitirmek konusunda sebat ettikleri gözlemlenmiştir.

Üstün yetenekli bireyler geniş bir hayal gücüne sahiptirler (Davis ve Rimm, 2004: 33; Levent, 2014: 16). Araştırma grubunda yer alan çocukların hayal güçlerini sanat etkinliklerinde, bir beyin fırtınası çalışmasında verdikleri cevaplarda, ürettikleri özgün sözel ürünlerde gözlemlenmiştir. Hayal gücü materyalleri farklı şekilde bir araya getirme, özgün oyun, şiir, şarkı hikâye vb. üretmede, yapılan özgün sanat etkinliklerinde ifade bulmaktadır. Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç12, Ç14, Ç15 ve Ç16'nın sanat etkinliklerinde özgün ürünler ortaya çıkardığı, öğretmen yönergesi olmayan zamanlarda da (oyun zamanında) hayal gücünü yansıttığı, özgün, başarılı ve detaylı resim çalışmaları yaptığı gözlemlenmiştir.

Ç6 yapmış olduğu resimlerle ilgili özgün hikâyeler anlatmaktadır. Bir etkinlikte ünlü bir ressamın tablosuyla ilgili özgün bir hikâye oluşturmuş ve öğretmen yönlendirmesi olmadan bu hikâyeye isim vermiştir.

Ç5'in yaptığı resimlerde ve yaptığı resimlerle ilgili anlattığı hikâyelerde güçlü hayal gücü gözlemlenmiştir. Kendisi için “*Hayal gücüm çok güçlü. Akşamları kafamı boşaltmadığım için uyuyamıyorum.*” demiş ve öğretmeni “*bunu kim söylüyor?*” diye sorması üzerine, Ç5 babasının söylediğini ifade etmiştir. Ç5'in bir sanat çalışmasından kalan artık malzemeler içinden yapışan şekilli ve küpe olarak kullanılabilir bir parçayı alarak kulağına küpe olarak yapıştırılmıştır. Bunu gören arkadaşları da onun yaptığını yapmışlardır. Ayrıca bir çalışma için kullanılmak üzere hazırlanan fiyonku boynuna koyarak, başarılı bir köpek taklidi yapmıştır. Bu durum, materyalleri farklı bir amaç için kullanmasına ve güçlü hayal gücüne örnek gösterilebilir.

Ç16'da Ç5 gibi öğretmenin verdiği yönerge dışında farklı şeyler deneyebilen ve arkadaşları tarafından sevilen ve yaptıkları arkadaşları tarafından takip edilen bir çocuk. Elma ve elmadan çıkan bir kurtçuk sanat etkinliğinde, Ç16 elmayı yaptıktan sonra, kurdun çıkacağı yerden parmağını çıkarıp, parmağına ağız- göz- burun yapmış ve tüm sınıf Ç16'nın yaptığını takip etmiştir. Ç16 etkinliğe farklı bir yön vererek, materyale farklı bir form katmıştır.

Güçlü hayal gücü olan ve bunu çalışmalarında gösteren bir diğer çocuk ise Ç6'dır. Oyun zamanında, Ç6 küçük bir kâğıt parçasına çizdiği ve göbek kordonu olan bebek resmini, evcilik oyununda hamile olan arkadaşının karnından doğacak bebek olarak kullanması, nesnelere farklı amaçlarla kullanabildiğinin ve güçlü bir hayal gücü olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

“*Verilen çizgiyi kullanarak bir gece resmi yap.*” yönergeli etkinlikte, Ç7'nin verilen çizgiyi lambanın bir parçası olarak kullandığı, yaratıcı, detaylı bir resim yaparak güçlü bir hayal gücü sergilediği gözlemlenmiştir.

4.3.5. Mükemmeliyetçilik

Üstün yetenekli bireyler tüm aktivitelerinin mükemmel olması gerektiğini düşünürler, bu durum da onlarda mükemmeliyetçilik duygusunu oluşturur. Aktivitelerde başarılı oldukları halde kendileri bu durumdan tatmin olmayabilirler ve

bundan dolayı hayal kırıklığı yaşayabilirler. Bu hayal kırıklıkları onların güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyebilir ve üretkenliklerini engelleyebilir (Davis, 2013: 66). Bireyler mükemmeli yakalamak için çalışmalarını tekrar deneme eğilimine girerlerse bu mükemmeliyetçilik çocukları başarıya ve üretkenliğe götürecektir; fakat mükemmeliyetçilik çocuklarda yanlış yapmaktan korkma, endişe ve kaçınma duygusuna yol açarsa çocuklarda başarısızlığa ve yaratıcılığın sönmesine yol açabilmektedir (MEB, 2014: 12). Örneklem grubunda yer alan çocuklar içinde özellikle Ç2, Ç5, Ç9, Ç12 ve Ç16'nın mükemmeliyetçi davranışları dikkat çekmektedir.

Ç2 tüm çalışmalarında mükemmeliyetçi bir tavır sergilemektedir. Çalışmalarını yaparken, öğretmenin yönergesini yapıp çalışmayı çabucak bitirmeyi değil, yaptığı işin en iyisini yapma amacıyla olduğu görülmektedir.

Ç5'in problem durumlarla karşılaştığında inatla problemleri çözmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Oyun salonunda top havuzu üzerindeki filede kalan basket topunu, oradan çıkarmak için çözümler üretmiş ve topu oradan çıkarana kadar inatla çalışmıştır.

Ç9'un yaptığı işlerle gurur duyduğu, yaptığı çalışmalarla övündüğü, bunu ifade ettiği ve çalışmalarını tüm detaylarıyla tam ve eksiksiz yapmaya gayret ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum Ç9'da mükemmeli yakalamak çalışmasına dolayısıyla Ç9'u başarıya ve üretkenliğe götüren bir özellik olarak yorumlanabilir.

Ç12'nin verilen etkinliklerin zor olduğunu, yapamayacağını söylediği, fakat öğretmenin desteğiyle başladıktan sonra başarıyla bitirdiği ve dış motivasyona ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir.

Ç10'un etkinliklere başlamadan evvel “*ben yapamam*” dediği, fakat öğretmenin çocuğu motive etmesinin ardından çalışmayı başarılı bir şekilde bitirdiği, dış motivasyona ihtiyaç duyan bir çocuk olduğu gözlemlenmiştir. Ç10'daki bu mükemmeliyetçilik onun motivasyonunu olumsuz etkilemediği ve çalışmalarını tekrarlamasının önüne geçtiği görülmüştür.

Gözlemler esnasında Ç16'nın Ç12 ve Ç10 gibi etkinliklere başlamadan bu çok zor bir etkinlik veya ben yapamıyorum dediği gözlemlenmiştir. Yaptığı çalışmalar başarılı olmasına rağmen, Ç16'nın “ *Ben yapamıyorum.*” veya “*Bu olmadı, yeniden yapmak istiyorum. Yeni kâğıt/etkinlik alabilir miyim?*” dediği, etkinliğini beğenmeyip yırttığı veya yeniden yapmak için tekrar etkinlik materyali istediği gözlemlenmiştir. Ç10, Ç12 ve Ç16'da var olan mükemmelliyetçiliğin Ç9'un aksine onlarda yanlış yapmaktan korkma, endişe ve kaçınma duygusuna yol açtığı ve dolayısıyla başarısızlığa ve yaratıcılığın ortadan kalkmasına neden olabileceği düşünülebilir.

4.3.6. Arkadaşlarıyla İlişkiler

Üstün yetenekli bireylerin gelişimlerdeki eşzamansızlıktan dolayı kendinden büyük çocuklarla veya yetişkinlerle daha iyi bir sosyal iletişim kurabilirken, yaşlılarıyla sosyal anlamda sıkıntı yaşayabildikleri (Hahn, 2014) ve genelde sosyal olarak uyumlu bireyler oldukları ifade edilmektedirler. Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekliler oyunlarda çoğunlukla fiziksel olarak oldukça faal ve oyun stilinde sosyal olarak daha gelişmişlerdir. Üstün yetenekli okul öncesi çocuklar, ortalama çocuklara nazaran, diğerleriyle oyun başlatma ve daha işbirlikçi şekilde oynama eğilimi gösterirler. Üstün yetenekli küçük çocuklar gelişmekte olan liderlik vasıflarından dolayı arkadaşlık, fikir ve karar için akranları tarafından aranan ve tercih edilen çocuklar olarak nitelendirilmektedir (The Frances A. Karnes Center, 2005: 10). Araştırma grubunda yer alan çocuk büyük çoğunluğunun (Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç14 ve Ç16) sınıflarındaki arkadaşlarıyla olumlu iletişim kurdukları ve oyunlarındaki kurallara uydukları dikkati çekmektedir.

Ç3'ün sınıfındaki arkadaşlarıyla ilişkilerinde, özellikle kız arkadaşlarıyla, zaman zaman sıkıntılar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu durum Ç3'ün hareketli oluşundan ve oyun tarzından (vahşi hayvan taklitleri yapma ve aşırı hareketli oyunları tercih etme) kaynaklandığı düşünülebilir.

Ç15'in müteahkim tavrından dolayı sınıfındaki arkadaşlarıyla olumlu bir iletişime sahip olmadığı ve zaman zaman sıkıntılar yaşadığı gözlemlenmiştir.

Ç7 ve Ç14 oyun merkezlerinde arkadaşlarıyla uzun soluklu ve uyumlu oyunlar oynadıkları gözlemlenmiştir. Ç7'nin çalışmalarında yakın arkadaşı olan Ç14'ten etkilendiği, fakat Ç14 çalışmalarında daha özgür ve özgün ürünler oluşturduğu görülmektedir.

Ç5'in kız-erkek ayrımı yapmaksızın bütün arkadaşlarıyla oyunlar oynadığı, uyumlu olduğu ve oyun kurallarına uyduğu, sıra beklediği gözlemlenmiştir.

Ç9'un arkadaşlarıyla ilişkilerinde problem yaşamadığı ve sınıftaki tüm çocuklarla olumlu ilişkiler kurduğu gözlemlenmiştir. Ç9'un arkadaşlarından daha olgun sosyal ve duygusal davranışlar sergilediği, arkadaşlarının yardımına koştuğu ve bir abla gibi davrandığı gözlemlenmiştir (örneğin; halterin vidasının takılmasını hatırlatması).

Ç12'nin arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurduğu, etkinliklerde arkadaşlarına liderlik yaptığı, arkadaşlarının oyunlarda veya etkinliklerde O'na danıştığı ve O'nu takip ettikleri gözlemlenmiştir.

Ç8 ve Ç11'in arkadaşlarıyla oyun kurdukları, kurulan oyunlara katıldıkları ve oyunların kurallarına uydukları gözlemlenmiştir. Ç8 arkadaşlarıyla oyunlarında liderlik yapabildiği görülmektedir.

Ç13'ün gözlem süresince sınıf arkadaşlarıyla değil de genelde sınıfta misafir olan, 3. Sınıfa giden bir çocukla iletişim halinde olduğu, sınıftaki stajyer öğrencinin yanında bulunduğu gözlemlenmiştir.

4.3.7. Duygusal Hassasiyet

Küçük yaştaki üstün yeteneklilerin en belirgin özelliklerinden biri, yüksek düzeydeki hassasiyetleridir ki bu onların erken değer, empati ve sorumluluk gelişimine olanak sağlar. Küçük bir üstün yetenekli çocuk başkalarına ve onların hislerine karşı güçlü bir ilgi gösterebilir. Şefkatleri başkalarıyla sınırlı değildir, zeki çocuklar davranışları ve yorumlarıyla, iyi bir benlik kavramı ve sosyal-duygusal

uyum, daha fazla öz farkındalık ve öz yansıtma gösterme eğilimindedirler (The Frances A. Karnes Center, 2005: 7-8).

Okulöncesi üstün yetenekli çocuklar; farklı olma hissi, fark edilme ihtiyacı ve diğerleri tarafından gösterilen tahammülsüzlükle mücadele edebilirler. Küçük yaştaki üstün yetenekli çocuklarda çok çeşitli duygular söz konusudur. Okulöncesi bir üstün yetenekli çocuk sadece dünya gerçeğiyle değil, aynı zamanda kendisinin bu gerçeği diğerlerinden daha detaylı bir şekilde anlama konusundaki üstün yeteneğiyle başa çıkmak zorundadır (Roepel, 1977: 389).

Okulöncesi dönemdeki üstün yetenekli bireylerin başkalarının üzüntü belirtilerine daha çok tepki verdiği, başkalarının ihtiyaçlarına ve arkadaşlarının endişelerine daha fazla hassasiyet ve şefkat gösterdikleri bilinmektedir. Örneğin, üstün yetenekli küçük bir çocuk yaşına uygun bir şekilde davranabilirken, bu tip bir davranışın sonuçlarını yaşlılarından daha iyi anlayabilmektedirler. Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar, belli davranışların sonuçlarını fark edebildiklerinden, ortalama bir çocuğun göstermeyeceği bir suçluluk hissi geliştirebilirler. Ayrıca duygusal yoğunluk, üstün yeteneklilerin yaygın bir kişilik özelliğidir. Duygusal yoğunluk, küçük üstün yetenekli çocukların derinden hissetmeleri ve geniş bir yelpazede farklı duyguları deneyimlemeleri için doğaldır ve duygusal yoğunluk, başarı için motivasyonu artıran bir özellik olarak da değerlendirilmektedir (The Frances A. Karnes Center, 2005: 7-8).

Dabrowski çocukların bu hassasiyetlerini kullanarak üstün yetenekli bireylerin tanılanabilecekleri bir tanılama yöntemi geliştirmiştir (The Frances A. Karnes Center, 2005: 8, Akarsu, 2001: 14-15).

Ç1 bir kitap incelerken kitapta denizin siyah olduğunu görünce, arkadaşına “Deniz nasıl kapkara oldu biliyor musun? İnsanlar denizi kirletiyor, çok yazık bir şey, denize yazık oluyor” demesi, Ç1’in çevre kirliliğine hassasiyeti olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dünya ve kıtaların anlatıldığı bir çalışma sırasında, Ç6 Afrika Kıtası ile ilgili *“Oradaki insanlar aç ve orada bir dilim ekmeğim olsa bile onlarla paylaşıyorum.”*demiştir. Bu olay Ç6’nın duygusal hassasiyetine işaret etmektedir.

Gözlemlenen çocukların genellikle sınıf kurallarına uygun davranışlar sergiledikleri ve uymayan arkadaşlarını uyardıkları gözlemlenmiştir. Özellikle Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç9, Ç15 ve Ç11’in krallar konusundaki hassasiyetleri dikkat çekicidir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. GRS-P'nin Geçerlik ve Güvenirliği ile ilgili sonuçlar

Bu araştırma, Türkçeye çevrilerek güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan GRS-P'nin, okulöncesi eğitime devam eden 4:0- 6:11 yaş aralığında üstün yetenek potansiyeli olan çocukları belirlemede ne denli başarılı olduğunu belirlemek ve üstün yetenek potansiyeli olan çocukların ev ve sınıf ortamlarındaki davranışlarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Tokat il merkezindeki resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden, 4:0- 6:11 yaş arası 363 öğrenciyle yürütülmüştür. GRS-P ölçeğinin güvenilirliği; iç tutarlılık ve testin aralıklı tekrarı ölçütlerine göre incelenmiştir.

Türkçeye çevrilen ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

GRS-P'deki maddelerin iç tutarlılık güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak yapılmıştır. GRS-P'nin tüm yaşlar için tüm alt testlerde 0.94-0.99 arasında değişen cronbach alfa katsayılarına sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin dört alt ölçeğinde tüm yaşlarda (Zihinsel/Entelektüel Yetenek, Yaratıcılık, Sanatsal Yetenek ve Güdülenme) cronbach alfa katsayısı 0.98, diğer alt ölçek olan Akademik Yetenek alt testi için Cronbach Alfa Katsayısının 0.95 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar GRS-P'nin güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu ve ölçeğin güvenle kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca alt ölçeklerin cinsiyet değişkenine göre Cronbach Alfa Katsayısı Akademik Yetenek alt testinde kızlar ve erkekler için 0.95, diğer tüm alt ölçeklerde her iki cinsiyette de 0.98 olduğu görülmektedir. Bu değerler (GRS-P)'nin her iki cinsiyet için de güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bir diğerk güvenirlilik ölçütü, ölçümün bir süre sonra gruba tekrar uygulanması ile elde edilen test tekrar test güvenirlilik ölçütüdür. Test tekrar test güvenirlilik analizi sonuçları; Sanatsal Yetenek alt testinde korelasyon kat sayısı 0.86, diğerk tüm alt testlerde korelasyon kat sayıları 0.93 ve üzeridir. Birinci ve ikinci ölçüme ait tüm alt test ham puanlarının cinsiyete göre ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayılarının 0.76 ila 0.98 arasında değıştığı bulunmuştur. Sanatsal Yetenek alt testinde test tekrar test korelasyon kat sayısı erkeklerde 0.76, kızlar için ise 0.93 olarak bulunmuştur. Elde edilen korelasyon katsayıları GRS-P'nin "testin aralıklı tekrarı" güvenirlilik ölçütünü de karşılamaktadır. Bu bulgular testin güvenirliliğinin yüksek olduğunu ve güvenle kullanılabilceğini göstermektedir.

GRS-P'nin geçerlik çalışmaları dil geçerliliği, içerik/muhteva geçerliği ve yapı geçerliği açısından değerlendirilmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

GRS-P dört uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve çevrilen nüshalar gözden geçirilmiş ve ölçüğe son şekli verilerek tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin aslı ve çevirisi arasında çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini etkileyecek önemli bir fark gözlemlenmemiştir. Son şekli verilen ölçek 7 uzman tarafından, ölçüğün kapsam geçerliği ve Türk kültürüne uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede uzmanlar bazı ölçek maddeleri için düzeltme önermişlerdir, fakat ölçekten madde çıkarılması önerilmemiştir.

İçerik geçerliğini belirlemek için madde ayırt ediciliği analizi yapılmış ve Zihinsel/Entelektüel Yetenek alt testlerinde her bir maddesinin toplam puanlarla olan korelasyonlarının 0.90 üzerinde olduğu, Yaratıcılık, Sanatsal Yetenek ve Güdülenme alt testlerinde her bir maddenin toplam puanlarla olan korelasyonlarının 0.80 üzerinde olduğu bulunmuştur. Bu değerler (≥ 0.40) GRS-P' de yer alan tüm maddelerin ayırt etme gücünün yüksek olduğunu ve GRS-P'nin üstün yetenekli bireyleri ayırt edecek geçerliğe sahip bir derecelendirme ölçüğü olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla tüm alt testler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve alt testler arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Alt testler arasında

0.80 ile 0.91 arasında değişen bir korelasyon bulunmaktadır. Alt testler arasındaki en önemli korelasyon 0.91 korelasyon kat sayısı ile Zihinsel/Entelektüel Yetenek ve Akademik Yetenek alt testleri arasında bulunmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin güçlü bir geçerliğe sahip olduğuna yönelik kanıtlar sunmaktadır.

Ölçek geçerlik ve güvenilirliği çalışması ile elde edilen sonuçlar, GRS-P'nin erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireylerin değerlendirilmesinde güvenle kullanılabileceğini göstermektedir.

5.1.2. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi Uygulamasıyla İlgili Sonuçlar

Ölçek geçerlik güvenilirlik çalışmasından sonra araştırmanın diğer aşamasında GRS-P'de elde edilen sonuçlar doğrultusunda, üstün yetenek potansiyeli olan çocukları tanılamak amacıyla Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi uygulanmıştır. Ailelerinin izin verdiği GRS-P'nin alt testlerinden en yüksek puanı alan 30 ve tesadüfi seçilen 15 çocuğa Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi uygulanarak örneklem grubundaki üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar belirlenmiştir. Bu zekâ testlerinden herhangi birinden 130 ve üzeri alan 16 çocuk “*üstün yetenek potansiyeli olan birey*” olarak tanılanmıştır.

5.1.3. Ebeveynlerle Yapılan Görüşme Sonuçları

Üstün yetenek potansiyeli olan 15 çocuğun ailesiyle görüşmeler yapılarak, bu çocukların bebekliklerine dair bilgiler edinilmiş, evlerindeki davranışları değerlendirilmiş ve alan yazında yer alan özelliklerle karşılaştırılmıştır. Ebeveynlerin %60'ı çocuklarının normal doğum ağırlığı sınırlarında doğduğunu belirlenmiştir. E

beveynlerin %66'sı çocuklarının 10. aydan önce konuşmaya başladıklarını ve %44'ü ise bir yaştan önce konuştuğunu, %66'sı çocuklarının bir yaşına kadar yürümeyi öğrendiklerini, %66'sı çocuklarının bebekliğinde güçlü bir hafızaya sahip

olduğunu, %59.5'ü çocuklarının bebekliğinde uzun dikkat süresi olduğunu ve düzenli uyku uyduklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin %87'si çocuklarının en önemli hobisinin resim yapmak, %40'ı koleksiyon yapmak olduğunu söylemiştir. Ebeveynlerin %66'sı çocuklarını duygusal, hassas ve duyarlı olarak tanımlamıştır.

Ebeveynlerin %85.9'u çocuklarının güçlü hafızalarının olduğunu ve yaşadıkları şeyleri unutmadıklarını ve çok küçük yaşlarda yaşadıkları şeyleri ilerleyen yaşlarında hatırlayarak anlattıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin %85.9'u çocuklarının çok soru sorduklarını ve verilen cevaptan tatmin olana kadar soru sormaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %53'ü çocuklarının dinozorlar ve doğaya ilgi duyduklarını, %40'ı ise uzaya ilgi duyduklarını belirtmiştir.

Ebeveynler çocuklarının karşılaştıkları problemleri çözerken kendilerinden yardım isteyebildiklerini ve çocuklarının problem çözmek için alternatifler ürettiklerini belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin %66'sı çocuklarının en fazla sorguladığı soyut kavramların Allah ve ölüm olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin %48'i çocuklarının esprilere güldüklerini ve basit düzeyde espriler yaptıklarını söylemişlerdir.

Ebeveynlerin %53'ü çocuklarının yeni durumlara kolay adapte olabildiklerini, %92.4'ü çocuklarının bebekliklerinden beri kitaplara ilgili olduklarını, kendilerinden kitap okumasını istediklerini ifade ederek, zaman zaman bu isteklerini yerine getiremediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının kolay öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin %53'ü çocuklarının favori oyuncaklarının lego olduğunu, %46.2'si evcilik oyuncaklarının olduğunu, %40 ise yap-bozların olduğunu ifade etmişlerdir.

Ebeveynler çocuklarının güçlü hayal dünyaları olduğunu ve bu hayal güçlerini çocuklarının etkinliklerinde gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %89'u

çocuklarının hayal güçlerini resim çalışmalarında, %40 ise drama, rol yapma ve sözel ürünler üretmede gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin %59.4'ü çocuklarının mükemmeliyetçi olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının bilgisayar, telefon, tablet gibi teknolojik araçları kullanabildiklerini söylemiştir.

Ebeveynler çocuklarının belirli sürelerde televizyon izleyebildiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %92.4'ü çocuklarının çizgi film izlemeyi tercih ettiklerini, %59.4'ü deney içerikli programları izlemeyi tercih ettiklerini, %40'ı ise sanat etkinliği içerikli programları ve belgeselleri izlemeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

5.1.4. Gözlem Sonuçları

Çalışmanın son aşamasında ise üstün yetenek potansiyeli olan 16 çocuk doğal sınıf ortamlarında gözlemlenmiş gözlem sonuçları literatürde yer alan üstün yetenekli çocukların özellikleri açısından değerlendirilmiştir.

Gözlem sonucunda, üstün yetenek potansiyeli olan çocukların akademik yetenek alanında, hızlı ve kolay öğrendikleri, iyi bir dil gelişimine sahip olduklarını ve kendilerini iyi ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların tamamının kitaplara ilgili oldukları ve kitapları incelemeye geniş vakit ayırdıkları, güçlü bir belleğe sahip oldukları ve önceden öğrendikleri şeyleri hatırlayarak, bildiklerini anlattıkları gözlemlenmiştir. Gözlemlerde sadece beş çocuğun soyut kavramları kullandıkları ve bunlarla ilgili konuştukları gözlemlenmiştir.

Tüm üstün yetenek potansiyeli olan çocukların sorular sordukları, sorulan sorulara cevaplar verdikleri, etkinlik yönergelerini doğru anlayarak etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamladıkları, meraklı oldukları gözlemlenmiştir. Neredeyse tüm çocukların matematiğe ve matematik etkinliklerine ve hikâye/ Türkçe etkinliklerine ilgili oldukları gözlemlenmiştir.

Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların hayal güçlerini etkinliklerde sergiledikleri, büyük çoğunluğunda güçlü resim yeteneği olduğu ve sanat etkinliklerine katılmaktan hoşlandıkları görülmektedir.

Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların etkinlikleri bitirme konusunda sebat ettikleri ve büyük çoğunluğunun yaratıcı ürünler ürettikleri gözlemlenmiştir. Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların büyük çoğunluğunun dış motivasyonlu olduğu, ayrıca mükemmeliyetçi özellikler sergiledikleri dikkat çekmiştir.

Üstün yetenek potansiyeli olan çocukların arkadaşları tarafından aranılan ve sevilen çocuklar olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma grubundaki çocukların bazı konularda duygusal hassasiyetleri olduğu gözlemlenmiştir.

Ebeveynlerle yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgular ve sınıf ortamında yapılan gözlem sonuçlarının benzeştiği görülmektedir. Ayrıca gözlem ve görüşme sonucu elde edilen bulguların, literatürde yer alan üstün yetenekli bireylerin özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir.

5.2. Öneriler

Özel gereksinimli bireylerin erken tanınması ve eğitimlerine erken başlanması özel eğitimin en önemli ilkelerindedir. Özel eğitime gereksinimi olan fakat göz ardı edilen ve özel eğitim ihtiyacı olan gruplardan biri de üstün yetenekliler grubudur. Üstün yetenekli bireylerin de erken dönemde tanınması ve ihtiyaç duydukları eğitimlerin erken dönemde verilmesi bireysel ve toplumsal yarar açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle üstün yetenekli bireylerin tanınmasında ve eğitimlerinde erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde üstün yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimleri için gerekli bilimsel çalışmaların yapılması ve alt yapıların oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu gereklilikten yola çıkılarak, bu çalışmada erken çocukluk döneminde tanılamada kullanılacak araç eksikliğini gidermek ve alana katkı sağlamak amacıyla, erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireylerin tanınmasında yardımcı bir araç olan The Gifted Rating Scales Preschool/Kindergarten Form (GRS-P) Türkçeye

uyarlanmıştır. GRS-P sonuçlarına göre uygulanan Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testleri sonucunda 16 çocuk üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar olarak belirlenmiş ve üstün yetenek potansiyeli olan çocukların ev ve sınıf ortamlarındaki davranışları değerlendirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalar için şunlar önerilebilir:

- Bu ölçeğin Türkiye standardizasyonunun yapılarak, erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukların tanınmasında kullanılabilir.
- Üstün yetenekli bireylerin aday gösterilmesinden evvel daha doğru tanılama ve önyargıların giderilmesi için öğretmenlere üstün yeteneklilik ve üstün yetenekli bireylerin özellikleri ile ilgili bilgilendirilmeler yapılabilir.
- Özel gereksinimi olan gruplarda erken tanılama ve erken eğitim büyük önem taşımaktadır. Tanılama erken eğitimin ön koşuludur. Üstün yetenekli bireylerin eğitimine erken dönemde başlanabilmesi, tanılama sorununun ortadan kaldırılmasına bağlıdır.
- Tanılamada önemli bir yeri olan aile ve öğretmenler üstün yetenekliliğin erken dönem işaretleri ve üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirilerek üstün yetenek potansiyeli olan çocukların daha erken dönemde tanınmaları sağlanabilir.
- GRS-P kullanılarak üstün yeteneklilik ihtimali olan çocuklar belirlenerek, erken çocukluk döneminde (okulöncesi eğitimde), üstün yetenekli çocuklara uygun ve onların gelişimlerine destek olan eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları*. Ankara: Edesur Yayınları.

Akarsu, F. (2004). Enderun: Üstün Yetenekliler İçin Saray Okulu. (Hazırlayanlar: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili). *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 97-101. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Alemdar, M. (2009). *Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Ebeveyn, Öğretmen Ve Uzman Görüşlerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arı, M. (1999). Türkiye’de Çocuk gelişiminin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçekler. (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur). *Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Arı, R. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ataman, A. (2009). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar. (Editör: Ayşegül Ataman) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.

Ataman, A. (2004a). Üstün Yetenekli / Zekâlı Çocuk ile Yaşamak. (Hazırlayanlar: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili). *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 417-438. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. (2004b). Üstün Yetenekli / Zekâlı Çocuk ile Yaşamak. (Hazırlayanlar: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili). *1. Türkiye Üstün*

Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, 155- 168. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. (2014). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler- Giriş*. (Editör: Ayşegül Ataman). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Brassard, Marla R. & Boehm, Ann E. (2007). *Preschool Assessment: Principles and Practices*. London: Guilford Press.

Baş, T., ve Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Nvivo 7.0 İle Nitel Veri Analizi (2. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Baykoç, N. (2010). *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. (Editör: Necate Baykoç Dönmez). *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Baykoç, N. (2011). *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. (Editör: Necate Baykoç Dönmez). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.

Baykoç, N. (2014). *Üstün Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, Dahiler, Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Bencik Kangal, S. ve Arı, M. (2013). *Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyine Yaratıcı Drama Programlarının Etkisinin İncelenmesi*. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170).

Bencik, S. Ve Metin, N. (2006). *Mükemmeliyetçilik Ve Üstün Yetenekliler*. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 92-105.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler Ve Çocuklar (Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa)*. (Çeviri Editörü: Nesrin Işıklıoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel Yetersiz Tanısı Alan Çocukların Tanılama Süreçlerinin Betimlenmesi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bozkurt Selçuk, Ö. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Öğretmenleri Tarafından Üstün Ve Özel Yetenekli Olarak Aday Gösterilen Çocukların Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bümen, N. T. (2007). Çoklu Zekâ. (Editör: Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: PegemA.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cutts, N. E., & Moseley, N. (2001). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. (Çev. İsmail Ersevimi) İstanbul: Özgür Yayınları.

Cukierkorn, R. Karnes, F. A. Manning, S. J., Houston, H., & Besnoy, K. (2008). Recognizing Giftedness: Defining High Ability in Young Children. *Dimensions Of Early Childhood*, 36 (2), 3-13.

Çağlar, D. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. (Hazırlayanlar: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili). *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 111-125. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çakmak, A. Ç. ve Fidan, Y. Ve Yurtsever, S. (2014). Üstün Yetenekli Çocukların Tv Reklam Algılamalarının Odak Grup Yöntemiyle Belirlenmesine Yönelik Bir Uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10 (21), 43-64.

Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda Ölçme - Güvenilirlik – Geçerlilik. *TAF Prev Med Bull*, 11(3), 339-344.

Dağlıoğlu, E. (2005). Üstün Yetenekli Çocukların eğitimine Tarihsel Bir Bakış. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı, Özel Eğitimden Yansımalar*. 4-6 Kasım 2004. Ankara: Kök Yayıncılık, 300-306.

Dağlıoğlu, E. (2014). Erken Çocuklukta Üstün Zekâ/Üstün Yetenek. (Editör: Ayşegül Ataman). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Dağlıoğlu, E. ve Suveren, S. (2005). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen Ve Aile Görüşleri İle Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 451-453.

Dağlıoğlu, H. E. (2002). *Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davaslıgil, Ü. (2004a). Erken Çocuklukta Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Eğitim Programı. (Hazırlayanlar: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 289-300.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi. (Hazırlayanlar: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 233-241.

Davaslıgil, Ü. (2005). Erken Çocuklukta Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Eğitim Programı. (Yayıma Hazırlayan Müzeyyen Sevinç). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (2. Cilt). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Davaslıgil, Ü. (2010). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi. (Editör: Gönül Akçamete). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Davis, G. A. (2014). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklar Ve Eğitimi. (Çev. Müjde Işık Koç), İstanbul: Özgür Yayınları.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). *Education Of The Gifted And Talented*. United States: Pearson.

Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Eriş, B. (2013). *Her Çocuk Üstün Yeteneklidir*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Eripek, S. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri*, Özel Eğitim. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Gökdere, M. (2004). Bireysel Dosyalama Tekniği (Potfolio) ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimi. (Hazırlayanlar: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili). *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. 121-130. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gürsel, O. (2012). Özel Eğitimde Değerlendirme. (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: PegemAkademi.

Hahn, L. E. (2014). The Gifted Child: Characteristics And Identification. *Up to Date Online*. (<http://www.uptodate.com/contents/the-gifted-child-characteristics-and-identification>).

Harrison, C. (2004). Giftedness In Early Childhood: Search For Complexity And Connection. *Roeper Review*, 26 (2), 78-84.

Hodge, A. K. & Kemp, C. R. (2000) Exploring the Nature of Giftedness in Preschool Children. *Journal for the Education of the Gifted*. 24 (1), 46-73.

Karaduman Batdal, G. (2011). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Yaklaşımlar: Uluslararası Karşılaştırma. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, 2011 Antalya-Türkiye, Ankara: Siyasal Kitabevi. (<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/060.pdf>).

Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 127-144.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, N.G. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).

Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen eğitimi Dergisi*,3(2), 66-82.

Kurt, E. (2008). *Raven SPM Plus Testi 5.5-6.5 Yaş Geçerlik, Güvenirlik, Ön-Norm Çalışmalarına Göre Üstün Zekalı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Erken Matematik Yeteneklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Levent, F. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak (Üstün yetenekli Çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Levent, F (2011). *Üstün Yetenekli Olmak- Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak*. Ankara: Çocuk Vakfı Yayınları.

Lee D. & Pfeiffer, S. I. (2006). The Reliability and Validity of a Korean-Translated Version of the Gifted Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24 (3), 210-224.

Li, H. & Pfeiffer, S. I, Petscher, Y., Kumtepe, A.T., Mo, G. (2008). Validation of the Gifted Rating Scales–School Form in China, *Gifted Child Quarterly*, 52 (2), 160-169.

Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S. I., Kamata, A., Kumtepe, A. T & Rosado, J. (2009). Measurement Invariance of the Gifted Rating Scales—School Form Across Five Cultural Groups. *American Psychological Association*, 24 (3), 186–198.

Macintyre, C. (2008). *Gifted and Talented Children 4-11- Understanding and supporting Their Development*. London: Newyork Routledge.

MEB (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 26184 sayılı Resmî Gazete.

MEB (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı). (2012). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*.

MEB (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü). (2015a). *Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Kapsamında Standardizasyonu Yapılan Psikolojik Ölçme Araçları*.

MEB (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı). (2015b). *Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi*.

MEB (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü). (2015c). *Bilim Sanat Merkezlerine Öğrenci Seçimi*.

MEB (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü). (2013). *Üstün Yetenekli Bireyler Strateji Ve Uygulama Planı 2013 – 2017*. Ankara.

MEB (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-2014*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Resmi İstatistik Programı Yayını. Ankara.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (t.y.). *Uluslararası Leiter Performans Testinin Yönerge ve Değerlendirilmesi*. (Çeviren: Feyiz Önen).

MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 26184 sayılı Resmî Gazete.

Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Özaşama Matbaacılık.

Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi - AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Morelock, M. J. & Morrison, K. (1999). Differentiating ‘Developmentally Appropriate’: The Multidimensional Curriculum Model For Young Gifted Children. *Roeper Review*, 21(3), 195-200.

NAGC (National Association For Gifted Children). (2008). *The Role Of Assessments In The Identification Of Gifted Students*. Washington (File:///G:/Nagc.%20THE%20ROLE%20OF%20ASSESSMENTS%20IN%20THE.Pdf).

Oğurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2010). Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar Ve İletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 213-223.

Ohio (2012). *Identification Requirements for Students who are Gifted in Superior Cognitive Ability*
http://www.trotwood.k12.oh.us/administration/curriculum/Curriculum_Docs/Gifted/Requirement%20for%20Superior%20Cognitive%20Revised%203-12.pdf (Erişim Tarihi:18.11.2015).

Ömeroğlu, E. (2004). Okulöncesinde Üstün Çocuklar ve Eğitimi. (Hazırlayanlar: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili). *1. Türkiye Üstün*

Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Seçilmiş Makaleler Kitabı, 275- 282. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Öner, N. (2012). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler Bir Başvuru Kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi yayınevi.

Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri*. Ankara: Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığı

Özbek, H. ve Keskin, S. (2007). Standart Sapma mı Yoksa Standart Hata mı?. *Van Tıp Dergisi*, 14 (2), 64-67.

Özdamar, K. (2011). *Paket Programlar Ve İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)*,(8. Baskı). Eskişehir: Kaan Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1996). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Pfeiffer, S. I. (2009). Gifted Rating Scales. (Editor: B. Kerr) *Encyclopedia Of Giftedness, Creativity And Talent*, 390-392. CA: Sage Publications.

Pfeiffer, S. I. & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. USA: NCS Pearson.

Pfeiffer, S. I., Petscher, Y. & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales—Preschool/Kindergarten Form: *An Analysis of the Standardization Sample Based on Age, Gender, and Race*. *Roeper Review*, 29 (3) 206-211.

Pfeiffer, S. I. & Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales—Preschool/ Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.

Ramli, S. (2011). *Gifted Children And Their Educational Needs: A Study Of Malaysia's Ministry Of Education Preschool Programme*. Doctoral Dissertation, University of Warwick.

Ridley, M. (2013). *Genom. Bir Türün Yirmiüç bölümlük Otobiyoğrafisi*. (Çeviri: Mehmet Doğan ve Nivart Taşçı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Robinson, A., Shore, B. M., ve Enersen, D. L. (2014). *Üstün Zekâlılar Eğitiminde En İyi Uygulamalar Kanıt Temelli Bir Kılavuz*. (Çeviri Editörleri: Üzeyir Oğurlu ve Fatih Kaya). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Rogers, M. T. & Silverman, L. (1988). Recognizing Giftedness in Young Children. *Understandand Our Gifted*. (<http://www.y115.org/vimages/shared/vnews/stories/4e45647760612/Recognizing%20Giftedness%20in%20Young%20Children.pdf>) (Erişim Tarihi: 22.10.2015).

Rosado, J. I., Pfeiffer, S. I. & Petscher, Y. (2008). The Reliability and Validity of a Spanish Translated Version of the Gifted Rating Scales, *Gifted and Talented International*, 23 (1), 105-114.

Sak, U. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (161), 213-229.

Sak, U. (2012). *Üstün Zekâlılar, Özellikleri, Tanılanmaları ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Sak, U. (2013). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimlerinde Model Bir Program)*. Ankara: Maya Akademi.

Sak, U. (2012). Üstün Zekâlı Öğrenciler. (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: PegemAkademi.

Saranlı, A. G ve Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 139-163.

Scott, L. K. (2004). Early Childhood Brain Development And Elementary Music Curricula: Are They In Tune?. *General Music Today*, Vol: 18. (Çeviri: Sena Gürşen Otacıoğlu). Erken Çocukluk Dönemi Beyin Gelişimi Ve İlköğretim Müzik Programı: Uyumlular mı?. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.

Silverman, L. (2014). Early Signs of Giftedness (<http://www.gifteddevelopment.com>).

Senemoğlu, N. (2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 151.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Siu, A. F.Y. (2010). The Reliability and Validity of a Chinese-Translated Version of the Gifted Rating Scale- Preschool/Kindergarten Form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (3),249-258.

Smutny, J. F. (2000). Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom. *ERIC Digest E595*,1-9.

Sparrow, S. S., & Davis, S. M. (January 01, 2000). Recent Advances in the Assessment of Intelligence and Cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (1), 117-131.

Şahin, F. (2014). Üstün Zekâlılar /Üstün Yeteneklilerin Tanılanması. (Editör: Ayşegül Ataman). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Şemin, R. (1987). *Stanford Binet Ölçeğinin İstanbul Çocuklarına Uygulanması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Basım Atölyesi.

Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması ve Türkiye'deki Eğitim Modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-43.

The Frances A. Karnes Center. (2005). *Appropriate Practices for screening, Identifying and Serving Potentially Gifted Preschoolers*. The University of Southern Mississippi.

Tezcan, F. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Yaştaki Üstün Zekâlı Çocuklara Ve Eğitimlerine Yönelik Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Trawick- Swith, Jeffrey (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (Çeviri Editörü: Berrin Akman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

TDK (2015). (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=zek%C3%A2&uid=58140&guid=TDK.GTS.4fa835d75f0551.83261393) (Erişim Tarihi: 5.06.2015).

TÜBİTAK (2015). http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf (Erişim Tarihi: 11.01.2015)

Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*. Ankara: Çocuk Vakfı Yayınları.

ÜYEP (2015) <https://uyep.anadolu.edu.tr/tr/hakk%C4%B1m%C4%B1zda> (Erişim Tarihi: 10.01.2015).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurduğül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik indekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül 2005.
(<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>).

UNİCEF (2014). <http://www.unicef.org/sowc01/figures/figure1.htm> (Erişim Tarihi: 26.12.2014).

http://etec.cilt.ubc.ca/510wiki/Brain-based_Learning#Alferink (Erişim Tarihi: 01.06.2015).

<http://developingchild.harvard.edu/> (Erişim Tarihi: 17.07. 2015).

http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-16983_1643 (Erişim Tarihi: 2015).

<http://www.surveysystem.com/sscalc.htm> (Erişim Tarihi: 10.08.2015).

<http://www.beyazit.k12.tr/Okulumuz.aspx> (Erişim Tarihi: 11.01.2015).

<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=45950&l=1> (Erişim Tarihi: 11.01.2015).

EKLER

Ek-1 Tokat Millî Eğitim Müdürlüğü GRS-P Uygulama İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677/44/5710336
Konu: Anket İzni

26/11/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 19/11/2014 tarihli tutanakları.

Ekli listede adı soyadı, görev yeri, görevi ve anket konusu belirtilen GOP Üniversitesi öğretim üyesi ve yüksek lisans öğrencileri ile 18 Mart Ortaokulu Türkçe öğretmenin il/ilçe merkezindeki ilgili okullarına yönelik hazırlanmış oldukları bilimsel amaçlı anket çalışması talebinde bulunulmuştur.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın il/ilçe merkezindeki belirtilen okul/kurum müdürlüklerinde ilgili kişilere uygulama yapılması ilçe Valilik Makam Onayı ile oluşturulan "Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonu'nca " uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/11/2014

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Anket Listesi

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

Ayrıntılı bilgi için Adnan YÖCE
Tel: (0365) 214 1017-358
Faks: (0365) 2141186

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
26.11.2014
Ayşe KÖPRÜLÜ
Şef

Adı Soyadı	Görevi	Görev Yeri	Anket Araştırma Konusu	Anketi Uygulamak İstedığı Okul/Kurumlar	Anketi Uygulama Alanı
Saide ALMA	Öğr.Görevlisi	GOP Üniversitesi	Üstün Yetenekli Çocukların Tanılanmaları	Mrk. Anaokullar, Cumhuriyet, İbn-i Kemal, TOOB İlkokulları Anasıfları	Öğretmenlere
Sevim GÜVEN	Öğr.Üyesi Yrd. Doç. Dr.	GOP Üniversitesi	İlkokulların Fiziksel Mekan ve Mimari Özellikleri	Merkez İlkokullar	Okul Bahçe Fotoğrafları
Ozan KORKMAZ	Yüksek Lisans Öğrencisi	GOP Üniversitesi	Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğr.Hak.Algıları	Milli Piyango İhya Balak Fen Lisesi	Öğretmenlere
Polat KANIK Serdar ALKIN	Yüksek Lisans Öğrencisi	GOP Üniversitesi	Üstün Zekalı Tanısı Almış ve Almamış Öğrenciler	Mrk.Bilim Sanat Merkezi Bedestenlioğlu Ortaokulu	Öğretmenlere
Bilge TAŞDEMİR Yasin TOPRAK	Yüksek Lisans Öğrencisi	GOP Üniversitesi	Üstün Zekalı ve Yetenekli Algısı	Merkez Bilim Sanat Merkezi	Öğretmenlere

Murat AĞAR

Ek-2 Veli İzin Belgesi

Sayın Veli,

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmamda üstün yetenek potansiyeli olan çocukların taranması ve tanınması ile ilgili çalışıyorum. Bu kapsamda çocuğunuza Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testini uygulamak istiyorum. Bu uygulamaları yapmam için ise sizin izniniz gerekiyor. Buradan çıkan sonuçlar bilimsel amaç dışında farklı bir amaçla kullanılmayacak ve etik değerlere bağlı kalınacaktır.

İzin verdiğinizizi veya vermediğinizi belirten bu imzalı yazıyı çocuğunuzun okuluna göndermenizi rica ediyorum. Yapacağımız çalışmalarla ilgili bilgi almak isterseniz aşağıdaki adres ve telefonlardan bana ulaşabilirsiniz.

Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

İZİN VERİYORUM

İZİN VERMİYORUM

ADI-SOYADI:

ADI-SOYADI:

İMZA

İMZA

OKUL İDARESİ

İLETİŞİM:

Öğr. Gör. Saide ALMA

Adres: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tokat Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Bölümü Taşlıkçiflik Kampusu/Tokat

Telefonlar:

Ofis: 0356 2521616 (2684)

e-mal: saide.alma@gop.edu.tr

Ek-3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soru Örnekleri

1. Çocuğunuzun konuşmaya başlama, diş çıkarma, okuma-yazma, renkleri öğrenme, sayı sayma, yürüme gibi bazı gelişimleri ne zaman kazandığını yaş belirterek açıklayınız.

....

3. Bebekliğinde çocuğunuzun en çok hangi objelere, eşyalara veya nesnelere karşı ilgi duyduğunu yazınız. İlgi duyduğu nesnelere iletişim süresi, dikkat süresi ve özelliği hakkında bilgi veriniz?

...

8. Çocuğunuzun ilgi duyduğu alanları yazınız? (uzay, arabalar, markalar, sayılar, dinazorlar, hayvanlar âlemi, vb)

...

11. Çocuğunuz ne tür şeylere güler? Espri yapar mı? Örneklerle açıklayınız.

...

16. Çocuğunuzun harfler dışında diğer sembollere (trafik işaretleri, matematiksel semboller, rakamlar, resimler, logo ve armalar vb) karşı ilgisi hakkında bilgi veriniz?

...

23. Çocuğunuzun yapmış olduğu icatları, projeleri varsa bilgi veriniz.

...

25.Çocuğunuz arkadaşları ile oynarken oyunlarda ne tür roller alır (Oyun kuran, oyunu başlatan, oyunu sürdüren vb.)? Grup içindeki arkadaşları ile iletişimi nasıldır?

....

Ek- 4 Bir günlük Eğitim Programı

YARIM GÜNLÜK EĞİTİM AKIŞI

Okul Adı :

Tarih :

Yaş Grubu (Ay) :

Öğretmen Adı :

Güne Başlama Zamanı

Oyun Zamanı

Öğrenme merkezlerinde oyun. Öğretmen çocuklar gelmeden sınıfı düzenler. Kitap köşesine dinazorlarla ilgili kitap ve ansiklopediler koyulur. Ve afis ve posterler asılır. Çocukların dikkatleri köşeye çekilir.

Kahvaltı, Temizlik

Etkinlik Zamanı

Muhteşem Dinozorlar (Bütünleştirilmiş Türkçe Ve sanat etkinliği)

Dinozor fosilleri (bireysel fen etkinliği)

Dinozor grafikleri (bireysel-bütünleştirilmiş okuma yazmaya hazırlık ve fen-matematik etkinliği)

Dinozorum (Sanat Bireysel Etkinliği)

Günü Değerlendirme Zamanı

Eve Gidiş

Genel Değerlendirme:

Muhteşem Dinozorlar

Sanat- Türkçe- Müzik Bütünleştirilmiş Küçük Ve Büyük Grup Etkinliği

Bilisel Gelişim:

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Dil Gelişimi:

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)

Motor Gelişim:

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemeleri keser. Malzemeleri yapıştırır.)

Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (Göstergeleri: Bedenini, nesnelere ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardına yapar.)

Öğrenme Süreci:

●Öğretmen çocuklara bu gün sınıfa geldiklerinde dikkatlerini çeken ve sınıfta yeni olan bir şey olup olmadığını sorar. Cevaplardan sonra, çocuklara dinazorun ne olduğu ve onlarla ilgili neler bildikleri sorularak beyin fırtınası yapılır. Cevaplardan sonra dinazorlarla ilgili kitap, ansiklopedi ve afişlerle çocuklara dinazorlar anlatılır. Dinazorlarla ilgili kısa bir video izletilir. Dinazorların ne zaman yaşadıkları, türleri, ne ile beslendikleri, bu bilgilerin nasıl edinildiği ile ilgili olarak çocuklarla sohbet edilir. Çocukların her biri için önceden hazırlanan etkinlikler verilerek “dinazor şapkası” ve dinazor ayakları yapmalarına rehberlik edilir.

Daha sonra “Bir Dinazorun Öyküsü” adlı video izletilir. Video hakkında çocuklarla konuşulur.

Çocukların yaptığı şapka ve ayakları giyerek, “Ten Little Dinosaurs” şarkısı eşliğinde dans etmelerine rehberlik edilir.

Materyaller:

Karton kâğıtlar, yapıştırıcı, makas, kitaplar, ansiklopediler.

Sözcükler:

Dinozor, eski, yeni, fosil, kalıntı, paleontolog

Değerlendirme:

- Bugün okulda neler yaptık?
- Dinozorları nerden biliyoruz?
- Onlara ne oldu?
- Onlarla ilgili bilgileri nasıl öğreniyoruz?
- Bildiğin dinozorlar neler?

Dinozor fosilleri/ yumurtaları**Sanat ve fen etkinliği bireysel etkinlik**

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemelere elleriyle şekil verir. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.)

Öğrenme Süreci:

Öğretmen un, tuz, kum, kahve telvesi ve su ile çocuklarla birlikte yoğurduğu karışımı çocuklara verir, çocuklar bir süre yoğurma maddeleri ile oynadıktan sonra, küçük dinozor oyuncaklarından dinozor yumurtaları yapılır ve üzerleri kapatılarak kurumaya bırakılır. Kuruduktan sonra çocuklarla çekiç yardımıyla dinozorlar çıkarılır. Bu fosil yumurtalardan çıkarılır.

Materyaller:

Un, tuz, su, kahve telvesi, dinozor oyuncakları

Sözcükler:

Dinozor, eski, yeni, fosil, kalıntı, paleontolog, nesli tükenmek

Değerlendirme:

- Dinozor yumurtaları yaparken ne hissettiniz?
- Bugün okulda neler yaptık?

Dinozor Grafikleri

Sanat ve matematik etkinliği (Bireysel Etkinlik)

Bilissel Gelisim:

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 11. Nesneleri ölçer. (Göstergeleri: Ölçme sonucunu tahmin eder. Standart olmayan birimlerle ölçer. Ölçme sonucunu söyler. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır. Standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler.)

Kazanım 20. Nesne/sembollerle grafik hazırlar. (Göstergeleri: Nesneleri kullanarak grafik oluşturur. Nesneleri sembollerle göstererek grafik oluşturur. Grafiği oluşturan nesneleri veya sembolleri sayar. Grafiği inceleyerek sonuçları açıklar.)

Öğrenme Süreci:

Öğretmen çocuklarla bazı dinozorlar ve bu dinozorların büyüklükleri ile ilgili görseller aracılığı ile bilgiler verir. Grafiklerin ne işe yaradığı anlatılır. Daha sonra çocuklara verilen grafik oluşturma sayfaları ile bir grafik oluşturulmasına rehberlik edilir.

Materyaller:

Çalışma kağıtları, boyalar

Sözcükler:

Boy, metre, km, devasa, grafik

Değerlendirme:

-En uzun dinozor hangisi, en kısa dinozor hangisi?

Okuma-yazmaya hazırlık etkinliği

Bilisel Gelişim:

Kazanım 16. Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. (Göstergeleri: Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler. Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.)

Motor Gelişim:

Kazanım 4. Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Kalemı doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.)

Öğrenme Süreci:

Üzerinde basit toplama çıkarma işlemlerinin olduğu bir dinozor çalışma sayfası çoğaltılarak çocuklara verilir. Çocuklara dinozorun üzerindeki toplamaları nasıl yapacakları anlatılır. Toplama sonucuna göre bölümler uygun renge boyanır.

Materyaller:

Çalışma kağıtları, boyalar

Değerlendirme:

-En uzun dinozor hangisi, en kısa dinozor hangisi?

Ek-5 Örnek Resimler









Ek- 6 Özgeçmiş



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Saide ALMA			
Doğum Yeri:	Tokat			
Doğum Tarihi:	10.11.1980			
Medeni Durumu:	Bekâr			
Öğrenim Durumu				
Derece:	Okulun Adı:	Program	Yeri	Yılı
İlköğretim:	Gaziosmanpaşa İlkokulu		Tokat	1985-1990
Ortaöğretim:	Atatürk Ortaokulu		Tokat	1990-1993
Lise:	Tokat Kız Meslek Lisesi		Tokat	1993-1997
Lisans.	Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	Ankara	1997-2001
Yüksek Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Eğitim Programları ve Öğretim	Sivas	2002-2005
Becerileri:				
İlgi Alanları:				
İş Deneyimi: (Doldurulması isteğe bağlı)	Anasınıfı Öğretmeni 2001-2005 Selçuk İlköğretim Okulu /Sivas Anasınıfı Öğretmeni 2005-2007 Kömeç İlköğretim Okulu / Tokat Çocuk Gelişimi Öğretmeni 2007-2009 Tokat Kız Meslek Lisesi / Tokat Öğretim görevlisi 2009- (halen)Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tokat Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı			
Aldığı Ödüller: (Doldurulması isteğe bağlı)				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar: (Doldurulması isteğe bağlı)				
Tel:				
Adres:	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tokat Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Taşlıkçiftlik Kampüsü/Tokat			

İmza: