

T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI  
DOKTORA TEZİ



# ÜSTÜN POTANSİYELLİ ÇOCUKLARIN TESPİTİNDE ÖĞRETMENLER

SERKAN AKTEN

TEZ DANIŞMANI:  
PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE  
2020

**TRAKYA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**  
**ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI**  
**DOĞRULUK BEYANI**

Trakya Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

17.12.2020



Serkan AKTEN

**Tezin Adı:** Üstün Potansiyelli Çocukların Tespitinde Öğretmenler

**Yazar Adı:** Serkan AKTEN

## ÖZET

Bu araştırma öğretmenler tarafından sınıf ortamında 5-9 yaş arası üstün potansiyelli öğrencilerin belirlenerek aday gösterilebilmeleri amacı ile yapılmıştır. Metodolojik araştırma modelindeki bu çalışmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Kırklareli il merkezi, Lüleburgaz ve Babaeski ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okulöncesi ve ilkokullarda görev yapan 179 öğretmenden ve 1252 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenmesi yönelik *Genel Bilgi Formu*, Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilen *SBDÖ(7-12 yaş)*, Polat (2003) tarafından geliştirilen *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği*, Frankenburg ve Dodds (1967) tarafından geliştirilen, Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro ve Bresnick (1992) tarafından revize edilen ve Türk kültürüne uyarlaması ve standardizasyonu Anlar ve Yalaz (1996) tarafından yapılan *Denver II Gelişim Tarama Envanteri* ve son olarak Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından geliştirilen *ÖÖPG– (Teacher's Observations of Potential in Students – TOPS)* Formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde T testi, Pearson Korelasyon testleri için SPSS-22 ve Doğrulayıcı Faktor Analizi için ise Mplus programı kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri Formunun iç tutarlık katsayısı ( $\alpha=0.798$ ), ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunun ise ( $\alpha=0.792$ ) olduğu belirlenmiştir. Analizlerde ÖÖPG Tüm Sınıf ve Bireysel Gözlem Formlarının geçerli ve güvenilir olduğu, uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve Denver II Gelişim Tarama Envanteri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG formunu kullanarak aday gösterdikleri öğrencilerin bir kısmının daha sonra BİLSEM (Bilim, Sanat ve Eğitim Merkezi) sınavını kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre ÖÖPG formunun okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda üstün potansiyelli olan

öğrencilerin aday gösterme sürecinde öğretmeler tarafından etkili bir biçimde kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelime:** Erken çocukluk, öğretmen, üstün yetenek, üstün potansiyel, aday gösterme.

**Name of The Thesis:** Teachers in Identification of High-Potential Children

**Aut:** Serkan AKTEN

## ABSTRACT

The goal of this study is to enable teachers to identify and nominate 5 to 9 year-old high potential children in classroom setting. The data of this methodological study were collected from 179 teachers and 1252 students working and studying at government preschools and primary schools associated with Directorate of National Education in Central Kırklareli, Lüleburgaz and Babaeski provinces in 2018-2019 Education term. Data collection tools of the study are *General Data Form* developed by the author for collecting demographic data of the teachers, *Social Skills Evaluation Scale* (7-12 ages) developed by Akçamete and Avcioğlu (2005), *Marmara Primary School Readiness Scale* developed by Polat (2003), Denver II Developmental Screening Test developed by Frankenburg and Dodds (1967), revised by Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro and Bresnick (1992), standardized and adapted to Turkish culture by Anlar and Yalaz (1996) and *Teacher's Observations of Potential in Students* (TOPS) Form developed by Coleman, Shah-Coltrane and Harrison (2016). SPSS-22 was used for T-test and Pearson Correlation tests and Mplus program for Confirmatory Factor Analysis.

Internal consistency coefficient of TOPS Whole Class Observation Form was found ( $\alpha=0.798$ ) and internal consistency coefficient of TOPS Individual Observation Form was found ( $\alpha=0.792$ ). The analysis indicated that Teacher's Observations of Potential in Students (TOPS) Whole Class and Individual Observation Forms were valid and reliable and compatible with Social Skills Evaluation Scale, Marmara Primary School Readiness Scale and Denver II Developmental Screening Test. It was also concluded that students nominated by teachers using TOPS were later able to pass BİLSEM (Science, Art and Education Centre) test. Study findings indicate that TOPS form is a measurement tool that teachers may effectively use in nomination of high-potential students in preschools and primary schools.

**Keywords:** Early childhood, teacher, gifted, high potential, nomination.

## ÖNSÖZ

Tez çalışmam sırasında kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, araştırmanın her aşamasında bana destek olan, hoşgörüsünü esirgemeyen, beni motive eden, yolumu aydınlatan, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum danışmanım Prof.Dr. Sayın Emine AHMETOĞLU'na, çok teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili görüş ve önerilerini paylaşan, önemli katkıları ve yapıcı eleştirileriyle tezimin daha değerli olmasını sağlayan çok değerli hocalarım Doç. Dr. Sayın Zülfiye Gül ERCAN, ve Dr. Öğr. Üyesi Sayın Eren Halil ÖZBERK'e çok teşekkür ederim.

Tez jürimde olmayı kabul ederek kabul ederek beni onurlandıran Doç Dr. Sayın Ahmet YIKMIŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Sayın Mine AKKAYNAK'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın başından beri, çalışmanın gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili görüş ve önerilerini paylaşan, önemli katkıları olan ve bana sonsuz destek veren sevgili arkadaşım Dr.Öğr. Üyesi sayın Yakup BURAK'a çok teşekkür ederim.

Araştırma kapsamında özellikle istatistiksel analizler konusunda destek ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Sayın İbrahim Hakkı ACAR ve Dr. Öğr. Üyesi Sayın Demir Ali Yaşar ERGİN'e çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, tezimin her aşamasındaki katkılarından ve desteğinde dolayı eşim Dr. Öğr. Üyesi İlknur Metin AKTEN'e çok teşekkür ederim.

Araştırma uygulama sürecinde özellikle DGTE nin uygulanması sürecinde bana destek veren Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü son sınıf öğrencileri Büşra EVSAN, Yağmur ŞİRİKÇİ, Eslem İrem AYDIN, Selin İŞ, Elif UYSAL ve Merve GENÇ'e çok teşekkür ederim.

Araştırma kapsmanına alınan okullarda, uygulama sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden tüm öğretmenlere çok teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	9
1.3. ÖPG Formunun Geçerlik Ve Güvenirliğine İlişkin Alt Amaçlar.....	9
1.3. Önem .....	11
1.4. Sayıtlar .....	18
1.5. Sınırlılıklar.....	19
1.6. Tanımlar .....	19
<b>2. KURAMSAL BİLGİLER</b> .....	<b>21</b>
2.1. Üstün Potansiyellilik Araştırmasına Yaklaşım.....	21
Üstün Potansiyel (Üstün Zekâ /Üstün Yetenek).....	21
2.2. Dünyada Üstün Yetenek Kavramı.....	27
2.3. Türkiye’de Üstün Zekâlılık Kavramı .....	28
2.3.1. Orta Doğu'da Üstün Zekâlılık Kavramları.....	28
2.3.2. Avrupa'da Üstün Zekâlılık Kavramları.....	29
2.3.3. Dünyanın Diğer Bölgelerindeki Üstün Zekâlılık Kavramları.....	30
2.4. Üstün Potansiyelli Çocukların Temel Özellikleri.....	31
2.4.1 Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Genel Özellikleri .....	37
2.5. Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Tanılanması.....	41
2.5.1.Dört Tanılama Modeli .....	45
2.6. Türkiye’de Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Tanılanması.....	52

2.7. Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Tanılanmasında Öğretmenler.....	63
2.6. ALAN YAZINDA KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	69
2.6.1. Konu İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	69
2.6.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	78
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>86</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	86
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi .....	87
3.3. Veri Toplama Araçları.....	93
3.3.1 Genel Bilgi Formu .....	94
3.3.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) (7-12 yaş).....	94
3.3.3. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği MİHÖ(60-78 ay).....	95
3.3.4. Denver Gelişimsel Tarama Envanteri (DGTE) .....	96
3.3.5. Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlemlemesi (ÖÖPG)	
Formu (Teacher’s Observations of Potential in Students – TOPS).....	98
4.3.5.1 ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri Formu (TSGF) .....	102
4.3.5.2 ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formu(BSGF) .....	103
4.3.5.3 ÖÖPG Öğretmen Verilen Kriterlere Göre Değerlendirme	
Formu .....	104
3.3.5.4 ÖÖPG Çocuk Profilleri .....	105
3.3.5.5 ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketi .....	106
3.3.5.6 Orjinal ÖÖPG Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin	
Bulgular.....	106
3.4. ÖÖPG Formunun Uyarlama Aşaması .....	109
3.5. Veri Toplama İşlemi.....	111
3.6. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi ve Analizi .....	113
3.6.1. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi .....	113
3.5.2 Araştırma Verilerinin Analizi .....	116
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>118</b>
4. 1. ÖÖPG Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	120
4. 1. 1. ÖÖPG Ölçme Aracının Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	121



4. 1. 2. ÖÖPG Ölçme Aracının Güvenirliğine İlişkin Bulgular .....	147
4. 2. ÖÖPG Ölçme Aracının Üstün Potansiyelli Öğrencileri Belirlemesine.....	149
İlişkin Bulgular .....	149
4.3. Öğretmenlerin Üstün Potansiyelli Öğrencileri Seçmede Kullandıkları Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlememesi (ÖÖPG) Formunun Etkililiğinin Belirlemesine İlişkin Bulgular .....	184
<b>5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA .....</b>	<b>192</b>
5.1 ÖÖPG Formunun Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	192
5.2. ÖÖPG Formu ile Üstün Potansiyelli Öğrencileri Seçmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	202
5.3. Öğretmenlerin Üstün Potansiyelli Öğrencileri Seçmede Kullandıkları Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlememesi (ÖÖPG) Formunun Etkililiğinin Belirlemesine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	216
<b>6. ÖNERİLER .....</b>	<b>222</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>225</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>245</b>
EK1 .....	245
EK2 .....	247
EK3 .....	249
EK4 .....	251
EK5 .....	252
EK6 .....	253

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.1.</b> Ailelerin Belirlediği Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri İle Uzman Listesinin Karşılaştırılması.....	33
<b>Tablo 3.1.</b> Araştırmaya dahil edilen okullar ve öğretmen sayılarına ilişkin frekans bilgileri .....	89
<b>Tablo 3.3.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler .....	91
<b>Tablo 3.4.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler .....	93
<b>Tablo 3.5.</b> Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlememes (ÖÖPG) ölçme aracında yer alan dokuz alanı .....	103
<b>Tablo 3.6.</b> ÖÖPGölçme aracının orijinal örnekleme ilişkin bulgular .....	109
<b>Tablo 4.1.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF alt alanları puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları .....	126
<b>Tablo 4.2.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin GF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGFalt alanları puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları .....	129
<b>Tablo 4.3.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGFile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGFalt alanları ile belirlenmiş öğrencilerin puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları.....	133
<b>Tablo 4.4.</b> Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin TSGFalt alanları ile BSGFalt alanlarına göre belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri fark puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları .....	138
<b>Tablo 4.5.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGFile belirlemiş oldukları öğrencilerin MİHÖalt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları .....	140
<b>Tablo 4.6.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGFile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖalt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları .....	143
<b>Tablo 4.7.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin seçmiş oldukları öğrencilerin TSGF alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları.....	149
<b>Tablo 4.8.</b> Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin TSGF dokuz alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları.....	150

<b>Tablo 4.9.</b> Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri frekans ve yüzde bilgileri .....	151
<b>Tablo 4.10.</b> Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin seçtikleri öğrencilerin <b>BSGF</b> alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları .....	152
<b>Tablo 4.11.</b> Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin BSGF dokuz alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları.....	153
<b>Tablo 4.12.</b> Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin BSGF Alt Alanlarına İlişkin Vermiş Oldukları Yanıtların Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ki-Kare Sonuçları .....	154
<b>Tablo 4.13.</b> Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin BSGF Alt Alanlarına İlişkin Vermiş Oldukları Yanıtların Öğrencilerin <b>Cinsiyetlerine</b> Göre Ki-Kare Sonuçları .....	159
<b>Tablo 4.14.</b> Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin BSGF Alt Alanlarına İlişkin Vermiş Oldukları Yanıtların Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine (SED) Göre Ki-Kare Sonuçları .....	163
<b>Tablo 4.15.</b> Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerini sınıf arkadaşlarına göre değerlendirmelerinin dağılımı .....	168
<b>Tablo 4.16.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG formunu kullanmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak gördükleri seçeneklere ilişkin <b>ÖÖPG Formu Engeller Anketine</b> verdikleri yanıtların dağılımı.....	169
<b>Tablo 4.17.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin <b>ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketine</b> verdikleri yanıtların dağılımı .....	170
<b>Tablo 4.18.1.</b> Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “ <b>Kolayca Öğrenir</b> ” alanına göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179).....	171
<b>Tablo 4.18.2.</b> Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “Üstün Beceriler Sergiler” alanını verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179) .....	173
<b>Tablo 4.18.3.</b> Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “ <b>Merak ve Yaratıcılık Sergiler</b> ” alanını verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179).....	174

- Tablo 4.18.4.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Güçlü İlgileri Vardır**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179) ..... 176
- Tablo 4.18.5.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” alanına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)..... 177
- Tablo 4.18.6.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Uzamsal Beceri Sergiler**” alanına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179) ..... 179
- Tablo 4.18.7.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Motive Olur**” alanına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)..... 180
- Tablo 4.18.8.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “Sosyal Algı Sergiler” alanının verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179) ..... 181
- Tablo 4.18.9.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Liderlik Davranışı Sergiler**” alanına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)..... 183
- Tablo 4.19.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olduğu düşünülen beş yaşındaki öğrencilerin DGTE gelişim alanları açısından gelişim yaşlarına göre dağılımı ..... 185
- Tablo 4.20.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin 2018/2019 eğitim öğretim yılında **BİLSEM sınavındaki başarı durumuna** ilişkin frekans bilgileri..... 186

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.1.</b> Üç Halkalı Üstün Yetenek Anlayışı Renzulli (1990). .....	46
<b>Şekil 1.2.</b> Deniz Yıldızı Modeli ( Tannenbaum,1986).....	49
<b>Şekil 1.3.</b> Ayırt Edici Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli (DMGT) (Gagné ).....	50
<b>Şekil 1.4.</b> Gagne'nin Üstün Yetenek Modeli (Gagné, 1999). .....	51
<b>Şekil 1.5.</b> Yüksek Performanslı Öğrenme Çerçevesi (Eyre, 2015).....	52
<b>Şekil 4.1. ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri Formunun</b> alanlarının DFA sonuçlarının diyagram ile gösterimi.....	123
<b>Şekil 4.2. ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunun</b> alanlarının DFA sonuçlarının diyagram ile gösterimi.....	124

## KISALTMALAR

<b>ABD</b>	Amerika Birleşik Devletleri
<b>AGF</b>	Aile Gözlem Formu
<b>APTS</b>	Birincil Yetenek Araştırması
<b>BİLSEM</b>	Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi
<b>BSGF</b>	Bireysel Sınıf Gözlem Formu
<b>CRGSCC</b>	Çin Olağanüstü Çocukları Araştırma Grubu Birliği
<b>CTY</b>	Johns Hopkins Üniversitesi Yetenek Tarama Modeli
<b>DGTE</b>	Denver Gelişimsel Tarama Envanteri
<b>DISCOVER</b>	Entelektüel Yeteneğin ve Potansiyelin Gözlem Yoluyla Keşfedilmesi Ölçeği
<b>DMGT</b>	Ayırt edici Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli
<b>GERRIC</b>	Üstün Yetenekli Eğitim Araştırma Kaynak ve Bilgi Merkezi
<b>GRS</b>	Üstün Yetenekli Değerlendirme Ölçeği
<b>GRS_P</b>	Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri–Okul Öncesi/Anaokulu Formu
<b>HPL</b>	Yüksek Performanslı Öğrenme Çerçevesi
<b>IPA</b>	Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali İşbirliği Aracı Programı
<b>IQ</b>	İntelligence Quotient (Zekâ Katsayısı)
<b>İFC</b>	İnsan Figürü Çizimleri
<b>KBİT</b>	Kaufman Brief Intelligence Test
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MİHÖ</b>	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği
<b>ÖGF</b>	Öğretmen Gözlem Formu
<b>ÖÖPG</b>	Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlemlemesi
<b>SRBCSS</b>	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği
<b>SBDÖ</b>	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
<b>TBMM</b>	Türkiye Büyük Millet Meclisi
<b>TİP</b>	Duke Üniversitesi Üstün Yetenek Tanılama Programı
<b>TKT</b>	Temel Kabiliyetler Testi
<b>TOPS</b>	Teacher’s Observation Of Potential in Students
<b>TSGF</b>	Tüm Sınıf Gözlemleri Formu
<b>TÜBİTAK</b>	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
<b>U-STAR-PLUS</b>	Using Science, Talents and Abilities to Recognize Students Promoting Learning for Underrepresented Students
<b>UYEÖÖ</b>	Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği
<b>UYETÖ</b>	Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği
<b>WISC R</b>	Wisconsin Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği
<b>WNV</b>	Wechsler Nonverbal Scale of Ability

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın gerekçesi ve nedenleri ele alınmış, araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sayıtlılara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Her bir öğrenciye uygun öğrenme deneyimleri sunarak potansiyellerinin tamamını kullanmalarını sağlamak önemli ve anlamlı bir eğitim hedefidir. Üstün yetenekliler eğitiminde sunulan hizmetler üstün yetenekli öğrencilerin güçlü yönlerinden ve becerilerinden maksimum oranda yararlanmalarında anahtar rol oynar. Üstün yetenekli olan ve olmayan çocukların belirlenmesi sırasında verdiğimiz karar önemli sonuçlar doğurur ve belki de onların hayatlarını değiştirir. Küçük çocukların potansiyeli hala netleşmemiş ve ileri düzeyde akademik becerilere dönüşmemiş (somutlaşmamış) olabilir. Küçük çocukların becerilerinin bu belirsiz doğası üstün yeteneklilerin tespit edilmesinin önündeki zorluğu ikiye katlamaktadır. Birincisi, ileri düzeyde başarı ya da belirli bir beceriye dönüşmemiş potansiyelin resmi olarak tespiti zorlaşmaktadır; ikincisi uygun destek ve takviye olmadan çocuğun tam potansiyeli hiçbir zaman gelişmeyebilir ya da belirginleşmeyebilir. Potansiyelin erken dönemde desteklenmesi ve güçlendirilmesi bu potansiyelin gelişimi için kritik önemdedir. (Coleman, 2016).

Üstün potansiyelli öğrencilerin tanınmasında aday gösterme/tarama sürecinde olası üstün yetenekli bireylerin test puanları, kontrol listeleri, davranışsal ölçekler, akademik başarı gibi birçok ölçme aracı sonuçları göz önünde bulundurularak değerlendirilmek üzere aday gösterilmektedirler. Aday gösterme sürecinde öğretmenler öğrencinin taşıdığı etnik kimliğe ve içinde bulunduğu sosyokültürel duruma göre taraflı davranabilmektedirler. Öğretmenler, öncelikle erkekleri, sosyoekonomik ve kültürel açıdan yüksek düzeyde yer alan öğrencileri diğer akranlarına göre daha fazla aday gösterebilmektedirler. Bunun yanı sıra, öğretmen deneyimi de aday gösterme sürecinde önemli bir faktör olmaktadır. Kıdemsiz öğretmenler, kıdemli öğretmenlere göre daha az aday gösterme eğiliminde olmaktadır. Ayrıca, öğretmenler tarafından sosyal ve psikomotor alan becerilerinin aday gösterilmede bilişsel alan kadar göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir.

Aday gösterme sürecinde yanlı davranılan konulardan bir diğeri de öğrencinin sosyal ve kişilik özellikleridir. İyi düzeyde okuma becerisi olmayan, utangaç, yeteri kadar gelişmemiş olan (dinleme becerileri yetersiz, bağımsız davranamayan, uzun süre dikkatini odaklayamayan, sınıf kurallarına uymayan), ailevi problemlere sahip olanlar, beklenen başarıyı gösteremeyenler ile motivasyonu düşük olanlar akranlarından daha az aday gösterilmektedir. Erken yaşta tanılama, değerlendirme aşamasında ortaya çıkan diğeri bir sorundur. Erken yaşta ve doğru tanı öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını belirlemede ilk basamaktır. Böylece öğrencilere, yetenek ve potansiyellerini geliştirebilecekleri eğitim ortamları erken yaşta sağlanabilmektedir. Ancak, henüz çocuğun yetenek yelpazesinin yeterince gelişmemesi nedeni ile okul öncesi dönemde tanı için kullanılan yöntemlerin geçerlik ve güvenilirlikleri düşüktür. Bundan dolayı bazı araştırmacılara göre üçüncü sınıftan önce erken tanılamamanın hata oranının yüksek olduğu düşüncesi yaygın bir görüş olarak belirtilmektedir. Oysa dört veya beş yaşında bir çocuk, altı veya yedi yaşında bir çocuğun zekâsına sahip olabilmektedir (Şahin ve Kargın, 2013).

Üstün zekâlı öğrencilere eğitim veren programlarda erkek öğrenciler kız öğrencilerden, sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları sosyoekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarından daha fazla bulunmaktadır. Programlardaki bu tür temsil sorunları, sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının sosyoekonomik durumu zayıf olan ailelerin çocuklarından kalıtsal olarak daha zeki oldukları şeklinde yorumlanmamalıdır. Sosyoekonomik olarak iyi durumda olan ailelerin çoğu, çocuklarının eğitimleri ile daha yakından ilgilenmektedirler, onlara daha zengin eğitim imkânları sunmaktadırlar. Bu gerçek göz önünde bulundurulduğunda; üstün zekâlı öğrencilerin devam ettikleri eğitim programlarının da sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının çoğunlukta olmaları öngörülebilir bir sonuçtur. Diğer yandan zekâ gelişimi, beslenme ve aile içi demokratik ortam ile de bir dereceye kadar bağlantılıdır. Sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları daha dengeli beslenmekte, düşünsel ve davranışsal olarak daha hür yaşamaktadırlar. Bu tip aileye özgü faktörler zekânın gelişimini de son derece etkileyebilmektedir. Üstün zekâlı öğrencileri tanılamak için kullanılan zekâ testleri de düşük sosyoekonomik ailelerden gelen öğrenciler için dezavantaj oluşturabilmektedir. Öğrencilerin zekâ testlerindeki performansları, yaşantı



zenginlikleri ve yaşamda ki öğrenme fırsatları ile ilişkilidir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ortamı yetersiz olan çocuklar büyük bir olasılıkla zekâ testlerinde de düşük performans göstereceklerdir. Dahası zayıf sosyoekonomik çevrelerden gelen çocukların bir çoğu zekâ testlerinde yer alan bazı maddeleri yaşamları boyunca hiç deneyimlememiş bile olabilirler. Örneğin çok tanınan zekâ testlerinden birinin önceki versiyonlarından birinde piyano ile ilgili bir madde yer almaktadır. Tüm çocukluğu boyunca hiç piyano görmemiş bir çocuğun bu maddeyi doğru yanıtlama olasılığı oldukça düşüktür. Özetle üstün zekâlı öğrencileri tanılama sürecinde, öğrencilerin arasındaki sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar araştırılmalı ve düşük sosyoekonomik ailelerden gelen çocukların performansları çok yönlü değerlendirilmelidir (Sak, 2014).

Yetenekli çocukların erken tanınması ve tanınması önemli olduğu halde, daha ileri yaştaki çocuklarla karşılaştırıldığında küçük çocuklarda üstün yetenekli olmanın iyi araştırılmadığı ortaya çıkmıştır. Erken tanıma ve tanılama çocukların ilk yıllarında öğrenmelerine yardımcı olmak, okula karşı olumsuz tutum takınmalarını ve okuldan ayrılmalarını önlemek için önemlidir. Bu, özellikle düşük gelirli, ırksal, dilsel ve kültürel olarak farklı geçmişlere sahip çocuklar için geçerlidir. Öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunda daha fazla bilgi ve beceri sahibi olması ve bazı ön yargılarını değiştirmeleri yönlendirmelerde daha adil sonuçlar doğuracak gibi gözükmektedir. Araştırmacılar aynı yüksek standart test puanlarına ve sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler arasında bile üstün yetenekliler programlarına yönlendirmede öğretmenlerin öğrencilerin ırk, dil, din, kültür vb. gibi farklılıklarından etkilendiğini bulmuşlardır. Araştırmacılar bu fenomeni bilinçsiz, bölünmüş, örtük yanlılık olarak tanımlamaktadır. Bazen bu önyargılar daha da derinleşmekte ve öğretmenlerin bir öğrencinin akademik yeteneğine yalnızca ırk ve gelir temelinde değil, aynı zamanda öğrencinin adına göre karar verecek kadar keyfi olarak değerlendirmelerine neden olmaktadır (Wright ve Ford, 2017).

Hangi çocukların üstün zekâlı olarak seçileceği, tanılamamanın amaçlarından ve seçim için kullanılan yöntemlerden etkilenmektedir. Daha bilimsel terimle, seçim ölçütlerinden sonuçlar tahmin edilmekte, süreçler verileri üretmekte ve belirlemektedir. Örneğin öğretmenler ve aileler tarafından seçilen üstün yetenekli çocuklar sadece testler ile seçilen çocuklardan farklı özellikler taşımaktadır. Üstün

yetenekli çocukların seçimini etkileyebilecek olan özellik sadece yetenek değildir. Seçim sürecinde ki herkesin kişiliği, çocuğun etnik temsil yüzdesi, o kültürde kabul edilen üstün zekâ tanımı arasında ki ilişkiler de seçim sürecini etkilemektedir. İstisnai derecede yüksek bir zekâ, çocukları, yetenekli olarak tanımlamak için öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler ve araştırmacılar arasında açık arayla en popüler kriterdir (Freeman, 2002).

Çepni ve Gökdere (2002) yaptıkları araştırmada Türkiye'deki tanılama sürecinin sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin üstün potansiyelli çocuklarını belirlemede etkili olduğuna ve öğretmenlerin bu tanılama sürecinin aday gösterme adımındaki etkili gözlem ve rapor etme görevlerini yeterince yerine getirmediğine dikkat çekmişlerdir. Onlara göre öğretmenlerin bu süreçteki sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için tanılama süreci ile ilgili bilgilerini arttırmanın yanında öğrencilere dönük ön yargılardan kurtulmaları gerekmektedir (Gökdere ve Ayvacı, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstün yetenekli/zekâlı bireyler üzerine yapılan çalıştaylarda üstün yetenekli/zekâlı bireylerin tanınması sorunu ile ilgili olarak; eğitsel değerlendirme ve tanılamada kullanılan araçların nitelik ve nicelik bakımından yetersizliği, ülkemizdeki üstün potansiyelli öğrencilerin büyük bir bölümünün tanılanamamış olması gibi problemlere dikkat çekilerek; üstün potansiyelli öğrencilerin çeşitli alanlardaki yeteneklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının çeşitliliğini arttırmak, üstün potansiyelli öğrencilerin çeşitli alanlardaki yeteneklerini saptamaya dönük ölçme sonuçlarını eğitsel tanılama sonuçlarıyla birlikte kullanmak, yapılacak değerlendirmeler ile öğrencilerin çeşitli alanlardaki özelliklerinin belirlenmesi ve öğrencilerin çeşitli yetenek alanlarını geliştirecek önlemler alınması gibi öneriler sunulmuştur (Karadağ, 2015).

Bilim Sanat Merkezleri iç denetim raporundaki veriler incelendiğinde (2010), uygulanan ankete katılanların çoğunluğunun okullardaki öğretmenlerin, üstün yetenekli veya üstün zekâlı öğrencilerin ayırt edici özellikleri konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu konusunda görüş birliğine vardıkları anlaşılmaktadır. Böyle bir riskin bulunmasının, aday gösterilebilecek durumda olan öğrencilerin aday gösterilmeyerek mağdur olmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Kıldan, 2011).

Literatürde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde (Gökdere ve Ayvacı,2004,Alemdar,2009,AkarveAkar,2011,Rohrer,1995,Brownat.all.,2005) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları aday gösterme sürecinde olası bazı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Öğretmenin çocuğun gelişimi hakkında yetersiz bilgi sahibi olması, öğrencinin içinde bulunduğu sosyoekonomik ve demografik düzeye ilişkin önyargılı davranması, tanılama için kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarını problemli olarak değerlendirmesi bu sorunlardan bazılarıdır. Akar ve Uluman (2013) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenciler arasından üstün potansiyelli olanları doğru seçme durumlarının öğretmenin cinsiyetine, eğitim durumuna, öğretmenlik deneyimine ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık saptadıklarını ve öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencileri doğru seçme oranının %18 olduğunu ortaya koymuşlardır. Farklı araştırma sonuçları da(Lee,2006, Neumeister at. all., 2007, Moon ve Brighton, 2008,Alencar, at. all.,2009,Güneş,2015) öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların farkına varmada, tanılama sürecinde ve nasıl bir eğitim almaları gerektiği konusunda yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Belirtilen araştırmaların sonuçları öğretmenlerin üstün yeteneklilik anlayışlarının da farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır; bazıları üstün potansiyelli öğrencileri tespit etmeyi istemezken bazıları da birtakım becerileri akranlarına göre daha gelişmiş öğrencileri üstün potansiyelli olarak belirlemektedirler. Öte taraftan öğretmenlerin öğrencilerini gereğince tanımaması, gerçek üstün potansiyelli öğrencilerin gözden kaçırılmasına ya da normal gelişim düzeyindeki öğrencileri üstün yetenekli olarak seçmek gibi birtakım bazı çabalar içerisine girmelerine sebep olmaktadır (Tarhan ve Kılınç, 2014).

Günümüzde aday gösterme ve norma dayalı tanılama yöntemleri üstün potansiyelli öğrencilerin tanınması sürecindeki yeni yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönetime göre öğrenci ilk aşamada kendi öğretmeni tarafından aday olarak seçilir, sonraki aşamada norma dayalı zekâ testleri kullanılarak kesin tanılama yapılır. Açılanan bu yöntemde, tanılama sürecinin etkililiği ve yeterliliği ile ilgili iki problem ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler aday öğrenci seçme sürecinde birçok üstün potansiyelli öğrenciyi gözden kaçırabilmektedirler. Öğretmenlerin aday göstermesi eski bir uygulama olmakla birlikte üstün potansiyelli öğrencilerin tanınmasında tek başına yetersiz ve etkisiz kalmaktadır. Öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencileri

tahmin düzeyleri, öğrencilerin IQ ve yaratıcılık puanlarıyla çok da fazla ilişki göstermemektedir (Sak, 2014).

Üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında okula devam edenler arasında yapılacak taramalarda öğretmen gözlemleri yararlı olacaktır. Öğretmen görüşlerine üstün yetenekli çocukların tanınması çalışmalarında başvurulan %93 oranında kullanılan bir yöntemdir. Ülkemizde de sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve yapılan yönlendirme ilk tanılama odak noktası olan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukları tahmin etmede ve yönlendirmede zeki ve başarılı çocuklar ile üstün yeteneklilik arasında kavram karmaşası yaşadıkları ve yönlendirmede hedef öğrenci kitlesine ulaşmada problemlerle karşılaştıkları söylenebilir. Burada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuğun davranış özellikleri ve öğrenmeye ilişkin tutumları noktasında bilgi eksikliği olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuğun tanınmasında ve belirlenmesinde önemli olan rolünü etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için bu konuda bilgilendirme çalışmalarına katılmaları ve tanılama aşamasında kendilerinin gözleme dayalı davranış örüntülerinden farklı olarak sınıf öğretmenliği formasyonlarına uygun ve standart hale getirilmiş testlerden faydalanmaları gerekmektedir (Şayir, 2015).

Yirminci yüzyılın başına kadar üstün yeteneklilik kişinin topluma yaptığı katkılara ve başardığı işlere göre ölçülürken 1905’de Stanford-Binet zekâ ölçeğinin ortaya çıkması ile zekânın tanımı değişmiştir. 1975’li yıllara kadar geliştirilen zekâ testleri üstün yetenekli bireylerin tanınmasında yaygın olarak kullanılmıştır. Bu zekâ testlerinin yargılayabilme, sözlü kavramları tanımlayabilme, önemli özellikleri algılayabilme ve geçmiş yaşantıları şimdiki duruma transfer edebilme yeteneğini ölçebildiği kabul edilmiştir. Örneğin Stanford-Binet testinde 140 zekâ puanı ve üzerinde puan alanlara üstün yetenekli olarak nitelendirirken, WISC R testine göre bu skor 135 zekâ bölümü olarak kabul edilmiştir. Ancak son yıllarda zekâ testlerine yapılan eleştiriler ve zekâyâ farklı bakış açıları nedeni ile, üstün yeteneğin tanınmasında sadece bu testlerin kullanımı büyük ölçüde bırakılmıştır. Moore’a (1992) göre üstün yetenekli bireyin mevcut potansiyelini tam olarak değerlendirilebilmesi için kapsamlı bir tanılama sürecine ihtiyaç vardır. Bu süreçte çeşitli değerlendirme araçlarının bir arada kullanılması daha güvenilir sonuçlar ortaya koymaktadır. Üstün yetenek için bireysel inceleme yapılırken çocuğun sağlığı,

yeteneği, yaratıcılığı, sosyal olgunluğu, duygusal gelişimi, ilgileri, ders başarı durumu, öğrenme stili gibi çeşitli özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmalıdır. Bilişsel açıdan genel ve özel yetenekleriyle öğrenme becerisi, dil becerileri gibi özellikleri dikkatle araştırılmalıdır. Çocuğun yaratıcılık becerisi de araştırılması gereken yetenek alanlarından biridir. Tüm bunların yanında yapılan incelemelerde çocuğun sosyal ve duygusal yönden gelişim düzeyi de ele alınması gerekmektedir (Bildiren ve Uzun, 2007).

Zekâ testleri ile tespit edilmeye çalışılan zihinsel yeteneklerin üstün yetenekliliğin yalnızca bir bölümü olduğu bilinerek, çocuğun akranları arasında, ailesi ile birlikte, sınıfta, bir etkinlik yaparken ya da farklı sosyal ve etkinlik ortamlarındaki yeterliliklerine ilişkin bilgiler toplanması tanıma işlemini kolaylaştırabilir. Çocuğun çok çeşitli yetenek alanlarında üst düzeyde gizil güçlerinin olacağı bilgisinden yola çıkmak, doğru tanıma ve yönlendirmeyi sağlayacaktır. Eğitim ve ekonomik düzeyleri düşük ailelerin çocukları özellikle küçük yaşlarda kendilerini testler ve değerlendirme ortamlarında ifade etmekte güçlük ya da tedirginlik yaşayabilirler. Bu nedenle zekâ testlerine değil, çocuğun davranışlarına ve sözel dile dayanmayan etkinliklerine yönelik çok yönlü değerlendirme süreci uygundur. Zekâ testi puanları benzer olan çocukların benzer ilgilere, kişiliklere, yeteneklere, duygulara sahip olmayacakları da bir gerçektir. Öğretmenler üstün yetenekli öğrencileri tanıma ve belirlemeye çalışırken zekâ ve yaratıcılık testlerine güvendiklerini, fakat yeteneklerin belirlenmesinde sınıf içerisinde kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarının bulunmamasının öğrencilerin gerçek özelliklerini keşfetmeyi güçleştirebildiğini belirtmektedirler. Öğretmenler tarafından farkına varılamayan pek çok üstün yetenekli çocuk, ilerleyen yıllarda dışlanan, yeteneğinin altında başarı sergileyen ve duygusal sosyal anlamda sorunlar yaşayan ergen öğrencilere ya da kendi gereksinimlerine dayalı yaşam planları yapamayan yetişkinlere dönüşebilmektedir. Öğretmenler, tarafsız ve doğru değerlendirmeler yapmak için bu gibi durumları farketmelidirler. Çocuğun çok çeşitli etkinliklerdeki ve farklı kişilerle davranışlarına, gizli kelime haznesine, duygusal tepkilerinin çeşitliliğine ve ortaya koyma fırsatı bulamadığı bilgisine, kalıp yargılardan bağımız ve uzmanlık becerileriyle dikkat edebilmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2015).

Aday gösterme sürecinde yanlış yönlendirmeler de yapılmaktadır. Bunlar alfa ve beta tip hatalardır (yanlış pozitif ve yanlış negatif). Alfa tipi hata (yanlış pozitif) gerçekte üstün yetenekli olmayan öğrencilerin aday gösterilme sürecinde üstün yetenekli olarak aday gösterilmeleridir. Beta tipi hata (yanlış negatif) ise gerçekte üstün yetenekli olan öğrencilerin aday olarak gösterilmemeleridir. Tarama aşamasında öğretmenler süzgeç görevi yaparlar. Zihinsel veya akademik olarak öğretmenlerin gözüne girememiş öğrencilerin süzgecin üstünde kalması zordur. Öğretmenlerin aday gösterme sürecindeki süzgeç rollerinin dezavantajı ise sınıfta aktif olmayan öğretmenin gözüne giremeyen ama gerçekte üstün zekâlı olan öğrencilerin öğretmen tarafından aday olarak gösterilmeme olasılığıdır. Bu bağlamda aday gösterme aşamasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Sak, 2018).

Ülkemizde üstün potansiyele sahip öğrencilerin tanınması sürecinin ilk adımı öğretmenlerin sınıflarında ki öğrencileri aday göstermesi ile başlamaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği-ÖEHY, 2018). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerin de bu alana ilişkin yeterli donanıma sahip olmadan mesleğe başlamaları, özellikle akademik alanlar dışında ki bazı yetenek alanlarını fark etmekte güçlük yaşamaları, öğrencinin cinsiyeti, yaşı, ailevi özellikleri, kültürü vb. gibi bir takım özelliklerinden etkilenmeleri vb. gibi nedenlerin aday gösterme sürecinde üstün potansiyeli olabilecek birçok öğrencinin gözden kaçmasına neden olabilmektedir (Coleman, 2016). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin tanılama sürecinde doğru adayları tespit oranlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Akar ve Akar, 2011 Akar ve Uluman, 2013, Dağlıoğlu ve Metin, 2002, Dağlıoğlu ve Suveren, 2013, Gökdere ve Ayvacı, 2004, Sıcak, 2014). Bu gözlem formu aday gösterme sürecinde öğretmenlere çeşitli alanlarda dikkat etmeleri gerekli öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak yol göstermesi nedeni ile tercih edilmiştir. Bu sistematik ve yapılandırılmış gözlem formunun alana kazandırılması ile aday gösterme sürecinde öğretmenlerin daha doğru tercihler yapmaları, çeşitli sebeplerle bu süreçte gözden kaçabilecek öğrencileri tespit edebilmeleri, sınıflarındaki öğrencilerin muhtemel potansiyel alanlarını görmeleri, üstün potansiyel tanısı alarak üstün yetenekliler programına kayıt hakkı kazanan öğrencilerin bundan sonraki eğitimlerinde ilgi ve yetenek alanlarına ışık tutması beklenmektedir. Bu nedenle aday gösterme sürecinde

öğretmenlere üstün potansiyelli öğrencileri belirlemede, öğretmenlerin öğrencilerde ne arayacaklarını anlamalarına yardımcı olmada, rehberlik edecek sistematik gözlem araçlarının özellikle okul öncesi dönemde eksikliği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. Amaç

Bu araştırma 5- 9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu araştırmada üstün potansiyelli öğrencileri seçmede etkili olduğu düşünülen Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlememesi (ÖÖPG) formunun geçerlik güvenilirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar araştırma kapsamında ele alınmıştır.

## 1. 3. ÖÖPG Formunun Geçerlik Ve Güvenirliğine İlişkin Alt Amaçlar

- ÖÖPG formu geçerli bir ölçme aracı mıdır?
  - ÖÖPG formunun uzman görüşüne dayalı dilsel eş değerlik çalışmaları kapsamında uzlaşma niteliğini karşılamakta mıdır?
  - ÖÖPG TSGF alt alanları arasında manidar bir ilişki var mıdır?
  - ÖÖPG BSGF alt alanları arasında manidar bir ilişki var mıdır?
  - ÖÖPG TSGF VE BSGF alt alanları arasında manidar bir ilişki var mıdır?
  - ÖÖPG BSGF alt alanları ile MİHÖ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - ÖÖPG BSGF alt alanları ile SBDÖ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - ÖÖPG BSGF alt alanları (DGTE sonucu ve BİLSEM'e kabul edilme durumları arasında) ekolojik geçerliği sağlanmış mıdır?
- ÖÖPG formu güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

## 2. 5-9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesine ilişkin alt amaçlar

- Öğretmenlerin seçmiş oldukları öğrencilerin ÖÖPG TSGFalt alanlarına ilişkin becerilerin sıklık ve yoğunluk durumları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin seçmiş oldukları öğrencilerin ÖÖPG BSGFalt alanlarına ilişkin becerilerin sıklık ve yoğunluk durumları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin ÖÖPG BSGF ile üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin demografik özellikleri nelerdir?
- Öğretmenlerin ÖÖPG BSGF alt alanlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenler ÖÖPG BSGF ile seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerini sınıf arkadaşlarına göre değerlendirdiğinde hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin ÖÖPG formunu kullanmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak gördükleri seçeneklere ilişkin ÖÖPG Formu Engeller Anketine verdikleri yanıtları nelerdir?
- Öğretmenlerin ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketine verdikleri yanıtları nelerdir?
- Öğretmenlerin ÖÖPG Formunun alt alanlarına verilen kriterlere (*belirtilen alanı temsil eder, sınıfta ya da okul ortamında kolaylıkla görülür, yüksek potansiyeli işaret eder, öğretmenlere dersi uyarlamada yardımcı olur*) göre değerlendirmelerinin dağılımları nelerdir?

### **3. Öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencileri seçmede kullandıkları Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlememesi (ÖÖPG) formunun etkililiğinin belirlenmesine ilişkin alt amaçlar**

- Öğretmenlerin ÖÖPG BSGF ile üstün potansiyelli olarak seçilen okul öncesi dönem öğrencilerin DGTE sonuçlarına göre gelişim yaşlar takvim yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin ÖÖPG BSGF ile üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin BİLSEM'e kabul edilme durumları nasıldır?



### 1.3. Önem

Sistemik gözlemler yapılarak öğrencilerin entelektüel ve duygusal ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam sağlanması ile öğrencilerin güçlü yanları belirlenebilir ve onların ihtiyaçlarına uygun düzenlenmiş öğrenme fırsatları sunulabilir. Öğrencilerin güçlü yanları belirlenmeye çalışırken onlara bakış açısı değişebilir ve onlar riskli değil potansiyelli olarak görülmeye başlanabilir. Besleyici ve üst düzey öğrenme ortamı çocuklardaki potansiyeli gözlemleyebileceğimiz kritik bir platformdur. Bu ortam kurulduktan sonra, sistemli ve bilinçli gözlemlerle öğrencilerin güçlü yanları fark edilebilir. Öğretmenlerin sistemik gözlemlerinin ilk boyutu öğrencilere olan bakış açısını değiştirmektir. Bu bakış açısında öğrenciler potansiyel sahibi olarak görülür, onların güçlü yanlarına hitap eden ortamlar yaratılarak potansiyeli en yükseğe çıkarmaya çalışılır. Bakış açısında yapılan bu değişiklik hemen göze çarpmasa da aslında oldukça derin ve önemlidir. Ortamımızı daha iyi ya da daha kötü şekillendirmek elimizdedir, bu onu nasıl görmek istediğimize bağlıdır. Ünlü gökbilimci Johannes Kepler (1571-1630) “*Dünyaya nasıl baktığınız, algıladığınız önemli*” demiştir. Öğrenciler becerikli, ilgi çekici ve zeki olarak görüldüğünde bu düşünce onlara sözlerle, davranışlarla ve beklentilerle yansıtılabilir. Sınıflar da becerikli, ilginç ve zeki çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak hale getirilebilir. Yıllardır çocuklarla ilgili düşüncelerin ve onlardan beklentilerin onların okuldaki hareketleri, performansları ve başarıları ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çocuklar onlara bu gözle bakıldığını gördüklerinde, inançları artar ve daha becerikli, ilginç ve zeki hale gelirler. Onları belirleyerek ve ihtiyaçlarına cevap vererek akademik başarıları belirlenebilir (Coleman, 2016).

Bilim Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM) eğitime başlayan öğrencilerin tanınmasında genel bir tanılama sürecinin varlığından bahsedilebilir. Oysaki özel yeteneklere sahip olan pek çok yetenekli öğrenci Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R) 130 barajını geçemeyerek yeteneği doğrultusunda özel eğitim alma imkânına sahip olamamaktadır. Bununla birlikte barajı geçerek BİLSEM’e gelebilen öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesi Türkiye’de spesifik bir tanılama sistemi olmadığından oldukça uzun vakit alabilmektedir. Gerek mevcut tanılama sistemimizde sıkıntılar nedeni ile gerekse bir alana özgü üstün yetenekliliği

modellerle tanımlama çalışmalarında eksiklikler olması nedeniyle literatürde bu tür çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır (Ercan, 2013).

Gücyeter (2016), yaptığı araştırmada Türkiye’de yapılan tanımlama çalışmaları incelendiğinde dezavantajlı gruplara yönelik örneğin düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler, üstün yetenekli kızlar vb. yönelik bir tanımlama çalışmasının olmadığı ve dezavantajlı grupların tanımlanmasında kullanılabilecek tanımlama araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Üstün yetenekliliğin tanımlanmasında zekâ bölümünde üstünlük gibi kriterlerin göz önünde bulundurulması çeşitlilik gösteren zekâ alanlarından bazılarının gözden kaçırılmasına neden olabilmektedir. Çünkü mevcut ölçekler normal zihinsel alanlar temel alınarak geliştirilmiştir ve temel zihinsel yetenekleri ölçmektedir. Bu nedenle üstün yetenekliliği belirlemek için çok daha kapsamlı tarama ve tanımlama çalışmalarına ihtiyaç vardır. Ersoy ve Avcı (2001) ve Çağlar’a (2004) göre üstün yeteneğin taranmasında disiplinler arası bir yöntem kullanılması gerekmektedir. Öğretmen, aile ve ilgili uzmanlardan kurulacak bir ekip gerekli kaynaklara ulaşmalı ve ihtiyaç duyulan verileri toplamalıdır. Bu ekip; öğretmen tespitleri, çocukla ilgili tutulan kayıtlar, ebeveyn görüşmeleri, çocuğun akranları ile görüşme, çocukla görüşme, biyografik veriler, anekdot kayıtları, çocuğun ürünleri ve uzman görüşleri ışığında ihtiyaç duyulan bilgileri elde etmelidir. Uzmanlar bundan sonra grup ve bireysel zekâ testleri, yaratıcılık testleri, kritik düşünme testleri veya resim müzik gibi alanlarda özel yetenek testleri uygulayarak bir sonuca varmalıdırlar (Bildiren ve Uzun, 2007).

Öğrencilerin üstün yetenekli olarak seçilmelerinde öğretmenlerin aday gösterme yönteminin etkili olup olmadığı alanda son otuz yıldan beri araştırmaktadır. Bu araştırma sonuçları yapılandırılmış bir dereceleme ölçütü kullanıldığında öğretmenlerin kendi sınıflarındaki potansiyelli öğrencileri tespit edebildiklerini ortaya koymuştur. Bundan dolayı; öğretmenlere, aday gösterme sürecinde destek olmak üzere, öğrencilerin hangi kriterlere göre belirleneceği hakkında bilgi verilmesi ve konuda farkındalık sağlanması önemlidir. Öğretmenler üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili eğitimler yolu ile bilgilendirildiklerinde bu çocukları ile ilgili daha doğru seçimler ve yönlendirmeler yapabilmektedirler. Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmen özellikleri ile uygulanan eğitim programı başarının en

önemli üç ögesini oluşturmaktadır. Okullarda uygulanan eğitim programları orta düzey öğrencilerin gelişim, ilgi ve yeteneklerine göre yapılandırılmıştır. Bu da üstün veya özel yetenekli çocukların eğitsel ihtiyaçlarına ve ilgilerine cevap verilememesine neden olmaktadır. Diğer yandan mevcut eğitim programlarının bu çocuklara hitap etmemesi ve öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları seçmedeki yetersizlikleri nedeni ile bu çocuklar eğitim sürecinde ilgisiz davranabilmekte, edindikleri bilgi ve beceriler kapasitelerine göre çok yetersiz olabilmektedir. Tüm bunların sonucu olarak; bilim, sanat, spor vb. gibi pek çok alanda üstün performans sergilemesi beklenen bu çocuklar mevcut eğitim sistemi içerisinde kaybolabilmekte, hatta eğitim yaşantılarında akranlarından daha başarısız olabilmektedirler. Tüm bunlar göz önüne alındığında üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim programlarının geliştirilebilmesinin yanı sıra, bu çocukların tespiti ve yönlendirilmesinde sorumluluk alacak öğretmenlerin, konuya ilişkin bilgi ve becerileri düzeylerinin ve farkındalıklarının geliştirilmesi giderek önemli hale gelmektedir (Erişen, Birben, Yalın ve Ocak, 2015).

Deborah (2000) yaptığı araştırmada genel nüfusu oluşturan ve genellikle ekonomik olarak avantajlı olan öğrencilerin azınlık veya dezavantajlı çocuklardan yeteneklilere dönük düzenlenen programlara kayıt ihtimalinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu öğrenciler dezavantajlı gruptaki çocuklara göre yetenekli eğitimi yerleştirme kararı almak için kullanılan geleneksel norm referanslı testlerden daha yüksek puan almaktadırlar. Bu da üstün zekâlı / yetenekli dezavantajlı gruptaki öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli ülke çapında okul sistemlerinde mükemmeliyetçilik için kullanılmadığına işaret etmektedir. Dezavantajlı gruptaki üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin standart norma dayalı testlerde zayıf performans göstermesi nedeni ile bu gruptaki öğrencilerin yüksek potansiyelini ortaya çıkaracak farklı yöntemlere ihtiyaç vardır (Deborah, 2000).

Üstün yetenekli bireyleri belirleme ve tanımanın hedefi, onların bireysel farklılıklarına bağlı özelliklerini anlamak ve üstün yeteneklerinin içeriği ve düzeyine bağlı olarak eğitim ve yaşam planlamalarını yapmalarını desteklemektir. Mümkün oldukça çok kapsamlı değerlendirme teknik ve süreçleri kullanılarak mevcut yetenek, yeterlilik ve yaratıcılıkla yaşam deneyimlerinin ve duygusal özelliklerinin birlikte dikkate alınması daha ilk aşama olan tanıma ve belirleme basamağında fırsat

eşitliğinin sağlanması için önemlidir. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları önerirken, değerlendirirken ve diğer uzmanların değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirirken nesnel ve uzmanca yaklaşımları gereklidir. Uzmanların ve öğretmenlerin değerlendirmelerindeki eksiklik ya da yanlışlıklar, çocukların fırsatlardan yararlanmalarını engelleyebilmektedir. Çocuğun üstün yetenekliliğinin ilk göstergeleri olarak takip edilen özellikleri duygusal, sosyal, zihinsel, fiziksel, ahlaki ve yaratıcılık boyutlarının gelişimine temel oluşturan davranışlarının tümü olarak görülmelidir. Ayrıca genel görüşler yerine, dikkatli ve sistemli gözlemlere dayanan gelişim ve izleme formlarının doldurulması gereklidir. Böylece genel zekâ testleri ile ölçülemeyen kişisel çok yönlü gizil güçlerin belirlenmesi kolaylaşmakta ve bütün öğrenciler değerlendirmeye dahil edilebilmektedir (Yılmaz, 2015).

Öğrencilerle ilgili sistemli, bağlamsal gözlem verileri toplanması, öğrencilerin güçlü ve eksik yanlarıyla ilgili müfredata dayalı tipik ölçme süreçlerinin sağlayamadığı bilgileri bize sunabilmektedir. Üstün yetenekliler programına yönlendirmeler çoğunlukla sınıf öğretmenleri tarafından yapıldığı için, öğretmenlerin öğrencilerde ne arayacaklarını anlamalarına yardımcı olunması son derece önemlidir. En ideal olanı öğrenci gözleminin sistemli bir şekilde ve zamana yayılarak yapılmasıdır, böylece öğretmenin çeşitli bağlamlardaki öğrenci davranışını belgelemesi sağlanabilir. Hertzog (2005) öğretmenin gözlediği öğrenci davranışını belgelemesinin önemini vurgulamaktadır, düşünme sürecine ve kavram geliştirmeye yönelik kanıtlar sunduğu için bu gözlem sürecinin programlarda hak ettiği yeri bulamayan grupların güçlü yönlerinin tespit edilmesinde faydalı olacağını ileri sürmektedir. Bu kanıt gözlemciye öğrencinin nasıl düşünüp öğrendiğine dair daha geniş çaplı bir kavramsallaştırma olanağı sunabilir. Öğrencinin gerçek ortamlarda gözlemi ayrıca öğretmene sınıf ortamını öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirmede yardımcı olabilir. Öğretmenin öğrenci algısı değişip güçlü yönlerine odaklandığı zaman okul deneyimleri ve öğretmen-ilişkisi öğrencilerin potansiyelini desteklemek üzere baştan ve olumlu bir şekilde tekrar düzenlenebilir (Harradine ve Coleman, 2014).

Türkiye’de özellikle son zamanlarda özel yetenekli bireylerin tespit edilmesi ve eğitimleri konusu üzerine olan ilgi hızla yoğunlaşmaktadır. Türkiye Büyük Millet Meclisi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma

Kurumu gibi kurumlarında konu ile ilgili çalışmalar yaptıkları görülmektedir. TBMM, 5 Nisan 2012’de üstün yetenekli çocukların tespiti, eğitimleriyle ilgili yaşanan problemlerin belirlenmesi ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak alanlarda iş imkânlarının sağlanması amacıyla bir meclis araştırma komisyonunun kurulmasına karar vermiştir. Bu komisyonunun hazırladığı raporda, gelişimde erkenlik ilkesi gereği çocuğun potansiyelinin erken dönemde tespit edilerek desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca raporda “*farklı yetenek alanlarına ilişkin ulusal normlara göre geliştirilen farklı ölçme araçları, gözlem formları, zekâ testleri, yetenek testleri, yaratıcılık, motivasyon, liderlik vb.*” kullanılması gerektiği de vurgulanmıştır (TBMM, 2012, s. 332). Bunun yanında MEB’in yayınladığı, 2013-2017 Strateji ve Uygulama Planı’nda özel yetenek kavramı kullanılarak özel (üstün) yetenekli bireylerin tüm ülkede yaygınlaştırılabilecek çeşitli tanılama yöntemleri kullanılarak tanınması ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim verilmesinin sürdürülebilir devlet politikaları içine alınmasının amaçlandığı açıklanmıştır (Güçyeter, 2016).

Öğrencilerin üstün yetenek programlarına öğretmenler tarafından aday gösterilmelerinin etkililiği neredeyse son yirmi-otuz yıldan beri araştırılmaktadır ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin yapılandırılmış bir dereceleme ölçütü kullandıklarında daha doğru seçimler yapabildiklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle; öğretmenlerin, aday gösterme formunu doldurmadan önce öğrencilerini hangi kriterlere göre değerlendirmeleri gerektiği hakkında bilgilendirilmeleri ve bu konuda farkındalığın oluşturulması çok önemlidir. Aday göstermede kullanılan kaynaklar ne kadar fazla olursa, seçilen bireylerin veya öğrencilerin gerçekten üstün yetenekli olduğu konusundaki güvende o kadar artacaktır (Akar ve Uluman, 2013).

Türkiye’de son zamanlarda üstün yeteneklilere yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu kapsamda, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Trakya Üniversitesi gibi üniversiteler bünyesinde oluşturulan Çocuk Üniversiteleri, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğüne Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı hazırlanması, Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali İşbirliği Aracı Programı (IPA) çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın yürütücülüğünde, Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi’ kapsamında (Wechsler Nonverbal Scale of Ability

(WNV), KBIT-Kaufman Brief Intelligence Test, Second Edition (Pearson Assessment), Woodcock-Johnson III Normative Update (Riverside Publishing) gibi tanılama araçlarının standardizasyon ve uyarlama çalışmalarının başlaması önemlidir. MEB ve üniversite işbirliği ile genel zekânın veya özel bilişsel yeteneğin dışında sanat, spor, yaratıcılık ve liderlik gibi alanlarda da çeşitli tanılama araçlarının geliştirilmesi farklı alanlarda yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir (Tarhan ve Kılıç, 2014).

Her eğitim öğretim yılında dünyanın farklı bölgelerinde birçok öğrenci Özel Yetenekli Öğrenci programlarına katılmak üzere tanılanmaktadır. Eğitim alanında çalışan uzmanlar, vatandaşlar ve politikacıların büyük bir bölümü bu öğrencilerin geleceğin iş hayatı, sanat, eğitim öğretim, bilim ve teknoloji, mühendislik bilimleri, devlet yönetimi, sağlık ve adalet gibi çeşitli alanlarda önderlik yapacaklarını düşünmektedirler. Tarama ve öğrenci tespit süreçlerinin bu öğrencilerin eğitilecekleri programlara uyumluluğu ile ilişkisi nedeniyle, eğitim uzmanları ve psikologlara destek olacak farklı tanılama araçlarının geliştirilmesi çok önemlidir. Üstün yetenekli öğrenciler ve onların öğretmenlerine dönük deneyimlerimiz, öğretmenlerin dolduracağı iyi yapılandırılmış bir tanılama ölçeğinin üstün yetenekli öğrencilerin tespiti için alana çok önemli katkı sağlayacağını ortaya koymuştur. Yapılan değerlendirme sonuçları halen alanda kullanılan ölçeklerin teknik yeterlilik ve klinik fayda açısından yetersizliklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin üstün yetenekliliğe dair gözlenebilir davranışlarını belirleyebilmek amacıyla öğretmenlerce doldurulacak, kolayca kullanılabilir, güvenilir ve geçerliliği yüksek bir değerlendirme ölçeği geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır (Karadağ, 2016).

Öğrencileri sınıf ya da okul gibi doğal ortamlarında gözlemlediğinde, ihtiyaçlarını günlük iş ve uygulamalar bağlamında anlaşılabilir. Gözlemsel bilgi bize çocuğun en iyi nasıl öğrendiğini, neye ilgi duyduğunu ve hangi koşullar altında başarılı olmaya yatkın olduğunu göstermektedir. Bu bilgi, hem çocukların ihtiyaçlarını karşılamak hem potansiyellerini geliştirmek amaçlı planlama yapmada bize oldukça faydalı olmaktadır. Gözlemsel bilgiden en çok öğrencinin ihtiyaçlarını anlamak için toplanan verilerin bir parçası olarak fayda alınabilmektedir. Diğer bilgi türleriyle bir arada kullanıldığında gözlem çocuğun güçlü yanları ve ihtiyaçlarıyla

ilgili kapsamlı bir bakış açısı sunar; daha fazla fayda sağlamak için gözlemler öğrencilerin farklı türde etkinlikler yaptığı birden çok ortamda yapılmalıdır. Çocuğun en iyi durumunu görmek istiyorsak çoklu ortamlarda çoklu etkinlikler sırasında gözlem yapmak önemlidir. Göreceğimiz davranışlar etkinliğin gerçekleştiği yere, grubun büyüklüğüne ve çocuğun meşgul olduğu etkinlik türüne göre değişebilmektedir. Örneğin, aynı çocuk bağımsız çalışma ve büyük grup etkinliği sırasında farklı davranışlar sergileyebilir. Benzer şekilde, aynı çocuğun oyun parkında ve sınıftaki sosyalleşmesi sırasında da farklı davranışlar gözlenebilir. Ders türüne göre de, örneğin çocuğun kendisinin bir şeyler yaptığı fen dersi ve daha geleneksel tarzda işlenen okuma dersindeki davranışlarında farklılıklar gözlemlenebilir. Farklı ortamlar ve etkinlikler arası gözlemlere ek olarak, farklı zamanlarda toplanan gözlem verileri de oldukça faydalıdır. Zira, gözlemsel yaklaşımın avantajlarından biri de çocuğun davranışlarının ve güçlü yanlarının gözleminin zamana yayılması, farklı zamanlarda gözlem yapılmasıdır. Bu, gelişimlerinin dinamik olması nedeniyle özellikle küçük yaştaki öğrenciler için önemlidir (Coleman ve diğ., 2015).

Resmi gözlemlerin bir okul yılı içinde en az üç farklı zamanda yapılması gerekir; gayri resmi gözlemlerse öğretmenin en uygun olduğunu düşündüğü zamanlarda yapılmalıdır. Doğal öğrenme çevrelerinde, farklı ortam, etkinlik ve zamanlarda toplanan gözlemsel bilgi çocuğun öğrenim ihtiyaçlarıyla ilgili geçerli ve gerçek bilgiyi bize sağlamaktadır. Bu bilgi çocuğun ihtiyaçlarını sınıf içinde karşılayabilmek için oldukça faydalıdır. Gözlemsel bilgi öğrenci potansiyelini değerlendirme ve tespit etmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler gözlemle topladıkları bilgiyi nasıl toplayıp düzenleyebilecekler? Ne arayacaklarını nereden bilecekler? Bu konuda sistemli yapılandırılmış gözlem formu olan ÖÖPG formları öğretmenlere yardımcı olacak ve rehberlik edecektir (Coleman, 2016).

Tüm bu düşüncelerden hareketle, üstün potansiyelli öğrencilerin öğretmenler tarafından tespit edilmesi için öğretmenlerin öğrencilerde ne arayacaklarını anlamalarına yardımcı olunması ve özellikle çeşitli yetenek alanlarının fark edilmesinde desteğe ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma ile öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencileri aday gösterme sürecinde öğretmenlere rehberlik etmesi ve daha doğru seçimler yapmalarına yardımcı olması bakımından da

önemli olduğu düşünölen, özellikle okul öncesi dönemde olan öğrencileri de kapsayan 5-9 yaş arası çocuklar için uygun hazırlanmış, sistematik yapılandırılmış Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından geliştirilen ÖÖPG– ÖÖPG (Teacher’s Observations of Potential in Students – TOPS) Formunun da alana kazandırılması da amaçlanmaktadır.

Bu araştırma öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencilerin tespitinde sistemli ve amaçlı gözlem yapmaları ve ellerinde kanıt bulunması bakımından önemlidir. Ayrıca bu gözlem formu kullanılarak öğretmenler tarafından tespit edilen öğrencilerin tamamı üstün potansiyelliler programına alınamayabilir, ancak öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin muhtemel potansiyel alanlarını görmeleri ve bu alanları desteklemelerine yardımcı olabilmesi bakımından da bu araştırmanın önemli olduğu düşünölmektedir. Bu araştırma sonucunda alana kazandırılması planlanan gözlem formunun kullanılmasının öğretmenlerin ön yargıları ve alana ilişkin bilgi yetersizlikleri nedeni ile gözden kaçabilecek öğrencilerin tespit edilebilmesi bakımından da önemli olduğu, dezavantajlı koşullarda yaşayan sadece standart formal testler kullanımı ile gözden kaçabilecek öğrencilerin tespiti için de önem taşıdığı düşünölmektedir. Ayrıca bu araştırmanın Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Potansiyel Gözlem (ÖÖPG) formu kullanılarak yapılan tarama süreci sonunda üstün yetenekliler programına kayıt hakkı kazanan öğrencilerin yetenek alanları hakkında fikir vermesi bakımından da önemli olduğu düşünölmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

- Çalışmaya katılan öğretmenlerin gerekli önem ve hassasiyeti gösterdiği varsayılmıştır.
- Çalışmaya katılan öğretmenlerin yönergeye uygun sistematik gözlemler yaptıkları ve gözlem formunu kuralına uygun bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.
- Daha önceden yurt dışında kullanılan ve bu çalışmada kullanılacak olan Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Potansiyel Gözlem formunun (ÖÖPG) geçerlik ve güvenilirliği en üst düzeyde karşılayacağı varsayılmıştır.



### 1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Kırklareli İl merkezi, Babaeski ilçe merkezi ve Lüleburgaz ilçe merkezinde araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan öğrenciler ve öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırma ÖÖPG formunun 2018/2019 Eğitim ve Öğretim Döneminde kullanılması ile sınırlıdır.
- Araştırma 5-9 yaş arası çocuklar ve öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Araştırma öğretmenlerin gözlem yetenekleri ile sınırlıdır.
- Araştırma araştırmaya katılan öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrenciler hakkındaki bilgi, beceri seviyeleri ve tutumları ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Zekâ:** Gardener (1999) tarafından şöyle tanımlanmıştır: “Sorunları çözmek veya bir kültürde değer yaratan ürünler yaratmak için kültürel bir ortamda harekete geçirilebilen bilgileri işlemek için biyofiziksel bir potansiyel” (Wallace, 2011).

**Üstün Zekâ:** Olağanüstü yetenekleri olan çocuklar ve gençler, yaşa, deneyimlerine ya da çevrelerine göre daha yüksek başarı seviyelerinde performans gösterme potansiyeli olan kişilerdir. Bu çocuklar ve gençler, akıl, yaratıcılık ve/veya sanatsal alanlarda yüksek performans kabiliyeti sergilerler, sıra dışı bir liderlik kapasitesine sahiptirler ya da belirli akademik alanlarda mükemmeldirler. Okullar tarafından normal olarak temin edilmeyen hizmetler veya faaliyetlere ihtiyaç duyarlar. Üstün zekâ, tüm kültürel gruplardaki, tüm ekonomik katmanlardaki çocuk ve gençlerde mevcuttur (Florên, 2005).

**Yaratıcılık:** Mecazi düşünebilme yeteneği, düşüncede esneklik ve yeni durumlara kolayca adapte olabilmek. Zihinsel kavramların görselleştirilebilmesi, bağımsız ve mantıklı düşünebilmek (Florên, 2005).

**Yetenek:** Bireyin verilen bir alanda gerekeni yerine getirebilme becerisi veya verilen bir alanda gereken performansa ilişkin öğrenmeleri edinebilmesidir (Karaca ve İkiz, 2014).

**İlgi:** Kişiye, objeye ya da faaliyetlere yönelik zorlamasız kendiliğinden bir davranış olup, tercihe dayanmakta, kişinin enerjisini yoğunlaştırmakta ve yapmaktan doyum sağladığı etkinlikler olmaktadır (Avcıoğlu, 2015).

**Uzamsal Beceri:** Görsel imajların zihinde canlandırılması, hareket ettirilmesi, geriye çağırılması, farklı açılardan görülebilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Atasoy, Yüksel ve Özdemir, 2019).

**Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Tanılama Süreci:** Bir eğitim programına öğrenci seçiminde kullanılacak tarama, test ve değerlendirme gibi aşamalardan oluşan süreç (Sak, 2018).

**Aday Gösterme:** Ağırlıklı olarak üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları ortak özellikler bakımından öğrencilerin incelenerek tarama sürecine katılacak öğrencilerin seçilmesi süreci (Sak, 2018).

**Sistemli Gözlem:** Neyin nerede, nasıl, ne zaman gözleneceğinin planlamasının önceden yapıldığı, hedefin saptandığı ve belli kurallara çerçevesinde yapılan gözlemdir. Sistemli gözlem teknikleri, öğretmene öğrencinin davranışlarını kaydetme ve çözümlemede yardımcı olur. Gözlemin bu türünde, bireyin belli bir sürede ortaya koyduğu bütün davranışlarını gözlemek ve kaydetmek esastır (Avcıoğlu, 2015).

**Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi (BİLSEM):** Örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere açılan özel eğitim kurumlarıdır (ÖEHY,2018).

## 2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan üstün potansiyelli çocukların özellikleri ve gelişimleri, tanılama süreçleri, tanılama modelleri, tanılamada kullanılan araçlar, tanılamada öğretmenlerin rolü ile ilgili konularda kavramsal bir çerçeve sunulacaktır.

### 2.1. Üstün Potansiyellilik Araştırmasına Yaklaşım

Filozof Auguste Comte (1798-1857) doğrultusunda, Ziegler ve Raul'a (2000) göre üstün zekâlılık araştırmasına yaklaşım üç aşamada ilerlemiştir: Teolojik, Metafizik ve Ampirik.

Teolojik yaklaşım, daha yüksek güce sahip olan veya doğaüstü varlıklar olarak görülen bireyleri ifade etmektedir. Bu farklı kültürlerde görülebilmekte idi; örneğin, hem Yunanistan'daki Platon hem de Çin'deki Konfüçyüsler “cennetteki çocuklar” anlamına gelmektedir. Bir sonraki aşama, metafiziksel aşama, üstün yetenek insanla daha fazla ve doğaüstü varlık ile daha az ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu dönemde, bazı üstün yeteneklilerin nitelikleri “çılgın bir dahi” ninkine benzemektedir; birey ne kadar üstün yetenekli ise, daha çılgın ya da deli olma ihtimali vardı. Dahası, bu yüksek yetenekli bireylerin zihinsel hastalıklara yatkın olma ihtimalleri de daha yüksekti. Bu “çılgınca dahi” bu nedenle çoğu zaman bir dereceye kadar sorunlu olarak düşünülmekteydi. Ancak, yirminci yüzyılın başlarında, üçüncü dönem -ampirik evre- üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanmasında daha popüler hale gelmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin ampirik aşamada tanımlanması, bilimsel yöntem ve araştırmalara daha fazla dayanmak anlamına geliyordu ve bu aşama da zekâyı farklı ölçekler kullanarak ölçmeyi başardılar (Khoury ve Hroub, 2018).

### Üstün Potansiyel (Üstün Zekâ /Üstün Yetenek)

Literatür gözden geçirildiğinde, Galton'un (1865) insan zekâsını tek bir zihinsel yetenek olarak tanımlamak için yaptığı araştırmadan Gardner'ın (1983, 1999, 2004) zekâyı çoklu zihinsel yetenekler olarak tanımlamaya yönelik araştırmalarına kadar, insan zekâsı üzerine çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Literatür taramasına bakıldığında, birçok bilim insanı tarafından, insan zekâsının, bilgiyi

algılamak ve hatırlamak için doğuştan gelen bir zihinsel yetenek olduğu savunulmaktadır. Ancak bunun aksine farklı düşünen bazı bilim insanları, insan zekâsının çevreye uyum sağlayan zihinsel bir yetenek olduğunu iddia etmişlerdir (Gardner ve Seana, 2006; Kaplan ve Saccuzzo, 2005).

Galton (1865), zekânın doğuştan gelen duyuşsal yetenek ile ilgili olduğunu ancak ampirik olarak varsayımı ispatlamayı başaramadığını savunmuştur. 1904'te Spearman, öğrencilerin performanslarını ölçmek için zekâ testleriyle ilgili deneysel bir araştırma yapmıştır. Spearman, zekânın iki faktörden oluştuğunu savunmuştur. Spearman'a göre, ilk faktör entelektüel işleyişi temsil eden genel (g) faktörüdür. Spearman (g) 'nin biyolojik faktörlerle ilgili olduğunu savunmuştur. İkinci faktör olan (s) belirli görev veya eylemleri gerçekleştirmeyi temsil eden özel bir faktördür. Özel faktör (s) her bireyin genel zekâ değerlendirme seviyelerini etkilemektedir. Binet (1905), öğrencilerin bilişsel yeteneklerini ölçmek için insan zekâsı testlerinin yeni versiyonlarını kullanmaya dayalı zihinsel yaş kavramını ortaya koymuştur. Nörolojik kliniklerde yapılan araştırmaya dayanarak, Binet insan zekâsının üst düzey zihinsel yetenek olan yargı ile bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır. Binet zekânın yargı, insiyatif, pratik algılama ve adaptasyon gibi bileşenleri içeren temel bir yetenek olduğunu belirtmiştir. Binet'e göre, insanın zihinsel yeteneği, belirli becerilerin alanlarına bağlıdır. Bilim adamları ve eğitimciler insan zekâsını matematiksel ve sözlü testlerle inceleyebilirler. Binet testleri zihinsel süreçleri ölçmek için bir değerlendirme aracı olarak kullanmıştır (Madkour, 2009).

1916'da Terman Stanford-Binet testini tasarlamıştır. Stanford-Binet testinin kullanımına karşı çıkanlar testin öğrenci yeteneklerini incelemediğini iddia ederken, birçok okul ve kolej geçerlik ve güvenilirliği nedeni ile öğrencilerin akademik seviyelerini belirlemek için Stanford-Binet testini kullanmayı tercih etmişlerdir (Hickey, Zuiker, Taasobshirazi, Schafer ve Michael, 2006)

Cattell (1928) daha üst düzey zekâ faktörlerini ortaya koymuştur. Cattell iki birincil zekâ faktörü ve üç ikincil üst düzey faktör tipi tanımlamıştır. Cattell, genel zekâyı temsil eden birincil faktörleri (gf) ve (gc) olarak sınıflandırmıştır. Cattell, genel zekânın hem akışkan hem de kristalize özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Cattell'e göre, akışkan zekâ bireysel biyolojik özelliklere dayanırken, kristalize zekâ ise, bireyin bilişsel yetenekleriyle ilgilidir. Cattell, ikincil genel faktörleri temsil

etmek için (gv) ve (gr) sembollerini; hatırlama, performans hızı ve görsel yetenekler gibi diğer bireysel yetenekleri temsil etmesi içinde (gs) sembolünü kullanmıştır. Thorndike (1932), insan davranışı ve sosyal zekâ üzerine bazı araştırmalar yapmıştır. Thorndike'ye göre, sosyal zekâ, insanların davranışlarını ve eylemlerini sağlıklı bir biçimde anlayabilmek için gerekli olan insan yeteneğidir. Thorndike, çalışmasında öğrenme sonucunda ortaya çıkan davranışın uyaran tepki ilişkisinin sonucuna nasıl bağlı olduğunu incelemiş ve insanların öğrenme ve dış ortamlarla etkileşimler yoluyla zekâyı geliştirebileceklerini savunmuştur. Ona göre öğrenme, motivasyon, tutum, beceriler ve doğuştan gelen yetenekler gibi bazı değişkenlere bağlıdır. Thurstone (1934), insan zekâsının temel faktörlerini ölçmek için bazı analitik teknikler ortaya koymuş ve entelektüel faaliyetlerin muhakeme, hafıza, algılama hızı, sözlü görevler, anlama, kelime akıcılığı, sayısal yetenek ve mekansal ilişkilerin anlaşılmasını içerdiği sonucuna varmıştır. Thurstone'a göre, insan zekâsının birincil faktörleri farklı zihinsel yeteneklerden oluşmaktadır. Thurstone, birincil zihinsel yetenekleri incelemek için zekâ testleri oluşturmuştur. Böylece Thurstone, zihinsel yetenekleri, çeşitli yetenekler arasındaki ilişkileri incelemek için ilk testlere göre tanımlamıştır. Piaget (1964) entelektüel gelişime dayanan bir zekâ teorisi tanıtmıştır. Piaget, belirli zihinsel faaliyetlerin açıklamalarını sağlamış ve bireyin yaşa göre entelektüel olarak geliştiğini savunmuştur. Zekâ ve fiziksel gelişim ile ilgili araştırmalarda Piaget, embriyogenezle ilgili olarak zekâyı incelemeye odaklanmıştır. Piaget, beynin zihinsel işlevlerinin gelişiminin fiziksel büyümeye bağlı olduğunu vurgulamıştır. Piaget'in teorisi üzerine yapılan araştırmalar, fiziksel büyümeyi içeren birçok faktörün zekâyı etkilediğini göstermiştir (Schunk, 2004).

1977'de Renzulli, üç halkalı modelinden değinerek, üstün yeteneklilik tanımını yeniden kavramlaştırmıştır. Üstün yetenekliliğin, üç temel özellik kümesi arasındaki bir etkileşim olduğunu varsaymıştır: ortalamanın üstünde genel yetenek, yüksek düzeyde yaratıcılık ve yüksek düzeyde motivasyon (görev taahhüdü). Benzer şekilde, 1993'te Maker, yaratıcılığın ve zekânın birbirine bağlanabileceğini; örneğin, “yaratıcı problem çözümlerin” üstün yeteneklilik özelliği olduğunu söylemiştir. 1996 yılının sonlarında, üstün yetenekli öğrencileri tanımlamanın temel unsurunun karmaşık sorunları “en verimli, etkili ya da ekonomik yollarla” çözme yeteneği olduğunu belirtmiştir (Madkour, 2019).

Renzulli, her yeteneğin ne anlama geldiğini açıklamıştır; Renzulli ortalamanın üstünde yeteneği (yüksek yetenek), üst düzey sayısal ve sözel akıl yürütme, soyut düşünme, mekansal ilişkiler, bellek ve akıcılık düzeylerine sahip olarak tanımlamıştır. Öte yandan, Tannenbaum (1979), sekiz gelişmiş yetenek türünün (çocukluk çağında nadiren gösterilmiş olan) beslenmesi durumunda, çocukların potansiyel olarak yetenekli olabileceğine inanmıştır. Tannenbaum (1979), daha sonra beş elementin yetenekli davranışa katkıda bulunduğu Star Model'i üretmiştir. Bu beş unsur (1) genel yetenek, (2) özel yetenek, (3) entellektüel olmayan şartlar, (4) çevresel destek ve (5) şanstır. Bu beş eleman bir araya getirilmiş yetenekli çocuğu göstermektedir (Khoury ve Al-Hroub, 2018).

Sternberg'e (1985) göre insanlar sosyokültürel ortamlarla etkileşim kurarken başarılı olurlar. Sternberg, başarılı zekânın analitik ve pratik zekâyı birleştirdiğini savunmuştur. Sternberg'e göre, geleneksel zekâ testleri, insanların günlük yaşamdaki performansını ortaya koymalarına dayanmamaktadır. Yaratıcı zekâ öngörülere, sentezi ve çeşitli uyaranlara tepki verme kapasitesini içermektedir. Sternberg ayrıca, zekânın deneysel yönünün, bir bireyin iç dünyayı dış gerçekliğe nasıl bağlayabildiğini ifade ettiğini belirtmiştir. Sternberg, zeki bireylerin, yeni durumlarda karmaşık görevleri yerine getirmek için bilinçli olarak öğrenmekten hareket edebildiklerini iddia etmiştir. Sternberg (1985), zekâ üzerine yapılan çalışmaların odak noktası olan bellek, anlama, sözlü görevler ve problem çözme etkinlikleri gibi insanın zihinsel yeteneklerini kullanarak hazırlanan zekâ testlerinin sınırlı olduğunu iddia etmiştir. Sternberg'e göre, geleneksel zekâ testlerini kullanan eğitimciler zekânın yalnızca bir bölümünü hakkında bilgi elde etmektedirler. Sternberg zekânın üç bölümü olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan biri insanların problemlerini çözmeye kullandıkları zihinsel yetenekleri olan (a) analitik zekâ, İnsanların olağandışı durumlarla başa çıkma becerilerini nasıl kullandıklarını içeren (b) yaratıcı zekâ, ve İnsanların günlük yaşama adapte olma yetenekleri olan (c) pratik zekâ (Sternberg, 1985).

Herrnstein ve Murray (1994) zekâ bölümünün genetik olarak kalıtımsal olduğunu savunmuş ve IQ ile toplumdaki sosyo-ekonomik başarılar arasındaki korelasyonun olumlu olduğunu eklemiştir. Başlangıç teorisyenleri zekâyı öncelikle biyolojik olarak düşünmüştür bu nedenle statik olarak algılamışlardır.

Bundan dolayı başlangıç teorisyenleri ve Gardner arasında temel bir fark vardır. Gardner (1983, 1999, 2004) insan zekâsının hem miras hem de edinildiğine inanıyordu. Gardner, insan zekâsının çoklu olduğunu deneysel çalışmalara dayandırarak yeni bir teori olarak ortaya koymuştur (Herrnstein ve Murray, 1994).

Duncan (2005), Miller ve Penke (2007), beyin boyutunun, glukoz metabolizması oranları, cinsiyet, yaş ve genetik gibi zekâ çalışmaları ile ilgili birçok yönünün olduğunu belirtmiştir. Bazı sözel, matematiksel ve uzamsal yetenekler beynin belirli bölgeleriyle ilgilidir. İlk araştırmalarda, genetik ve entelektüel seviyeler ilişkisi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Proctor ve Breidbach (2007) Binet'in genetiğin zekâ üzerindeki etkisini açıklamaya yönelik araştırmasını incelemiştir. Herrnstein ve Murray (1994) Flynn Etkisini tanımlamışlar ve üç kuşak için bilişsel ve entelektüel test puanlarındaki artışı ifade etmek için bu terimi kullanmışlardır. Flynn Etkisi, çevresel faktörlerin yanı sıra genetik değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Flynn Etkisi, zekâ bölümünün (IQ) her on yılda beş ile dokuz puan arasında nasıl arttığını ortaya koymaya dayanmaktadır (Duncan,2005).

Goleman (1985) başarının IQ'ya değil, duygusal zekâ gibi bazı faktörlere bağlı olduğunu savunmuştur. Goleman, başarının insanların anlamlı ve verimli etkileşimlerden zevk almaları için kontrol edebileceği duygulardan oluşan bir farkındalıktan kaynaklandığını belirtmiştir. Goleman, duygusal zekâyı, başarı elde etmek için sempati, motivasyon ve öz-farkındalık kullanma yeteneği olarak tanımlamış ve insanların duygusal zekâ kullanırken sosyal becerilerini artırabileceğini savunmuştur. Goleman (2006) ayrıca duygusal zekâ kullanan bireylerin akademik ve sosyal performanslarını arttırdığını iddia etmiştir. Bu bağlamda, Grewal ve Salovey (2005) duygusal gelişim ile öğrenme arasında bir ilişki olduğunu savunmuştur. Goleman'ın duygusal ve sosyal zekâ kavramları, Gardner'ın (1983, 1999) kişilerarası ve kişilerarası zekâ araştırmaları ile ilgilidir (Goleman,, 2006).

Araştırmalarını çoklu zekâ üzerine yürüten Gardner, (1983, 1999, 2004) psikometrik, gelişimsel, bilişsel ve kültürel yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmıştır. Gardner (1983), insan zekâsını bilgi işleme ve toplum için faydalı olan etkili ürünler yaratma yeteneği olarak tanımlamıştır. Çoklu zekâ teorisini değerlendirirken, Gardner (1999) teorisinin insan zekâsı ile ilgili üç yönü doğruladığına dikkat

çekmiştir. Bahsedilen üç yön şunlardır. (a) insanların tümü aynı tür zihin yapısına sahip değildir (b) insanlar eğitim yolu ile zekâlarını geliştirebilir (c) kültürel ortam zekâ gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Gardner'ın (1983) insan zekâsını değerlendirme kriterleri üç kategoriden oluşmuştur. İlk kategori fiziksel zekâdır. İkinci kategorinin odak noktası mantıksal yetenektir. Üçüncü kategori, sosyo kültürel yetenekle ilgili zekâları oluşturur. Gardner (1983) zekânın incelenmesinde daha geniş bir teorik çerçeve geliştirmiştir. Zekâyı ölçmeye yönelik psikometrik yaklaşım dilbilimsel ve matematiksel yetenekleri tanımlamaya dayanırken, Gardner'ın (1983) yaklaşımı, fiziksel, mantıksal, dilbilimsel, müzikal ve sosyal olmak üzere birçok kritere bağlıdır. Gardner (1983, 1999, 2004) beyin araştırmalarına, psikoloji araştırmalarına ve antropoloji çalışmalarına dayanan çoklu kriterleri geliştirmiştir (Gardner, 2004).

Çoklu zekâ kuramını geliştiren Gardner (1983, 1999, 2004), IQ'yu ölçmek için yalnızca dilbilimsel ve mantıksal-matematiksel zekâ testlerinin kullanılmasına dayanan geleneksel zekâ görüşünden ayrılmıştır. Gardner (1983, 1999, 2004), her bilişsel profilin, çoklu zekâların tüm alanlarından oluştuğunu savunmuştur. Zekâ konusundaki önceki çalışmalar (Binet, 1905; Spearman, 1904; Wechsler, 1939, 1949), zekâyı genel bir entelektüel yetenek olarak (g) ya da insanların belirli entelektüel eylemleri gerçekleştirmek için kullandıkları spesifik faktörler olarak (s) ele almıştır. İnsan zekâsı üzerine yapılan araştırmalarda birçok teorisyen zekâyı, erken yaşta bile kararlı ve ölçülebilir tek bir zihinsel yetenek olarak görmektedir (Gardner, 1983). Gardner (1983), insan zekâsını sadece sözel ve mantıksal yeteneklerin bir kombinasyonu olarak tanımlamaya dayanan geleneksel görüşü benimsemek yerine, İnsan zekâsını çoklu olarak tanımlayan yeni bir teori ortaya atmıştır. Gardner (1983, 1999, 2004) çoklu zekâ teorisini tek bir puan veya bölümle sınırlamamış; bunun yerine, teorisinde, her bireyin zihinsel yeteneklerini içeren bir dizi zekâyı içerecek şekilde genişleyen bir zekâ kavramı ile bağlantı kurmuştur (Madkour, 2019).

Tarihsel olarak, üstün yeteneklilik; IQ testinden, çoklu yetenek tiplerini belirlemeye kadar çeşitli şekillerde görülmüştür. Rönesans öncesinde üstün yeteneklilik ilahi bir güç veya nevroz olarak düşünülmüştür. Rönesans çağı ile başlayan üstün yeteneklilik ve zekâ testleri fikirleri 20.yy. başlarından günümüze



kadar gelmiştir. Birkaç on yıl boyunca araştırmacılar, yetenekli veya yetenekli olmanın ne demek olduğunu kapsayan her şeyi incelemek için çaba sarf etmişlerdir. Marland (1972), üstün yetenekliliğe ilişkin altı alanı içeren yeni bir bakış açısı geliştirmiştir. Bu alanlar bir kişinin entelektüel yeteneği ve akademik kabiliyeti ile sınırlı değildir, aynı zamanda görsel ve sanat alanlarında yaratıcı düşünme ve kabiliyeti de içermektedir. Güncel üstün yeteneklilik tanımları, bilişsel yeteneklerin ve entelektüel olmayan kişilik faktörlerinin bir araya gelmesine daha fazla önem vermektedir (Linn, 2015).

Reis ve Renzulli (2004), üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin çok çeşitli bir grup olarak belirterek bir veya daha fazla alanda yeterince gelişmiş yetenekleri olan ve eğitimleri için okul ortamında değişiklik gerektiren bireyler olarak tanımlamışlardır. Genel olarak yeteneklilikle ilişkilendirilen davranışların geniş bir görünümü olsa da, en sık görülen entelektüel yeteneklerin çok daha sınırlı bir görünümü vardır. Bugün, üstün yetenekli olarak kabul edilmeleri için çocukların kronolojik akran gruplarının ilk %10'unda (veya daha iyisinde) bilişsel yetenekler sergilemesi gerektiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Aiken, 2012).

## **2.2. Dünyada Üstün Yetenek Kavramı**

Mc Cann 'e (2007) göre, üstün zekâlılık ve zekâ, üstün yetenekli eğitimindeki birçok çelişki ve yanılgıya neden olan bireysel inanç temelli yapılardır. Treffinger.(2009), üstün yeteneklilik teorilerin çoğunluğunun, deneysel bilimsel araştırmalara tabi tutulursa doğrulanan kişisel ve/veya toplumsal inanç ve deneyimlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Neisser (1979) gibi daha önceki araştırmacılar bile, üstün zekâlılığın ve zekânın, insanların kendi kültürlerinde neye değer verdiklerinden aldıkları kültürel bir buluş olduğunu belirtmiştir. Sak, (2011) üstün yetenek tanımlarının kültürel icatlar olması nedeniyle, anlamların çoğunlukla inanç, efsane ve popüler görüşlerden etkilendiğini belirtmiştir. Bu bölümde dünyada bölge ve ülkelere göre üstün zekâlılığın nasıl tanımlandığına ve kavrama yüklenen anlama yer verilecektir.

### 2.3. Türkiye’de Üstün Zekâlılık Kavramı

Şahin, (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkiye’de üstün yetenek tanımı, kişisel nitelikleri (zekâ, yaratıcılık veya liderlik becerileri gibi) veya özel ilgi alanlarını (sanat, spor veya akademik alanlar gibi) içermektedir.

Sak, (2011) Türkiye’de üstün zekâlılığa ilişkin iki eşzamanlı kavram olduğunu belirtir. Yazısında, onları “modaya uygun görünüm” ve “işçi görüşü” olarak nitelendirmektedir. “Modaya uygun görünüm”, birçok zekânın olduğunu veya daha spesifik olarak birden fazla zekânın bulunduğunu belirtmektedir. Türkiye’nin üstün yetenekli görüşünü Gardner’ın çoklu zekâ teorisi ile karşılaştırmaktadır. Bu zekâların bilimsel olarak kanıtlanmış olup olmadığına bakılmaksızın, bu görüşlerin TV programları, reklamlar ve sohbetler gibi her yerde kültürel olarak yaygın olduğunu belirtmiştir. “İşçi görüşünün” popüler anlayışı, insan hayatına hiçbir şeysiz (evsiz, başarısız, fakir veya yeni çalışmaya başladığı) başladığında ve daha sonra başarıya ulaştığında, başarılarında genetik olmadan üstün yetenekli hale gelmeleri zor bir iştir. Bu “çalışma görüşüne” göre, genetik ve üstün yeteneklilik arasında bir ilişki yoktur; ancak sıkı çalışma yoluyla biri üstünlük kazanır ve “üstünlük”, çok çalışan herkese uygulanabilir (Sak, 2011).

#### 2.3.1. Orta Doğu’da Üstün Zekâlılık Kavramları

Khaleefa (1999) göre, Arap ve Orta Doğu’nun üstün zekâlılık araştırması, genellikle üstün zekâlılık görüşünde Batı’nın egemenliği altındadır. Bununla ilgili sorun, Khaleefa’nın (1999) belirttiği gibi, Batı görüşünü Arap kültürüne uyarlamadan olduğu gibi benimsemenin “engelleyci” olmasıdır. Khaleefa’nın (1999), Ortadoğu’daki Arapların kendi kültürlerine ve ihtiyaçlarına özgü kendi yeteneklere sahip oldukları görüşüne sahip olması gerektiğini belirtmektedir aksi halde Batı görüşünün, Arap’ların yetenekli öğrencileri nasıl tanımladığını etkilemeye devam edeceğini belirtmektedir.

Subhi-Yamin (2009), Körfez ve Orta Doğu’daki üstün yetenekli öğrencilerde genel olarak aşağıdaki kriterleri belirlediklerini belirtti: (1) yüksek yetenek (yüksek zekâ anlamına gelir), (2) yüksek yaratıcılık, (3) yüksek görev taahhüdü ve (4) davranış özellikleri. Bununla birlikte, Ürdün, Bahreyn ve Mısır, yetenekli öğrencileri tanımlamak için beşinci bir kriter eklemiştir: belirli bir akademik başarıya sahip

olmak (örneğin matematikte). Subhi-Yamin'e (2009) göre, yüksek entelektüel yetenek Körfez Ülkelerinde ki yetenekliliği tanımlamakta hala büyük bir rol oynamaktadır ve genellikle bununla sınırlıdır. Bölgede ki uzmanların çoğu, yetenekli bir çocuğu, bilgi edinen ve işleyen ve sorunları genç yaşta ve diğerlerinden daha hızlı bir şekilde çözen biri olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, Subhi-Yamin (2009), Arap İslam kültüründe ki konu ile ilgili sorunların yalnızca Batı araçlarını kullanarak yetenekli öğrencilerin belirlenmesi değil, orijinal olarak Arapça veya İslami olarak etiketlenebilecek üstün yeteneklilik anlayışı olmadığını da belirtmiştir. Ona göre Arap dünyasındaki üstün zekâlılık anlayışları, Batı anlayışlarından tamamen olmasa da önemli ölçüde etkilenmiştir (Shavinin, 2009).

### **2.3.2. Avrupa'da Üstün Zekâlılık Kavramları**

Fransa da genel olarak spor ve sanatsal alanlardaki yetenekler teşvik edilmektedir, yakın zamanlara kadar akademik yetenekler sistematik olarak ele alınmamıştır (Lubart, 2006).

Alman kültürü, üstün yetenekli bireylerin özellikleri olarak yüksek performans, bireysellik, özgünlük, yaratıcılık ve yenilikçiliğe büyük önem vermektedir. Almanya'da üstün yeteneklilik, matematik, doğa bilimleri ve sosyal yetenekler gibi hem genel hem de özel alanlarda problem çözme becerilerini geliştiren bilişsel yeteneklere sahip öğrencileri ifade eder. Entelektüel yetenekler normalde yakınsak düşünceyle, yaratıcılık ise çok yönlü veya farklı düşünceyle ilişkilendirilir. (Heller,2009).

Antik Yunanistan, entelektüel zekâyı teşvik etme fikrini geliştiren ilk ülkelerden biridir. Örneğin, Cumhuriyet kitabında Plato, toplumu zekâ temelli birkaç sınıfa ayırmıştır. Eski Yunanistan'da krallar ve filozoflar çok başarılı ileri çalışmaları olanlardı. Plato'ya göre, geometri ve astronomi gibi disiplinlere yalnızca en yetenekli ve en yüksek potansiyele sahip olan kişiler atanırdı. Bununla birlikte, günümüz Yunanistan'ında yukarıda sözü edilen inanış var olmaktan çıkmıştır. Mevcut okul sistemlerinde, ortalama öğrencilerin gereksinimlerine öncelik verilmekte, bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin gelişiminin tam potansiyellerine ulaşmaları engellemektedir. Şu anda Yunanistan'da üstün yetenekli eğitime destek

verilmemesinin ana nedeni, “seçkinlik şüphesi ve demokratik olmayan bir eğitime yol açabileceği korkusundan” kaynaklanmaktadır (Matsagouras ve Dougali, 2009).

Rusya'daki eğitim sistemi Fransa, Almanya ve Yunanistan'daki sistemlerden farklıdır. Rusya'da, Hobbes'a (1994) göre, eğitim sistemi öğrenciler, ebeveynler, eğitimciler, merkezi hükümet ve yerel topluluklar arasında “sosyal bir sözleşmedir”. Sosyal sözleşme “güçlerini hükümete vermek karşılığında bir koruma” olarak anlaşılmaktadır. Rusya'da üstün yeteneğe yüklenen anlam, üstün yetenekli bireylerin sosyal yararlar için potansiyelini (örneğin, bilimsel araştırmanın geliştirilmesi, teknolojiler vb.) kullanmak, üstün yetenekli bireylerin kişisel gelişimine ve mutluluğuna katkıda bulunmak ve son olarak da muhteşem sonuçlar elde etmektir. Ebeveynler ve üstün zekâlı öğrenciler kendini gerçekleştirme ve mutluluğu arayabilmelerine rağmen, merkezi Rus hükümetinin temel kaygısı üstün zekâlı öğrencilerin potansiyelini devletin ekonomisini ve gücünü artırmak için kullanmaktır (Ushakov, 2010).

### **2.3.3. Dünyanın Diğer Bölgelerindeki Üstün Zekâlılık Kavramları**

Çin'de, üstün yeteneklilik ve shen-tong (tanrısal çocuklar) kavramı eski Çin'e kadar uzanmaktadır. Üstün Yetenekli çocuklar için tain-cai-er-tong (göksel yeteneği olan çocuklar) veya zi-you-er-ting (üstün genetik donanıma sahip çocuklar) gibi bazı terimler vardır. Bu tür terimler, Çin halkının üstünlüğüne ilişkin bu tarihi anlayışları yansıtmaktadır. Shi ve Zha.'ye (2000) göre, 1978'de, Çinli psikologlar, bu çocuklar için özellikle Çin Halk Cumhuriyeti'nde kullanılan chao-chang-er-tong (süper çocuklar) terimini kullandılar. Ancak, Hong Kong ve Tayvan'daki eğitimciler ve psikologlar üstün yetenekli öğrencileri “üstün genetik donanıma sahip çocuklar” olarak adlandırmaya devam etmektedir. Chan'a göre (1998), Çin tarihi boyunca her zaman yetenekli öğrencileri tanımlamış ve beslemiş olsa da, üstün yetenekli öğrenciler için sistematik eğitim Çin'de yeni bir olaydır ve büyük ölçüde Batı kültürlerinden gelen fikirlere dayanmaktadır. Çinliler üstün zekâlılığın bir cai (yetenekler) yelpazesiyile tutarlı olduğuna ve tian-cai'nin (cennetsel yetenek) bu hiyerarşinin tepesinde olduğuna inanmaktadırlar. Cennetin altında (bir başka deyişle, cennetin gönderdiği veya cennetin verdiği) yetenek, sıkı çalışma ve çaba harcayan bir öğrenmeden ren-cai (insan yeteneği) gelmektedir. Ancak Çin kültürüne göre,

üstün yeteneklerin en iyi göstergesi, hem doğanın hem de beslenmenin etkileşimidir (Chan, 2009).

Yeni Zelanda'da, üstün yetenekliliğe yüklenen anlam incelendiğinde üstün zekâlılık için ortak bir tanım olmadığı görülmektedir. Yeni Zelanda Milli Eğitim Bakanlığı 2000 yılında Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler için bir el kitabı yayınlamıştır. Kitap, “gelişimsel” bir “üstün zekâlılık” görüşünü vurgulamaktadır ve “sabit” bir “üstün zekâlılık” görüşünü reddetmektedir. Yeni Zelanda'da, üstün yeteneklilik kavramı, olağanüstü kişisel ve ahlaki niteliklerin yanı sıra olağanüstü becerilerin de üstün yetenek alanları olduğu ve Maori kültürü ve kimliği ile ilgili güçlü bir bilginin, üstünlüğün bir göstergesi olabileceği düşünülen, kişinin yeteneklerinin bir topluluğa fayda sağlamak için kullanılması gerektiğine dair bir inanç olan Maori kavramı olarak bilinmektedir (Bevan-Brown, 2009)

Afrika ülkelerinde üstün yetenekliliğe yüklenen anlama baktığımızda, Afrika kültürlerinde üstün yetenekliliğe Batı kültürlerine göre oldukça farklı anlamlar yüklendiğini görülmektedir. Afrika kültüründe bireyin bütün topluma hizmet ettiğine inanılmaktadır. Örneğin, Orta Güney Afrika'nın bir kabile halkı olan Shona, üstün yeteneği “topluma hizmet” olarak görmektedir. Dahası, üstün yeteneklerin birden fazla alanda olabileceğine inanmaktadırlar. Bu alanlar arasında “tarımsal geçim ekonomileri ve ayrılan atalara manevi destek de dahil olmak üzere aile ve kabile bağlantılarının sosyal ihtiyaçları” yer almaktadır (Mpofu, Ngara ve Gudyanga,2007).

Grigorenko (2001) ve Mpofu, Ngara ve Gudyanga (2007) tarafından Kenya'da yapılan araştırmalarda Kenya'nın üstün yetenek kavramlarını incelenmiş ve “üstün yetenek” kavramını oluşturan dört unsur olduğunu belirtmişlerdir. Bu kavramlar:

- (1) Rieko (bilgi ve beceri)
- (2) Luoro (saygı)
- (3) Winjo (gerçek hayattaki problemleri çözme becerileri) ve
- (4) Paro (inisiyatif) dır.

#### **2.4. Üstün Potansiyelli Çocukların Temel Özellikleri**

Üstün yetenekli çocuklar, sadece beden, ırk açısından değil bilişsel ve dil yetenekleri, ilgileri, öğrenme stilleri, motivasyonları, enerji seviyeleri, kişilikleri ve

ruh sağlıkları bakımından da birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Bu çocuklar eğitim ihtiyaçları bakımından da farklılık gösterirler. Üstün yetenekli öğrencilerin başlıca özelliklerinden biri dil ve düşüncede ileri düzeyde gelişmiş olmalarıdır (Davis, Rimm ve Siegle, 2014). Van Tassel–Baska (2003) üstün zekâlılığın ön koşul üç özelliğinden ilki olarak dil ve düşüncede ki gelişimi belirlemiştir. Binet benzer şekilde zeki öğrencileri, kronolojik yaşlarına göre zekâ yaşları daha ileri düzeyde olanlar olarak tanımlamıştır.

Silverman (1983 a-b, 2005) ve diğeri üstün zekâlılığı ileri düzey bilişsel yetenekler ile karakterize olan asenkronize gelişim olarak tanımlamışlardır. Basitçe, üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel gelişimi kronolojik (fiziksel) gelişimini geride bırakmaktadır. Zekâ testi performansları ve tipik olarak okul başarıları kendilerinden yaşça büyük çocukların ki ile aynı seviyede gitmektedir. Bazı üstün yetenekli çocuklar erken gelişim döneminde (örn. 7 aylıkken) konuşmaya başlayabilirler. Bazıları da erken konuşmaya başlamayabilirler, ancak başladıklarında hızlı bir şekilde ilerlerler. Bazı yetenekli çocuklar, fark edilebilir resimler çizerler ve ayrıntılı bir dil kullanabilirler.

Üstün yetenekli çocukların hepsi erken ya da hızlı okumayı öğrenemeyebilirler. Okuma normal zamanında öğretildiğinde anaokulunda ya da birinci sınıfta öğrenebilirler. Üstün yetenekli çocuğun gelişmiş dil yeteneği, üstün anlama becerisini içermektedir. Bu nedenle, üstün yetenekli çocuk genellikle çok çalışan bir kelime hazinesi ve birçok konu hakkında geniş bir bilgi deposuna sahiptir. Çocuk, normalde daha büyük yaşta öğrenilen karmaşık ve soyut kavram ve ilişkileri kavrayabilir. Ortalama bir çocukla karşılaştırıldığında, üstün yetenekli çocuğun düşünme süreçlerinin hızı ve tutarlılığı ve sabırsızlığı ebeveynleri ve öğretmenleri rahatsız edebilecek iki temel özelliğidir. Doğal bir merak ve öğrenme dürtüsü ile birleştiğinde, erken gelişmiş çocuk bilmek ve nedenini öğrenmek için sonsuza dek sorular sormak istiyor olabilir. Hızlı ve mantıksal düşüncelerinin ışığında, sorgulama yetenekleri, sebep-sonuç ilişkilerini iyi bir şekilde kavrayabilmeleri, inatçılıkları ve iç görü anlayışları üstün yetenekli çocukların sıkça bahsedilen özellikleridir (Davis, Rimm ve Siegle, 2014).

Tablo 1.1’de üstün yetenekli çocukların aileleri tarafından belirlenen özellikleri ile uzmanlar tarafından sıralanan özellikleri karşılaştırmalı olarak verilmektedir (Macintyre, 2008).

**Tablo 1.1.**Ailelerin Belirlediği Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri İle Uzman Listesinin Karşılaştırılması

AİLELER	UZMAN LİSTESİ
Olağandışı sorular sorar	Orijinal, yaratıcı
Azimli- cevapları tartışır	Kalıcı, becerikli, kendini yöneten
Dikkat istiyor	Meraklı, şüpheci
Sık sık keser	Olağandışı alanlarda bilgili
Geniş kelime hazinesi	Sanatsal: İyi fiziksel kontrol
Kendi kendine öğretilen okuma	Üstün kelime hazinesi: sözlü olarak akıcı
Tek fikirli / Kararlı	Müzikal
Çok aktif - her zaman yolda	Bağımsız işçi: inisiyatif alır
Sosyal olarak olgun-yetişkinlerle iyi ilişki kurabilir	İyi karar: Mantıksal
Liderlik nitelikleri	Olağandışı öngörülerini gösterir
Başkalarıyla empati yapar	Yüksek hassasiyet ve empati
Çok fazla düşünür	Mükemmel mizah anlayışı
Pratik taahhüt	

Üstün yetenekli çocukları akranlarından ayıran özelliklerin çoğu, entelektüel olarak dünyayı nasıl algıladıklarını içermektedir. Üstün yetenekli çocuklar genellikle istisnai akıl yürütme yetenekleri sergilerler; bu da hızlı öğrenme oranlarına, ezbere bilginin hızlı ustalığına ve soyut bilgiyi anlamada güçlü bir kapasiteye yol açmaktadır. Yetenekli çocuklar genellikle oldukça karmaşık sorunların çözümlerini sezebilirler ve görünüşte ilgisiz şeyler arasında bağlantı kurmak için çok hızlıdır. Üstün yetenekli çocuklar aynı zamanda yeni bilgileri öğrenmek ve ustalaşmak için yaratıcı yollar arayan yaratıcı problem çözücülerdir. Oldukça canlı bir hayal gücüne yatkın olan birçok yetenekli çocuk, hem dil kullanımında hem de çevrelerindeki dünyayı anlamada yaratıcıdır. Kısacası, bu çocuklar öğrenmeyi severler, sıradanlara hakim olmak için hızlıdır ve aktif olarak dünyalarını yorumlamak için yeni ve ilginç yollar ararlar (Silverman, 1989).

Üstün yetenek, ilk önce çocuğun entelektüel gelişimi ile tanımlansa da, kişilik gelişimi alanlarında da benzersiz özellikleri vardır. Bilişsel yeteneklerinin yoğunluğundan yola çıkarak, yetenekli çocukların çoğu zaman dünyalarını anlama

konusunda güçlü ve boyun eğmez bir ihtiyaçları vardır. Güçlü mantıksal mantıklarının, kendilerini rahat hissetmeleri için kendi dünyalarında yeniden yönlendirilmesi gerekir. Onların, çoğu zaman güçlü bir ayrıntı ve düzen duyguları vardır. Erken ahlak kaygısı üstün yetenekli çocukların diğer bir tipik kişilik özelliğidir. Bu genellikle empatinin erken gelişmesi ve insanlığın karşılaştığı karmaşık sorunların erken farkındalığı da dahil olmak üzere, dünyanın sosyal yönlerinin olgun bir şekilde anlaşılmasıyla sonuçlanır. Üstün yetenekli çocuklar genelde geniş bir ilgi alanına sahiptirler ve öğrenmek için kendi iç dünyalarında motive olurlar. Ancak, aynı zamanda mükemmel olma ihtiyaçları ile ilgili bir özellik olan risk almaya karşı da dirençlidirler. Ayrıca, düşüncelerinde kolayca sıkılabilir ve biraz sertleşebilirler. Eğer okulun veya belirli bir konunun onlar için çok az değerli olduğuna inanırlarsa, sınıfa karşı çok dirençli olabilirler ve konuyu öğrenmenin gerekmediğine karar verebilirler (Webb ve diğ., 2007).

Üstün yetenekli çocuklar entelektüel ve kişilik gelişimi konularında benzersiz oldukları gibi duygusal gelişim açısından da benzersizdirler. Bu çocuklar doğal olarak çok mutlu ve çok üzgün arasında kolayca dalgalanabilen güçlü duygulara sahiptirler. Genellikle kendileri için hayata yaklaşımlarında, empatik ve aşırı derecede eleştireldirler. Üstün yetenekli çocuklar, genellikle kendilerini ve başkalarını inanılmayacak kadar yüksek bir standarda tutarlar. Onların duygusal gelişimi de oldukça yoğun olarak nitelendirilebilir. Bu yoğunluk, yetenekli çocukların hem evde hem de okulda kendi dünyalarıyla etkileşime girme yollarının çoğunu renklendirir ve tanımlar (Fonseca, 2011).

Heller, ve Schofield (2008) 'e göre, hızlı anlama, yüksek öğrenim hızı ve genellikle normal zamanın öncesinde gerekli kavramları hızlı bir şekilde kavrama gibi, bilişsel yetenekleri olan üstün potansiyelli öğrencileri karakterize eden çeşitli davranış göstergeleri vardır. Bu göstergeler, yaşa ve gelişim düzeyine göre farklı merak, kişinin yaşı için büyük bir kelime hazinesi, kompleks problemleri çözmek için yaratıcı (orijinal) fikirler ve teknikler, kişisel olarak zorlayıcı görevler veya sorular, yakınsak (zekâ göstergesi olarak) düşünmek için bilişsel yetenekler; problemlere duyarlılık, zorlu ve zor görevlere ve düşünce problemlerine karşı kendiliğinden eğilim, ayırt edici meta-bilişsel yetkinlikler vb. gibidir.



Üstün yetenekli öğrencilere atfedilen bir diğer ortak özellikte farkındalığın yanı sıra duyarlılığın da artmasıdır (Mendaglio, 1995). Üstün yetenekli olan çocuklar sadece fiziksel olarak değil bilişsel ve dil becerileri, ilgi alanları, öğrenme stilleri, motivasyon, enerji düzeyleri, kişilikleri, zihinsel sağlık, kendi kendine kavramlar, alışkanlıklar, davranışlar ve en önemlisi de eğitim ihtiyaçları bakımından farklılık gösterirler (Rimm ve diğ., 2018).

Erken gelişen dil ve düşünce, VanTassel-Baska'ya (2009) göre üstün potansiyelli olma durumuna bir başka özelliktir. Benzer şekilde Binet, üstün yetenekli çocukları, kronolojik yaşlarıyla bağlantılı olarak “daha yüksek zihinsel yaş” olarak tanımlamıştır. Son olarak, Silverman, (1993a, 1993b, 2002, 2003) ve diğerleri, üstün yetenekliliği, ileri bilişsel yeteneklerle karakterize edilen “asen kron” bir gelişme olarak adlandırır. Başka bir deyişle, üstün yetenekli çocukların zihinsel veya bilişsel gelişimi, kronolojik gelişimlerinin (fiziksel gelişim) ilerisine geçmektedir. Rimm, Siegle ve Davis (2018) üstün potansiyelli çocukların küçük yaşlarda tanınabilir resimler çizdiklerini, 2,5 yaşlarında ayrıntılı bir dil kullanabildiklerini 3 yaşlarında okumaya başladıklarını ve en sonunda 4 yaşında akıcı okuyabildiklerini ileri sürmüştür.

Üstün yetenekli çocuklar için dil becerilerinin en önemli yönü anlama becerileridir. Üstün yetenekli öğrenciler çok miktarda kelime öğrenebilir ve karmaşık olanı kavrayabilirler ve erken yaşta yazma becerisi geliştirebilirler. Ortalama bir çocuğa göre üstün yetenekli öğrencilerin düşünme süreçleri hem hızlı hem de daha mantıklıdır. Eğer “neden” sorusunu sorarlarsa “çünkü” nün cevabını vermek kolay değildir. Bu nedenle, yetenekleri sorgulamanın, sebep-sonuç ilişkilerinin iyi anlaşılmasının, problem çözmenin, sabır ve iç görünün, literatürde üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri olarak sürekli belirtilmesi şaşırtıcı değildir. Sözel ve kavramsal becerilere paralel olarak ileri matematiksel, müzikal ve sanatsal yeteneklere sahiplerdir (Rimm ve diğ., 2018).

Sanatsal olarak, yetenekli çocuklar da diğer çocuklardan önemli ölçüde farklıdır. Winner ve Martino, (2000, 2003) göre, sanatsal açıdan yetenekli çocuklar çok erken yaşlarda nasıl çizileceğini hızlı bir şekilde öğrenmektedirler ve üstün görsel hafızaları vardır, büyük problem çözme becerilerine sahiptirler ve neredeyse kendi başlarına öğrenmektedirler ayrıca müzikal üstünlükten ve 1 ile 2 yaş arasında

bir yerde görülebileceği gerçeğinden de bahsetmektedir. Rimm ve diğ. (2018), müzikal yetenekli olmak için, bir çocuğun genellikle müzik yapısını (yani, tonalite, anahtar, uyum ve ritim) doğuştan anlayabildiğini ve ifade edici özellikleri (örneğin, tını, ses, eklemlenme gibi) duyma yeteneğine sahip olduğunu açıklamaktadırlar.

Üstün yetenekli çocuklarda göze çarpan bir diğer özellik, sürekli motivasyonları, azim ve gelişmiş ilgi alanlarıdır. Rimm ve meslektaşları, üstün yetenekli çocuklarda, merakları ve ileri düzey anlama ve mantıksal yetenekleriyle bir araya getirilen yüksek motivasyon ve öğrenme dürtüsünün şaşırtıcı derecede gelişmiş akademik başarılarla yol açabileceğini ileri sürmüşlerdir (Rimm, ve diğ., 2018). Siegle ve Mc Coach, (2005) üstün yetenekli öğrencilerin “içsel” motivasyon konusunda diğer motivasyon ölçümlerinden daha yüksek puan aldıklarını tespit etmişlerdir. Yaptıkları araştırmada, İç kontrol odağını ve içsel motivasyon ve özerklik ölçütlerini içeren öğrenme nedenlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin başarı ve başarısızlık için olumlu nitelikleri gösterme ihtimalinin daha yüksek olduğunu, örneğin başarıyı kendi yetenek ve çabalarına atfetme ve başarısızlığı kötü şans veya uygunsuz strateji seçimine atfetme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Hollingworth, (1942) ‘e göre, üstün zekâlılık seviyesi sosyal becerileri etkiler. Çalışmalarında 140 ila 160 arasında değişen IQ'lu öğrencilerin daha fazla arkadaş edinme eğiliminde olduğunu, uyumlarının iyi olduğunu ve genel olarak daha başarılı olduklarını keşfetmişlerdir. Ancak, Hollingworth IQ'ları 180'in üzerinde olan çocukların çok farklı olduğunu ve sosyal olarak uyum sağlamada zorluk çektiğini belirtmiştir. Bakar, Ishak ve Abidin (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin empatik anlayışı ve çok çeşitli sosyal becerileri olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, aynı çalışmada, sonuçlar üstün yetenekli öğrencilerin daha empatik olmasına ve olumlu sosyal becerilere sahip olmalarına rağmen, diğer öğrencilerle bağlar oluşturmada bazı zorluklar gösterdiklerini de ortaya çıkarmıştır. Aynı araştırmacılar tarafından yapılan bir başka araştırmada, yetenekli öğrencilerin halen empati konusunda çok yüksek puan aldıkları, özellikle de farklı bir grup insanla etkileşime girebildiklerini bulunmuştur.

Meier, Vogl ve Preckel (2014), yaptıkları araştırmada, öz düzenleme stratejilerini ve çabayı üstün yetenekli öğrenciyi tanımlayan belirgin özellikler olarak

ifade etmişlerdir. Akademik benlik kavramı, bir öğrencinin kendini herhangi bir alanda (akademik ya da akademik olmayan) nasıl değerlendirdiğini ifade etmektedir.

Niepel, Brunner ve Preckel (2014), akademik benlik kavramı ve başarının karşılıklı olduğunu; üstün potansiyelli bireylerin normal bireylere göre daha olumlu bir akademik öz-kavrama sahip olma eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir.

#### **2.4.1 Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Genel Özellikleri**

**Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Yinelenen (Tekrarlı) Özellikleri:** Davis, Rimm ve Siegle (2014) üstün yetenekli öğrencilerin yinelenen (tekrarlı) özellikleri şu şekilde belirtmektedir.

- Bebeklikte ve daha sonraki dönemlerde sıra dışı uyanıklık,
- Erken ve hızlı öğrenme,
- Çocuklukta hızlı dil gelişimi,
- Üstün dil yeteneği-sözel akıcılık, geniş kelime hazinesi, karmaşık dilbilgisi,
- Öğrenmekten keyif alma,
- Akademik üstünlük, geniş bilgi tabanı, kaynak olarak aranma,
- Üstün çözümlene kabiliyeti,
- Keskin gözlem,
- Etkin, yüksek kapasiteli hafıza,
- Üst düzey mantık kurma, çözme,
- Soyut, karmaşık ve zor olanı düşünme,
- Akılcılık, “büyük resmi” görme, örüntüleri tanıma, konuları birleştirme,
- Sembol sistemlerini kullanma,
- Üst düzey düşünme becerileri, etkin stratejiler kullanma,
- Bilgiyi yeni durumlara aktarır, öğretilenin ötesine geçme,
- Gelişmiş farkındalık ve öz-farkındalık,
- Gelişmiş üst biliş (kendi düşüncelerini anlama),
- Üst düzey ilgi alanları,
- Mantık ve doğruluk arama,

- İlgileri çeşitlilik, yeni konulara merak duyma,
- Meraklılık, nasıl ve nedeni araştırma,
- Çoklu yeterliliklere sahip olma (çoklu potansiyel),
- Yüksek kariyer hırslarına sahip olma,
- Fazla heyecanlanma,
- Duygusal yoğunluk ve hassasiyet,
- Uyanıklık, üst düzey dikkat,
- Yüksek düzeyde düşünel ve fiziksel faaliyet,
- Yüksek motivasyon-yoğunlaşma, azim, ısrar, görev odaklı olma,
- Etkinlik- bilgi paylaşımı, yönlendirme,
- Önderlik etme, yardım önerme, katılımcılık,
- Güçlü empati, ahlaki düşünce,
- Adalet duygusu, dürüstlük,
- Sosyal meselelerdeki farkındalık,
- Yüksek konsantrasyon, uzun dikkat süresi,
- Güçlü içsel kontrol,
- Bağımsızlık, kendi kendini yönlendirme, yalnız çalışma,
- Sorgulayıcılık, sorular sorma,
- Mükemmel mizah duygusu,
- Üst düzey hayal gücü, yaratıcılık, problem çözme,
- Yenilikleri tercih etme,
- Yansıtıcılık,
- Öz kavramı,
- Karmaşıklık ve bu bağlamda ki bağlantıları görme,
- Özgünlük,
- Spesifik yetenek alanları (müzik, sanat, matematik vs.),
- Kendisi ile ilgili yüksek beklentiler,
- Yetişkin konularına duyulan ilgi,

**Üstün potansiyelli öğrencilerin bebeklik yıllarına ilişkin özellikleri:** Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinin raporlarına göre bu çocukların bebeklik yıllarında

özellikle doğumu takip eden ilk aylarda gösterdikleri karakteristik özelliklerden bazıları şunlardır (Sak, 2014):

- Uzun dikkat süresi
- Aktiflik
- Doğumu takip eden ilk aylarda bakımlarını tanıma ve onlara gülümseme
- Gürültüye karşı aşırı tepkisel olma ve öfkelenme
- İlk kez gördüğü şeylerin büyük bir çoğunluğunu hatırlama
- Hızlı öğrenme (herhangi bir şeyi bir sefer gördükten ya da yaptıktan sonra onu başkalarının yardımı olmadan tekrar yapabilme vb.)
- İlk aylarda dil gelişiminin başlaması
- Kitaplara karşı olağanüstü ilgi duyma
- “Ne” sorularını takiben “neden” ve “nasıl” soruları sorma
- Uyarılara karşı tepkisel davranma.

**Üstün potansiyelli öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili özellikleri:** Davis, Rimm ve Siegle (2014) üstün yetenekli yaratıcılıkla ilgili özelliklerini şu şekilde belirtmektedir.

- Özgündür: Hayal gücü geniştir, Çözüm bulur, Esnektir, Sıra dışıdır, Mecazi düşünür, Varsayımlara karşı çıkar,
- Yaratıcılık Farkındalığı: Yaratıcılığının farkındadır, Özgünlüğe değer verir, Kendi yaratıcılığına değer verir
- Bağımsız- Kendine güvenir, Bireyseldir, Uyumsuzdur, Kendi kurallarını koyar, Başkalarını etkileme derdi yoktur, Sosyal taleplere direnir
- Risk alma :Farklı olmaktan ve yeni şeyler denemekten çekinmez, Düşmanca davranışlarla baş eder, Başarısızlıkla baş eder
- Motive olma: Enerjiktir, Maceracıdır, Duygu arar, Coşkuludur, Heyecanlıdır, Anlık davranır, Dürtüleri güçlüdür, İçsel motivasyonu vardır, Azmeder, Verilen görevlerin ötesinde çalışır

- Meraklı: Norm ve varsayımları sorgular, Denemede bulunur, Sorgulayıcıdır, İlgileri geniştir, “Niçin” diye sorar,
- Mizah Anlayışı: Oyuncudur, Fikirleri kafasında çevirir,
- Karmaşık Olanı Cazip Bulma: Yeniliği, Asimetriyi, Gizemli olanı, Kuramsal ve Soyut problemleri cazip bulur; Kompleks bir kişidir, Belirsizliğe, Düzensizliğe, Uyuşmazlığa tahammül eder,
- Sanatsal: Sanatsal ve estetik ilgileri vardır, Güzellik ve düzen cazip gelir
- Açık Fikirleri: Yeni fikirlere, başka bakış açlarına, yeni deneyimlere, gelişime karşı alıcı ve açıktır, özgürlüktür, fedakârdır.
- Yalnız Zaman Geçirmeye İhtiyaç Duyar: Yansıtıcıdır, içsel düşünür ve kaygılıdır, hassastır, geri çekilebilir, tek başına çalışmaktan hoşlanır
- Sezgiseldir: Algısı açıktır, İlişkilerin farkına varır, Kaosta düzen bulur, Tüm duyularıyla gözlem yapar
- Zekidir: Sözel akıcıdır, Mantıklıdır, İyi karar verir, Bilgideki boşlukları tespit eder.

**Üstün potansiyelli öğrencilerin zihinsel özellikleri:** Levent (2014) üstün potansiyelli öğrencilerin zihinsel özelliklerini şu şekilde belirtmektedir.

- Hızlı ve çabuk öğrenme
- Yüksek yaratıcılık
- Kusursuz hafıza
- Çeşitli ilgi alanı
- Geniş kelime hafızası
- Hızlı dil gelişimi
- Orijinal fikir geniş hayal gücü
- Üst düzey problem çözme ve muhakeme yeteneği
- Uzun dikkat süresi
- Akranlarına göre erken okuma ve yazma.

**Üstün potansiyelli öğrencilerin sosyal ve duygusal özellikleri:** Renzulli (2002) üstün potansiyelli öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerini şu şekilde belirtmektedir.

- Güçlü duygu ve hisler
- Hassasiyet
- Akranlarına göre daha olgun davranma
- Güçlü adalet duygusu
- Üst düzey mizah anlayışı
- Gelişmiş empati becerileri
- Etik değerleri benimseme ve bağlılık

**Üstün potansiyelli öğrencilerin kişilik özellikleri:** (Levent, 2014) üstün potansiyelli öğrencilerin kişilik özelliklerini şu şekilde belirtmektedir.

- Mükemmelliyeçilik
- Üst düzey merak
- Merhamet ve sabır
- Liderlik
- Otoriteyi sorgulama
- Çok soru sorma
- Yüksek özgüven
- Rekabetçilik
- Risk alma

## 2.5. Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Tanınması

Tanılanmanın önemi arttıkça neyin tanılacağı, neden, nasıl ve ne zaman tanılama yapılacağı soruları gündeme gelmektedir. “Nasıl” sorusunda tanıya ilişkin değişkenler ve zekâ bölümü, üstün zekâlılık, özel yeteneğe dair kavramlar ile ilgili problemler tartışılmaktadır. “Neden” sorusunda, hangi amaçla tanılama yapılacağı üzerinde düşünülmektedir. Alana bakıldığında ülkelerin bir kısmında tanılama yapılırken çocuğun özel olarak tasarlanmış eğitim programlarına dahil edilmesi amacı göz önünde bulundurulurken, diğer ülkelerde çocuğun hayatta

karşılaşabileceği problemler ile kendi başına baş edebilmesi ve hayatına ilişkin gerekli düzenlemeleri yapabilmesi için çocuğa rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sağlamaktadır. “Nasıl” sorusunda ise üstün yetenekli çocukların tespitinin nasıl yapılması gerektiği konusu üzerinde düşünülmektedir. Bu konuda karşımıza iki durum çıkmaktadır: özel yetenekli bireylerin tanılanmasında dikkat edilecek kriterleri ve tanılama için kullanılacak araçlar. Ne zaman” sorusunda potansiyel olarak aday öğrencinin tanılma zamanı, gelişimin hangi döneminde ve noktasında olması gerektiği ve teklî ve geleneksel tanılama yöntemlerinin kullanılmasının ne derecede uygun olacağı sorularına cevap aranmaktadır. Diğer bir tartışma konusu da tanılama sürecinin gönüllü olarak mı veya zorunluluk ilkesi çerçevesinde mi yapılacağıdır (Karadağ, 2016).

Bracken ve Brown, (2006), özellikle yerleştirmedeki eşitliği tartışırken üstün yeteneklileri doğru bir şekilde tanılamamanın hayati önem taşıdığını belirtmişlerdir. Onlara göre üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması tartışılırken üç önemli soru göz önünde bulundurulmalıdır. (1) Ne tanılanıyor? (2) Tanılama ne amaçla yapılmaktadır? (3) Son olarak, yetenekli öğrencilerin tespit edildiği süreç hangisidir?

Üstün yetenekli öğrencileri belirleme sorumluluğu okullarda bireysel olarak özellikle öğretmenlerdedir. Birçok öğretmenin farkında olduğu öğrenci performansları her zaman yetenekli olmanın bir göstergesi değildir. Bu nedenle mevcut tanılama sistemi ile ortaya çıkmayan potansiyel ve yetenekleri keşfetmeye yönelik yöntemleri içeren üstün yetenekli öğrencileri tanılamaya yönelik çeşitli prosedürler oluşturulmalıdır. Öğrencilerin yeteneklerini veya potansiyellerini değerlendirmek için çeşitli yaklaşımlar kullanılmalıdır (Renzulli, 1999). Eyre (1997) ilkokullarda, testler ve sınıf gözleminden elde edilen bilgileri listeler; Freeman (1998) öğretmen adaylığını, veli ve akran önerisini ve öğrencinin zekâsını vurgularken, George (2000) tanılama yaklaşımının kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleriyle birlikte başarı ve yaratıcılık testlerini içermesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Heller, (2005) üstün yetenekli öğrencileri tanılamamanın önemine dikkat çekmektedir, çünkü Heller’e göre üstün zekâlılık tanınmazsa (veya yanlış etiketleme ile yanlış bir şekilde tanımlandığında), bu öğrenciler ve sosyal çevre arasında çatışma



ortaya çıkabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin tanınması etiketlenme, aileler tarafından çocuğun zorlanması ve güvensizlik gibi bazı dezavantajlı sonuçlar doğurabilir. Etiketleme durumunda, yetenekli çocuk ile yetenekli olmayan kardeşleri, ebeveynleri, akranları ve sınıf arkadaşları arasında çatışmalar ortaya çıkabilir. Bununla birlikte, tanılmanın önemi göz ardı edilemez. Üstün yetenekli öğrenciler, sınıflarının kendilerine çok basit geldiğini düşünebilir ve bu da büyük davranış sorunlarına neden olabilir. Ayrıca yetenekli diğer öğrencilerle tanışma ve etkileşimde bulunma fırsatlarının bulunmamasından dolayı izolasyon hissedebilirler. Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, bu bireylerin daha da gelişmesi için kritik öneme sahiptir. Üstün yetenekli öğrencileri tanılamak her zaman çok kolay değildir. Bunun nedenleri arasında önyargılar, yanlış varsayımlar, gözlem hataları, bilgi eksikliği ve yanlış yönlendirmeler yer almaktadır.

Terman ve Hollingworth gibi daha önceki araştırmacılar için, yeteneklilik tamamen ham entelektüel güce ya da IQ seviyesine dayanmaktadır, bu yüzden tanılama sadece IQ testlerine / puanlarına göz önüne alınarak yapılmaktadır. Genel entelektüel kabiliyeti ölçmek için kullanılacak testler bireysel ve grup testleri şeklindedir. Araştırmacıların üstün zekâlılığın diğer özelliklerini araştırmaya başlamaları minimum IQ standartlarının belirlenmesinden sonra olmaktadır. Üstün yetenekli eğitim alanı geliştikçe, kabul edilen seçkinlik ve bu üstün yetenekli programlara daha fazla öğrencinin dahil edilmesini savunan toplumsal baskı nedeniyle alan, üstün yetenekli öğrencileri belirlemek için tamamen IQ puanlarına dayanan kriterlerin alternatiflerini belirlemek için farklı yöntemler belirlemeye başlamıştır (Bracken, ve Brown, 2006).

Son zamanlarda araştırmacılar üstün yetenekli öğrencileri tanımlamak için daha esnek ve çok boyutlu bir yaklaşım kullanmayı önermektedirler (Al-Hroub, 2010; Fetzer, 2000; Renzulli, 1990). Bu yaklaşımda bireysel olarak yönetilen zekâ testleri, akademik başarı, yaratıcılık testleri ve dinamik değerlendirmeler kullanılmaktadır. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencileri tanılama programları; sistematik gözlemler, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, motivasyon ve yaratıcılık, entelektüel özellikleri değerlendiren testler gibi araçlarda dahil olmak üzere, yalnızca IQ puanlarına dayanmayan çok boyutlu bir yaklaşım izlenmeye başlamıştır (Al-Hroub, 2013; Pfeiffer ve Larosewich, 2008).

Öğretmen derecelendirme ölçekleri, üstün zekâlı programlara katılmak için öğrencileri taramak ve tanılamak için en yaygın kullanılan araçlar arasındadır. Bu ölçekler okullarda üstün zekâlı öğrencileri tanılamak için IQ testinden sonra en sık kullanılan ikinci araçlardır. Dünya da yaygın olarak kullanılan beş adet Öğretmen Derecelendirme Ölçeği vardır. Bu ölçekler: Üstün Yetenekli Öğrencileri Değerlendirme Ölçeği, İkinci Baskı (McCarney ve Anderson, 1998), Üstün Yetenekli Öğrencileri Derecelendirme Ölçekleri (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003), Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencileri Değerlendirme Ölçekleri (Gilliam, Carpenter ve Christensen, 1996), Üstün Zekâlı Öğrencileri Tanılama Ölçekleri (Ryser ve McConnell, 2004) ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerini Değerlendirme Ölçekleri (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman ve Westberg, 2002) (Pfeiffer, 2008).

Üstün yetenekli öğrencilerin seçiminde ki nihai kararlar genellikle kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, okul rapor kartları ve öğretmen / veli / akran aday tekliflerinin bir kombinasyonuna dayanmaktadır. Öğretmenler aday öğrenci seçimi için derecelendirme ölçeklerini kullanmaya başlamışlardır. Bunlardan en eskilerinden biri, Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerini Değerlendirme Ölçeği (SRBCSS) dir. Bu ölçeğe tanılama sürecine öğretmenlerin deneyim ve uzmanlıklarına dayanan üçüncü bir unsur olan “öğretmenlerin öğrencilerine olan inancını” eklenmiştir. Bu faktörün öğretmenlerin deneyim ve uzmanlıkları ile birleşince tanılama sürecine büyük katkı sağlayacağına inanılmıştır. Alanda daha fazla ölçek geliştirilmeye başlanmıştır ve şu an yetenekli öğrencileri tanılamak için kullanılan davranış örneklerini içeren ölçek sayısı otuzdan fazladır. Bu ölçekler daha geniş alanda davranış değerlendirme yeteneğine sahiptir ve en son kabul edilen üstün yeteneklilik kavramını dikkate almaktadırlar. Son zamanlarda üstün yetenekli öğrencilerle çalışan profesyoneller, üstün yetenekli öğrencilerin sadece yüksek bir IQ'dan daha etkili (sosyal/duygusal) ve geleneksel (motivasyonel) özellikler gösterdiğine inanmaktadırlar (Moon, 2003).

Üstün yetenekli öğrencileri tanılamamanın diğer yöntemlerinden biri de özellikle öğretmenlerin, ebeveynlerin veya akranların aday göstermesidir. Öğretmen adaylığı üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde sürecin ayrılmaz bir parçası olarak gelişmiştir. McBee (2006), üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinin ilk

adımlarından biri olan öğretmen adaylığına “gözetmenlik” olarak atıfta bulunmaktadır. Bazı durumlarda, öğretmen adaylığı, yetenekli çocukları tanımlamanın tek aracı olarak görev yapmaktadır. Diğer durumlarda, öğretmen adaylığı üstün yetenekli çocukları tanılamak için kullanılan bir dizideki birçok yöntemden yalnızca biridir (McBee, 2006).

Schroth, ve Helfer (2008), okul personelinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme konusundaki inançları üzerine bir araştırma yapmışlar ve performans değerlendirmelerini takiben öğretmenlerin aday gösterme yönteminin standart testlerin önünde ikinci en etkili tanılama yöntemi olduğuna inanıldığını belirlemişlerdir. Çalışmalarında, öğretmen katılımcıların üstün yetenekli öğrencileri sınıfta tanımlamanın en etkili ve verimli yöntemi olarak öğretmen adaylığını gösterdiklerini bulmuşlardır.

Al-Hroub, üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecinde psikometrik test sonuçlarının, dinamik ve gayri resmi değerlendirmeler, tarihsel veriler ve görev analizi ile birlikte kullanılmasının yanı sıra ebeveynlerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden bilgi toplanmasını önermektedir. Al-Hroub, öğretmen ve veli adaylığı, okul kanıtları, belgesel kanıtlar, davranış gözlemleri, bireysel olarak uygulanan testler, algısal beceriler, okuryazarlık testleri gibi dinamik değerlendirmelerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Üstün yeteneklilik ile ilgili literatür genişlemesine rağmen, birçok kültür hala geleneksel üstünlük tanımını ve bunu tanımlamanın varsayılan sürecini benimsemektedir; öğretmenlerin aday gösterme sürecinde hala yüksek IQ puanlarını göz önünde bulundurdukları bilinmektedir. Yapılan araştırmalar literatür ile sahada ki uygulamalar arasında büyük bir fark olduğunu göstermektedir. Sadece üstünlüğün tanımında ki belirsizlikler değil, aynı zamanda kültürel farklılıklar, dil yetersizlikleri ve klişeleştirme yoluyla yapılan sosyal engellerden dolayı azınlık nüfuslarının ve farklı sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin yetersiz teklif edilmesine ilişkin birçok örnek vardır (Al-Hroub, 2010 - 2013-2014 ).

### **2.5.1.Dört Tanılama Modeli**

İlk tanılama modeli, Dr. Joseph Renzulli'nin Üç Halkalı Üstün Zekâlılık Anlayışıdır. Bu modelde üstün yetenekli çocuklar, bir özellik bileşiğine sahip olan

veya bunları geliştirebilecek yetenekli bireyler olarak tanımlanmaktadır ve daha sonra bu özelliklere sahip bireyler bunları herhangi bir potansiyel performans alanına uygulayabilmektedirler. Renzulli, bu özelliklerin bazı insanlarda (her insanda değil), belirli zamanlarda (her zaman değil) ve belirli şartlarda (her koşulda değil) bulunabileceğini vurgulamaktadır. Bu kapsamlı ve yaygın olarak kabul gören, dünyaca ünlü model, bir öğrencinin IQ puanına dayanmayan üstün yetenekli olarak tanımlanması için eşzamanlı olarak var olması gereken üç bileşenin bir kombinasyonuna odaklanmaktadır. Bu bileşenler: (1) Yaratıcılık (2) Göreve bağlılık (3) Ortalama Üstü Zekâ (Renzulli, 1998).

Üstün Zekâlılık Modeli Üç Halka Anlayışı olarak "Balıksırtı Operasyonu" olarak güncellenmiştir. Balıksırtının arka planı kişiliğin ve çevrenin etkileşimli etkilerini yansıtmaktadır: İyimserlik; Cesaret; ve Romantizm; İnsani Endişelere Duyarlılık; Fiziksel / Zihinsel Enerji ve Vizyon / Kader anlayışı (Reis ve Renzulli, 2009).



**Şekil 1.1.** Üç Halkalı Üstün Yetenek Anlayışı Renzulli (1990).

Renzulli'nin (1990) tanılama modelinde üstün yetenekli öğrencilerin, okuldaki başarılarına veya motive edilip edilmediklerine bakılmaksızın, problem davranışları olmasına rağmen doğru bir şekilde tanılanabileceklerini ortaya konmaktadır.

Renzulli (1990) aşağıdaki gibi altı aşamalı bir sistem önermiştir:

1. Adım test puanı adaylığı,
2. Adım öğretmen adaylığı,
3. Adım alternatif yollar,

4. Adım özel adaylar,
5. Adım ebeveynlerin bildirilmesi ve yönlendirilmesi ve
6. Adım davranış bilgisi adaylığı

*Aşağıda bu altı aşama ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.*

**Adım 1:** Her türlü zekâ testi üzerine öğrencilerin puanlarını toplamayı gerektirmektedir. Üst %92'nin üzerinde puan alan öğrenciler aday gösterilmektedir. Bu adımda hem sözel hem de sözel olmayan yetenek testlerinden birine veya her ikisine de yüksek puan alan öğrenciler “yetenek havuzuna” girerler. Bu, başarısız olan üstün yetenekli öğrencilerin seçilebileceği anlamına gelmektedir (Renzulli, 1990).

**Adım 2:** Yaratıcılık, ilgi, yetenek gibi standart zekâ testleri ile ölçülmeyen yetenek ve özellikleri tespit edilebilmesi için öğretmenlerden gözlemler yolu ile bilgi toplanmasıdır. Öğretmen aday teklifine zekâ testi puanları ile eşit değer verilir (Renzulli, 1990).

**Adım 3:** Akran ve veli adaylığı, yaratıcılık ve öz adaylığı dikkate alınmaktadır. Bu aşamada seçilen öğrenciler ile mülakat yapan ve diğer değerlendirmeleri de dikkate alan bir tarama komisyonu vardır (Renzulli, 1990).

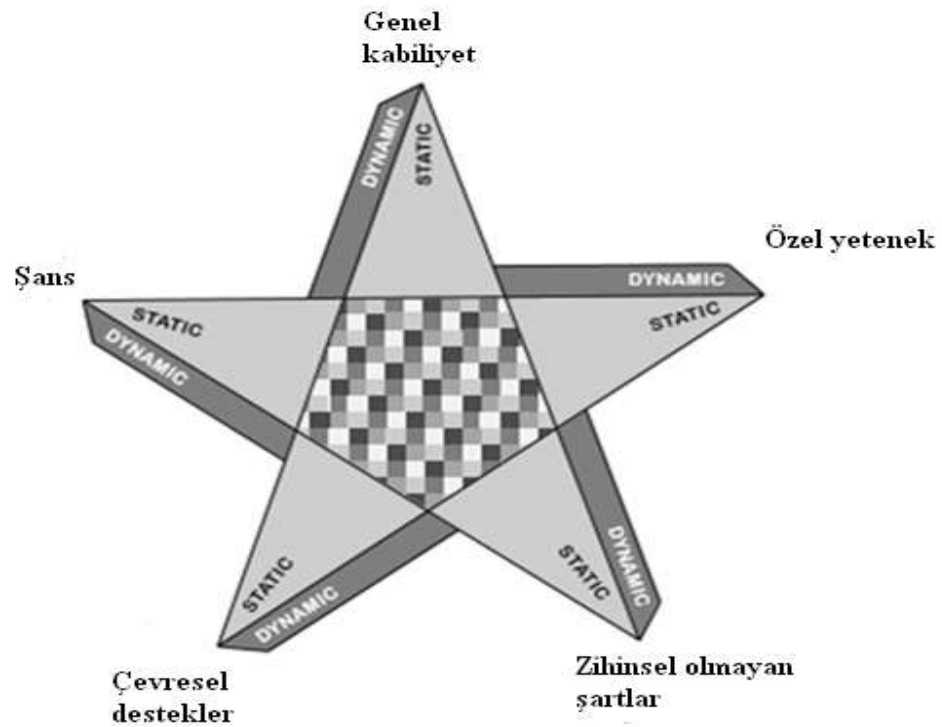
**Adım 4:** 1-3 bölümünün tamamını geçen öğrencilerin bir listesi aynı okul bölgesindeki tüm öğretmenlere verilmektedir. Bu, öğretmenlere önyargı veya başka herhangi bir nedenden dolayı seçilememiş olabilecek öğrencileri düşünmeleri için “ikinci bir şans” vermektedir. Bu adımda öğretmenlerden oluşan bir tarama komisyonunun da aday gösterilen öğrenciler ile görüşülür (Renzulli, 1990).

**Adım 5:** Okul tarafından, ebeveynlere çocuklarının aday gösterildiği ve “yetenek havuzuna” yerleştirildiği bildirilir. Ebeveynler uygulanan tanılama prosedürleri konusunda bilgilendirilip bilgi verildikten sonra, çocukları üstün yetenekliler programına seçilen ebeveynlere oryantasyon oturumu düzenlenir (Renzulli, 1990).

**Adım 6:** Bu aşamada öğrencinin aşırı derecede ilgili olduğu, dinamik etkileşimleri belirlenir. Belirli bir konu, çalışma alanı, fikir veya etkinlikle ilgilenmek veya bu konuda heyecanlı olmak gibi. Son aşama Renzulli tarafından “ikinci emniyet vanası” olarak adlandırılır. Bu adımda ki aday gösterme, belirli bir öğrenci

için gelişmiş hizmetlerin gerekli olup olmadığını anlamak içindir. Bu şekilde, tüm öğrencilerin farkına varılması sağlanır (Renzulli, 1990).

Dikkate alınması gereken ikinci bir model ise, üstün yetenekliliğe psiko-sosyo bir yaklaşımı temsil eden Dr. Abraham Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli'dir. Üstün yetenek için beş ana faktör belirleme konusunda bir miktar kısıtlayıcı olmakla birlikte, model, tüm çocuklar için zenginleştirilmiş bir müfredat sağlamada çığır açan değişiklikler önererek, bireyin genel ve özel yeteneklerinin ötesine geçmektedir. Tannenbaum, geliştirdiği modelinde geniş bir bilgi ve deneyim yelpazesine maruz bırakarak çocukların tam potansiyellerine ulaşma şanslarını en üst düzeye çıkarmayı önermektedir. Tannenbaum'un Modeli, Deniz Yıldızı'nın beş dokunacın da gösterildiği gibi, özel yetenek, çevresel, şans, entelektüel olmayan ve genel yetenek faktörlerini içeren bütünsel bir yetenek yaklaşımını temsil eden ek alanları incelemektedir. Üstün zekâlılığa işaret etmek için üç çemberin hepsinin aynı anda bulunması gereken Renzulli Üç Halkalı Zekâlılık Kavramı Modeline benzer şekilde, Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli'nde, de yeteneklerin gelişmesi için bu beş alan mevcut olması gerekmektedir. Bu beş-nokta modeli, yaratılışlarında sonsuz bir olasılık birleşimi sağladığı için, pek çok eğitimciyi, üstün yeteneklilerin karmaşıklığını incelemeleri için etkilemiştir. Modele göre herhangi bir alandaki bir eksiklik diğer dört tarafından telafi edilememektedir. Modelde ki diğer dört alana göre, "Şans Faktörleri", üstün zekâlılığın tanılanma sürecinde kontrol edilemez ve öngörülemeyen doğası nedeniyle ilginç bir bileşen olarak ortaya konulmaktadır. Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli, bir bireyin potansiyelini ortaya çıkarmakta ve hem statik (çocuğun mevcut hali ile, olduğu gibi) hem de dinamik (çocuğun öğrenmesi ve gelişmesi) öğeler sergilemektedir. Bu model deniz yıldızının belirli bir bölgesine veya ışınına daha fazla değer veya ağırlık vermemektedir (Tannenbaum, 1986).

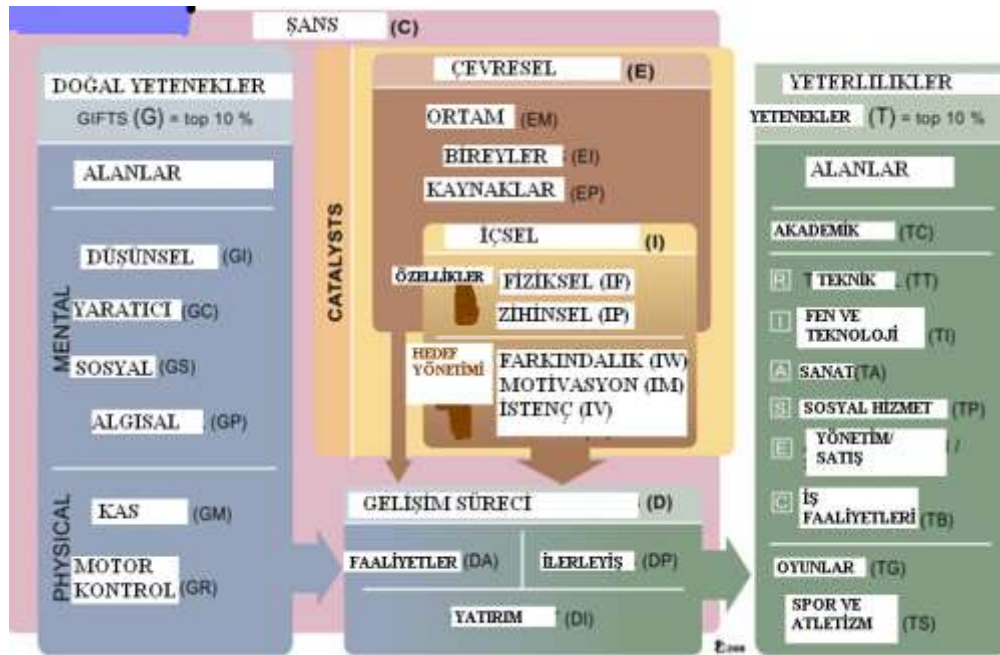


Şekil 1.2. Deniz Yıldızı Modeli ( Tannenbaum,1986).

Uluslararası olarak bilinen üçüncü üstün yetenekli tanımlama modeli "Gagné'nin" Ayırt edici Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli (DMGT) "dir. Profesör François Gagné'ye göre, bir kişi, eğitimsiz ve kendiliğinden ifade edilen üstün doğal yeteneklerini en az bir alanda bulundurup kullanması halinde yetenekli veya üstün yetenekli olarak kabul edilir. Gagné, bu modeli ile aynı zaman da tam olarak potansiyellerini çalıştıramayan üstün yetenekli başarısız öğrencilerin farkına varmıştır. "Üstün yetenekli" ile "yetenek" arasındaki farkı ayırt etmeye verilen önem nedeniyle, bu model üstün yeteneklilerin eğitim alanındaki modelleri için öncü olmuştur ( Gagné, 1985).

Gagné'nin modeli, tüm yeteneklerin doğal yeteneklerden ve hem iç hem de dış katalizörlerden etkilenen öğrenmelerden geliştirildiği fikrini desteklemektedir. Model son yıllarda birkaç kez geliştirilmiş olmasına rağmen, "Doğal Yetenekler" ve "Yetenek" in temel bileşenleri aynı kalmıştır. Model okul çağındaki çocukların özel zekâlarını göstermek için çok iyi olabilecekleri düşünülen aşağıdaki kategorilerin listesini sunmaktadır: Akademik alanlar; Sanat; İş- uğraşı; Boş zaman; Sosyal Sevgi;

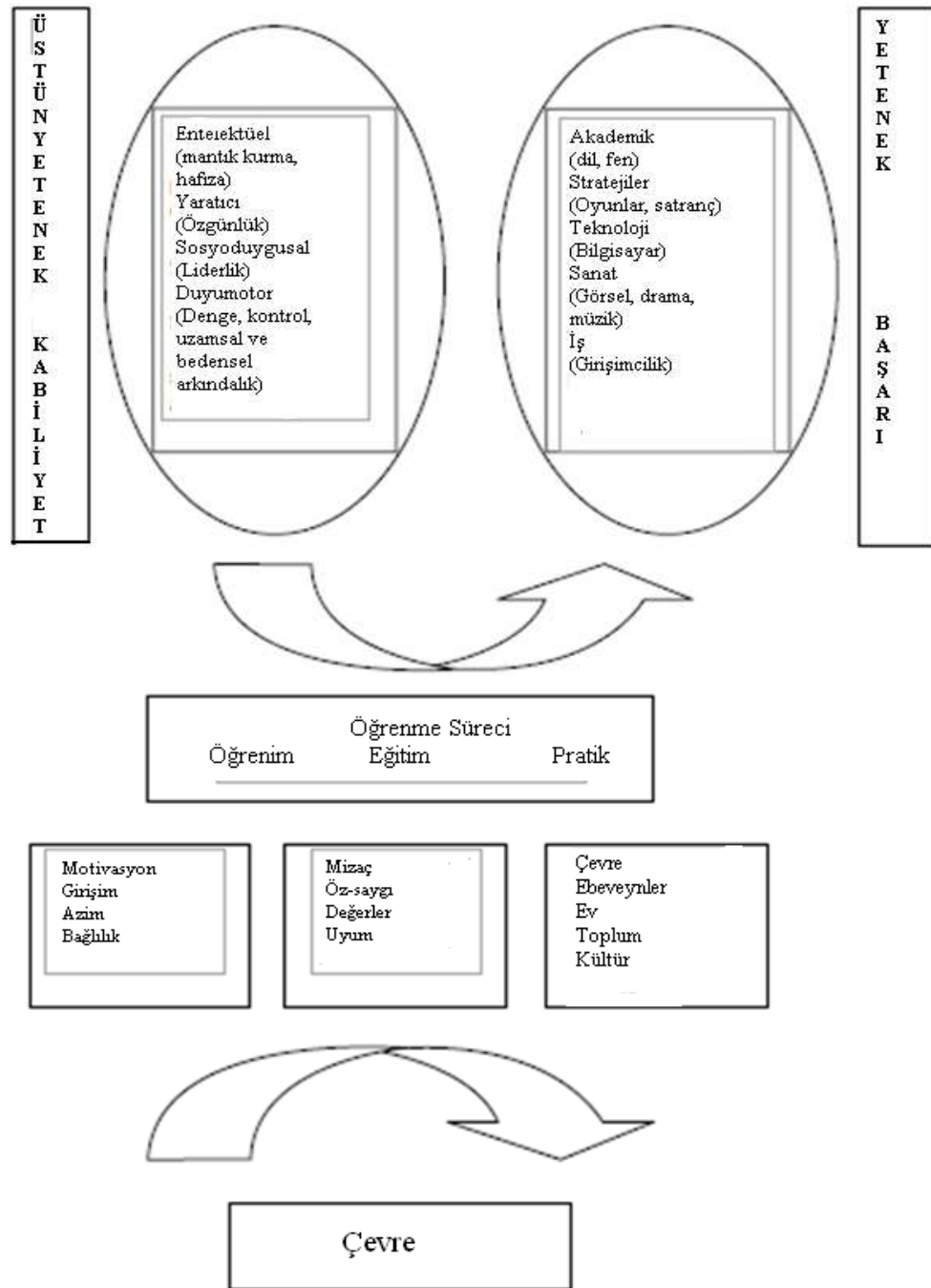
Spor ve Teknoloji. Gagné ayrıca üstün yetenekliliğe genetik olarak daha çok yatkın çocuklar da doğal yetenekleri yansıtan dört alanın bir listesini sunmaktadır: Entelektüel Yetenekler (muhakeme, yargılama, hafıza, gözlem duygusu ve üst biliş); Yaratıcı Yetenekler (yaratıcılık, hayal gücü, özgünlük ve akıcılık); Sosyo-duygusal Yetenekler (algısallık, iletişim, empati, dokunma ve etki) Sensorimotor Yetenekler (duyarlılık, güç, dayanıklılık, koordinasyon vb.) Gagné, yetenekli çocukları öğrenci nüfusunun %10'una yerleştirmektedir. İlk %10'daki çocukların benzer yaşta ki akranları ile karşılaştırılması, batı kültürlerinde bir üstünlük faktörü olarak kabul edilmektedir (Gagné, 1999).



Şekil 1.3. Ayırt Edici Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli (DMGT) (Gagné )

Gagné, modelin de yetenek ve yetenek arasında ki farkı şematik biçimde göstermektedir. Üstünlüğü “yetenek” olarak görmekte ve dört anahtar alan tespit etmektedir (Gagné,1999).

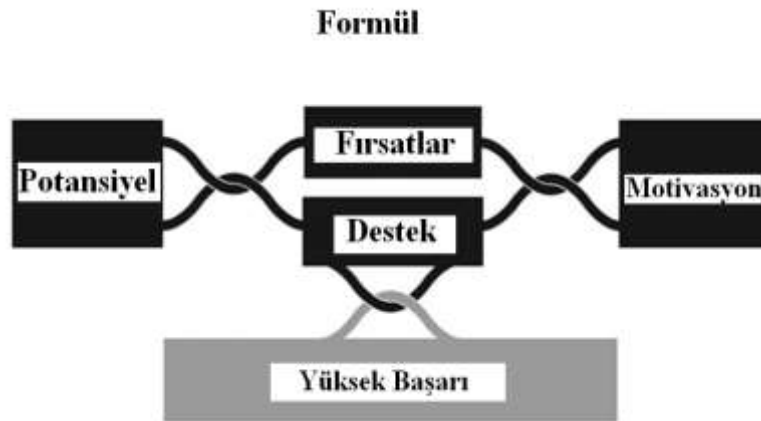




**Şekil 1.4.** Gagne'nin Üstün Yetenek Modeli (Gagné, 1999).

Yüksek Performanslı Öğrenme Çerçevesi (HPL) tanılama için dördüncü modeldir. İngiliz Modelinden temelini almasına rağmen, ilk önce Profesör Deborah Eyre tarafından geliştirilmiştir ve Eyre Denklemi olarak tanınmıştır. HPL, modeli üstün yetenekli öğrencilerin yüksek başarısını analiz etmek için bir formül sunmaktadır. Nispeten “yeni” bir model olmasına rağmen, HPL, Çin, Avrupa, Orta

Doğu/Güney Doğu Asya ve Kuzey Amerika'da ki okul bölgelerinde uygulanmakta ve geniş kitleler tarafından benimsenerek büyümeye devam etmektedir. Yüksek Performanslı Öğrenme Çerçevesinde öğretmenler ve ebeveynler, doğal yeteneklerini veya ilgi alanlarını bulmak için genellikle normal sınıfta ki 5-11 yaş arası çocuklar için fırsatlar ve destek sağlamaktadırlar. Çocuk yaş olarak ilerledikçe ona daha sofistike fırsatlar sunulmaktadır. Bu bileşenler, “potansiyel” ve “motivasyon” ile birlikte, üstün yetenekliler de dahil olmak üzere tüm çocuklarda yüksek başarıları teşvik edebilmekte ve üretebilmektedir. HPL Modeli, çocukların doğuştan gelen potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için fırsatların tecrübe edilmesi gerektiğine odaklanmaktadır. Bu nedenle, yeteneği ortaya çıkarabilmesi için daha kapsayıcı bir yaklaşımı temsil etmektedir. Formül, üstün yetenekli çocukların ve öğretmenin tanılanmasının da dahil olduğu bütüncül eğitimi teşvik etmektedir. Bununla birlikte, okullar, dört stratejiyi üstün yetenekli öğrencileri geliştirmek için ana müfredata nasıl yerleştireceklerini belirlemekten sorumlu olmaktadır (Eyre, 2015).



Şekil 1.5. Yüksek Performanslı Öğrenme Çerçevesi (Eyre, 2015)

## 2.6. Türkiye’de Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Tanılanması

Yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye’de zekâ testlerinin eski yıllardan beri tanılama süreçleri kapsamında kullanılmakta olduğu görülmektedir. Binet ve Simon Zekâ Testinin Amerika’da 1905’de uygulanmasından sonra 1915’te dil uyarlama çalışmaları yapılarak ülkemizde kullanılmaya başlandığı görülmektedir. İlgili çalışmalar Türkiye’de zekâ ile ilgili ilk araştırmanın 1929’da yayınlandığı,

1930-1945 yılları arasında zekâ tanısı ile ilgili 11 araştırmanın yapıldığı ve sekiz araştırmanın çeviri olarak yapıldığını göstermektedir. 1950'lerde zekânın tanınması ile ilgili yapılan çalışmalara dair bulguların Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme bölümünce kabul edilmesi ülkemiz için üstün yeteneklilerin tanınması süreci ile ilgili önemli bir gelişme olarak nitelendirilmektedir. MEB Araştırma ve Geliştirme dairesi tarafından Amerika'da ki alan uzmanları alanda danışmanlık yapmak amacı ile ülkemize davet edilmiş ve ülkemizden de eğitim araştırmacılarından oluşan bir grup ilerideki çalışmalara destek olmak üzere Amerika'ya gönderilmiştir. 1960'larda üniversitelerde psikoloji bölümlerinin açılmasıyla tanılama süreçleri konusundaki çalışmaların artmaya başladığı görülmektedir. Gülgöz ve Kağıtçıbaşı (2004) ülkemizde 1970'li yıllardan sonra uyarlama çalışmaları yapılan ve kullanılmaya başlanan, zekâ ölçeklerini incelemişlerdir.

Bu çalışmaya göre; 1970'lere kada sadece Otis Beta Zihin Yeteneğini Ölçme Testinin kullanıldığı, 1970 ile 1979 yılları arasında, 13 farklı testin (Temel Zihin Yetenekleri Testi, Cattell Zekâ Testi, Coloured Progresif Matrisler Testi, D48 Testi, Diferansiyel Yetenek Testi, Bir Adam Çiz Testi, Tümleşik Şekiller Testi, Kahn Zekâ Testi, Peabody Resim-Kelime Testi, Porteus Mazes Testi, Stanford-Binet Zekâ Testi, Çocuklar İçin Wechsler Zekâ Ölçeği ve Yetişkinler İçin Wechsler Zekâ Ölçeği) kullanıldığı,

1980'li yıllarda ise 9 farklı testin (Alexander Pratik Zekâ/Yetenek Testi, Analitiksel Zekâ Testi, Genel Yetenekler Bataryası, Genel Yetenekler Testi, Healy Resim Tamamlama Testi, Mantıksal Çıkarsama Testi, Revize Görsel Bellek Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Görsel Motor Gestalt Testi) kullanıldığı,

1990' yılından itibaren de 6 testin (Gesell Gelişim Testi, Görsel İşitsel Sayı Dizileri, Çocuklar İçin Wechsler Zekâ Ölçeği-Revize, Wechsler Hafıza Ölçeği-Revize, Wechsler Okul Öncesi ve İlkokul Ölçeği-Revize (ön çalışma), Wisconsin Kart Eşleme Testi) ülkemizde diğer testlere göre daha yaygın olarak kullanıldığını tespit etmişlerdir (Karadağ, 2016).

BİLSEM Yönetmeliği incelendiğinde, Türkiye'de üstün potansiyelli öğrencilerin eğitim ve öğretiminden sorumlu kurumun BİLSEM olduğu görülmektedir. Türkiye'de BİLSEM'e öğrenci seçim süreci aynı zamanda üstün

potansiyelli öğrencilerin tanılama süreci olarak ta değerlendirilmektedir. Yönetmelik incelendiğinde BİLSEM'e öğrenci seçiminin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen merkezi bir süreç olduğu ve çeşitli aşamaları içerdiği anlaşılmaktadır. İlgili yönetmeliğe göre BİLSEM'e öğrenci seçim süreci Bakanlıkça belirlenen tanılama yaşı ve sınıf seviyesi esas alınarak yayımlanan tanılama takvimi doğrultusunda ve her sınıf öğretmeninin kendi sınıfında ki öğrencilerden genel yetenek, görsel sanatlar ile müzik alanlarında muhtemel özel yetenekli olabilecek öğrencileri tanılama sınav komisyonuna aday göstermesi ile başlamaktadır. Sonraki aşamada tüm alanlardan aday gösterilen öğrenciler MEB tarafından belirlenen ölçme araçları kullanılarak yine ölçütleri Bakanlıkça belirlenen merkezi olarak yapılan grup tarama sınavına alınmaktadırlar. Bu aşamanın tamamlanmasını takiben belirlenen tarihler içerisinde, grup tarama sınavında daha önceden koyulan ölçütte ya da üzerinde başarı gösteren öğrencilerin listesi MEB tarafından il-ilçe tanılama sınav komisyonuna gönderilmektedir. İl tanılama sınav komisyonu tarafından Bakanlıkça belirlenen ölçütler doğrultusunda, objektif ve standart ölçme araçları ile öğrencilerin bireysel incelemesi yapılmaktadır. Bu bireysel inceleme sürecinde, genel yetenek alanından aday gösterilen öğrencilere bakanlıkça belirlenen bireysel zekâ testi uygulanması, görsel sanatlar ile müzik alanından aday gösterilen öğrencilere ise ilgili alanda görev yapan öğretmenlerden kurulan bir komisyonda yetenek sınavı uygulanması gibi değerlendirme süreçlerine yer verilmektedir. Son aşamada ise yapılan bireysel değerlendirme sonuçları tanılama sınav komisyonu tarafından Bakanlığa gönderilmekte, Bakanlıkça belirlenen ölçütler ve BİLSEM kontenjanları doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan öğrenciler ilan edilmektedir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilk defa merkezi sınavla ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinden öğrenci seçimi yapılmış ve yeterli performans gösteren öğrenciler bireysel değerlendirmeye alınmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından BİLSEM'e öğrenci seçimine birinci sınıflar da dâhil edilmiştir. Birinci ve ikinci sınıflar, elektronik ortamda tablet uygulaması ile üçüncü ve dördüncü sınıflar ise merkezi sınavla seçilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Yönetmelik incelendiğinde ülkemizde aynı zamanda üstün potansiyelli öğrencilerin tanınması olarak ta değerlendirebileceğimiz BİLSEM'e öğrenci seçimi süreci sınıf öğretmenlerinin muhtemel özel yeteneği olabileceğini düşündükleri öğrencileri aday göstermeleri ile başladığını görmekteyiz. Sınıf öğretmeni tarafından aday gösterilmeyen bir öğrencinin seçim süreci aşamalarına dahil olamayacağı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu konuda donanımlı olmaları ve ellerinde onlara bu süreçte daha doğru tahminlerde bulunmalarına yardımcı olacak form ölçek vb. gibi araçların bulunmasının önemi ortaya çıkmaktadır (ÖEHY, 2018).

### **Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Tanınması Sürecine İlişkin Dünya'daki Bazı Ülkelerden Örnekler**

**a) Amerika Birleşik Devletleri: Üstün** yetenek taramaları A.B.D 'de genellikle yıllık olarak yapılmaktadır. A.B.D 'de hem bölgesel ve hem de ulusal düzeyde yetenek tarama çalışmaları vardır. Taramanın ana hedefi entelektüel olarak yüksek başarılı öğrencileri seçmektir ancak son zamanlarda tarama programları diğer konu alanlarını da içerecek şekilde genişlemektedir. Ulusal normlu bir sınavda genellikle %3'lük puan alan 7.sınıf öğrencileri öğretmenler tarafından aday olarak önerilmektedir. Okulların %90'ından fazlası zaten öğrencileri üzerinde standart test puanlarına sahiptir. 5.200'den fazla ortaokul ve 5000 ilkokul, her yıl bu tarama sürecine dahil olmaktadır (Barnett ve Juhasz, 2001).

**Bölgesel Değerlendirmeler:** ABD'de bölgesel olarak bazı Üniversiteler düzeyinde tarama çalışmaları yapılmaktadır.

**Johns Hopkins Üniversitesi - CTY Modeli:** CTY Modelinin seçim için iki test aşaması vardır. Bunlar

1. Iowa 95 Temel Beceriler Testi, California Başarı Testi ve benzeri gibi standart testler, performansı üst %95 veya üst %97 dilimin üzerinde olan öğrencileri seçmek için kullanılmaktadır. Bu testler, farklı konu alanlarında ki müfredat içeriklerine ilişkin öğrencinin ulusal normlar içindeki yeterlilik ve bilgilerini ölçmektedir.

2. 1. Aşamada seçilen öğrencilere Skolastik Değerlendirme Testi (SAT) veya Amerikan Koleji Test Programı (ACT) verilmektedir, ancak yaşlarına bakılmaksızın çocuklar lise son sınıf öğrencileri ile birlikte değerlendirilmektedir. En sık kullanılan test SAT, özellikle de bir matematik (SAT-M) ve bir sözel bölüme (SAT-V) sahip

SAT I (akıl yürütme testi) 'dir (Gilheany, 2001).

**Duke Üniversitesi Üstün Yetenek Tanılama Programı (TIP):**Bu program, TIP'lerin on altı eyalet bölgesindeki akademik yetenekli 7. sınıf öğrencilerini taramakta ve bu taramalarda SAT veya ACT testleri kullanılmaktadır. ACT veya SAT testlerinde yüksek puan alan öğrenciler resmi tanılama programına davet edilmektedir. TIP şu on altı eyalet bölgesinde kullanılmaktadır: Alabama, Arkansas, Florida, Georgia, Iowa, Kansas, Kentucky, Louisiana, Mississippi, Missouri, Nebraska, Kuzey Carolina, Oklahoma, Güney Carolina, Tennessee ve Teksas

**Denver Üniversitesi Üstün Yetenek Tanılama Programı:** Denver Üniversitesi yaz enstitüsü muhtemel üstün yetenekli öğrencilere fizik, kimya, biyoloji, geometri, ileri matematik, yaratıcı yazma, beşeri bilimler ve sosyal bilimlerde lise ve üniversite düzeyinde dersler sunarak bu öğrenciler arasından bu alanlara ilişkin sıra dışı yeteneği olan öğrencileri belirlemektedir.

**Lowa Üniversitesi Yetenek Tanımlama Programı(Connie Belin Uluslararası Yetenekli ve Üstün Yetenekli Eğitim Merkezi ):**Lowa Eyalet Üniversitesi' ndeki Yetenek Arama Merkezi eyalet çapında yetenek araması gerçekleştirmekte ve bir yetenek geliştirme rehberi yayınlamaktadır. Lowa Üniversitesi'ndeki Connie Belin Ulusal Üstün Yetenekli Eğitim Merkezinde, geniş bir yaş aralığında ki üstün yeteneği tespit edebilmek için çeşitli testler uygulanmakta ve Belin-Blank Merkezinde bir dizi üstün yetenekli program ve hizmet sunulmaktadır (Freeman, 2002 ).

**Üstün Zekâlı ve Yetenekli Ulusal Araştırma Merkezi (The National Research Centre on the Gifted and Talented ):** NRC / GT, ABD'de, okul öncesi dönemden ortaöğretim sonrası seviyelere kadar çocukların performans ve potansiyellerini geliştirmekle ilgilenen araştırmacılar, uygulayıcılar, politika yapıcılar ve diğer kişi ve gruplardan oluşan bir işbirliğidir. Merkezde belirtilen misyon, probleme dayalı, uygulamaya yönelik ve tüketici odaklı teori odaklı yüksek kaliteli araştırmalar planlanmakta ve yürütülmektedir. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler Eğitim Yasası tarafından başlatılan, ABD Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından doğrudan finanse edilen çocuklarda zekâ ve yetenekleri teşvik eden tek kuruluştur. 360'ın üzerinde çok ırklı ve demografik olarak çeşitli okul bölgelerine sahip düzenlemeler, ABD genelinde 8.000'den fazla

okul ve dershaneye (5,4 milyon öğrenci) araştırma erişimi sağlamaktadır. Geleneksel değerlendirme ölçütleri ile tanınamayan yüksek potansiyelli olduğu düşünülen öğrenciler Ulusal Üstün Zekâ ve Yetenek Araştırma Merkezi tanılama prosedürlerine dahil edilmektedirler. Bu merkezde ki tanılamaların büyük bir bölümü daha çok, İngilizce'si kısıtlı, engelli ve ekonomik dezavantajlı çocukları kapsamaktadır. 1990'dan bu yana, teori tabanlı tanılama, alternatif değerlendirme, programlama, değerlendirme, mesleki gelişim, müfredat ve zekâ modelleri merkezin nicel ve nitel araştırma portföyünü oluşturmaktadır (Renzulli, ve Reis, 2000).

**b) İtalya:** Üstün zekâlıların desteklenmesi İtalyan eğitim politikalarında kabul edilmiş bir konu değildir. Konuya ilgi son zamanlarda yavaşça ortaya çıkmasına rağmen, liberal olmayan ve demokratik olmayan eğitimin yeniden tesis edilebileceği korkusuyla elitizmden kuşulanılmaktadır. İtalyan makamları üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecine sıcak bakmamaktadırlar. İtalya'da konuya ilişkin eğitim girişimleri ve araştırmalar bu öğrencilerin özelden çok genel eğitim sistemleri içerisinde bulunması ve eğitilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Örneğin, Cenova, Pavia ve Roma Üniversitelerinde yapılan araştırmalar bu öğrencilerin sosyal ve ahlaki öğrenme biçimlerini, motivasyon gelişimlerini, yaşama ve davranış biçimlerini uygun testler ile tanılayarak ayrı bir eğitime ihtiyaç duymadan uygun ortamlarda bu öğrencilerin nasıl eğitileceği konusunu araştırmaktadırlar. Ancak İtalya'da, matematik, fen bilimleri ve sanatta (resim, yazı ve film yapımı) gibi alanlarda yetenekli öğrenciler için özel sponsorlar tarafından düzenlenen yarışmalar vardır (Freeman, 2002).

**c) Almanya:** Almanya'daki iki büyük yetenek tanılama modelinin birbiriyle resmi bir ilişkisi olmamasına rağmen, her ikisi de Stanley'in Amerikan Yetenek Arama Modelinden ilham almaktadır. Bu iki modelden biri olan Deutsche Schüler Akademien (Öğrenci Akademileri), üstün yetenekli öğrencileri çok çeşitli konu alanları için rekabetle seçerken, Hamburg Modeli sınav yoluyla seçerek özellikle matematiksel yetenek üzerinde durmaktadır.

**Öğrenci Akademileri Modeli (Deutsche Schüler Akademien):** Schülerakademien 1988 yılında, Federal Hükümet tarafından desteklenen kâr amacı gütmeyen bir Alman vakfı olan Bildung und Begabung eV'nin 16-19 yaşları arasında ki öğrencilere dönük yaz tatillerinde yaz akademisi programları geliştirmesiyle

başlamıştır. Başlangıçta bu kursun amacı, okul sonu ile yükseköğrenim arasındaki kritik boşluğu üniversite öncesi yaz akademisi ile doldurmayı amaçlamaktaydı. Dersler herhangi bir akademik disiplini kapsayabilmektedir. Birkaç yıl içinde bu programlar büyük ölçüde büyümüş ve olağanüstü yüksek seviyeli fırsat sağlama konusunda benzersiz bir tarz geliştirmiştir. Bu akademiye katılabilmek için öğrencinin Alman okul sisteminin 11 veya 12. Sınıfında olması, yüksek entelektüel yeteneğe, başarmak için güçlü bir motivasyona, çeşitli ilgi alanlarına sahip ve daha akademiye katılmadan ortalama başarıların çok üzerinde bir performans göstermesi gerekmektedir. Almanya'da, ABD'deki Skolastik Değerlendirme Testi (SAT) gibi rutin standartlaştırılmış başarı testleri olmadığı için uygun adayları bulmak için iki kriter uygulanmaktadır:

- 1- Adayın entelektüel olarak talep edilen ulusal veya eyalet yarışmalarından ve Olimpiyatlarından birine başarılı katılım sağlaması
- 2- Okul önerisi. Her yıl Almanya'daki liselerden (Gymnasium veya Gesamtschule), yukarıdaki ideal profile uyan bir veya iki seçkin öğrenciyi ayrı ayrı aday göstermeleri istenmektedir.

**Hamburg Modeli:** Yirmi yıl önce, Hamburg Üniversitesi'nde psikologlar ve matematikçiler, 12 yaşındakiler için matematiksel olarak yetenekli öğrencileri seçmek için bir araştırma geliştirmişlerdir. Seçim, Amerikan Skolastik Yetenek Testinin matematiksel bölümlerinin Almanca versiyonlarını ve matematiksel problem çözme testini kullanarak üç saatlik bir inceleme ile yapılmaktadır. En yüksek puan alan öğrenciler matematik programına davet edilmekte ve birkaç yıl üst üste gelebilmektedirler (Wagner, 2002).

**d) Avusturalya: Birincil Yetenek Araştırması (APTS);** Üstün Yetenekli Eğitim Araştırma Kaynak ve Bilgi Merkezi, GERRIC, Avustralya Birincil Yetenek Arama (APTS) sürecini yöneten New South Wales Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde kendi kendini finanse eden bir merkezdir. Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri'nin aksine standart test geleneğine sahip bir ülke değildir. Avustralya Birincil Yetenek Arama (APTS) için GERRIC'ye kayıt yaptıran 3-6. Sınıflardaki gençler, American College Testing (ACT, 1995) tarafından geliştirilen EXPLORE adlı bir sınava girmektedirler. EXPLORE dört farklı öğrenci yeteneğini değerlendiren çoktan seçmeli bir sınavdır. Amerika'daki 8. sınıf öğrencileri için üst



düzey bir sınav olan EXPLORE sınavına başvuran öğrencilerin, test programına katılmak için yüksek akademik potansiyele sahip olduklarına ilişkin kanıtlar sunmaları gerekmektedir. Bu kanıtlar aşağıda verilen ölçütlerden oluşmaktadır:

- Herhangi bir bireysel veya grup IQ testinde veya bireysel IQ testinin alt ölçeğinde (örneğin, sözel veya performans alt ölçeklerinde) 95. persentilde veya üzerinde (125+ IQ'yu gösteren) bir puan almış olmak. Bu, üstün zekâlı ancak öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin dışlanmadığından emin olmak için gerekli IQ alt ölçek puanıdır.

- Herhangi bir akademik alanda standart bir başarı testinde 95. yüzdilikte veya daha yüksek puan almış olmak. Bunu giriş için bir kriter olarak kullanan çok az öğrenci vardır, bu alanda kullanılan bazı testler Neale Okuma Yeteneği Analizi, Okuduğunu Anlama Testleri (TORCH) ve Progresif Başarı Testlerini içermektedir.

- Eyalet çapında herhangi bir temel beceri testinin üst bandında iyi bir puana sahip olmak. Queensland, Victoria ve Yeni Güney Galler'de bazı temel yeterlilik testleri vardır, ancak geleneksel olarak bunlar çok düşük tavanlı ve üstün zekâlı öğrenciler için neredeyse hiçbir ayrımcılık gücü olmayan çoktan seçmeli testlerdir.

- Akademik yetenekli öğrenciler için tam zamanlı, müstakil bir sınıfa yerleşmiş olmak. Yeni Güney Galler'de 100'den fazla sınıf ve diğer eyaletlerde de bu sınıflar vardır.

- Akademik burs ödülüne sahip olmak.

- Avustralya Okulları Bilim veya İngilizce yarışmalarında veya Avustralya İlköğretim Matematik Yarışmasında bir üstünlük veya yüksek düzeyde üstünlük sağlamak. Bunlar müfredata özgü bilgi gerektirmeyen seviye dışı testlerdir; Yeni Güney Galler Üniversitesi tarafından 3. Sınıftan itibaren yarışmalar olarak sunulur ve yetenek ve akıl yürütme becerileri testlerine benzerlerdir.

- Bir akademik alanda beklenen sınıf seviyesinin çok üzerinde bir performans sergileme potansiyeline sahip olduğuna inanan öğretmeninden bir destek mektubu almak (Elder, 2002).

**e) İspanya:** İspanya'da üstün potansiyelli öğrencilerin tespiti için iki aşamalı bir prosedür uygulanmaktadır. I. Aşamada, Princeton'da geliştirilen ve CTY tarafından kullanılan ve sözel ve matematiksel yetenekleri test etmek için Pamplona'nın çocukları üzerinde normlu olan SCAT-Okul ve Üniversite Yetenek Testi

kullanılmaktadır. Bu değerlendirme evde, okulda, posta ile veya çevrimiçi olarak yapılabilmektedir. II. aşamada ise daha karmaşık bir test uygulanmaktadır. İspanya’da yeteneklerin tanılanması, eğitim hizmetlerinin yeterli olup olmadığını ve müdahaleye gerek olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır, ancak ikincisi tanılanmadan sonra her zaman sunulmaktadır (Tuerón ve Rejero, 2001).

**f) Rusya:** Sovyet döneminde, ülkenin entelektüel kaynaklarından ve toplumun itibarından daha fazla yararlanmak için, en yetenekli olanı tanılamak için ulusal yarışmalar ağı düzenlenmekte idi. Yarışmaları kazanan yetenekler daha sonra müfredat dışı destek ve uzmanlık eğitimi yoluyla geliştirilmekte idi. Sovyet döneminde üstün zekâlılar yarışmalar ve fuarlar yoluyla en ileri fikir ve projelerin içerisine dâhil edilmekte idiler. Buna ek olarak, üstün zekâlılar için önde gelen uzman okulların çoğu Sovyet akademisyenleri tarafından yönetilmekte idi. Bu okulda ki öğretmenlerin çoğu üniversite profesörleri idi ve öğrencilerin çoğu profesörlerin laboratuvarların da bilimsel araştırmalar yapmışlardır. Ancak modern versiyonda, alan o kadar açık değildir ve tanılanamayan yetenekli çocuklar yükselmemektedirler. Yeni sistemde özel yeteneklere sahip çocuklar çok önceden seçilerek yetenek alanları desteklenmekte, yetiştirilmekte ve daha sonra bunlar içerisinden daha ileri seviyede olanlar tekrar seçilmektedir. Bu sistemde öğrenciler rekabet odaklı özel eğitime alınmaktadırlar. Bu eğitimde gittikçe daha fazla olimpiyat problemlerini çözmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ağırlık verilmektedir. Rusya ‘da bazı eğitimciler, yetenekleri tanılanmanın farklı yollarını öne sürmektedir. Bunlar alternatif yarışmalardır ve yetenekli çocukları daha geniş bir çevreden tanılamayı amaçlamaktadır (Grigorenko, 2000).

**g) Fransa:** Fransız eğitim sistemi seçici liseler etrafında düzenlenmiştir. Liselerde yapılan seçim sonrasında da iki yıllık bir hazırlık sürecinden sonra seçilen öğrenciler üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı Elite Grande Écoles’e devam etmektedirler. Ancak Fransız eğitim sisteminde erken okula başlama ve sınıf atlama gibi uygulamalarda mümkündür. Bazı yüksek ücretli özel okullar da yeteneklerine göre öğrenci seçmektedirler. Fransız eğitim sistemi, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde herkese açık olma özelliğine sahiptir, ancak elit öğrencilerinin eğitim gördüğü Elite Grandes Écoles söz konusu olduğunda oldukça seçicidir. Elit öğrencilerin eğitim aldığı Grandes Écoles’lar şu okullardan

oluşmaktadır: École Nationale d'Administration (Kamu Hizmeti Koleji), École Polytechnique ve École Centrale (Mühendislik Kolejleri), École Des Mines (Maden Mühendisliği Okulu), École Des Hautes Etudes Commerciales (İşletme Okulu). Pek çok çalışma, giriş sınavlarına hazırlık için iki veya üç yıllık hazırlık gerektirmesi nedeni ile yetersiz sosyoekonomik seviyeler ve alt tabakalardan gelen çocukların bu prestijli okullara girme zorluğunu vurgulamıştır. Genel olarak üstün yeteneklilerin tanılanmasına ilişkin Fransızlar'ın tutumları tutarsızlıklar göstermektedir. Konu hükümet tarafından ilk ve orta öğretimde bir sorun olarak kabul edilmesine rağmen, Fransa'da üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasına ilişkin özel bir politika veya zorunlu hüküm yoktur. Fransa'da spor, satranç ve müzik gibi alanlar da ki yetenekli bireyleri keşfetmek için düzenli yarışmalar vardır. Buna ek olarak, çeşitli Fransız dernekleri Les Olympiades de Chimie et de Physique gibi bilimsel veya matematiksel oyunlar veya Kangourou ve Logic Flip gibi matematik yarışmaları düzenlemektedir (Freeman, 2002).

**1) Çin:** Çinlilerin eski bir sözü vardır: “Yetenekleri geliştirmek-ne kadar erken o kadar iyi”. Çin'de yüksek başarılı olan çocuklara 'olağanüstü çocuklar' denmektedir. Gelişim farklı ve hızlı olarak görüldüğünde, çocuklar uygun görülen okullara yerleştirilir. 3 yaşından küçük çocuklar ilkokullara kabul edilebilir, 8 yaşında ortaokullara girebilir ve 10 yaşındakiler kolej ve üniversitelere kayıt yaptırabilmektedirler. Ancak Çin'de üstün zekâlı çocuklar için genel bir hükümet politikası yoktur. Çin Olağanüstü Çocukları Araştırma Grubu Birliği (CRGSCC) kitle taraması ve bireysel testler yapmak üzere kurulmuştur. Bu grup geliştirdiği testlerde uyarlanmış batı testlerini tamamen tatmin edici bulmamış ve özellikle bellek, düşünme ve akıl yürütme, yaratıcılık ve kişilik için bu testleri kendi kültürlerine göre yeniden inşa etmişlerdir. Çin de en yetenekli olanlar için özel eğitim seçim hizmeti öğretmenin değerlendirmesinden ziyade öğrencinin ki ile başlar. Üstün yetenekli çocuklar için açılmış özel bir sınıfa kaydolmak, eğer çocuk çok erken yaşlarda okuma ve yazmaya başlamadı ise, çocuğun ailesinin onun için bir başvuru formu doldurması ile başlamaktadır. Daha sonra çocuğa geleneksel bir zekâ testi yapılmakta ve kişilikleri ve fiziksel durumları değerlendirilmektedir. Bazen ebeveynlerle veya öğretmenlerle çocukla ilgili görüşmeler yapılmaktadır. Uygun görünen çocuğa birkaç hafta boyunca özel sınıfı deneme şansı verilmektedir (Shi ve

Zha, 2000).

**i) İsrail:** İsrail’li çocuklar okula altı yaşında başlamaktadır ve ortaokul, lise, ordu (askerlik) ve daha sonra üniversiteye devam etmektedirler. Çocuklar 9, 10 ve 11'deki psikometrik testler temelinde uzmanlık dersleri için seçilmektedir. Tüm çocuklara eski İngiliz Matrikülasyonunun bir formu uygulanmaktadır ve öğrenciler genellikle sınavları yapmayı tercih etseler de, seçim aşamasında sınav yerine bir araştırma projesi yapmayı tercih edebilmektedirler. Test sonuçları hangi öğrencilerin seçileceğine ve kimin mali yardım alacağına karar veren Eğitim Bakanlığı'na gönderilmektedir. Üstün zekâlılar için seçimi 4. Sınıfta veya 9. sınıfta tekrar denemek mümkündür. Üstün yetenekli programlarına giremeyen öğrenciler için bireysel okullarda zenginleştirme programları da uygulanmaktadır (Subhi ve Maoz, 2000).

**j) Arap Dünyası:** Üstün yetenekli çocuklar çoğu Arap ülkesinde (eğer varsa) okul başarılarının yanı sıra standart zekâ testleri, yaratıcılık testleri ve diğer yetenek testleri ile tanınmaktadır. Bahreyn, Irak, Ürdün, Katar ve Kuveyt'te not atlama ve Mısır, Fas ve Lübnan'daki tek derslerde ileri seviye yerleştirme mümkündür. Çoğu Arap ülkesi gruplama ve özel sınıfları da kullanmaktadır. Amerikan Zenginleştirme Triad Modeli (Renzulli ve Reis, 2000) Ürdün, Batı Şeria ve Bahreyn'deki bazı özel okullarda uygulanmıştır. Fas'ta, Eğitim Bakanlığı, bu öğrencilerin tanınması için Üstün Zekâlı ve Yetenekli alanında çalışan Akademisyenlerden bir Ulusal Komite oluşturmuştur. Ne Suriye ne de Lübnan'da üstün zekâ ve yetenek tanınması yapılmamaktadır. Ancak, eğitim Olimpiyatları da dahil olmak üzere birçok Arap ülkesinde bu çocukların potansiyellerinin ortaya çıkmasına fırsat sağlayacak çeşitli konularda bölgesel, ulusal ve uluslararası yarışmalar bulunmaktadır (Subhi, ve Maoz, 2000).

**k) Afrika:** Afrika'daki üstün zekâlılık anlayışı kültürel olarak batıdakinden farklıdır ve sosyal özelliklere ölçülebilir zekâ belirtilerinden daha fazla ağırlık vermektedir. Eski Afrika kültüründe çocuklar sosyal olmak için yetiştirilmekte ve insanlar teknolojik nesnelere daha önemli olarak görülmekteydi. Üstün yetenekli çocuklar, bir mahkemenin karmaşık rolünü öğrenmek için kralın mahkemesinde hizmet etmek üzere erken yaşta seçilirdi. Dil ve konuşma alanında yetenekli bir çocuk, köyün sözcüsü ve şefin danışmanı ve daha sonra bilge bir adam

olabilmektedir. Afrika'da üstün zekâlılık bireyin aile ve topluma sağladığı faydaya göre ölçülmektedir. Bu denge iletişimin yayılmasıyla Batı ideallerinin lehine değişse de, üstün potansiyelli olma durumunun zekâ testleri ile ölçülmesi ve Amerika'nın 'ben' kültürü Afrika için hala en uygun yöntemler olarak görülmemektedir (Taylor ve Kokot, 2000).

### 2.7. Üstün Potansiyelli Öğrencilerin Tanılanmasında Öğretmenler

Alan yazın incelemelerin de sınıf öğretmenleri, farklı branşlardaki öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sonuçları öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yurt içi ve yurt dışı yapılan yayınlar incelendiğinde de öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunda bilgi eksiklerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yetersizlik üstün yetenekli öğrencilerin belirlenemeyerek mağdur olmasına sebep olabilecek toplumsal bir problemdir. Öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunun önemini bilmelerine rağmen bilgi eksiklikleri onların bu öğrencileri fark etmelerini engelleyen bir etmendir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri tespit edebilmelerinin önemi büyüktür. Öğretmenin öğrencisinin özelliklerini iyi bilmesi onun başarılı olmasını sağlayacak bir etmendir. Tarih boyunca üstün yetenekli bireylere insanların ilgi ile yaklaştığını belirten Renzulli (1978) de üstün yeteneklilerin sahip olması gerekli üç ögeyi öne sürmüştür. Bunlar, normalin üzerinde yetenek, yüksek seviyede göreve bağlılık ve yüksek seviyede yaratıcılıktır. Çağlar (2004) ise üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre bedensel, zihinsel, sosyal, kişilik ve mesleki özellikleri bakımından farklılıklar gösterdiğini açıklamaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler seçilirken öğretmenler bu özelliklere göre öğrencilerini aday gösterebilmektedirler. Bu özelliklerin neler olduğunun önemi kadar öğretmenlerin bu öğrencileri tespit edebilmelerinin önemi de büyüktür. Öğretmenin öğrencisinin özelliklerini iyi bilmesi onun başarılı olmasını sağlayacak en önemli etmendir (Alkan, 2015).

Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi sürecinde ilk aşama aday gösterme basamağıdır. Aday gösterme ise çoğunlukla akran, aile ve öğretmenler tarafından yerine getirilebilmektedir. Bu süreçteki en önemli görevler ise bireyin farklılıkları, gelişimi ve yeteneklerini belirleme bağlamında genellikle ailelere ve öğretmenlere

düşmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterilebilmeleri ise genellikle ve öncelikle onların aileleri ve/ya da öğretmenleri tarafından fark edilmeleri ile mümkün olabilmektedir. Alan araştırmacılarına göre üstün yetenekli öğrenciler erken ya da zamanında tanılanmaz ve onlara ihtiyaç duydukları eğitim seçenekleri sunulmaz ise bu öğrencilerin yetenekleri körelebilmekte, hatta kaybolabilmektedir. Aday gösterme sürecinde ise öğretmenlerin yapabileceği herhangi bir hata da öğrencinin belirlenmemesine ve yeteneği doğrultusunda alabileceği desteklerden mahrum kalmasına neden olabilmektedir (Akar ve Akar, 2011).

Üstün yetenekli bireylerin eğitimsel gelişimindeki en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin öğretmen önerileri ve yönlendirmeleri yoluyla belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Akranlarıyla karşılaştırıldığında farklı öğrenme hızı ve algılama düzeyine sahip olan ve akranlarında üstün potansiyel gösteren öğrencilerin eğitiminden sınıf öğretmeni sorumludur. Sınıf öğretmenin sınıfı bulan öğrencilerin yeteneklerinin fark etmek, bu yetenekleri geliştirmek ve öğrencileri doğru yönlendirmek için belirli bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenin özel yetenekli bir bireyin sahip olduğu özelliklerin farkında olması, öğrencinin aday gösterilmesinde etkili olur. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin özel yetenekliler ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaları, bu bireylerin farkına varılması, tanınması ve geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ortaokul döneminde branş öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerini bilmeleri, ilkökul çağında tanılanmayan öğrencileri fark etmelerinin yanı sıra bu öğrencilere yönelik farklılaştırma ve zenginleştirme yapmalarına ve bu öğrencileri anlamalarına yardımcı olmaktadır (Bolat, 2019).

Gıcı-Vatansever, Ahmetoğlu ve Ünal (2017) yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitiminde özel yetenek sınıfları oluşturmaya ilişkin tutumlarının sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik ve üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken sadece

özel yetenek sınıfları oluşturma alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır yani kız öğrenciler özel yetenek sınıflarının üstün yetenekli öğrenciler için daha uygun olduğunu düşünmektedir.

Yeni olmamakla birlikte, öğretmen adaylığı birçok ülkede üstün yetenekli öğrencileri tanılamak için popüler ve yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Öğretmen adaylığının sınırlılıkları olduğundan, araştırmalar bu yöntemin oldukça tartışmalı olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı araştırmacılar, öğretmenlerin, özellikle bir çeşitliliği tespit ederken, öğrencinin performans değerlendirmesi konusunda önyargılı olma eğiliminde olduklarını bildirmektedir. Yine de, öğretmenlerin öğrencilerdeki üstün yeteneklileri yeterince yargılayabilecekleri de söylenebilmektedir. Bireyler arasında farklılıklar olsa da, araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin kendi koydukları tanılar oldukça tutarlıdır. Üstün yeteneklilere aday gösterme sürecine katılan tüm öğretmenlerin kendilerine açıklanmış olan gerekli kriterler listesinden çalışması önemlidir. Üstün yeteneklilikleri tanımak için öğretmenler, standart test puanlarından yüksek kabiliyetin belirgin olmadığı durumlarda, tanılama sürecinde yararlı ve önemli bir araç olabilmektedirler (Leavitt, 2017).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre üstün potansiyelli öğrencilerin tanılama süreci, her eğitim-öğretim yılının belirli dönemlerinde üstün yetenekli olma potansiyeline sahip olan öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilmeleri ile başlamaktadır. Akar ve Akar'ın (2011) da açıkladığı gibi üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterilebilmeleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) belirtilen esaslara göre onların aileleri ve/veya öğretmenleri tarafından farkına varılabilmeleri ile mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin kendi öğrencilerini aday göstermesi, BİLSEM'lerde gerçekleştirilmekte olan tanılama süreçlerinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Buradaki en önemli husus, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında ilk aşama olan aday gösterme işleminde hangi kriterlere dikkat ettikleridir. Çünkü bu basmakta gözden kaçan ve değerlendirmeye alınmayan bir kriter, esasen üstün yetenekli olan bir öğrencinin tanılanma sürecine dahi katılmadan elenmesine neden olabilmektedir. Aday gösterme, öznel temellere dayalı olarak yapılan bir değerlendirme değildir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında

öğretmenin aday göstermesi, en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri olmasına rağmen aynı zamanda da sorun yaşanan süreçlerden biridir. Üstün yetenekli öğrencinin öğretmeni tarafından doğru aday gösterilmesini inceleyen Akar ve Uluman (2013), genel olarak sınıf öğretmenlerinin doğru aday gösterme yüzdesini %18, benzer bir şekilde Dağlıoğlu (1995) ise, doğru aday gösterme yüzdesini %22,5 olarak bulmuşlardır. Aday gösterme de isabetliliğinin bu denli düşük olması, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri seçerken kullanacakları kriterlerin başka bir deyişle üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterilmesinde öğrencide aranacak özelliklerin neler olduğu hakkındaki bilgilerinin yeterli olmamasından kaynaklandığını düşündürmektedir (Özberk ve Özberk, 2016).

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencinin tanınması süreci, o öğrencinin ilköğretim çağındayken kendi öğretmeni tarafından BİLSEM’lere, aday gösterilmesi ile başlamaktadır. Aday gösterme süreci, öznel temellere dayanmaktadır ve öğretmen, akran, ebeveyn aday göstermesi ile kendi kendini aday gösterme gibi çeşitli şekilleri bulunmaktadır. Bir öğrencinin ya da bireyin aday gösterilmesi sürecinde genellikle kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve benzeri betimleyici araçlar kullanılabilir. Öğretmenin aday gösterme süreci ise resmi ve resmi olmayan olmak üzere iki şekilde yapılabilmektedir. Resmi aday gösterme sürecinde genellikle nesnel sorular ya da maddelerden oluşan kontrol listeleri öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Resmi olmayan aday gösterme sürecinde ise öğretmenlere “Sınıfınızdaki öğrencilerden hangisinin ya da hangilerinin üstün yetenek programından faydalanabileceğini düşünüyorsunuz?” şeklinde ya da benzer nitelikte bir soru sorulabilmektedir. Ancak her iki durumda da öğretmen aday gösterme yönteminin öğretmenin yanlış davranabilmesi gibi bir durumu içinde barındırması nedeniyle kendine has problemleri olacağı öne sürülmektedir. BİLSEM tanılama süreci incelendiğinde, tanılamamanın her eğitim-öğretim yılının belirli dönemlerinde muhtemel üstün yetenekli olabilecek öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilmeleri ile başlamakta olduğu görülmektedir. Bu neden ile üstün yetenekli öğrenciyi aday göstermesi sorumluluğu taşıyan sınıf öğretmenlerin bu aday gösterme işlemi doğru bir şekilde gerçekleştirebilmelerinin, üstün yetenekli öğrencilerin tanınabilme olasılıklarına da doğrudan etki edebileceği düşünülmektedir (Akar ve Uluman, 2013).



Üstün yetenekli öğrencilerin yaşlarına göre daha erken, daha hızlı ve daha iyi şeyler yaptıklarına dair öğretmenler arasında genel bir algı vardır. Bir öğretmenin öznel yargısı ve nesnel testlerin sonuçları arasında önemli tutarsızlıklar olabilmektedir. Freeman'ın (1998), araştırma sonuçları öğretmenlerin yetenekli öğrencileri belirlerken, aynı tür öğrenciyi seçme eğiliminde olduklarını, beklentilerine uygun olanları seçtiklerini göstermektedir. Üstün yeteneğin çoğu zaman belirli bir alanda olduğunu düşünen öğretmenler, bu spesifik alana ilişkin öğrenci yeteneğinin belirlenmesinde daha doğru tahminler yapabilmektedirler. Başkalarından farklı şeyler yapan öğrenciler, öğretmenleri tarafından her zaman yetenekli olarak kabul edilmezler, çünkü genellikle “model” öğrenciler değildirler. George,(2000) “parlak” ve “yetenekli” çocuklar arasında ayırım yapmaktadır: parlak çocuk, öğretmenin beklentilerine uygun bir şekilde davranmaktadır, yetenekli çocuk ise garip sorular sorabilir, bazen öğretmene meydan okuyabilir, ders planında belirtilen çeşitli aşamalardan geçerek belki de çıkarımlar yapabilir. Bir öğretmenin “yetenekli bir öğrencinin” zihinsel imajının kimliği nasıl etkilediğini belirlemesi mümkün değildir, bu nedenle öğretmenin öznel kararları her zaman soruya açık olabilmektedir. Öğretmenlerin önceden belirlenmiş klişelere uyabilecek parlak, kolay öğrenen öğrencileri üstün yeteneklilik için tercih etmesi, bu tanıyı desteklemek için ek bilgi veya kanıt gerektirmesinin bir nedenidir (Thomson, 2006).

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları belirleme aşamasında kullanacağı en önemli yöntemlerden biri sistemli gözlemdir ve gözlem sırasında öğretmen kendince bir kontrol listesi hazırlayabilir. Bu kontrol listesi sıra dışı ve/veya göze çarpan öğrenme özellikleri, ileri düzeyde motivasyon, liderlik, yüksek derecede yaratıcı düşünme gibi kriterleri kapsamalıdır. Bu konuda ki diğer bir yöntemde öğretmenden genel özellikler gösteren üstün yetenekli öğrenciler yerine, bazı spesifik alanlarda üstün yetenek sergileyen öğrencileri tespit etmesini istemek bunun içinde dolduracakları üstün yeteneklilik kriterlerini içeren birer kontrol listesi vermektir. Böylece öğretmenler fen -matematik gibi akademik yetenek kadar resim ve müzik gibi alanlara da dikkat edecek ve bu alanda yeteneği olan öğrencileri daha rahat farkedebileceklerdir (Tarhan ve Kılıç, 2014).

Öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencileri aday göstermesi tanılama sürecine yardımcı olmak üzere kullanılmaktadır. Öğretmenler öğrenciyi aday gösterirken

yalnızca genel entelektüel yeteneklere odaklanabilir veya çok çeşitli özel beceri ve yetenekler üzerinde durulabilirler. Öğretmenler bir öğrenciyi üstün zekâlı olarak tanımlamak için aşağıdaki dört kriter üzerinde önemle durmaktadırlar: yaratıcılık, hızlı ve kolay bir şekilde öğrenme, kendi öğrenmesini başlatma ve merak. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen üç kriter ise: geniş bilgi, akademik yetenek ve motivasyondur. Bu bulgular öğretmenlerin kullandığı adaylık formunun bu kriterlerden birini veya daha fazlasını içermesi gerektiğini göstermektedir. Alanda ki yazarlar tipik olarak yeterince temsil edilmeyen azınlık grupta ki üstün zekâlı öğrencilerin belirlenebilmesinde sadece öğrencilerin aday gösterilmesi için geçerli yöntemler geliştirmenin yeterli olmayacağını aynı zamanda bu yöntemlerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmen adaylığı problemsiz değildir. En bariz zorluk, aday gösterme sürecinde bilimsel titizlik eksikliğidir. Öğretmenlerin aday gösterme aşamasında daha doğru seçimler yapabilmeleri sürecin geçerliliğine dayanmaktadır. Örneğin, adaylık formundaki talimatların ifadesi ve öğretmenin, adaylığa rehberlik edecek kriterleri anlamada yardımcı olması için bir veya daha fazla somut örneğin sunulup sunulmadığı öğrencilerin aday gösterilmesinde derin bir etkiye sahip olabilmektedir. Yapılan araştırmalar bize öğretmen adaylığının tanılama sürecinde faydalı olabileceğine dair kanıtlar ortaya koymaktadır. Fakat öğretmen adaylığı çok boyutlu tanılama sürecinde ilk adım olarak kullanılmalı nihai karar verilmeden önce öğrenci çok boyutlu değerlendirmelere tabi olmalıdır (Pfeiffer, 2008).

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanması amacıyla öğretmenlerin görüşünün istenmesi son zamanlarda sıkça kullanılan bir yöntemdir. Geçmişte yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin kültürel farklılıklarından dolayı öğretmenlerin bazı öğrencilere önyargılı davranması, potansiyel özel yetenekli çocukların gözden kaçırılabilmesine neden olduğu görülmüştür. Öte taraftan, üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve ailelerin gözlemlerinin etkililiğini araştıran bir çalışmada, öğretmenlerin ailelere göre daha isabetli sonuçlara ulaştığı ortaya çıkmıştır. Özellikle son yıllarda öğretmen gözlemlerinin çocuk hakkında en geniş sürede ve en detaylı gözlemler olması nedeniyle, öğretmen değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesinin ve üstün zekâlı çocukların belirlenmesinde öğretmen gözlemleri ve buna dayalı aday gösterme sürecinin çok önemli olduğu

vurgulanmıştır. Değerlendirme ölçekleri ve kontrol listelerinin nitelik ve niceliklerinin artması ile birlikte öğretmenler daha iyi uyarlanmış ve standardize edilmiş testler aracılığıyla öğrencileri arasında yetenek göstergesi olan davranışların fark edilmesine ilişkin bilgi elde edebilir duruma gelmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler ve öğretmenleri ile yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerce doldurulacak iyi yapılandırılmış değerlendirme ölçeklerinin bu alanda önemli katkı sağlayacağını göstermektedir (Karadağ, 2016).

## **2.6. ALAN YAZINDA KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

5- 9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın bu bölümde konu ile ilgili Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.6.1. Konu İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Dağlıoğlu ve Metin (2002) araştırmalarında öğretmenleri ve aynı zamanda aileleri tarafından zihinsel yönden üstün yeteneğe sahip olduğu düşünülen beş-altı yaşlarındaki toplam 220 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmada; veri toplama araçları olarak öğretmen gözlem formu, aile gözlem formu, Temel Kabiliyetler Testi 5-7 Grup Zekâ Testi, yetenek belirleme etkinlikleri, beş-sekiz yaş düzeyi matematik aktiviteleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, takvim yaşı beş ve altı olan çocuklardan öğretmen gözlem formu ve aile gözlem formu ile aday gösterilip TKT 5-7 grup zekâ testi sonucunda 130 ve üzerinde zekâ bölümüne sahip olduğu belirlenen ve takvim yaşının iki yaş üzerinde matematik aktivitesini almaya aday olan öğrencilerin “matematik alanında üstün yetenekli” öğrenciler olarak belirlendiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları uygulanan ölçeklerin sonuçları arasında yüksek düzeyde paralellik ve seçicilik olduğunu okul öncesi dönem matematik alanında üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ölçme araçlarının uygun olduğunu göstermiştir. Ancak araştırma sonucunda TKT 5-7’nin uygulama süresinin uzun olmasının, bu konuda ülkemizde standardizasyonu ve norm çalışması yapılan çok az ölçek olmasının bazı sorunlara neden olabileceği belirtilmiştir.

Gökdere ve Ayvacı (2004), sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilik kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada araştırma

verilerini mülakat formu ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili bir başarı testi kullanarak toplamışlardır. İlgili ölçekler 2002-2003 öğretim yılında Trabzon il merkezinde bulunan 17 ilköğretim okulunda görev yapan 164 sınıf öğretmeninden rasgele seçilen 55 öğretmene uygulanmıştır. 55 kişilik öğretmen grubunun içinden rasgele seçilen 15 öğretmen ile de yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların kişilik özelliği ile ilgili sorularda %57,0, zihinsel özellikleri ile ilgili sorularda %54 oranında, üstün yetenekli çocuğun öğretmen özellikleri ile ilgili sorularda %36,36 oranında, üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel özellikleriyle ilgili sorularda %30,90 oranında, sosyal -duyuşsal özellikler ile ilgili sorularda %29,54 oranında doğru cevaplar verdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ilgili başarı testindeki doğru cevap sayılarının toplam cevaplara oranı ise %44 olarak tespit edilmiştir. Mülakat verileri örneklem de yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun üstün yetenekli çocuğun özelliklerini başarılı çocuğun özelliklerini göz önünde bulundurularak değerlendirdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu verilerden öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların belirlenmesi konusunda iki ayrı görüş ileri sürdüğü anlaşılmaktadır. Bu görüşlerden birini savunan öğretmenler çocuklarda ki üstün yeteneklerin okul öncesi dönemde tespitinin gerekli olduğunu bu dönemde oyun ortamında yaratıcılığın ve sosyal yönden gelişmelerin daha iyi izlenebileceğini savunmuşlardır. Diğer görüşü savunan öğretmenler ise; 3-4. sınıftan itibaren sosyal ilgilerinin değişebileceği, soyut düşünmenin daha net olabileceği, orijinal ve yaratıcı fikirlerin ancak bu dönemde mümkün olabileceğini, ayrıca okul öncesi dönemde verilen eğitimin çocukları oyuna yönlendireceği, okul dönemine gelindiğinde üstün yetenekli çocuğun üstün gibi görülen bazı yeteneklerinin körelebileceği temeline dayandırmaktadırlar.

Suveren, (2006) tarafından yapılan araştırmada anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Düzce ili merkez ilçesinde ilköğretime bağlı okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar üzerinde yapılmıştır. Araştırma 1.-2. Aşamada öğretmen ve ailelerin zihinsel yönden üstün yetenekli olduğunu düşündüğü çocukları değerlendirmeleri için AGF (Aile Gözlem Formu) ve ÖGF (Öğretmen Gözlem Formu) formlarını doldurması, 3. Aşamada ise hem öğretmen hem de ebeveynleri tarafından aday gösterilen çocukların genel zihinsel düzeylerini belirlemek için TKT5-7 testi

uygulanması şeklinde yürütülmüştür. 4. ve son aşama Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi uygulamasından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular; 113 kişilik örneklem grubundan toplam 50 çocuk üstün yetenekli bulunduğunu 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 tarafından aday gösterildiğini ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar ÖGF ve AGF'nin üstün yetenekli çocukları belirlemede %44,3 oranında başarı sağladığını göstermiştir. Araştırmada üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların çoğunluğunu ebeveynlerin belirlemiş olmasına rağmen, uygulanan testler ve puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin çocukların performanslarına daha benzer değerlendirmeler yaptıkları bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından TKT 5-7 Testi ile Goodenough-Harris Testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir.

Alemdar, (2009) yaptığı araştırmada özel bir anaokuluna devam eden üç-altı yaş grubu 123 öğrenci içerisinde üstün yetenekli olanları belirleme işlemlerinin bu çocukları seçmede ne derecede başarılı olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda aile gözlem formu, öğretmen gözlem formu ve çoklu zekâ gözlem formu kullanarak 123 kişilik örneklem grubundan 44 çocuğun üstün yetenekli olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçları aile gözlem puanı ile öğretmen gözlem puanı arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişki olduğunu, uzman gözlem puanı boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca; araştırma sonuçları öğretmen gözlem puanının uzman gözlem puanı boyutlarından dil, müzik ve kişilerarası boyutlar açısından ilişkili iken; matematik, görsel, kinestetik, doğa ve içsel boyut açısından ilişkili olmadığını göstermektedir.

Dağlıoğlu ve diğerleri (2010) dört beş yaş grubu normal gelişim gösteren çocuklar ile üstün yetenekli çocukların çizim aşamalarının ve resim özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları araştırmada, dört beş yaş grubu 20'si daha önceden tanılanmış üstün yetenekli çocuk ile 40'ı normal gelişim gösteren toplam 60 çocuğu örneklem olarak, İnsan Figürü Çizimleri (İFÇ) Koppitz'in İFÇ kriterlerini dikkate alınarak değerlendirme yapmışlardır. Araştırmada sonuçlarında her iki yaş grubunda da üstün yetenekli çocukların özellikle kızların erkeklere göre daha gelişmiş ve ayrıntılı çizimler yaptığı, beş yaşındakilerin dört yaşındakilere göre niteliksel ve niceliksel gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma

sonuçlarından dört yaştaki üstün yetenekli çocukların özellikle kızların çizim becerilerinin beş yaş düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Akar ve Akar (2011) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek anlayışı üzerindeki görüşlerini saptamak amacı ile yaptıkları araştırmada verilerini 155 öğretmene iki açık uçlu soru sorarak toplamışlardır. Araştırmada katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar belirli kategorilere ayrılmış aynı kategori altında yer alabilecek olan ifadeler bir araya getirilmiştir. Her bir kategori altındaki ifade için frekans ve yüzdeler bulunmuştur. Bulgular Renzulli ve Sternberg'in kuramlarının bileşenleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu kuramlardan Renzulli'nin Üç Halka Kuramı ve kuramın bileşenleri ele alındığında; öğretmen görüşlerinin ortalama üzeri kabiliyet kriteri ile %42,5 civarında, yaratıcılık kriteri ile %13,5 civarında örtüşmekte olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında göreve bağlılık kriteri ile herhangi bir örtüşme bulgusu saptanmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Renzulli'nin bu üç kriterine göre öğretmenlerin görüşlerinin çok yeterli bir düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları Sternberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı'ndaki kriterlerle karşılaştırıldığında üstünlük kriteri ile %55,4 dolaylarında, üretkenlik kriteri ile %13,5 dolaylarında ve kanıt kriteri ile de %11,6 civarında uyumlu olduğu görülmektedir. Diğer kriterler olan nadirlik, kabul ve değer ile herhangi bir uyumluluk sonucu tespit edilmemiştir. Araştırma sonuçları bulguların önceki araştırmalarla benzerlik göstermekte olduğunu ve öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili olarak yeterli seviyede bilgi sahibi olmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, 130 ve üzeri zekâ bölümü puanına sahip öğrencileri tespit etmekte çok yetersiz kaldıklarını göstermektedir; üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri öğrencilerin %90'ının başarılı-parlak ve de öğretmenin gözüne girmiş öğrencilerden oluşmakta olduğu yönündeki bulgular da bu durumu desteklemektedir. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin üstün yetenek tanımlarının genel zekâ ve genel yetenek çerçevelerinin dışına çıkamamış olduklarını göstermektedir.

Akar ve Uluman (2013), Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Doğru Aday Gösterme Durumlarını saptamak amacı ile yaptıkları araştırmada BİLSEM'de 2006-2010 yılları arasında yapılmış olan tanılama süreçlerine ait

öğretmen aday gösterme formları ve tanılama sürecindeki aşamalarda başarılı olmuş olan öğrenci sayılarını gösteren dokümanları incelenmişler ve inceleme sonucunda da analizde kullanılması planlanan sayısal verilere ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumlarının cinsiyet, eğitim durumu, yaş, öğretmenlik kıdemi ve öğretmeni olunan sınıfın düzeyi gibi bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumlarının öğretmenin cinsiyet, öğretmenin eğitim durumu, öğretmenin öğretmenlik kıdemi ve öğretmeni olunan sınıfın düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme oranı %18 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler tarafından üstün yetenekli olarak aday gösterilmiş olan öğrencilerin hesaplanmış olan dağılım genişliği (range) ise 41 olarak saptanmıştır.

Baş, (2013) yaptığı araştırmada, beş yaşında üstün zekâlı olduğu varsayılan anasınıfına devam eden bir çocuğun okuma becerisini; gözlem, görüşme, doküman analizi yöntemleriyle veri toplayarak değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları üstün zekâlı olduğu kabul edilen çocuğun okumayı logo okuma yöntemi ile öğrendiği ve kelime tanıma becerisine dayalı okuma hızının gelişmesi ile ilgili dil birimlerinden en fazla farkındalığının kelimelerde olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularından okul öncesi dönemde okumayı öğrenen üstün zekâlı olduğu kabul edilen beş yaşındaki bir çocuğun; kelime tanıma becerisinin okuma başarısında önemli bir değişken olduğu ve akıl yürütme ve muhakeme yeteneklerinin okuduğunu anlamada etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dağlıoğlu ve Suveren, (2013) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi eğitime devam eden üstün yetenekli çocukların tespiti için öğretmen ve aile görüşleri ve öğrencilere uygulanan testlerin sonuçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamına alınan 113 çocuğa TKT 5-7 ve Goodenough- Harris Bir Adam Çiz testleri yaptırılmıştır. Sonuçlar bu çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşlerinin %44,3 oranında etkili olduğunu, öğretmenlerin ailelere göre daha doğru değerlendirmeler yaptıklarını, aile ve öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerin tespit sürecinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sıcak, (2014), yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin gözlem formları ile aday gösterdikleri öğrencilere ilişkin verilen puanların, TKT 7-11 testi ve WISC-R zekâ testi puanlarını yordama gücünü değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 2. ve 3. sınıfta kendi sınıf öğretmenleri tarafından üstün yetenekli olarak aday gösterilen öğrencilerin “Öğretmen Gözlem Formu’ndan aldıkları puanların, Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7-11 Grup testi) ve WISC-R Zekâ Testinden aldıkları puanları yordama durumu incelenmiştir. Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin bir ilindeki sınıf öğretmenleri tarafından üstün yetenekli olarak önerilen ve Bilim ve Sanat Merkezleri tanılama sürecine katılan 2. ve 3. sınıfa devam eden 613 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında veriler Bilim ve Sanat Merkezine öğrenci seçiminde, Bilim ve Sanat Merkezi yönergesindeki üstün yeteneklileri belirlemeye yönelik “Öğretmen Gözlem Formu”, Türkiye’deki Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci seçiminde kullanılan Temel Kabiliyetler Testi ve WISC-R testi sonuçlarından elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin önerdikleri öğrencilere yönelik “İlköğretim çağı öğretmen gözlem formu” 49 maddeden oluşan 4’lü derecelendirme ölçeğidir. Bu formdan elde edilen veriler puana çevrilmiş ve TKT 7-11 ve WISC- R puanları arasındaki ilişkisi değerlendirilmiştir. Bulgulardan ortaya çıkan sonuç, Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları Öğretmen Gözlem Formu puanları ile Temel Kabiliyetler Testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, fakat gözlem formu puanlarının Temel Kabiliyetler Testi puanlarını açıklama güçlerinin düşük olduğunu göstermiştir. Sonuçlar Öğretmen Gözlem Formu puanları ile üstün yeteneklileri belirlemede üçüncü aşama olan WISC-R testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Gözlem Formu puanlarının WISC-R testi puanlarını açıklama güçlerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada Temel Kabiliyetler Testi puanları ile WISC-R Testi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, TKT puanlarının, WISC-R puanlarını açıklama gücünün düşük olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar, sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen aday gösterme sürecinin çok da sağlıklı olarak gerçekleştirilmediğini düşündürmüştür. Araştırmadaki gözlem formu puanlarının TKT 7-11 ve WISC-R puanlarının düşük yordayıcısı olarak bulunması bu görüşü destekler nitelikte olduğu öne sürülmüştür. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin üstün zekâlilik kavramı ve



üstün yetenekliler hakkındaki sınırlı bilgilerinin doğru aday göstermelerinde başarısız olmalarına neden olduğu sonucun da ulaşılmıştır.

Tarhan ve Kılıç (2014), Üstün yetenekli bireylerin tanınması ve Türkiye'deki eğitim modelleri isimli araştırmalarında zekâ ve üstün yeteneğin açıklanması konusunda yapılan araştırmaları ele almışlar, ülkemizde üstün yetenekli bireylerin tanınması ve sunulan eğitim modellerini incelemişlerdir. Araştırmada üstün yetenekli çocukların tanınması tıbbi modeller ve eğitsel modeller çerçevesinde değerlendirilmiş, çoklu tanılama modelinde kullanılan anne baba, öğretmen, akran değerlendirmelerinin ve testlerin üstün yeteneğin belirlenmesindeki rolü üzerinde durulmuştur. Araştırmada MEB ve üniversite işbirliği içinde genel zekânın veya akademik becerilerin dışında sanat, spor, yaratıcılık ve liderlik gibi alanları ortaya çıkaracak çeşitli tanılama araçlarının geliştirilmesinin önemli olduğu, üstün yetenekli öğrencilerin tanınması sürecinde çok çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerin kullanılması ve bu verilerin elde edilmesin de çocukların gelişim özellikleri göz önüne alınarak zamana yayılması gerektiği, tanılamada kullanılan testlerin ve test dışı yöntemlerin güncel, geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmasına dikkat edilmesi gerektiği, tanılamının erken yaşlarda yapılmasının çocuğun gelişimsel süreç içinde desteklenmesinin, öğrenme, araştırma ve keşfetmeye yönelik isteğinin artarak devam etmesini sağlayacağı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Alma (2015) Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri–Okul Öncesi/Anaokulu Formu (GRS\_P)'nin Türkçeye Uyarlanmasına yönelik araştırmasında erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireylerin belirlenmesinde 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 uyarlama çalışmalarını yapmayı hedeflemiştir. Araştırma da GRS-P'nin üstün yetenek potansiyeli olan erken çocukluk dönemi çocuklarını tespit etmede ne derece etkili olduğunun saptanması ve üstün yetenek potansiyeli olduğu belirlenen çocukların ev ve sınıf ortamlarında sergiledikleri davranışların incelenmesi ve değerlendirilmesi de hedeflenmiştir. Araştırma nicel ve nitel verilerin analiz edildiği karma yöntemle hazırlanmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde GRS-P Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. GRS-P her bir çocuk için okulöncesi öğretmenlerine

doldurulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Tokat il merkezinde, okulöncesi eğitime devam eden 4:0-6:11 yaş aralığındaki 363 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma tamamı Tokat il merkezinde olan toplam 12 özel ve resmi okulöncesi eğitim kurumu (anaokulları ve anasınıfı) ile yapılmıştır. GRS-P'nin güvenilirliği 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 güvenilirliğe ve geçerliğe sahip bir ölçek olduğu ve çoklu tanılama basamağının bir parçası olarak kullanılabileceği saptanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde 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) uygulaması sürecine geçilmiştir. Çalışmanın nitel bölümünde, üstün yetenek potansiyeli olan çocukların ev ve sınıf ortamlarındaki davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda araştırmada tanılanan çocukların özelliklerinin, alan yazında yer alan üstün yetenekli bireylerin özellikleri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Erişen, Birben, Yalın ve Ocak (2015), Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisinin değerlendirilmesi amacı ile yaptıkları araştırmalarında, “Özel Yetenekli Bireylerin Belirlenmesi Yöntem ve Teknikleri Kursu” programının öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda farkındalık kazanmalarına etkisini incelemek üzere karma desen kullanmışlardır. Program, araştırma boyunca İstanbul Bağcılar Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) uzmanlarınca otuz saat olarak verilmiştir. Eğitim ilkökul ve ortaokul seviyesinden 87 öğretmene verilmiştir. Eğitimin etkililiğini değerlendirmek için öğretmenlere eğitimlerin başında ve sonunda Şahin (2013a) tarafından hazırlanan “Üstün Yetenekli Çocukları Tanıma Bilgi Testi” uygulanmıştır. Araştırmadan bulguları, öğretmenlerin öntest ve sontest puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ölçeğin, “Üstün Yetenek ve Yeteneği Etkileyen Etmenler”, “Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri” ve “Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesi” alt ölçeklerinin de ön test ve son test puanları arasında .01

düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu, eğitimlerin öğretmenlerin bilgi düzeylerini arttırdığı göstermektedir. Eğitim programı sonunda yapılan görüşmelerde; öğretmenler programı yararlı bulduklarını ve üstün yetenekli öğrenciler konusunda farkındalık kazandıklarını açıklamışlardır.

Güneş, (2015), üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında, aday gösterme sürecinde de görev alan sınıf öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterliklerinin ve tutumlarının belirlenmesine dönük yaptığı araştırmada, araştırma kapsamına Diyarbakır İlinde 2014-2015 öğretim yılında küme örnekleme metoduna göre belirlenen 19 ilkokulda 2.3.4.sınıflarında görev yapan 222 sınıf öğretmenini almıştır. Araştırmada kapsamında veriler Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği (ÜYEÖÖ) ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği (ÜYETÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puan ortalamalarının orta düzeyin üstünde olduğunu ( $\bar{X}=3.80$ ) ve tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ( $p>.05$ ). ayrıca, sınıf öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz-yeterlik puan ortalamalarının orta düzeyin üstünde olduğunu ( $\bar{X}=3.43$ ), sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz-yeterlik puanları ile yalnızca üstün yeteneklilere ilişkin tutum ölçeği alt boyutu olan üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutunda bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Karadağ, (2015), Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekâlı öğrencilerin belirlenmesi isimli araştırmasında ülkemizde okul öncesi dönemde potansiyel üstün yetenek/zekâyâ sahip çocukların nasıl belirlendiğinin değerlendirilmesi ve okul öncesi dönemde 4-6 yaş aralığındaki çocukların üstün zekâ/yetenek potansiyellerini tespit etmek amacıyla “Gifted Rating Scale Preschool Kindergarten Form” formunun uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yapmıştır. Çalışmanın kapsamına 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde okul öncesi eğitim öğretime devam eden 390 öğrenci ve bu kurumlarda eğitim veren 30 öğretmen alınmıştır. Araştırma verileri 15 anasınıfı ve okulöncesi kurumundan elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere her bir öğrenci için dilimize uyarlanan Gifted Rating Scale-Preschool/Kindergarten ölçeğini doldurtulmuştur. Araştırmada veri analizinde güvenilirlik çalışmaları için iç tutarlılık katsayıları değerleri saptanmıştır. Geçerlik çalışmalarında, kapsam ve yapı geçerliği işlemleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları

incelendiğinde dilimize uyarlanan Gifted Rating Scale-Preschool/Kindergarten ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmada elde edilen değerler Amerika ve Çin örnekleri ile karşılaştırıldığında sonuçların benzer olduğu görülmektedir.

Alkan, Karataş ve Ataman (2017), öğretmenler tarafından üstün zekâlı / yetenekli öğrencilerin belirlenmesi eğitim yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacı ile yaptıkları araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ve bu öğrencilerin belirlenmesine yönelik alacakları eğitimin öğretmenler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler konusundaki bilgi düzeyini tespit etmede betimsel model, eğitim yazılımı aracıyla verilen eğitimin etkililiğini belirleme öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini *öğrenme ortamı* bağımlı değişkenini ise *öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirleme becerileri* oluşturmuştur. Deneysel işlem sürecinde öğretmenlere geliştirilen eğitim yazılımı aracılığı ile öğrenme ortamı sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Samsun ili, İlkadım ilçesinde bulunan İlyasköy Türk-İş İlkokulunda görevli 3.sınıfta eğitim veren 8 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda eğitim yazılımının bulunduğu öğrenme ortamının öğretmenlerin akademik başarılarında ve sınıflarında bulunan üstün yetenekli öğrencileri fark edebilme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin ise akademik başarılarında ve sınıflarında bulunan üstün yetenekli öğrencileri belirleyebilme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

### **2.6.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Rohrer (1995), araştırmasında, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının anaokulu ve birinci sınıf öğretmenlerinin üstün yetenek algılarında önemli bir etken olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yüksek eğitilmiş ebeveynlere sahip ve yüksek sınıftan ve sosyo ekonomik tabakadan gelen öğrencileri aday gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle ve Zhang (2005), Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencileri Tanımlamanın Temelindeki Varsayımlar isimli araştırmalarında, üstün zekâlıların kimliklendirme süreciyle ilgili varsayımları hakkında sınıf öğretmenlerinin, üstün zekâlıların öğretmenlerinin, kırsal, banliyö ve kentsel alanlardaki yöneticilerin ve danışmanların, uzmanların ulusal bir örneğini incelemişlerdir. Araştırmada literatür gözden geçirilerek, Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Kimliğinin Altında Bulunduğu Varsayımlar olacak bir madde havuzu oluşturulmuştur. İçerik alanı uzmanları (üstün zekâlı ve yetenekli eğitim alanında uzmanlaşan profesörler ve doktora öğrencileri) ve üstün zekâlı ve yetenekliler ile ilgili konferanslarda katılımcılar ile yirmi madde üretilmiş, sahada test edilmiş, revize edilmiş ve tekrar test edilmiştir. Revize edilmiş 20 madde den anket oluşturulmuş, alanda ki üniversite profesörlerine, üstün zekâlı eğitimdeki eğitim liderlerine, üstün zekâlı ve yetenekli alanında çalışan uzmanlara, yöneticilere ve sınıf öğretmenlerine toplam 6.000 anket postalanmış veya dağıtılmıştır. Araştırmada kullanılan anket, her biri 5 puanlık bir ölçeğe sahip 20 maddeden oluşmuştur. (1=kesinlikle katılıyorum, 2=katılıyorum, 3=belirsiz, 4=katılmıyorum ve 5=kesinlikle katılmıyorum). Katılımcılardan her bir maddeyle ne ölçüde hemfikir olduklarını veya katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Örnek öğeler aşağıdaki gibi ifadeler içeriyordu: Tanımlama öncelikle bir zekâ veya başarı testine dayanmalıdır, Öğretmen kararı ve diğer öznel kriterler tanımlamada kullanılmamalıdır, Tanımlama, öğrencinin kültürel ve deneyimsel arka planını dikkate alınmalıdır, Bazı öğrencilerde üstün yeteneklilik bazı yaşlarda ve belirli ilgi alanlarında olur.

Sonuçlar keşif faktörü analizi kullanarak yorumlanmıştır. Varsayımların faktör analizini yapmanın uygunluğunu test etmek için Kaiser- Meyer-Olkin (KMC) endeksi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların tanılama sürecinde bireysel ifade kriterlerinin kullanımını, sürekli değerlendirmeyi, çoklu tanımlama kriterlerini ve bağlamsal faktörlerin değerlendirilmesini tercih ettiklerini göstermiştir.

Lee, (2006) araştırmasında, öğretmenlerin tanılama sürecinde ki algılarını nitel araştırma yöntemini kullanarak incelemiştir. Lee'nin araştırma bulguları öğretmenlerin üstün yetenekliliği; mükemmellik, potansiyel, nadidelik- az bulunma, doğuştan gelen yetenek, motivasyon ve eş zamansızlık gibi bir dizi kavram olarak anladığını ortaya koymuştur. Lee, yaptığı çalışmada ayrıca öğretmenlerin üstün

yetenek için kızlardan daha fazla erkek aday gösterme eğiliminde olduğunu bulmuştur.

Pfeiffer, Kumtepe ve Rosado (2006), Üstün Yetenekli puanlama ölçeklerini kullanarak bir öğrencinin yetenek profilinde ki değişikliğin ölçülmesi isimli araştırmalarında, üstün yetenekli puanlama ölçeği kullanarak zaman içerisinde güvenilir öğrenci değişimini ölçmek için bir metodoloji geliştirmeye çalışmışlardır. Üstün yetenekli puan ölçeği yetenekliliğe ilişkin çok boyutlu bir modelden oluşmaktadır. Üstün Yetenekli Derecelendirme Ölçeği (GRS; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003) için yeni bir tarama aracı geliştirilmiştir. GRS, 4: 0 ila 6:11 yaşları için bir Okul Öncesi / Anaokulu Formu (GRS-P) ve 6: 0 ila 13:11 yaşları için bir Okul Formu (GRS-S) içerir. GRS-P, her biri 12 maddeden oluşan beş ölçekten oluşur; GRS-S ise: her biri 12 maddeli altı ölçekten oluşmaktadır. Tasarımda gelişimsel düşünceler dikkate alınmıştır. GRS'nin standardizasyonu, çocuklar için yeni Wechsler zekâ Ölçeği'nin dördüncü baskısına ve Wechsler Okul Öncesi ve İlköğretim Zekâ Ölçeği-Üçüncü Baskısına dayanılarak yapılmıştır. GRS'nin gelişimi son madde seçimi faktör yapısı, madde ortalama skorları, ebeveyn eğitimi düzeyi, cinsiyet ve etnik köken, değerlendiriciler arası ve test-tekrar test güvenilirliği ve uzman görüşü gibi dikkatlice takip edilen bir dizi adımı izledi. Ölçekte ki her bir öge üç aralığa bölünmüş 9 puanlık bir ölçekte derecelendirilmiştir: Ortalamanın altında 1-3, Ortalama 4-6 ve Ortalamanın 7-9 üstünde. Puanlar bir öğrencinin yetenekli olma olasılığını gösteren bir sınıflandırma sistemi sağlar. Bu ölçek çocuğun üstün zekâlı olup olmadığı olmadığını belirlemez, ölçeğe göre öğrencinin T puanı ne kadar yüksek ise yetenekli olma olasılığı da o kadar yükselir. Çalışma etnik nüfus ve ebeveyn eğitimi düzeyine göre ABD nüfus sayımına uyacak şekilde ülke genelinden seçilen 975 çocuktan oluşmuştur. Çalışmada GRS ölçek puanları her iki regresyonun ortalamasının beklediği değişkenliği dikkate alan bir dizi puanla karşılaştırılarak yapılmıştır. Ölçüm hataları için de standart tahmin hatası ( SEp ) puanları hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analiz sonuçları GRS, her iki formda da yüksek düzeyde iç tutarlılık olduğunu ortaya koymuştur. Tüm yaş aralığında tüm GRS-P ve GRS-S ölçekleri için  $r$ , .97-.99 aralığında olduğu bulunmuştur.

Neumeister, Adams, Pierce, Cassady ve Dixon, (2007) tarafından yapılan bir araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin sınırlı bir üstün zekâlılık anlayışı taşıdıklarını,

kültürel ve çevresel faktörlerin, azınlık gruplarında ki öğrencilerin ve ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin farkında olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerinin üçte birinin üstün yetenekli programlara girmeye hak kazanmış sayılabileceğinden “endişe duyuyorlardı. Kaygılarının temeli, bu “nitelikli” öğrencilerin bazılarının yoksulluk, çalışma alışkanlıkları veya davranış problemleri gibi herhangi bir alanda dezavantajlı olabileceğiydi. Araştırma sonuçları öğretmenlerin bu tür öğrencileri üstün yetenekli programları için aday gösterme olasılıkları daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Moon ve Brighton, (2008) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklarla ilgili daha geleneksel inançlara sahip olma eğiliminde olduklarını ve üstün yetenekli bir öğrencinin bir azınlık grubundan veya düşük sosyoekonomik bir yapıdan gelebileceğine inanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmada öğretmenler üstün yetenekli bir öğrenciyi, ekonomik açıdan avantajlı, güçlü dil becerilerine sahip, geniş genel bilgisi olan, güçlü muhakeme becerilerine ve güçlü mantıksal-matematiksel becerilere sahip olarak tanımlamışlardır; aynı zamanda araştırma sonuçları, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin yoksul aile geçmişlerini kavramsallaştırmada büyük zorluk çektiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçları bir öğrencinin sosyoekonomik statüsünün, öğretmenlerin üstün yetenek algıları ve dolayısıyla üstün yetenekli programlara yerleştirme konusundaki karar vermelerinde önemli bir etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin dörtte birinin, üstün zekâlılık tahminlerinden birinin, öğrencinin sosyoekonomik statüsü olduğuna inandıkları bulunmuştur. Moon ve Brighton ’un araştırması öğretmenlerin, üstün yetenekliler için verilen hizmetlerin öğrencinin tamamen kusursuz olması ve hiçbir dezavantajı olmaması koşulu ile üstün yetenekliliğin tüm geleneksel özelliklerini gösteren öğrenciler için en uygun olduğuna inandıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin azınlık gruplarından veya farklı yaşantılardan geldiklerinde üstün yetenekli bir öğrenciyi tespit etme eğiliminde olmadıklarını göstermiştir. Sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin, yetenekli olarak kabul edilmeden önce bir öğrencinin eksikliklerinin üstesinden gelmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Alencar, Fleith ve Arancibia, (2009), yaptıkları araştırmada, Arjantin'deki öğretmenlerin yalnızca yüksek entelektüel yetenek ve ortalama puanların üstünde akademik başarıya dayanan üstün yetenekli programlar için öğrencileri aday gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin, akademik başarı ve yüksek puanların yetenekli bir öğrenciyi tanımlamak için gerekli özellikler olarak kabul ettiklerini ortaya koymuştur.

Bishofberger,(2012) tarafından yapılan bir araştırmada, bulgular öğretmenlerin öğrencileri aşağıdaki göstergelere dayanarak üstün yetenekli programlara aday gösterme ihtimalinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur : “Kavramları yeni bağlamlarda uygulayabilmek”, “hiç kimsenin yapamadığı durumlarda çözümler üretebilmek”, “sebe-sonuç ilişkilerini görebilmek” ve “küçük gruplar halinde liderlik edebilmek”. Bu göstergeler öğretmenler tarafından “uygunsuzluk” veya “uyumsuzluk” gibi göstergelerden daha fazla tercih edilmiştir. Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin algılanan özelliklerinden memnuniyet verici özellikleri ikinci en yüksek boyut olarak değerlendirilmiştir. Diğer görünüşte aykırı göstergeler, zorlu otorite, okul kurallarına uymama, motivasyon eksikliği veya yeni şeyler öğrenmeye ilgi eksikliği gibi uyumsuz davranışlardan oluşmaktadır. Bishofberger’in araştırmasında, öğretmenlerin bu boyutta “tarafsız” olduğunu, yani öğretmenlerin “uygun olmayan” özellikleri yetenekli göstergeler olarak kullanmasının ne muhtemel ne de muhtemel olmadığını tespit edilmiştir. Bishofberger bunun olumlu bir bulgu olduğunu çünkü öğretmenlerin “zor” veya “uygun olmayan” öğrencilere karşı ön yargılı olmadıklarını ortaya koyduğunu açıklamıştır. Buna göre öğretmenler otoriteye karşı koyan öğrencileri seçebilir ve problemleri davranışlarına rağmen onları yetenekli olarak tanıyabilirler. Bununla birlikte, araştırma sonuçları öğretmenlerin kelime hazinesi sınırlı, bağımsız çalışabilme kapasitesi yetersiz ya da “izleyici” gibi olumsuz özellikleri betimleyen son boyuttan öğrenci seçme ihtimallerinin çok düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Alaa Aldeen, Ayoub ve Usama Ibrahim (2013) Suudi Arabistan'da Üstün Zekâli ve Yetenekli Öğrencilerin Tespiti Altındaki Öğretmen Varsayımları isimli araştırmalarında Suudi Arabistan'da üstün yetenekli kimlik belirleme sürecinin altında yatan varsayımları incelemiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilmesindeki ana prosedürlerin bir birleşimini yansıtan 30 maddelik bir anket



oluşturulmuştur. Anketteki faktör analizi beş faktörü ortaya çıkarmıştır: Sürekli değerlendirme, Sınırlı değerlendirme, Çoklu değerlendirme, Bireysel değerlendirme ve Bağlamsal değerlendirme. Anket daha sonra 1623 üniversite profesörüne, eğitim liderlerine, üstün zekâlı yetenekli ve üstün zekâlılık uzmanlarına, yöneticilere ve farklı bölgelerden sınıf öğretmenlerine (971 erkek, 652 kadın) gönderilmiş ve/veya dağıtılmıştır. Onlardan bu varsayımlara ne derece katıldıkları veya katılmayacaklarını belirtmeleri istenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde çoklu değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tanılama sürecini yeterli bulmadıklarını ve tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Coleman (2014), Yüksek Potansiyelli Öğrencilerin Tespiti U–STAR PLUS projesi isimli araştırması kapsamında yüksek potansiyelli öğrencilerin öğretmenler tarafından tespiti için öğretmenlerin sistemli ve bilinçli gözlemi ve TOPS öğrenci gözlem klasörlerinin kullanımını incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %66,5 ‘i bu klasörleri kullanarak potansiyeli olan çocukları daha fazla belirlediklerini, öğretmenlerin %56’sı TOPS gözlem formu ile öğrencileri riskli değil potansiyel sahibi gördüklerine ilişkin sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Araştırma sonuçları proje süresince toplam 1957 “TOPS çocuğu” belirlendiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan çocukların %37’si beyaz olmayan nüfustandı ve %53’ü erkekti. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik sınıftan olduğunu bildirdiği 584 TOPS çocuğunun %54’ü beyaz olmayan nüfustan (yani siyah, Asyalı, İspanyolca konuşan topluluklardan, karma ırk ve “diğerleri”) idi. Bu sonuç şimdiye dek yetersiz temsil edilmiş topluluklardaki parlak öğrencileri belirleme konusunda sistemli gözlemin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde Öğretmenlerin kendi bildirimlerine göre, eğer öğrencilerinin güçlü yanlarını desteklemeye yönelik bakış açısını desteklemek için TOPS öğrenci gözlem formundan yararlanmış olmasalardı: a) Siyahi çocukların yarısından fazlasının (%53) potansiyeli hiçbir zaman keşfedilemeyeceği, b) Erkek çocukların yaklaşık üçte biri (%31) asla keşfedilemeyeceği, c) Siyahi çocukların %46’sı gözden kaçacağı, d) Üç Hispanik (İspanyolca konuşan) çocuktan biri gözden

kaçacağı, Her dört çocuktan biri asla dikkatlerini çekmeyeceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kettler, Oveross ve Salman (2017), Okul Öncesi Üstün Yetenekli Çocuklar: Program Geliştirmeye İlgili Algılanan Zorluklar isimli tanımlayıcı nitelikte ki araştırmalarında üstün yetenekli eğitim hizmetlerinin okul öncesi merkezlerde uygulanmasına ilişkin zorlukları araştırmıştır. Araştırmaya, güney eyaletinde 254 lisanslı okul öncesi merkezi müdürü katılmıştır. Katılımcılar, okul öncesi üstün yetenekli eğitim hizmetleri sunmanın algılanan zorluklarını incelemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anketi cevaplamışlardır. Araştırma sonuçları Okul öncesi merkezi müdürlerinin %95'nin üstün zekâlı eğitim için resmi politikaları veya uygulamalarının olmadığını ve merkez müdürlerinin %86'sının personeline üstün zekâlı eğitimi verilmediğini açıkladıklarını ortaya koymuştur. Sürekli karşılaştırmalı analizin nitel tekniklerini kullanarak, maddi ve teorik kategoriler, okul öncesi merkezlerinde üstün zekâlı eğitimin algılanan zorlukları ile ilgili yedi doğrulanabilir tema vermiştir: (a) eğitimi ve kalifiye personeli bulmak ve elde tutmak; (b) zaman, mekan ve para kısıtlamalarını dengelemek; (c) üstün zekâlı eğitim uygulamaları uygulamak; (d) karşıt inançları aşmak; (e) eğitim kaynakları elde etmek; (g) bilgi ve rehberlik bulmak. Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi eğitimcilerinin erken çocukluk döneminde üstün zekâlı eğitim konusunda yanlış anlamalara sahip olduklarını ve üstün zekâlı çocukların okul öncesi ortamlarında tanınması ve hizmet edilmesine yönelik model politika ve uygulamalara ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir.

Abdulnasser, Alhusaini ve June Maker (2018) Kimler Üstün Yeteneklidir? Navaholu Üstün Yetenekli Çocukların DISCOVER ve Raven'in İlerlemeli Matrisi'ne Göre Değerlendirilmesi isimli araştırmalarında, Navaholu (Amerika'da yaşayan bir yerli grup) öğrencilerin tanımlanmasında kullanılan DISCOVER (Entelektüel Yeteneğin ve Potansiyelin Gözlem yoluyla Keşfedilmesi) değerlendirmesinden ve Raven'in İlerlemeli Matrisi'nden elde edilen verilerin farklı zaman aralıklarındaki tutarlılığını araştırmışlardır. Çalışma kapsamında 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 74 Navaholu üstün yetenekli öğrenciye DISCOVER, 52 Navaholu üstün yetenekli öğrenciye ise Raven uygulamışlar, veri analizinde fark analizleri, korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi olmak üzere üç

yöntemden yararlanmışlardır. Verilerin analizi sonucunda DISCOVER aktivitelerinden üçünün (Uzamsal Analitik, Uzamsal Sanat ve Dil) ve toplam puanın tutarlı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca DISCOVER'ın, Raven'in İlerlemeli Matrisi'ne göre farklı yıllardaki ölçümlerinde daha tutarlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmanın bulguları DISCOVER değerlendirmesinin farklı kültürlerde kullanılabilir bir ölçek olduğunu ve Navaholu üstün yetenekli öğrencileri tanılamada geleneksel testlere kıyasla daha uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye'de ve yurt dışında konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri aday gösterme sürecinde genellikle doğru tercih oranlarının düşük olduğu ve başarılı, parlak, göze giren öğrencileri daha fazla tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Yine araştırma sonuçlarından öğretmenlerin yüksek başarı ve yüksek puanlara dikkat ettikleri, aday gösterme sürecinde daha çok genel zekâ üzerinde durdukları ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçları genel olarak incelediğin de öğretmenlerin azınlık grupları ve düşük sosyoekonomik çevrelerden gelen öğrencileri aday olarak gösterme eğiliminde olmadıkları daha çok sosyal statüsü yüksek çevrelerden gelen öğrencileri aday olarak seçtikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Tüm bu sonuçlar aday gösterme sürecinde öğretmenlerin desteğe ihtiyaçları olduğu ve farklı kaynak, araç, gereç, ölçek, doküman vb. kullanılarak çok boyutlu değerlendirmeler yapılmasının önemini ortaya çıkarmaktadır.

### 3. YÖNTEM

Bu araştırma 5-9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, ölçme araçlarının uyarlama aşaması, verilerin toplanması, verilerin değerlendirilmesi ve analizinde kullanılan yöntemler ele alınmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

5-9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama türündedir. Herhangi bir olay veya konuya yönelik katılımcıların görüş, tutum, ilgi, bilgi, beceri, yetenek gibi bir takım özelliklerin belirlendiği araştırmalar tarama modeli olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İlişkisel tarama türündeki araştırmalar ise iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ya da derecesini tespit etmeyi amaçlayan çalışma türleridir. İlişkisel tarama türünden araştırmalar karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişki ve korelasyon türü ilişki olmak üzere iki türlü yapılabilmektedir (Karasar, 2016). Ayrıca bu çalışma metodolojik araştırma türüne uygun olarak planlanıp desenlenmiştir. Metodolojik araştırmalar, araştırmada incelenen kavramları, yani değişkenleri ya da yapıları ölçmek için araç ve tekniklerin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için kullanılır. Metodolojik araştırmaların tasarımı neden sonuç ilişkilerinin incelenmesine odaklanmaz, bilinen araştırma süreci adımlarına uygun olarak psikometrik yöntem ve ilkelere de uygun hareket etmeyi gerektirir (Erdoğan, Nahcivan ve Esin, 2014). Belirli bir kültürde ve dilde geliştirilen bir ölçek o kültüre özgü kavramlaştırma ve örnekleme özelliklerini içerir. Aynı ölçeğin diğer kültür ya da dillerde uygulanabilir olması için yapılan sistematik hazırlık çalışmaları “ölçek uyarlaması” adı verilmektedir. Uyarlama başmakları, ölçeklerdeki ifadelerin / maddelerin eş anlama gelip gelmediğinin incelenmesinden başlayarak, ölçeğin içyapısında ve psikometrik özelliklerinde değişiklikler olup olmadığının belirlenmesine kadar giden bir dizi anlamsal, kültürel

ve istatistiksel işlemleri içermektedir. Ölçek uyarlama çalışmalarını, her birinin altında birçok işlemi gerektiren üç ana başlık altında toplanmaktadır: (a) psikolinguistik özelliklerinin incelenmesi/dil uyarlaması, (b) psikometrik özelliklerinin incelenmesi (güvenirlilik/geçerlik) ve (c) kültürlerarası özelliklerin karşılaştırılması (Çapık, Gözüm ve Akasayan, 2018).

### 3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırklareli il Merkezi ile Lüleburgaz ve Babaeski ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, anaokulu ve anasınıflarında görev yapan tüm okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri, anaokulu, anasınıfı, ilkokul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklem grubu, Kırklareli İl Merkezi ile Lüleburgaz ve Babaeski ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu, anasınıfı ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden ve 5-9 yaş arası öğrencilerden oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Her anaokulu, anasınıfı ve ilkokul bir küme olarak kabul edilmiş, topluca bir listesi çıkarılmıştır. Bu listeden yansızlık kuralına göre yeterli sayıda anaokulu, anasınıfı ve ilkokulda görev yapan öğretmenler ve 5-9 yaş arası öğrenciler örnekleme için alınmıştır (Johnson ve Christensen, 2014).

2018–2019 eğitim öğretim yılında Kırklareli il merkezi ile Lüleburgaz ve Babaeski ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu, anasınıfı ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve 5-9 yaş arası öğrenciler arasından oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 179 öğretmen ve 1252 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen **öğretmen grubu** için bu çalışmadan basit rastgele örneklemede örneklem genişliği tahmin hesaplanması için (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017; Ergin, 1992):

Öğretmen Evreni için  $n=892$

$Nt2pq$

$n= d2 (N-1)+t2pq$

N: Evrendeki birey sayısı

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen sapma  
(892)(1.96)2(0.15)(0.85)

$$n=(0.05)2(892-1)+(1.96)2(0.15)(0.850)$$

n= 161 minimum öğretmen sayısı

Çalışmanın gücü  $1-\beta$  ( $\beta$  = II. tip hata olasılığı) olarak ifade edilir ve genel olarak araştırmaların %80 güce sahip olmaları gerekmektedir (Ergin, 1992). Bu çalışmada toplamda  $\alpha=0.05$  düzeyinde %80 güç elde etmek için çalışmaya dahil edilen olgu sayısının 161 olarak saptandığı ancak kayıplar göz önüne alındığında bu sayının 175 öğretmen olarak almanın daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen **öğrenci grubu** için bu çalışmadan basit rastgele örneklemede örneklem genişliği tahmin hesaplanması için (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017; Ergin, 1992):

$$\text{Öğrenci Evreni} = 13.616$$

$$(13616)1.96)2(0.50)(0.50)$$

$$n=(0.32(13616-1)+(1.96)2(0.50)(0.50)$$

n= 990 minimum öğrenci sayısı

Çalışmanın gücü  $1-\beta$  ( $\beta$  = II. tip hata olasılığı) olarak ifade edilir ve genel olarak araştırmaların %80 güce sahip olmaları gerekmektedir (Ergin, 1992). Bizim çalışmamızda toplamda  $\alpha=0.03$  düzeyinde %80 güç elde etmek için çalışmaya dahil edilen olgu sayısının 990 olarak saptandığı ancak kayıplar göz önüne alındığında bu sayının 1250 öğrenci olarak almanın daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okullar ve öğretmen sayılarına ilişkin frekans bilgileri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1.** Araştırmaya dahil edilen okullar ve öğretmen sayılarına ilişkin frekans bilgileri

Okul	Öğretmen Sayısı (N)
Kırklareli Merkez A1 İlkokulu	23
Kırklareli Merkez A2 İlkokulu	18
Kırklareli Merkez A9 İlkokulu	7
Kırklareli Merkez A10 İlkokulu	8
Kırklareli Merkez A11 İlkokulu	3
Kırklareli Merkez A12 İlkokulu	8
Kırklareli Merkez A13 İlkokulu	7
Kırklareli Merkez A3 İlkokulu	18
Kırklareli Merkez A4 İlkokulu	14
Lüleburgaz A6 İlkokulu	11
Lüleburgaz A7 İlkokulu	11
Lüleburgaz A8 İlkokulu	9
Babaeski A5 İlkokulu	18
Babaeski A14 İlkokulu	6
Merkez A15 Anaokulu	4
Merkez A16 Anaokulu	2
Merkez A17 Anaokulu	1
Merkez A18 Anaokulu	1
Merkez A19 Anasınıfı	2
Lüleburgaz A20 Anaokulu	2
Lüleburgaz A21 Anaokulu	3
Lüleburgaz A22 Anaokulu	3

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin 161'i sınıf öğretmeni ve 18'i okul öncesi öğretmeni olduğu, 106 öğretmenin Kırklareli il merkezindeki ilkokullarda, 31 öğretmenin Lüleburgaz ilçesindeki ilkokullarda, 24 öğretmenin Babaeski ilçesindeki ilkokullarda görülmektedir. Ayrıca 10 öğretmenin il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında, 8 öğretmenin de Lüleburgaz ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yaptığı görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya toplam 22 okul dâhil edilmiştir. Araştırmanın orijinaline uygun olarak bu okulların 10'u üst sosyoekonomik, 12'si orta sosyo-ekonomik ve 10'u da alt sosyoekonomik düzeyi temsil eden bölgelerdeki okullardan seçilmiştir (Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison, 2016).

Araştırmaya dâhil edilen okullardaki sınıflara göre öğretmenlerin gözlemlemiş oldukları öğrenci dağılımlarına ilişkin frekans bilgileri Tablo 3. 2’de sunulmuştur (**Ek1**). Tablo 3. 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okullardaki sınıflara göre öğretmenlerin gözlemlemiş oldukları öğrenci dağılımlarına ilişkin frekans bilgileri incelendiğinde; Kırklareli merkez A1 ilkokulunda toplam 211 öğrencinin, Kırklareli merkez A2 ilkokulunda 103 öğrencinin, Kırklareli merkez A3 ilkokulunda 133 öğrencinin, Kırklareli merkez A4 ilkokulunda 93 öğrencinin, Kırklareli ili Babaeski ilçesi A5 ilkokulunda 146 öğrencinin, Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesi A6 ilkokulunda 165 öğrencinin, Kırklareli ili Lüleburgaz A7 ilkokulunda 87 öğrencinin, Kırklareli ili Lüleburgaz A8 ilkokulunda 76 öğrencinin, Kırklareli merkez A9 ilkokulunda 15, Kırklareli merkez A10 ilkokulunda 27 öğrencinin, Kırklareli merkez A11 ilkokulunda 11 öğrencinin, Kırklareli merkez A12 ilkokulunda 14 öğrencinin, Kırklareli merkez A13 ilkokulunda 68 öğrenci, Kırklareli ili Babaeski A14 ilkokulunda 25 öğrenci, Kırklareli merkez A15 anaokulunda 17 öğrenci, Kırklareli merkez A16 anaokulunda 19, Kırklareli merkez A17 anaokulunda 3, Kırklareli merkez A18 anaokulunda 4, Kırklareli merkez A19 anaokulunda 2, Kırklareli ili Lüleburgaz A20 anaokulunda 7, Kırklareli ili Lüleburgaz A21 anaokulunda 7, Kırklareli ili Lüleburgaz A22 anaokulunda 9 öğrencinin çalışma kapsamında öğretmenleri tarafından gözlemlendiği görülmektedir.



Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.3.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

	<b>Değişkenler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	128	71,5
	Erkek	51	28,5
<b>Mesleki kıdem</b>	1-5 yıl	6	3,4
	6-10 yıl	17	9,5
	11-15 yıl	16	8,9
	16-20 yıl	61	34,1
	>20 yıl	79	44,1
<b>Öğrenim durumu</b>	Ön lisans	34	19,0
	Lisans	138	77,1
	Yüksek lisans	7	3,9
<b>Branş</b>	Okul öncesi öğretmeni	25	14,0
	Sınıf öğretmeni	154	86,0
<b>Okutulan öğrenci sınıfı</b>	Anaokulu	25	14,0
	1.sınıf	43	24,0
	2.sınıf	44	24,6
	3.sınıf	43	24,0
	4.sınıf	43	24,0
<b>Okul Türü</b>	Devlet okulu	179	100,0
<b>Sınıftaki öğrenci sayısı</b>	0-15 kişi	16	8,9
	16-25 kişi	92	51,4
	26-30 kişi	44	24,6
	>30 kişi	27	15,1
<b>Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma/ma durumu</b>	Evet	79	44,1
	Hayır	100	55,9
<b>Üstün potansiyelli öğrencilerle ilgili eğitim alma durumu</b>	Evet	53	29,6
	Hayır	126	70,4
<b>Alınan eğitim düzeyi (n=52)</b>	Lisans dersi	5	9,4
	Yüksek lisans-Doktora dersi	1	1,9
	Hizmet içi eğitim	19	35,9
	Kurs-Konferans-Seminer	27	50,9
	Diğer	1	1,9

n=179

Tablo 3.3'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin %71,5'inin (n=128) kadın, %28,5'inin (n=51) ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde; %3,4'ünün (n=6) 1-5 yıl arası, %9,5'inin (n=17) 6-10 yıl arası, %8,9'unun (n=16) 11-15 yıl arası, %34,1'inin (n=61) 16-20 yıl arası ve %44,1'inin (n=79) 20 yıldan uzun süredir meslekte görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde; ön lisans mezunu öğretmen oranının %19,0 (n=34) olduğu, lisans mezunu öğretmen oranının %77,1 (n=138) olduğu ve yüksek lisans mezunu öğretmen oranının %3,9 (n=7) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde; öğretmenlerin %14,0'ünün (n=25) okul öncesi öğretmeni, %86,0'sının (n=154) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %14,0'ü (n=25) anaokulu öğrencilerine eğitim verdiği, %24,0'ünün (n=43) ilkokul 1.sınıf öğrencilerine, %24,6'sının (n=44) ilkokul 2.sınıf öğrencilerine, %24,0'ünün (n=43) ilkokul 3.sınıf öğrencilerine, %13,4'ünün (n=24) ilkokul 4.sınıf öğrencilerine eğitim verdiği görülmektedir. Ayrıca tüm öğretmenler devlet okulunda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfındaki ortalama öğrenci sayısı incelendiğinde; %8,9'unun (n=16) 0-15 öğrenci, %51,4'ünün (n=92) 16-25 öğrenci, %24,6'sının (n=44) 26-30 öğrenci arası olduğu ve %15,1'inin (n=27) 30 öğrenciden fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma/ma durumuna ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin %44,1'inin (n=79) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğu; %55,9'unun (100) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmadığını belirttikleri görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencilerle ilgili eğitim alma durumları incelendiğinde %29,6'sının (n=53) üstün potansiyelli öğrencilerle ilgili eğitim aldığını, %70,4'ünün (n=126) ise bu konuda herhangi bir eğitim almadığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca eğitim alanların %9,4'ünün (n=5) lisans dersi aldıklarını, %1,9'unun (n=1) yüksek lisans-doktora dersi aldıklarını, %35,9'unun (n=19) hizmet içi eğitim aldıklarını, %50,9'unun (n=27) kurs-konferans-seminer aldıklarını ve %1,9'u (n=1) diğer seçeneğini işaretlemişlerdir. Ancak ne tür bir eğitim aldıklarını belirtmemişlerdir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.4.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Değişkenler		n	%	Toplam	Min	Max	x	ss
Yaş (yıl)		-	-	1252	5	9	7,08	1,12
Cinsiyet	Kız	585	46,7	1252				
	Erkek	667	53,3					
Sınıf	Anaokulu	98	7,8	1252				
	1.sınıf	320	25,6					
	2.sınıf	346	27,6					
	3.sınıf	363	29,0					
	4.sınıf	125	10,0					

n=1252

Tablo 3.4'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğrencilerin %46,7'si (n=585) kız, %53,3'ünün (n=667) ise erkek olmak üzere toplam 1252 kişi olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşları incelendiğinde; öğrencilerin yaşlarının 5 ile 9 arasında değiştiği yaş ortalamalarının ise mekte olup, ortalama ( $x=7,08$ ;  $ss=1,12$ ) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin %7,8'inin (n=98) anaokuluna devam ettiği, %25,6'sının (n=320) birinci sınıfa devam ettiği, %27,6'sının (n=346) ikinci sınıfa devam ettiği, %29,0'unun (n=363) üçüncü sınıfa devam ettiği ve son olarak %10,0'unun (n=125) dördüncü sınıfa devam ettiği görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

5-9 yaş arası üstün potansiyelli adayı öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenmesi yönelik *Genel Bilgi Formu* (Ek10), Akçamete ve Avcioğlu (2005) tarafından geliştirilen *SBDÖ* (7-12 yaş) (Ek15), Polat (2003) tarafından geliştirilen *MİHÖ* (Ek11), Frankenburg ve Dodds (1967) tarafından geliştirilen, Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro ve Bresnick (1992) tarafından revize edilen ve Türk kültürüne uyarlaması ve standardizasyonu Anlar ve Yalaz (1996) tarafından yapılan DGTE (Ek9) ve son olarak Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından geliştirilen *ÖÖPG- TOPS* (*Teacher's Observations of Potential in Students – TOPS*) ölçme aracı (Ek7veEk8), kullanılmıştır.

### 3.3.1 Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Genel bilgi formunda araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdem yılı, öğrenim durumu, branşı, okutulan öğrenci sınıfının düzeyi, okulun türü, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olma/ma durumu, üstün potansiyelli öğrencilerle ilgili eğitim alma/ma durumu ve üstün potansiyelli öğrencilere ilişkin eğitim alındıysa eğitimin türü ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Ayrıca bu formda öğretmenlerin sınıfında bulunan tüm öğrencilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgilere de yer verilmiştir.

### 3.3.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) (7-12 yaş)

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, (Akçamete ve Avcıoğlu, 2004) bu araştırmada kullanılan ÖÖPG BSGFile karşılaştırma yaparak kriter geçerliliğini belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Akçamete ve Avcıoğlu tarafından geliştirilen (2004) SBDÖ geçerlik ve güvenilirlik çalışması örneklemini 2003 – 2004 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden MEB bağlı resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. 71 öğretmen toplam 354 öğrenciyi sosyal beceriler açısından değerlendirmiştir. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı geçerliliği olmak üzere iki farklı yöntem ile test edilmiştir. Kapsam geçerliliği ile ilgili çalışmada uzman görüşü alınmıştır. Alanda uzman olarak çalışan kişiler SBDÖ'nin bütünü ile ilgili değerlendirmeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş birliğine varmışlardır. Kapsamla ve ölçeğin genel özellikleri ile ilgili olarak ölçeğin kaç faktörden olduğunu anlamak amacı ile faktör analizi yapılarak, ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanarak test edilmiştir. Araştırma sonuçları hem alt ölçekler hem de testin bütününe ilişkin elde edilen Cronbach Alfa katsayılarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarında geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili elde edilen bulgular Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin ilköğretim düzeyindeki 7-12 yaş arasındaki öğrencilerin sosyal beceri seviyelerini ölçmede geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur (Akçamete ve Avcıoğlu, 2004). Ölçek, 7-12

yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri 69 maddeli, "her zaman yapar" (5) ile "hiç bir zaman yapmaz" (1) arasında 5'li Likert tipi puanlama ile değerlendiren ters yönlü maddesi bulunmayan bir ölçme aracıdır. Ölçek öğretmenlerin çocukları değerlendirmesi şeklinde uygulanmaktadır. Ölçeğin, Temel Sosyal Beceriler (TSB), Temel Konuşma Becerileri (TKB), İleri Konuşma Becerileri (İKB), İlişkiyi Başlatma Becerileri (İBB), İlişkiyi Sürdürme Becerileri (İSB), Grupla İş Yapma Becerileri (GİYB), Duygusal Beceriler (DB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri (SDBÇB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Yönerge Verme Becerileri (YVB) ve Bilişsel Beceriler (BB) olmak üzere 12 alt boyutu vardır. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada bütünü 0,98, alt boyutlarının ise 0,70 ile 0,95 arasında içtutarlılık katsayıları gösterdiği belirtilmiştir (Akçamete ve Avcioğlu, 2005; Ataş, Efeçinar ve Tatar, 2016). Son olarak bu çalışmada SBDÖalt boyutlarının iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış ve Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla *Temel Sosyal Beceriler* ( $\alpha=0,980$ ); *Temel Konuşma Becerileri* ( $\alpha=0,948$ ); *İleri Konuşma Becerileri* ( $\alpha=0,931$ ); *İlişkiyi Başlatma Becerileri* ( $\alpha=0,913$ ); *İlişkiyi Sürdürme Becerileri* ( $\alpha=0,896$ ); *Grupla İş Yapma Becerileri* ( $\alpha=0,999$ ); *Duygusal Beceriler* ( $\alpha =0,783$ ); *Kendini Kontrol Etme Becerileri* ( $\alpha=0,937$ ); *Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri* ( $\alpha=0,393$ ); *Sonuçları Kabul Etme Becerileri* ( $\alpha=0,826$ ); *Yönerge Verme Becerileri* ( $\alpha =0,873$ ) ve *Bilişsel Becerileri* ( $\alpha=0,826$ ) olarak saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda SBDÖSaldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri alt boyutunun iç tutarlık kat sayısı düşük olduğu için bu alt boyuta ilişkin puanlar çalışmada kullanılmamıştır.

### 3.3.3. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği MİHÖ(60-78 ay)

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği; (Polat,2003) bu çalışmada kullanılan ÖÖPG BSGFile karşılaştırma yaparak kriter geçerliliğini belirlemek amacı ile kullanılmıştır. MİHÖ; Polat (2003) tarafından okul öncesinden ilköğretime geçen, 5-6 yaş (60-78 ay) çocukların okula hazır oluş düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. MİHÖ Gelişim ve Uygulama formlarının, geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışması sonuçlarını içermektedir. Gelişim formu öğretmen ve ebeveynlerin çocuk hakkındaki gözlemlerine dayalı olarak her bir gelişim alanı ile ilgili verilerin

elde edilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin uygulama formu ise çocukla bire bir çalışılarak temel akademik beceriler açısından veri elde edilmesini sağlamaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde güvenilirlik çalışması için gelişim ve uygulama formlarının devamlılık katsayıları (gelişim formu: 0,997-uygulama formu: 0,931) ve iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alfa gelişim formu: 0,982-uygulama formu: 0,930) hesaplanmıştır. Ayrıca sonuçlar gelişim formunun Ankara Gelişim Envanterinin ilgili maddeleri ve Raven Progresiv Matrix Zekâ Testi ile arasında  $p<0,01$  düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Madde analiz işlemleri sonucunda anlamlılık göstermeyen maddeler test toplamından çıkartılmış ve faktör analizi yapılmıştır. Gelişim formu için yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükü anlamlı olmayan 47 madde formdan çıkartılmış; başlangıçta 7 alt boyut şeklinde düşünülen maddelerin Zihinsel Gelişim ve Dil Gelişimi, Sosyo-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim, Özbakım Becerileri olmak üzere 4 alt ölçek oluşturacak şekilde gruplandırılmıştır. Uygulama formu için yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda içerik bazında anlamlı 5 alt ölçek (Matematik çalışmaları; Fen Çalışmaları; Ses Çalışmaları; Çizgi çalışmaları; Labirent çalışmaları) elde edilmiştir. Faktör analizi sonrasında yeniden düzenlenen formlar için madde analizi işlemleri tekrar yapılmış; gelişim ve uygulama formlarına son hali elde edilmiştir. Alanda çalışan öğretmenler ve konu ile ilgili akademisyenlerden alınan görüşler yanında yapılan madde analizi işlemleri ile formların kapsam geçerliliği istatistiksel olarak saptanmış; faktör analizi sonuçları ile yapı geçerlilikleri de kanıtlanmıştır. Gelişim ve Uygulama Formlarının uygulandığı 1002 çocuktan elde verilerle norm değerleri hesaplanmış ve tablolanmıştır. Ayrıca tüm alt ölçekler ve form toplamları için z puan, t puan ve persantil değerleri saptanarak tablo olarak hazırlanmıştır (Unutkan, 2003) . Son olarak bu çalışmada MİHÖ alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış ve Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla *Zihinsel Gelişim ve Dil Gelişimi* ( $\alpha=0,956$ ); *Sosyo-Duygusal Gelişim* ( $\alpha=0,903$ ); *Fiziksel Gelişim* ( $\alpha=0,849$ ); *Özbakım Becerileri* ( $\alpha=0,966$ ) olduğu saptanmıştır.

### 3.3.4. Denver Gelişimsel Tarama Envanteri (DGTE)

Denver Gelişimsel Tarama Envanteri bu araştırmada kullanılan ÖÖPG BSGF ile seçilen öğrencilerin gelişim yaşlarının kronojik yaşlarına göre ne kadar ileride

olduğunu belirlemek yani okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli çocukları seçmede ÖÖPG formunun alandaki etkililiğini kanıtlayabilmek amacıyla kullanılmıştır. DGTE, sıfır–altı yaşlar arasında görülebilen gelişimsel sorunları belirlemede sağlık personeline yardımcı olması amacıyla Frankenburg ve Dodds (1967) tarafından yayınlanmış, ardından test daha sonra farklı eleştiriler almış ve Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro ve Bresnick (1992) tarafından gözden geçirilerek DGTE oluşturulmuştur. DGTE'nin sıfır–altı yaş arası Türkiye uyarlaması ve standardizasyonu Anlar ve Yalaz (1996) tarafından yapılmıştır. Çocuğun yaşına uygun bir takım becerilerini değerlendiren bu test çocukları gelişimsel problemler açısından taramada, kuşkulu durumları objektif bir ölçümle doğrulamada ve gelişimsel bakımdan risk altındaki çocukları izleme açısından önemli bir tarama testidir. DGTE şu gelişimsel alanları taramak üzere test formu üzerinde belirtilen dört bölümdeki 116 maddeden oluşmaktadır: *a) Kişisel-Sosyal Alan:* insanlarla anlaşma, kendi bireysel gereksinimlerini karşılayabilme, problem çözme becerileri, *b) Dil Gelişim Alanı:* işitme, anlama ve dili kullanma becerileri, *c) İnce Hareket Alanı:* El göz koordinasyonu, küçük cisimleri kullanabilme becerileri ve *d) Kaba Hareket Alanı:* Oturma, yürüme, zıplama ve genel olarak büyük kasların koordine hareket becerilerini ölçmektedir. DGTE'de yer alan her bir alana düşen madde sayılarına bakıldığında; kişisel-sosyal alanda 22, ince motor alanda 32, dil gelişim alanında 43 ve kaba motor alanda 38 madde olmak üzere test formu üzerinde dört bölümde toplanmış 116 maddeden oluşmaktadır. Çocuklar bu dört alanda her öğeden geçti, kaldı, reddetti şeklinde değerlendirilir. Eğer bir çocuk yaştlarının % 90'ının geçtiği bir öğede başarısız olursa, o öğede “gecikmiş” olarak kabul edilirken, yaştlarının % 75-90'ının geçtiği bir öğede başarısız olursa “uyarı” almış olarak kabul edilir. Test sonunda çocuk yaştlarına göre normal (hiçbir gecikme almaması veya en çok bir uyarı alması), şüpheli (bir gecikme ve/veya iki ya da daha fazla uyarı alması), anormal (iki ya da daha fazla gecikme alması) ve test edilemez (öğeleri reddetme) olarak değerlendirilmektedir. Test ortalama 15-20 dakika sürmektedir (Yıldız-Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). DGTE'nin 0-6 yaş arası “görünürde” sağlıklı Türk çocuklarına göre uyarlanması ve standardizasyonu Anlar ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Örnekleme çocuğun yaşı, cinsiyeti ve annenin eğitimi göz önüne alınmıştır. Doğumdan 6,5 yaşa kadar olan 990 çocukla yapılmıştır. Doğumdan

24 aya kadar olan yaş dilimlerinden 0-2, 2-4, 4-7, 7-10, 10-13, 13-18, 18-24, 24-40 ayın her birine 99 çocuk alınmıştır. Ülkemizdeki güvenilirlik çalışmasında değişik yaş gruplarından 10 çocuk aynı anda birden fazla değerlendirmeci tarafından değerlendirildiğinde ve aynı çocukların en fazla 5 gün aralıkla yapılan test sonuçları karşılaştırıldığında değerlendirmeciler arası uyumluluk %90, test-retest uyumluluğu ise %86'nın altına düşmemiştir. Geçerlilik çalışması DGTE için yapılmamıştır. Çocuğun yaşına uygun yetileri değerlendiren bu araç bulgusu olmayan çocukları gelişimsel açıdan taramak için geliştirilmiş olsa da ülkemizde sağlam çocuklarda gelişimin değerlendirildiği çalışmaların yanı sıra perinatal asfiksili yeni doğanların, serebral palsili olguların gelişimlerinin değerlendirildiği çalışmalarda da kullanılmıştır (Doğan, 2006).

### **3.3.5. Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlememesi (ÖÖPG) Formu (Teacher's Observations of Potential in Students – TOPS)**

5- 9 yaş arası üstün potansiyelli adayı öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla kullanılmak için bu çalışmada ÖÖPG Formunun uyarılama çalışması yapılmıştır. Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından U-STAR-PLUS programının bir parçası olarak geliştirilen (*Teacher's Observations of Potential in Students – TOPS*) ölçme aracı ÖÖPG ilk olarak 1994 yılında *Harrison Öğrenci Gözlem Formu, K-2* olarak Z. Smith Reynolds Vakfı'nın desteğiyle okullarda küçük çocuklardaki yüksek potansiyeli tespit etmesine yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk versiyonu özellikle dilsel ve kültürel bakımdan çeşitlilik taşıyan, ekonomik dezavantajları olan ve engelli çocuklar üzerinde durmaktadır. Daha sonra bu ölçekte birçok güncellemelerde geçirilerek ÖÖPG ölçme aracı öğretmen girdileri, yeni deneyimler ve araştırmalarla tekrar revize edilmiştir. Bu ölçme aracının geliştirilmesinde ABD Eğitim Bakanlığı Jacob K. Javits Parlak ve Üstün Yetenekli Öğrenciler Eğitim Programı tarafından desteklenmiştir (Coleman ve Job, 2014). ÖÖPG ölçme aracının geliştirilme aşamasında, literatür ve üstün yetenek belirtilerini bulmakta kullanılan ve güçlü yön ve beceri alanlarını tespit edilmesini sağlayan mevcut araçları incelenmiştir. Bir sonraki adımda ise her iki alanın kapsadığı gözlemlenebilir davranışlar belirlenmiştir. Üstün yetenekliler eğitimi lisans derslerine giren K-2 sınıf öğretmenleriyle ve yüksek



potansiyelli küçük çocukları bulmak için kapsamlı tarama çalışmaları yapan bir girişimde görev alan ABD Kuzey Karolina eyaletinde bulunan öğretmenlerle görüşülmüştür. Gözleme dâhil edilen ön davranışları tartışma ve seçme sürecine 200 öğretmen katılmıştır. Belirli bir davranış maddesinin gözlem aracına eklenmesi için öğretmenlerin şu kriterleri kabul etmesi şartı aranmıştır: Söz konusu madde (a) belirtilen alanı temsil eder (b) tipik bir K-2 sınıfında ya da okul ortamında kolaylıkla görülebilir, (c) yüksek potansiyeli işaret eder ve (d) öğretmenlere dersi öğrenci ihtiyaçlarına uyarlamada yardımcı olacak davranışlara örnek teşkil eder. Seçilen ve tanımlanan davranışlar kültürel/dilsel çeşitliliği olan ailelerin çocuklarının güçlü yönlerini tespit etmede oldukça faydalı olmuştur. ÖÖPG (*Teacher's Observations of Potential in Students – TOPS*) ölçme aracının ilk versiyonu olan *Harrison Öğrenci Gözlem Formu*, Kuzey Karolina eyaleti üstün yetenekliler eğitimine yönelik kapsamlı planının bir parçası olarak 200'den fazla K-2 sınıfında denenmiştir. Yüksek potansiyelli çocukların taranması Kuzey Karolina eyalet planının önemli bir parçası olduğu ve ÖÖPG ölçme aracı da öğretmenlere öğrencilerin güçlü yönlerini tanımada yardımcı olan güçlü bir ölçme aracı olduğu için yıllar içinde ÖÖPG revize edilerek ana dili İngilizce olmayan daha fazla çocuğa uygulanabilir hale getirilmiştir ve öğretmenlere ÖÖPG kullanımında yardımcı olacak mesleki geliştirme materyalleri üretilmiştir; yüksek potansiyelli çocukların tespitiyle ilgili ortaya çıkan uygulama literatürü sürekli incelenerek ÖÖPG ölçme aracına dair düşünceler zenginleştirilmiştir (Coleman ve Coltrane, 2010).

ÖÖPG ölçme aracı 5-9 yaş arası küçük öğrencilerdeki yüksek potansiyeli tespit etmede öğretmenlere yardımcı olan bir araçtır. ÖÖPG süreci öğretmenlere öğrencilerin güçlü yönlerini tespit edip belgelemede yardımcı olmaktadır. Küçük yaştaki öğrencilerin öğretmenlerinin çoğu bu çocukların güçlü yanlarının farkında olsa da, bu farkındalığı öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanabilmekte zorlanmaktadırlar. ÖÖPG ölçme aracı; *a)* çocuklarda yüksek potansiyel belirtileri ararken neye bakılacağı konusuna ışık tutmaya, *b)* öğretmenlere öğrencilerin davranış kalıplarını belgelemek için belli bir zaman zarfındaki gözlemlerinin kaydını tutma konusunda yardımcı olmaya ve *c)* öğretmenlerin öğrencileri hem zihinsel hem duygusal bakımdan destekleyerek potansiyellerini ortaya çıkarması için öğretim sürecindeki kalıpları belirlemeye yardımcı olmaktadır. Kısacası, ÖÖPG ölçme aracı

öğretmenlerin gözlemsel veri toplarken daha sistemli ve bilinçli olmasını sağlayarak bu bilgiyi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere kullanmasına yardımcı olmaktadır (Coleman ve Coltrane, 2010).

ÖÖPG, öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanarak üstün potansiyelli öğrencilerin tanınmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf gözlemlenirken toplanan bilgi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin plan yapmasına yardımcı olmaktadır. ÖÖPG ayrıca çocukların güçlü yönleri ve ihtiyaçları hakkında meslektaşlar ve velilerle kurulması gereken iletişimin yapılandırılmasında yardımcı olmaktadır. ÖÖPG ayrıca bir öğrencinin üstün yetenekli çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinden yararlanmasının uygunluğunun tespiti için o öğrencinin üstün olduğu konuların belgelenmesinde bir başlangıç noktası olarak kullanılabilir. ÖÖPG ölçme aracı bu şekilde kullanıldığında öğrencinin bu hizmetlerden yararlanması gerektiğini gösteren kanıtların bir parçası olmaktadır. ÖÖPG karar verme sürecinde öğrencinin farklı zamanlarda, farklı ortamlarda sergilediği üstün özellikleri hakkında değerli veriler sunmaktadır. ÖÖPG diğer ölçüm araçlarıyla birlikte kullanıldığında öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı bir bakış açısı sağlamaktadır (Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison, 2016).

ÖÖPG kullanım kolaylığı sağlamak için kapsamlı bir form olarak tasarlanmıştır. İki farklı türde ÖÖPG formu vardır: biri tüm sınıfı gözlemek, diğeri tek bir öğrenciyi gözlemek için düzenlenmiştir. Bu iki türün amaçları farklıdır ve birbirinden ayırt edilebilmesi için form renkleri farklıdır. Birlikte kullanıldığında bu iki ÖÖPG form öğretmenlerin dokuz alana odaklanarak öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmesini sağlamaktadır (ÖÖPG formu 9 gelişim alanı için *Tablo 4.5'*e bakınız). Her bir ÖÖPG formunun kapağında kullanım yönergeleri bulunmaktadır. Dosyanın içinde öğrencilerin eğer belirli bir alanda üstünlükleri varsa sergileyebilecekleri davranışlara örnekler vardır (örn, kolay öğrenen çocuklar çok bilgili olabilir) ve yanında anekdotları not almak için yer bırakılmıştır. Her formun arkası kayıt tutmak amaçlı kullanılır ve öğretmenler çocuğun zaman içindeki gözlemlerde ortaya koyduğu kalıpları aramaktadırlar. Öğrenci bilgileri ÖÖPG formuna kaydedildiğinde daha sonra öğrencinin potansiyeli kolaylıkla fark edilebilmektedir (Coleman ve Job, 2014). Örnek olarak listelenen davranışların bazıları öğretmeni memnun eden, bazılarıysa memnun etmeyen

davranışlardır. “Kolay öğrenir” alanındaki örnek davranışlardan biri “Ödevini diğerlerinden önce bitirir” (Rahatlıkla yüksek notlar alır) şeklindedir; bu tür öğrenci davranışı öğretmen için genellikle memnuniyet vericidir. Ancak “Kolay öğrenir” alanındaki bir başka örnek davranış “Zahmetli ve tekrara dayalı çalışmada sabırsızlık gösterir ve reddeder” şeklindedir. Öğretmenin canını sıkacak bu öğrenci davranışı da çocuğun kolay öğrendiğinin işaretlerinden biridir. Öğretmeni hem memnun eden hem de etmeyen davranışların belirli bir alanda çocuğun güçlü olduğunu gösterebileceğini unutmamak gerekir. Özellikle de çocuk sahip olduğu güçlü yönünü öğretmeni memnun etmeyen davranışlar üzerinden gösterdiğinde bunun hatırlanması gerekmektedir. Alanlarla ya da davranışlarla ilgili rakamlar yoktur. Bu bilerek yapılmıştır. ÖÖPG öğrenme sürecindeki çocuklar üzerinde yapılan gözlemleri yönlendirmek üzere tasarlanmıştır ve bu tür bilgi söz konusu olduğunda görüleni aktarmanın en iyi aracı sözcüklerdir. Gözlemleri sayısal özetler halinde ifade etmeye çalışmak geçerliliklerine zarar verebilmektedir. ÖÖPG kullanılarak toplanan bilgi doğası gereği niteldir ve öğretmenin çocuk doğal ortamda öğrenim görürken yaptığı sistemli gözlemleri belgelemektedir. ÖÖPG diğer veri toplama türleriyle (örneğin, resmi değerlendirme formları, çalışma örnekleri, puanlama ölçekleri) birlikte kullanılmak üzere tasarlanmıştır ve bunların bazıları bize nicel ya da sayısal özetler sunabilmektedir. ÖÖPG ile toplanan nitel bilgi bu nitel ölçümlerden alınan bilgiyi tamamlayıp, genişletmekte ve ortaya öğrencinin kapsamlı bir portresini çıkarmaktadır (Coleman ve Coltrane, 2010).

*ÖÖPG – (Teacher’s Observations of Potential in Students – TOPS) beş ölçme aracından oluşmaktadır (Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison, 2016) Bunlar;*

- a) ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlem Formu
- b) ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlem Formu
- c) ÖÖPG Öğretmen Verilen Kriterlere Göre Değerlendirme Formu
- d) ÖÖPG Çocuk Profilleri
  - d.1.Demografik Bilgileri
  - d.2.Öğrenci Başarı Anketi
  - d.3.ÖÖPG Formu Engeller Anketi
- e) ÖÖPG Öğretmen Kapanış Anketi

#### 4.3.5.1 ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri Formu (TSGF)

*ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri Formu*, Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından geliştirilen ÖÖPG ölçme aracının başlangıç formudur. ÖÖPG TSGF mavi renkli mukavva karton üzerine basılmış sınıftaki tüm öğrencilerin gözlemlenmesi amacı ile hazırlanmış bir formdur. Gözlem formunun ön yüzünde amaç, yönerge ve sonraki adımları içeren açıklayıcı maddeler bulunmaktadır. TSGF arka yüzü 5-9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sergilemesi muhtemel davranışları içeren 9 alandaki davranışlara örnekler teşkil eden 103 maddeden oluşmaktadır. *TSGF* ile öğretmenler sınıfında bulunan tüm öğrencilerin 9 alanı gözlemlemektedir. Yani TSGF’da 9 alan bulunmaktadır. Bu alanlar; 1) *Kolayca Öğrenir*, 2) *Üstün Beceriler Sergiler*, 3) *Merak ve Yaratıcılık*, 4) *Güçlü İlgiler*, 5) *İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme*, 6) *Uzamsal Beceriler*, 7) *Motive Olur*, 8) *Sosyal Anlayış Sergiler* ve 9) *Liderlik* alanlarıdır. *Kolayca Öğrenir* alanında davranışlara örnekler teşkil eden 12 madde, *Üstün Beceriler Sergiler* alanında davranışlara örnek teşkil eden 16 madde, *Merak ve Yaratıcılık* alanında davranışlara örnek teşkil edecek 14 madde, *Güçlü İlgiler* alanında davranışlara örnek teşkil edecek 9 madde, *İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme* alanında davranışlara örnek teşkil edecek 13 madde, *Uzamsal Beceriler* alanında davranışlara örnek teşkil edecek 12 madde, *Motive Olur* alanında davranışlara örnek teşkil edecek 9 madde, *Sosyal Anlayış Sergiler* alanında davranışlara örnek teşkil edecek 10 madde, *Liderlik* alanında davranışlara örnek teşkil edecek 9 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin karşısında da öğrencilerin isimlerinin yazılacağı ve gerekli notların yazılacağı ve işaretlemelerin yapılacağı kutucuklar bulunmaktadır. TSGF’nun arka yüzü sınıfta gözlemlenen tüm öğrenci isimlerinin, ırk ve cinsiyetlerinin ve ön yüzde kaydedilen her bir öğrenciye ait davranışların sıklık, yoğunluk biçiminde kaydedileceği bir tablodan oluşmaktadır (Coleman ve Coltrane, 2010). *TSGF* öğrencilere uygulanma öncesinde tüm sınıfın 3-6 hafta gözlenmesiyle başlamaktadır. Öğrenciler sınıf rutinini oturtuktan ve kendilerini rahat hissetmeye başladıktan sonra istenilen bir zamanda gözlemler başlayabilmektedir. *TSGF* ile gözlemler yılın “tipik” haftalarında yapılmalı, tatil öncesi-sonrası, sınav haftası gibi sınıf rutinin bozulduğu zamanlarda gözlem yapılmamalıdır. Sınıfın bütün olarak gözlemlenmesi iki nedenle

önemlidir: a) sınıf genel gözlemi sınıftaki her bir çocuğun gözlemlenmesini sağlar ve bu sayede kimse gözden kaçırılmamaktadır. Kültürel/dilsel farklılıklara sahip ve/veya ekonomik bakımdan dezavantajlı ailelerin çocukları genellikle “risk altında” görülmektedir ve öğretmenler genellikle bu çocukların potansiyel belirtilerini görmemektedirler. Utangaç çocuklar da gözden kaçırılmamaktadır çünkü sessiz ve çekingendirler ve öğretmenler bu çocuklardan gelen potansiyel belirtilerini göremeyebilmektedirler. Geleneksel yüksek potansiyel gözlem yöntemleriyle potansiyelleri gözden kaçabilecek olan bu çocukların potansiyeli sınıftaki tüm çocukların sistematik olarak gözlemlenmesi sayesinde ortaya çıkarılabilmektedir. b) Tüm sınıf gözlemiyle üstün özellikler sınıf bünyesinde ortaya çıkarılmaktadır. Öğretmenler öğrenci potansiyelini en iyi ne zaman ve nasıl beslediklerini fark edip bu bilgiyi kullanarak öğretim sürecini ve sınıf ortamında değişiklikler yapabilmektedirler (Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison, 2016).

**Tablo 3.5.**Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlemlemesi (ÖÖPG) ölçme aracıyla yer alan dokuz alanı

Alan	Tanım
1. Kolay öğrenir.	Tekrar ya da pratiğe fazla ihtiyaç duymadan bilgiyi çabuk alır ve anlar.
2. Üst düzey beceriler sergiler.	Bilgiyi anlar ve belirli bir bağlam içinde kullanır.
3. Merak ve yaratıcılık sergiler.	Bilgiye yaklaşımı özgün ve yenilikçidir.
4. İlgileri güçlüdür	Bir konuya kendini verir ve ilgisini zaman içinde korur.
5. Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme becerileri sergiler.	Kalıpları tanımak ve çözümler bulmak için analitik düşünür.
6. Uzamsal beceri sergiler.	Bilgiyi görselleştirir ve kinestetik öğrenme uygular.
7. Motive olur.	Belirlediği hedeflere ulaşmak için zorluklar karşısında azmeder.
8. Sosyal algı sergiler.	Başkalarının ihtiyaçlarını anlar ve karşılık verir.
9. Liderlik özelliği sergiler.	Diğer kişileri güdüler, etkiler ve onlara ilham verir.

#### 4.3.5.2 ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formu(BSGF)

*ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formu*, Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından geliştirilen ÖÖPGölçme aracının ikinci aşamada kullanılan gözlem aracıdır. BSGF, sarı renkli mukavva karton üzerine basılmış tüm sınıf gözlemleri formunda seçilen her bir öğrencinin bireysel olarak gözlemlenmesi amacı ile kullanılmak üzere hazırlanmış bir formdur. BSGF'nun ön yüzünde amaç, yönerge ve

sonraki adımları içeren açıklayıcı maddeler bulunmaktadır. Gözlem formunun arka yüzü 5-9 yaş arası üstün potansiyelli adayı öğrencilerin sergilemesi muhtemel davranışları içeren 9 alandaki davranışlara örnekler teşkil eden 103 maddeden oluşmaktadır. *BSGF* ile öğretmenler sınıfında bulunan tüm öğrencilerin 9 alanı gözlemlemektedir. Yani *TSGF*'da 9 alan bulunmaktadır. Bu alanlar; 1) *Kolayca Öğrenir*, 2) *Üstün Beceriler Sergiler*, 3) *Merak ve Yaratıcılık*, 4) *Güçlü İlgiler*, 5) *İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme*, 6) *Uzamsal Beceriler*, 7) *Motive Olur*, 8) *Sosyal Anlayış Sergiler* ve 9) *Liderlik* alanlarıdır. Kolayca Öğrenir alanında davranışlara örnekler teşkil eden 12 madde, Üstün Beceriler Sergiler alanında davranışlara örnek teşkil eden 16 madde, Merak ve Yaratıcılık alanında davranışlara örnek teşkil edecek 14 madde, Güçlü İlgiler alanında davranışlara örnek teşkil edecek 9 madde, İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme alanında davranışlara örnek teşkil edecek 13 madde, Uzamsal Beceriler alanında davranışlara örnek teşkil edecek 12 madde, Motive Olur alanında davranışlara örnek teşkil edecek 9 madde, Sosyal Anlayış Sergiler alanında davranışlara örnek teşkil edecek 10 madde, Liderlik alanında davranışlara örnek teşkil edecek 9 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin karşısında da öğrencilerin isimlerinin yazılacağı ve gerekli notların yazılacağı ve işaretlemelerin yapılacağı kutucuklar bulunmaktadır. *BSGF*'nin arka yüzü bireysel öğrenci profilinin yazılacağı bir tablo, tespit edilen ÖÖPG alanlarının işaretleneceği ve öğrencinin potansiyelinin ve davranışlarının anlatılacağı bir tablo ve genel öğretmen görüşlerinin yazılacağı bir alandan oluşmaktadır (Coleman ve Coltrane, 2010). Çocuk bir ya da birden fazla alanda güçlü potansiyel emareleri taşıdığı yoğun biçimde ya da sıklıkla gösterdiyse ve/veya çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla bilgi gerekiyorsa bireysel gözlem düşünülmelidir. Veliler çocuğun becerileriyle ilgili bilgi talebinde bulunmuşsa da bireysel gözlem düşünülebilir. *BSGF* çocuğun güçlü yönleriyle ilgili çalışma örnekleri ve diğer kanıtların toplanması için de kullanılabilir (Coleman, 2016).

#### **4.3.5.3 ÖÖPG Öğretmen Verilen Kriterlere Göre Değerlendirme Formu**

ÖÖPG Öğretmen Verilen Kriterlere Göre Değerlendirme Formu, Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından geliştirilen ÖÖPG ölçme aracının ikinci aşamada *ÖÖPG BSGF* ile birlikte kullanılan bir ölçme aracıdır. *ÖÖPG Öğretmen*

Madde Değerlendirme Form'unda da BSGF'da olduğu gibi 9 alan bulunmaktadır (1) Kolayca Öğrenir, 2) Üstün Beceriler Sergiler, 3) Merak ve Yaratıcılık, 4) Güçlü İlgiler, 5) İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme, 6) Uzamsal Beceriler, 7) Motive Olur, 8) Sosyal Anlayış Sergiler ve 9) Liderlik). BSGF'nun 9 alanında da yer alan tüm maddeler bu formda da yer almaktadır. Ancak bu formda her bir maddenin BSGF ile belirlenmiş olan öğrencinin belirtilen alanı temsil etmesi (Evet/Hayır), sınıf ve okul ortamında kolaylıkla görülmesi (Evet/Hayır), yüksek potansiyeli işaret etmesi (Evet/Hayır), öğretmenlere dersi uyarlamada yardımcı olması (Evet/Hayır), gibi durumların gözlemlenmesine yer verilmektedir. Yani ÖÖPG Formunda yer alan 9 alandaki 103 örnek davranışın öğretmenler tarafından sınıf ortamında yapılan uygulama, gözlemler sonucundaki değerlendirmelerini belirtilen alanı temsil etmesi, sınıf ve okul ortamında kolaylıkla görülmesi, yüksek potansiyeli işaret etmesi, öğretmenlere dersi uyarlamada yardımcı olması gibi boyutlarda değerlendirme yapabilmelerine olanak tanıyan bir gözlem aracıdır.

### 3.3.5.4 ÖÖPG Çocuk Profilleri

*ÖÖPG Çocuk Profilleri*, Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından geliştirilen ÖÖPG ölçme aracının BSGF ile gözlemlenen (belirlenen) öğrencinin **Demografik Bilgileri** ve öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki başarısına ilişkin bilgilerin (**Öğrenci Başarı Anketi**) yer aldığı bölümdür. Ayrıca *ÖÖPG Çocuk Profilleri* aracında ÖÖPG ölçme aracının kullanılmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak gördükleri seçeneklere ilişkin **ÖÖPG Formu Engeller Anketi** de yer almaktadır.

*ÖÖPG Çocuk Profilleri* ile öğretmenlerin ÖÖPG BSGF seçtikleri öğrencilerin adı-soyadı, yaşı, sınıf düzeyi, cinsiyeti, ırkı, anadili, yaşadığı yeri (şehir, kırsal vb.) ve bu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumları vb. ilişkin bilgilerine yer verilmektedir. *ÖÖPG Çocuk Profiller* bölümünde ayrıca öğretmenlerin ÖÖPG BSGF seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerindeki başarılarını sınıf arkadaşlarına kıyasla hangi düzeyde olduklarının belirlemeye ilişkin 5'li likert şeklinde *Öğrenci Başarı Anketi* olarak hazırlanan bir değerlendirme aracı yer almaktadır (1=ortalama

altı, 5 ortalama üstü düzeyi temsil etmektedir). Ayrıca ÖÖPG ölçme aracının kullanılmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak gördükleri seçeneklere ilişkin ÖÖPG Formu Engeller Anketi'nde Engel Seçenekleri ile **a)** davranış (çocuğun sosyo duygusal davranışları hareketliliği -çok soru sorması- konuşması- arkadaşlarını rahatsız etmesi vb.), **b)** Demografik unsurlar (yoksulluk, ırk, ebeveynlerin medeni durumu, statü, meslekleri, sosyo ekonomik durumları vb.), **c)** Mevcut tespit araçları (üstün potansiyelli öğrencilerin mevcut tespit ve teşhis araçlarının kısıtlılığı veya yetersizliği), **d)** Düşük beklenti (-eğer olduysa- daha önceki öğretmenlerin çocuk için düşük beklenti içerisine girmiş olması), **e)** Ebeveyn desteğinin eksikliği (ailenin sosyo ekonomik ve duygusal desteğinin yetersizliği), **f)** O zamana kadarki başarı (o zamana kadarki akademik başarı / başarısızlık), **g)** Sözel dil (çocuğun ana dilinin farklı olması, şivesel, dilsel farklılıklar nedeni ile anlaşılabilmesi) seçeneklerinin belirlenmeye çalışılmıştır. ÖÖPG Formu Engeller Anketi'nde yanıtlar Evet/Hayır olarak kodlanmıştır.

### 3.3.5.5 ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketi

*ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketi*, Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından geliştirilen ÖÖPG ölçme aracının son aşamasıdır. Yani araştırmanın bitiminde ÖÖPG Formunun kullanımı ile ilgili düşüncelerini yansıtan 10 maddelik bir ankette oluşmaktadır. (Örnek Maddeler: *ÖÖPG Formu'nun kullanılmaması öğrenciye bakış açısında bir devrim yarattı. ÖÖPG Formu başka zaman olsa gözden kaçıracağım öğrencileri fark etmemi sağladı vb.*).

### 3.3.5.6 Orjinal ÖÖPG Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

ÖÖPG ölçme aracı, bir çocuğun parlak öğrencilere sağlanan hizmetlerden ve resmi tanıdan yararlanıp yararlanamayacağını belirlemek için başvuru diğer değerlendirme araçlarıyla birlikte kullanılmak üzere tasarlanmıştır. ÖÖPG ölçme aracından en fazla fayda kanıta dayalı yaklaşım içinde sağlanabilir, bu da çocuğun güçlü yönlerini belgelemek için farklı zamanlarda farklı tür bilgilerin toplanmasını ve farklı kaynaklardan girdilerle desteklenmesini kapsamaktadır. ÖÖPG ölçme aracı özellikle yüksek potansiyele sahip olan ve parlak öğrencilere sunulan hizmetler



konusunda şimdiye dek yeterince temsil edilmemiş çocukların tespitinde önemlidir. Kültürel ve dilsel çeşitliliği olan ve/veya ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocukları ve diğerlerinden daha istisnai durumu olan çocuklar (hem yetenek hem engel bakımından) değerlendirmeye dayalı geleneksel tespit yöntemlerinde genellikle gözden kaçırılmaktadır. ÖÖPG bu çocuklarda düşünülerek tasarlanmıştır ve yoksul ve farklı ırklardan öğrencilerin parlak öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinde hala devam eden yetersiz temsil edilme sorununu düzeltmede önemli bir araç olabilmektedir (Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison, 2016). Ayrıca ÖÖPG ölçme aracı kendi başına etkili bir araç olarak kullanılabilirse de, yüksek potansiyelli küçük çocukların erken yaşta tespit edilip desteklenmesini amaçlayan kapsamlı bir çerçevede (U-STARS~PLUS yaklaşımı) kullanılmak üzere tasarlanmıştır.

ÖÖPG ölçme aracının orijinal geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; güvenirlik çalışmasının yapılabilmesi için örneklem genişliği oldukça yüksek olduğu verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur (Tablo 4.6). ÖÖPG ölçme aracının orijinal çalışmalarında tanımlayıcı istatistikler, t testleri ve tek yönlü ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın orijinal sonuçları öğretmenlerin yarısından fazlasının U-STARS PLUS ile, (1) potansiyeli olan öğrencileri daha fazla belirlendiğini (%66,5), (2) ÖÖPG ölçme aracı öğretmenler tarafından kullanıldığını (%61,2), (3) öğretmenler tarafından öğrencilerin riskli değil potansiyel sahibi olarak görüldüğünü (%56), (4) ders işleyişini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha fazla değiştirildiğini (%54,1) ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler arası işbirliğinde artış görülürken, öğretmenlerin %41,1'inin U-STARS PLUS kullanımı ile meslektaşlarıyla daha sık bilgi paylaşmaya ve çalışmaya başladığı anlaşılmıştır. Ancak araştırma sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin küçük bir kısmının (%2,9) U-STARS PLUS sonucunda öğretim uygulamalarında bir değişiklik yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Proje boyunca toplam 1.972 öğrenci, ÖÖPG ölçme aracı ile öğretmenler tarafından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından ÖÖPG ölçme aracının kullanmaması durumunda öğrencilerin 436'sının (veya %22'si) akademik potansiyelinin farkına varılamayacağı ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin üstün potansiyeli tanıma engelleri arasındaki ilişkileri görmek amacı ile iki senaryo altında korelasyon matrisi oluşturulmuştur. Sonuçlara bakıldığında sözel dil kalıpları

hariç, tüm engellerin birbiriyle önemli derecede ilişkilendirdiği anlaşılmıştır. En güçlü ilişkiler, demografik eksiklikler, düşük beklenti eksikliği, düşük beklenti ve önceki başarı arasında algılanan ilişkiler olarak bulunmuştur. Araştırmada ÖÖPG Çocuk Profilleri bağımsız örneklem testleri ile incelenmiştir. Kategorik olarak üç gruba ayrılarak tek yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Cinsiyete dayalı alt grup öğrencilerinin puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem testleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarından üstün potansiyelli olarak seçilen öğrenciler arasında yazmada önemli farklılıklar olduğu, okuma puanının da kızların ortalama puanının erkekler göre daha yüksek olduğu, matematik ve fen alanında puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. U – STAR PLUS kapanış anketi sonuçları analiz edildiğinde öğretmenlerin %56,1'nin bu gözlem formunun öğrencilere olan bakış açısını değiştirdiği ve öğrencilerin potansiyel yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olduğu sonuçlarının ortaya çıktığı bulunmuştur (Harradine, Coleman ve Winn, 2014 ).

ÖÖPG ölçme aracının diğer bir güçlü yanı 'riskli' olarak tanımlanan çocuklar ÖÖPG ölçme aracı vasıtasıyla artık 'potansiyelli' olarak tanımlanmaktadır. Bu güçlü zihniyet değişimi çocukla ilgili beklentileri ve buna paralel olarak çocuğun ihtiyaç duyduğu öğrenme ortamıyla ilgili beklentileri değiştirmektedir. Öğretmenler çocuklara "potansiyel sahibi" gözüyle bakmaya başladığında onların bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için zenginleştirilmiş ve zorlayıcı, öğrencileri harekete geçiren öğrenme fırsatları yaratabilirler. Öğrenme ortamı zengin ve hareketlendirici öğrenme fırsatlarıyla dolduğunda öğrenciler buna başarı artışıyla karşılık vermektedir. Bu çocuklardaki potansiyelin erken tespiti ve desteklenmesi başarı açığını kapatmanın önemli bir aşamasıdır. ÖÖPG dört eyaletteki öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Bu okulların çoğu öğrencilerin ekonomik olarak dezavantajlı olarak nitelendirildiği okullardır. Bunlar arasında küçük, kırsal bölgeden ve öğrenci çeşitliliği fazla olmayan okullar da bulunmakta, büyük kentlerde oldukça karışık öğrenci yapısına sahip okulların olduğu ve bu eyaletlerin demografik özellikleriyle karşılaştırıldığında her bir ırk/etnik gruptan uygun oranda öğrencinin bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın yapılan orijinal çalışmasında öğretmenler ÖÖPG ölçme aracını kullanarak normalde gözden kaçacak olan yüksek potansiyelli öğrencileri tespit edebilmiştir, bu da öğretmenlerin zihniyetinin öğrencileri "risk

altında” görmekten “potansiyel sahibi” olarak görmeye geçişini kanıtlamaktadır. Bu durum ÖÖPG ölçme aracının oldukça güçlü bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Coleman ve diğ, 2015). Öğretmenler, çalışma sonunda başka zaman olsa gözden kaçırabilecekleri çocukları ÖÖPG ölçme aracı sayesinde tespit ettiklerini bildirdirmişlerdir. ÖÖPG ölçme aracı kullanan 59 öğretmenden oluşan çalışma grubu çocukların güçlü yönlerini tespit etmede ÖÖPG ölçme aracının kendilerine ne gibi yardımının olduğunu değerlendirmişlerdir. Her bir öğretmenden ÖÖPG ölçme aracı kullanarak yüksek potansiyelli olduğunu tespit ettikleri öğrencileri listelemesini (cinsiyet, ırk ve ekonomik durum) ve eğer ÖÖPG ölçme aracı kullanmasalardı bu çocukların gözden kaçıp kaçmayacaklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin yüksek potansiyelli olduğunu bildirdiği toplam öğrenci sayısı 322’dir. Öğretmenler eğer ÖÖPG ölçme aracı kullanmasalardı bu grubun içindeki 79 çocuğun (% 24.5) gözden kaçacağını bildirdirmişlerdir. ÖÖPG ölçme aracı kendi başına etkili bir araç olarak kullanılabilirse de, yüksek potansiyelli küçük çocukların erken yaşta tespit edilip desteklenmesini amaçlayan kapsamlı bir çerçevede kullanılmak üzere tasarlanmıştır (Coleman, 2016).

**Tablo 3.6.** ÖÖPGölçme aracının orijinal örnekleme ilişkili bulgular

Eyalet	ÖÖPG kullanan bölge sayısı (n)	ÖÖPG kullanan okul sayısı (n)	ÖÖPG kullanan öğretmen sayısı (n)	Öğrencilerin demografik bilgileri (%)			
				Ekonomik olarak dezavantajlı	Siyah	Hispanik	Beyaz
Kuzey Karolina	14	49	753	59.30	26.35	8.90	59.38
Colorado	8	17	115	45.75	7.93	39.20	45.75
Louisiana	2	27	200	46.37	50.73	0.92	46.37
Ohio	5	7	47	59.64	40.56	1.59	49.64
Toplam	29	100	1115				

Son olarak bu çalışmada yapılan analizlerde ÖÖPGölçme aracının hem ÖÖPG TSGF hem de ÖÖPG BSGF için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. ÖÖPG TSGFiçin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa ( $\alpha=0.798$ ) olarak, ÖÖPG BSGFiçin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa ( $\alpha=0.792$ ) olarak hesaplanmıştır.

### 3.4. ÖÖPG Formunun Uyarılma Aşaması

Araştırmada kullanılan ÖÖPG Formunun Türk kültürüne uyarılma sürecinin en önemli bölümünü oluşturan çeviri aşamasında çevirmenler; hedef ve kaynak dili iyi düzeyde bilmeleri, anketin ilgili olduğu konuyu bilmeleri ve her iki kültürde

deneyim sahibi olmaları göz önünde bulundurularak seçilmiştir (He ve Van de Vijver, 2012). Bu doğrultuda anket maddelerinin özgün dilden hedef dile çevrilmesi aşamasında Kırklareli Üniversitesi'ndeki alanında uzman bir doktor öğretim üyesi ve iki öğretim görevlisi çevirmen olarak seçilmiştir.

ÖÖPG Formu üç çevirmen tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. ÖÖPG formunun Türkçe formu geri-çevir tekniği ile orjinal İngilizce formunu daha önce görmeyen bir İngilizce uzmanı tarafından yeniden İngilizceye çevirisi yaptırılmıştır. İngilizceye çevirisi yapılan ÖÖPG formunun orjinal İngilizce formu arasında karşılaştırma yapılmıştır. Orjinal İngilizce formu ile çevrilen İngilizce formu arasında anlamsal farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra, bir Türkçe dil bilim uzmanı tarafından ifade biçimi ve dil bilgisi yönünden incelenmiştir. Bir sonraki aşamada, çocuk gelişimi, üstün potansiyelliler, özel eğitim ve sınıf öğretmenliği alanında uzman yedi kişi tarafından ÖÖPG formu hazırlanmış olan Türkçe çeviri formunu incelenmesi sağlanmıştır. Ayrıca ÖÖPG formu kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanması için bazı maddeler üzerinde yorum yapılmıştır. Uzmanlardan, ÖÖPG formunun yer alan maddelerin, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin düzeltilmesi, çıkartılması veya değiştirilmesi ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri ve geçerlilik-güvenirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması ve formlarda yer alan maddelerin Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca batı kültüründen farklı değerleri barındıran Türk kültürü için aynı işleve sahip olmayacağı düşüncesiyle (Kağıtçıbaşı,2007) uzmanlardan kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanabilmesi için yapılabilecek değişiklikleri açıklamaları istenmiştir. Ancak ÖÖPG formunun farklı kültürdeki dünyanın farklı bölgelerine uyarlanmış olması ve kültürel farklılıklardan sıyrılmış olmasından dolayı (Coleman, 2010) bu formların Türkiye'de kullanılmasının uygun olacağını güçlendirmektedir. Son olarak bu görüşler gözönünde bulundurularak ÖÖPG formunun son şekli tekrar incelenerek uzman görüşü alınmıştır. Böylece ÖÖPG Formu uygulamaya hazır hale gelmesi sağlanmıştır.

### 3.5. Veri Toplama İşlemi

Bu çalışma kapsamında ABD’de Cooleman (2016) tarafından üstün potansiyelli öğrencileri tespit etmek ve desteklemek amacı ile geliştirilen U–Star Plus projesinin beş bileşeninden biri olan öğretmen potansiyel gözlemlerine yardımcı olması için geliştirilen *ÖÖPG– (Teacher’s Observations of Potential in Students – TOPS)* formu kullanımı ile ilgili gerekli izinler e–posta yolu ile alınmıştır (**Ek4**). Daha sonra Cooleman tarafından ÖÖPG formu kullanım izni verilmiş olan araştırmada kullanılacak veri toplama araçları araştırmacıya posta yoluyla gönderilmiştir. Araştırmacı tarafından SBDÖ’nin (7-12 yaş) (Akçamete ve Avcıoğlu, 2004), araştırma kapsamında kullanımına dair izinleri Avcıoğlu’ndan alınmıştır (**Ek5**). Polat (2003), tarafından geliştirilen MİHÖ (60-78 ay) kullanım seminerine araştırmacı tarafından katılım sağlanmış ve düzenlenen seminer sonrası ilgili ölçeğin kullanım sertifikası alınmış ve araştırma ile ilgili izni alınmıştır (**Ek6**). Araştırma kapsamında kullanılan DGTE kullanım izni alınmış, araştırmada uygulama sertifikası bulunan araştırmacı ve Kırklareli Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü son sınıf öğrencileri tarafından uygulanmıştır.

İlgili veri toplama araçları ile ilgili çeviri çalışmalarının tamamlanmasını takiben etik kurul iznine başvurulmuş ve Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığından etik kurul onayı alınmıştır (**Ek2**). Etik kurul izninin alınmasını takiben 2018/2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırklareli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma kapsamına giren okullarla ilgili gerekli izinler alınmıştır (**Ek3**).

Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerin gittiği resmi anaokulu/anasınıfı ve ilkokullarda 2018/2019 eğitim/öğretim yılı güz döneminde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine ulaşmak ve araştırmaya dâhil edilen okulları belirlemek amacıyla Kırklareli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan Strateji Geliştirme Birimi’nden anaokulu ve ilkokulların listesi temin edilmiştir. Kırklareli İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bulunan resmi anaokulu ve ilkokullarında araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgilendirmenin yapılması için okul yönetiminden randevu talep edilmiştir. Çalışma kapsamına alınan okullara okul yönetiminin vermiş olduğu

randevu günü gidilerek okul idaresi ve öğretmenler ile toplantılar düzenlenmiş, araştırmanın amacı ve uygulama süreçleri ile ÖÖPG formu hakkında eğitim verileceği açıklanmıştır. Çalışma araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir.

Eğitimi kabul eden öğretmenler ile yarım günlük eğitimler planlanmıştır. Çalışma kapsamındaki tüm öğretmenlere TSGF tanıtılarak nasıl kullanacakları açıklanmıştır. Daha sonra bu form öğretmenlere verilerek dört hafta süre ile sınıflarındaki öğrencilerin hepsini yönergeye uygun olarak gözlemleyerek kayıt etmeleri istenmiştir. Dört hafta sonunda araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek TSGF toplanarak öğretmenlere bu formlara kaydettikleri öğrencilerden muhtemel potansiyelli olarak düşündükleri ve bireysel olarak takip etmek istedikleri öğrencileri olup olmadığı sorulmuştur. Formdaki kriterlere uygun öğrencisi olmadığını bildiren öğretmenlerden TSGF alınarak “Genel Bilgi Formu” “Öğretmen Madde Değerlendirme Formu”, “Öğretmen Kapanış Anketi” ve “ÖÖPG Çocuk Profilleri Engeller Bölümü” doldurtulmuştur.

Bireysel olarak gözlem yapmak istediğini bildiren öğretmenlere BSGF tanıtılarak nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Daha sonra bu öğretmenlere BSGF verilmiş ve Tüm Sınıf Gözlemleri formunda üstün potansiyelli olarak tespit ettikleri her bir öğrenci için dört hafta süre ile BSGF kullanarak yönergeye uygun gözlemleyerek gerekli işaretlemeleri yapmaları istenmiştir. Dört hafta sonunda araştırmacı tarafından tekrar okullara gidilerek BSGF toplanmış, bu form ile tespit edilen öğrencilerden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftakilere SBDÖ (7-12 yaş), anasınıfı ve anaokulundaki öğrencilere ise MİHÖ (60-78 ay) ve DGTE uygulanmıştır. Öğretmenlerden ise “Genel Bilgi Formu”, “Öğretmen Madde Değerlendirme Formu”, “Öğretmen Kapanış Anketi” ve “ÖÖPG Çocuk Profilleri” formunu doldurmaları istenmiştir.

Araştırma kapsamında veri toplama sürecinde BSGF ile öğretmenler tarafından seçilen öğrencilere kriter geçerliliğini saptanması için ilkökul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere SBDÖ (7-12 yaş), anasınıfı ve anaokuluna devam eden beş (5) yaş grubu öğrencilere ise MİHÖ (60-78 ay) uygulanmıştır. Türkiye’de BİLSEM seçim sürecine birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrenciler de dâhil edilebilmektedir. Araştırma sonucunda BSGF

alandaki etkililiğini belirleyebilmek için araştırma izinleri kapsamında çalışma yapılan okullardan BİLSEM sınavını kazanan öğrencilerin listeleri alınarak karşılaştırma yapılmıştır. Anasınıfı ve anaokuluna devam eden beş (5) yaş grubundaki öğrenciler BİLSEM seçim sürecine dâhil edilmedikleri için BSGF alandaki etkililiğini belirleyebilmek için bu dönemde öğrencilere de DGTE uygulanarak gelişimsel değerlendirmeleri yapılmıştır.

### 3.6. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya dâhil edilen verilerin analiz programına kodlama biçimi (nasıl kodlandığı) ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ayrıca araştırma verilerinin analizinde kullanılan yöntemler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.6.1. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi

Araştırmada kullanılan TSGF formunda gözlemlenecek dokuz alan ve bu alandaki davranışlara örnek teşkil edecek yüz üç madde vardır. Öğretmenler formda verilen dokuz alana ilişkin dört hafta süre ile gözlem yapmış ve gözlem yaptığı alana ilişkin örnek verilen davranışlara uygun bir davranışı ilk kez gözlemlediğinde bu alan için ayrılan kutucuğa gözlemlediği öğrencinin adını ve soyadını kodlayarak yazmıştır. Öğretmen, kutucuğa kaydettiği öğrenci bu alanlarda yer alan davranışı her gözlemlediğinde adının yanına bir işaret koymuştur. Gözlem dönemi sona erdiğinde gözlemler öğretmen tarafından formun arka yüzünde bulunan Sınıf Geneli ÖÖPG Profiline kaydedilmiştir. Öğretmen her öğrenci için hangi alanlara not düşüldüğünü profilde işaretlemiş ve bunun öğrencideki davranışın sıklığından mı (sıklık 1 olarak işaretlenmiştir) yoksa yoğunluğundan mı (yoğunluk 2 olarak işaretlenmiştir) kaynaklandığını belirtmiştir. TSGF’de yer alan bu seçenekler, öğretmenin seçmiş olduğu öğrenci için “eğer seçilen alandaki güçlü bir yönünü sıklıkla sergiliyorsa” **sıklık** “eğer öğrenci bu alandaki güçlü bir yönünün çok ileri düzeyde ya da oldukça sıra dışı olduğunu düşünüyorsa” **yoğunluğu** işaretlemesi istenmiştir. Öğretmenler her iki seçeneği de işaretleyebilirler.

Araştırmada kullanılan BSGF’de gözlemlenecek dokuz alan ve bu alandaki davranışlara örnek teşkil edecek yüz üç madde vardır. Öğretmenler tüm sınıf

gözlemleri formunda seçtikleri muhtemel üstün potansiyelli olacak öğrencileri formda verilen dokuz alana ilişkin dört hafta süre ile gözlemlemişlerdir. Öğretmen seçtiği öğrenciye ilişkin istenen bilgileri bireysel gözlem formunun arka yüzündeki fişe yazmışlardır. Öğretmen gözlemlediği öğrencinin formda verilen alanlarda yer alan davranışını gözlemlediğinde formda o alan için ayrılmış kutucuğa tarih atmış ve gözlemlerini anlatan kısa bir not düşmüştür. Öğrencinin belirli bir alandaki davranışını her gözlemlediğinde tarih ve not kutucuğa öğretmen tarafından eklenmiştir. Gözlem dönemi sona erdiğinde gözlemler öğretmen tarafından formun arka yüzünde bulunan Bireysel ÖÖPG Öğrenci Profiline kaydedilmiştir. Öğretmen öğrenci için hangi alanlara not düşüldüğünü profilde işaretlemiş ve bunun öğrencideki davranışın sıklığından mı ( sıklık 1 olarak işaretlenmiştir ) yoksa yoğunluğundan mı ( yoğunluk 2 olarak işaretlenmiştir ) kaynaklandığını belirtmiş ve gözlemlere ilişkin kısa örnekler ve eğer var ise öğrenciye ilişkin önerilerini kısaca yazmıştır. BSGF’de yer alan bu seçenekler, öğretmenin seçmiş olduğu öğrenci için “eğer seçilen alandaki güçlü bir yönünü sıklıkla sergiliyorsa” sıklık “eğer öğrenci bu alandaki güçlü bir yönünün çok ileri düzeyde ya da oldukça sıra dışı olduğunu düşünüyorsa” yoğunluğu işaretlemesi istenmiştir. Öğretmenler her iki seçeneği de işaretleyebilirler.

Araştırmada kullanılan ÖÖPG Çocuk Profili, Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunda gözlemlenmek için seçilen muhtemel üstün potansiyelli olduğu düşünülen her bir öğrenci için öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Profilin üst kısmında bulunan demografik bilgiler kısmında öğrencinin adı, soyadı ve yaşı yazıldıktan sonra sınıf kısmı, anasınıfı (0), 1.sınıf (1), 2. Sınıf (2), 3. Sınıf (3), 4. Sınıf (4) olarak işaretlenmiştir. Cinsiyet kısmı Kız (1), Erkek (2) şeklinde işaretlenmiştir. Öğrencinin ırkı kısmı Türk (1), Diğer (2) şeklinde işaretlenmiştir. Yerleşim yeri kısmı Şehir (1), İlçe (2), Kırsal (3) şeklinde işaretlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzey kısmı Alt (1), Orta (2), Üst (3) şeklinde işaretlenmiştir. Öğrenci başarısı kısmı, Ortalama Altı (1), Ortalama Altının Biraz Üstü (2), Ortalama (3), Ortalamanın Biraz Üstü (4), Ortalama Üstü (5) şeklinde işaretlenmiştir. Engeller kısmı ise Evet (1), Hayır (2) şeklinde işaretlenmiştir.

Araştırmada kullanılan SBDÖ(7-12 yaş) Bireysel Sınıf Gözlemleri formunda gözlemlenmek için seçilen muhtemel üstün potansiyelli olduğu düşünülen her bir



öğrenci için öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Bu ölçek öğretmenler tarafından Her Zaman (1), Çok Sık Yapar (2), Genellikle Yapar (3), Az Yapar (4), Hiçbir Zaman Yapmaz (5) şeklinde işaretlenmiştir.

Araştırmada kullanılan MİHÖ BSGF gözlemlenmek için seçilen beş yaş grubundaki muhtemel üstün potansiyelli olduğu düşünülen her bir öğrenci için öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Bu ölçek öğretmenler tarafından Her Zaman (4), Sık Sık (3), Bazen (2), Hiçbir Zaman (1) şeklinde işaretlenmiştir.

Araştırmada kullanılan DGTE BSGF'na öğretmen tarafından seçilen beş yaş grubundaki muhtemel üstün potansiyelli olduğu düşünülen her bir öğrenciye uygulama sertifikası bulunan araştırmacı ve Kırklareli Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü son sınıf öğrencileri tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonucunda dört alana ilişkin yapılan değerlendirme öğrencinin gelişim yaşı olarak hesaplanarak yazılmıştır.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Verilen Kriterlere Göre Değerlendirme Formu, ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri ve Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunda yer alan dokuz alandaki yüz üç örnek davranışın sınıf ortamında yapılan uygulama, gözlemler sonucundaki belirtilen alanı temsil etmesi, sınıf ve okul ortamında kolaylıkla görülmesi, yüksek potansiyeli işaret etmesi, öğretmene dersi uyarlaması bakımından yardımcı olması gibi boyutlarda değerlendirme yapılarak araştırmaya katılan her bir öğretmen tarafından Evet (1), Hayır (2) olarak işaretlenmiştir.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Kapanış Anketi, TSGF ve BSGF kullanımı ile ilgili düşüncelerini yansıtan araştırmanın orijinalinde de kullanılan on maddelik bir anketten oluşmaktadır. Anket araştırmaya katılan her bir öğretmen tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler bu on maddeden uygun olduğunu düşündükleri maddeleri işaretlemişlerdir.

Araştırmada kullanılan "Genel Bilgi Formu" araştırmaya katılan her bir öğretmen tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler cinsiyet kısmını bayan (1), erkek (2), mesleki kıdem kısmını, 1-5 yıl (1), 6-10 yıl (2), 11-15 yıl (3), 16-20 yıl (4), 21-30 yıl (5) şeklinde, öğrenim durumu kısmı ön lisans (1), lisans (2), yüksek lisans (3), doktora (4) şeklinde, branş kısmını okul öncesi öğretmeni (1), sınıf öğretmeni (1), branş öğretmeni (3) şeklinde, okutulan sınıf kısmını okul öncesi (0), 1.2.3. ve 4. sınıf şeklinde, çalıştığı okul türü kısmını devlet okulu (1), özel okul (2) şeklinde, sınıftaki

öğrenci sayısını 0-15 (1), 16-25 (2), 26-30 (3), 31 ve üzeri (4) şeklinde, kaynaştırma öğrencisi kısmını evet (1), hayır (2) şeklinde, üstün potansiyelli öğrencilerle eğitim alma kısmını evet (1), hayır (2) şeklinde, alınan eğitim düzeyini lisansta ders (1), yüksek lisans- doktora eğitimi ders (2), hizmet içi eğitim (3), kurs- konferans-seminer (4), diğer (5) olarak işaretlemişlerdir.

### 3.5.2 Araştırma Verilerinin Analizi

Bu araştırma 2018/2019 Eğitim Öğretim yılında Kırklareli İl Merkezi, Lüleburgaz ve Babaeski ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, tamamı devlet okulu olan ilkokul, anaokulu ve anasınıflarındaki 179 öğretmen ve 1252 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada 5-9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde SPSS-22 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin demografik bilgileri ve ÖÖPG ölçme aracı ile belirlenen öğrencilerin bilgileri yüzdelik ve frekans dağılımlarına göre değerlendirilmiştir.

ÖÖPGölçme aracının geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması için madde analizleri SPSS yardımıyla ve doğrulayıcı faktör analizi de Mplus kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen verilerin normal dağılıma uygunlukları için çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır. Normal dağılım gösteren niceliksel verilerin iki grup karşılaştırmalarında t testi kullanılmıştır

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG ölçme aracı ile belirlemiş oldukları öğrencilerin demografik değişkenler ile ÖÖPG Bireysel Gözlem Formunun 9 alt alanı arasındaki farklılığın belirlenmesi amacıyla crostab, ki-kare/chi-square testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler TSGF alt boyutları ile BSGF alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı ve ilişki varsa hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler BSGF alt boyutları ile SBDÖ (7-12 yaş) alt boyutları ve MİHÖ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı ve

ilişki varsa hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların; ,00 ile ,19 arasında aldığı değerler çok zayıf, ,20 ile ,39 arasında aldığı değerler zayıf, ,40 ile ,59 arasında aldığı değerler orta, ,60 ile ,79 arasında aldığı değerler güçlü ve ,80 ile 1,0 arasında aldığı değerler çok güçlü ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır ve ilişkiler (+) veya (-) değer alması yönüyle pozitif ve negatif doğrultuda olduğunu göstermiştir (Statstutor, 2020). Ayrıca tüm istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri  $p < 0.05$ 'e göre belirlenmiştir.

#### 4. BULGULAR

5-9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde ayrıca bu çalışmada 5-9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison (2016) tarafından geliştirilen *ÖÖPG (Teacher's Observations of Potential in Students – TOPS)* ölçme aracının da geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmamızın bu bölümünde araştırma verilerinden elde edilen bulgular tablolar biçiminde sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF alt alanları puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4.1 de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF alt alanları puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4.2 de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGF alt alanları ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF alt alanları ile belirlenmiş öğrencilerin puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları Tablo 4.3 te verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin TSGF alt alanları ile BSGF alt alanlarına göre belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri fark puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.4 te verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin MİHÖ Zihinsel gelişim ve dil gelişimi, Sosyo-Duygusal gelişim, Fiziksel gelişim ve Öz bakım becerileri alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4.5 te sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖ alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin TSGF alt alanları ile belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin BSGF alt alanları ile belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF alt alanlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin yaşlarına göre ki-kare sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG BSGF alt alanlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin cinsiyetlerine göre ki-kare sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF alt alanlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre ki-kare sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerini sınıf arkadaşlarına göre değerlendirmelerinin dağılımı Tablo 4.15’te verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG formunu kullanmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak gördükleri seçeneklere ilişkin ÖÖPG Formu Engeller Anketine verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.16’da yer almaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketine verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun alt alanlarına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı Tablo 4.18.1 ile Tablo 4.18.9 arasında yer verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olduğu düşünülen beş yaşındaki öğrencilerin DGTE gelişim alanları açısından gelişim yaşlarına göre dağılımı Tablo 4.19'da verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin 2018/2019 eğitim öğretim yılında BİLSEM sınavındaki başarı durumuna ilişkin frekans bilgileri Tablo 4.20'de yer almaktadır.

#### **4. 1. ÖÖPG Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Bu alt başlık altında TSGF ve BSGF ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına yer verilmiştir. Ölçme araçlarında geçerlik, ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ne kadar iyi ölçtüğünü ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Hovardaoğlu'na (2007) göre herhangi bir ölçme aracının yüksek bir geçerliğe sahip olmasında tüm teknikler açısından değerlendirme yapılmasının ideal olduğu belirtilmekle birlikte, uygulamada olanakların mümkün olmaması ihtimali nedeniyle herhangi bir teknikle geçerliğin saptanmasının kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada ÖÖPG ölçme aracının bünyesinde yer alan TSGF ve BSGF geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği ve kriter geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca TSGF ve BSGF alt alanları ve bu alt alanlarının da birbiriyle arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Şencan'a göre (2005) bir ölçme aracının yapı geçerliği, o ölçme aracını oluşturan alt ölçekler arası korelasyon hesaplanması yoluyla da incelenebildiği için bu çalışmada hem TSGF hem de BSGF yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamada bir başka yol olan, TSGF ve BSGF alt alanlarında elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışmada TSGF ve BSGF alt alanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Son olarak TSGF ve Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunun kriter geçerliğinin sağlanması için MİHÖ ve SBDÖ kullanılmıştır. Kriter geçerliği, bir ölçme aracının etkinliğini belirlemek amacıyla, ölçme aracından elde edilen puanlarla belirlenen kriter arasında, gelecekteki veya o

andaki, ilişkiyi incelemektedir (Ercan ve Kan, 2004; Thorndike, Cunningham, Thorndike ve Hagen, 1991).

#### **4. 1. 1. ÖÖPG Ölçme Aracının Geçerliğine İlişkin Bulgular**

Bu alt başlık altında ÖÖPGölçme aracının içinde yer alan TSGF ve BSGF geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**a) Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular:** ÖÖPG ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlanması için öncelikli olarak bu ölçme aracının hedef kültüre ait dil geçerliliği gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kapsam geçerliğine öncelik verilmiştir. Öncelikle ÖÖPG ölçme aracının kaynak dildeki (ABD İngilizce'sinden) ifadelerin hedef dile (Türkçe'ye) çevirileri yapılmıştır. Dil eşdeğerliği sağlanan ölçme aracının son hali üzerinden alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Araştırmada, kapsam geçerliğinde en sık kullanılan yöntemlerden biri olan çalışmanın yapıldığı alanda uzman olan kişilere danışılması yoluyla gerçekleştirilen uzman görüşüne başvurulmuştur (Özgüven, 2011). Dil eşdeğerliği sağlanan ölçme aracının son formatı üzerinden çocuk gelişimi, üstün potansiyelliler, özel eğitim ve sınıf öğretmenliği alanında uzman yedi öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. ÖÖPG ölçme aracının Türkçe'ye çevrilmiş formları, değerlendirme aracının orijinal formu ve yönergeler uzman değerlendirme formları ile birlikte uzmanlara sunulmuştur. Kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, uzmanlardan ÖÖPG ölçme aracında yer alan madde ve yönergeleri araştırmanın amacına, çocukların gelişimine uygunluğu, anlaşılabilirliği açısından “Uygun”, “Kararsızım” ve “Uygun Değil” şeklinde üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır (Ayre ve Scally, 2014). Kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplandıktan sonra, KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). KGO değerlerinin hesaplanması sonucunda, TSGF tüm maddeleri için Strict CVI değeri 0.97; Relax CVI değeri ise 1,00 ve BSGF tüm maddeleri için Strict CVI değeri 0.97; Relax CVI değeri ise 1,00 olarak hesaplanmıştır. Yani bu değerlere göre kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Yapılan analizlerin ardından ÖÖPG ölçme aracındaki tüm maddeler

uzmanların uygun görmesi nedeniyle ÖÖPGölçme aracının son halinin kullanılması uygun görülmüştür.

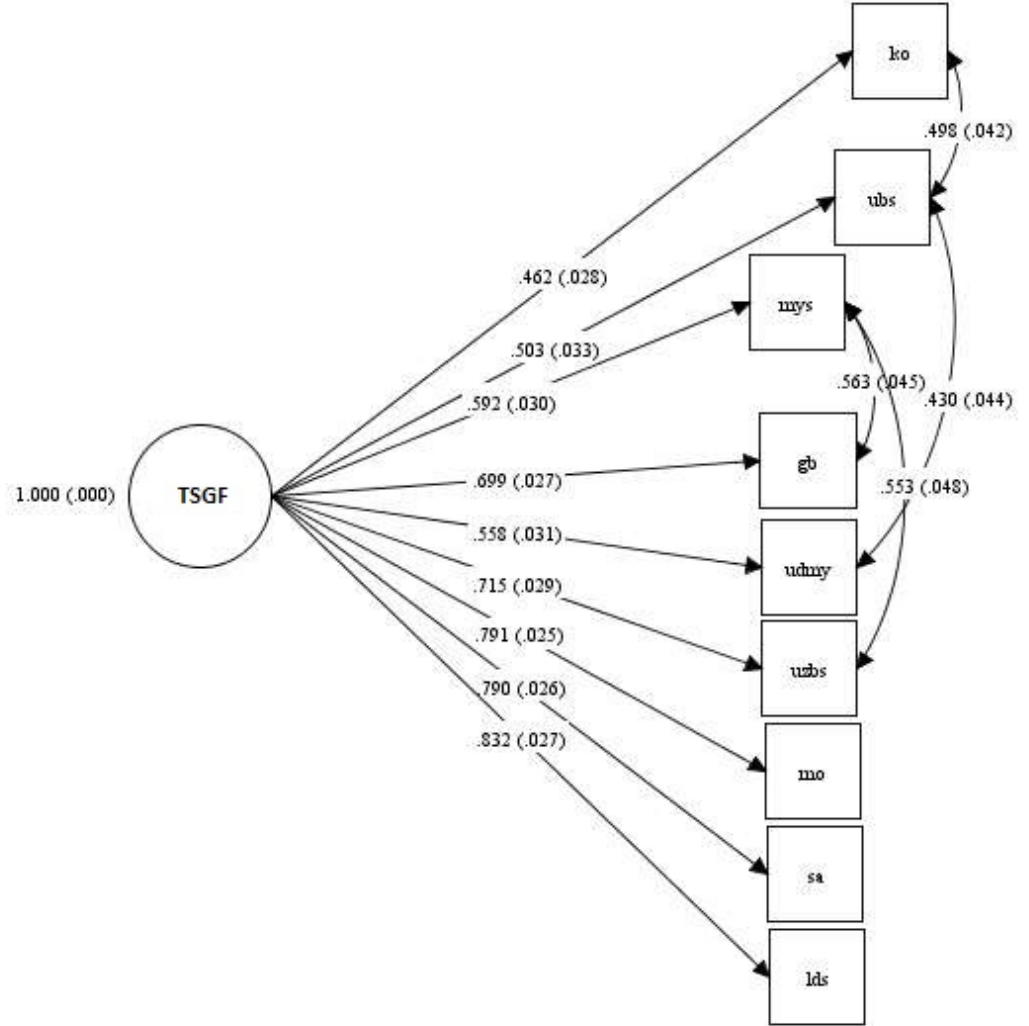
**b) Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular:** Tekin'e göre (1997) yapı, birbirleriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin veya öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bir ölçme aracının yapı geçerliğini belirleme süreci, bilimsel kuram geliştirme süreciyle aynıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu araştırmada, ÖÖPG ölçme aracının yapı geçerliği kanıtı olarak araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önce belirlenen yapılarının Türk kültürüne uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Bu bağlamda ÖÖPG ölçme aracının hem TSGF hem de BSGF alt alanlarında yer alan (Kolayca öğrenir, Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler, Liderlik davranışı sergiler alt alanları) ölçme araçlarının faktör yapısı Doğrulayıcı Faktör Analiziyle (DFA) incelenmiştir. Hem TSGF hem de BSGF alt alanlarının yapı geçerliğine kanıt olarak, kategoriler alt ölçeği ve diğer alt ölçekler ile alt alanlar korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

ÖÖPGölçme aracının hem TSGF hem de BSGF alt alanları için madde analizleri SPSS-25 yardımıyla ve Doğrulayıcı Faktör Analizi de Mplus (Muthen ve Muthen, 2012) kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle, ÖÖPG ölçme aracının orijinaline uygunluğunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis) kullanılmıştır. DFA daha önceden ortaya konulan bir teori ya da modelin ele alınarak değişkenler arasındaki belirtilen ilişkinin test edilmesi söz konusudur ve bir ölçeğin yapı geçerliği için kullanılan başlıca yöntemdir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001). DFA modelinin mevcut verilere uygun olup olmadığını sınamak için, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI; Bentler, 1990), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA; Browne ve Cudeck, 1992) ve Normlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (SRMR; Bentler, 1995) model uyum indeksleri kullanılmaktadır. RMSEA değerlerinin; ,05'den az olması tam uyum, yine, 05 ve, 08 arası olan değerlerin de kabul edilebilir değerler olduğu savunulmaktadır (Browne ve Cudeck, 1992; MacCallum, Browne, Sugawara, 1996). CFI değerlerinin 0,90 üzerinde olması ise



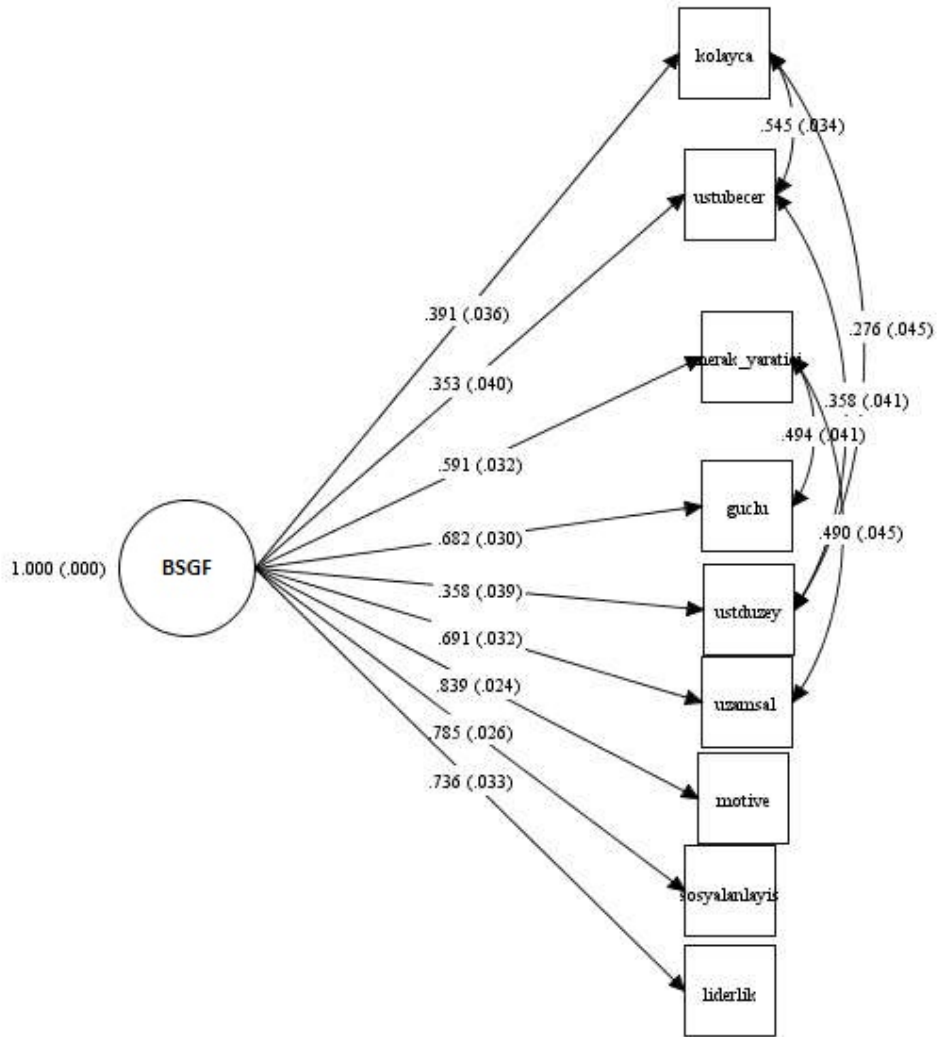
kabul edilir model uyum indeksidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988).

Yukarıda belirtilen kriterler göz önüne alınarak, TSGF belirtilen yapı için DFA modeli oluşturulmuştur. Uyum indeksleri kriter olarak alındığında, model mevcut veriler ile anlamlı bir sonuç vermiştir ( $\chi^2(23)= 191, 399$ , CFI=0.96, RMSEA=0.07 (90% CI 0.067 - 0.087), WRMR (Weighted Root Mean Square Residual) = 1.66). Tüm maddeler anlamlı bir şekilde ölçme aracına yüklenmiştir. Şekil 4.1 TSGF tüm maddelerini ve yüklerini göstermektedir. Şekil 4.1’de görülebileceği gibi, bazı alanlar arasında kovaryans oluşmuştur.



Şekil 4.1. ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri Formunun alanlarının DFA sonuçlarının diyagram ile gösterimi

TSGF paralel olarak, uyum indeksleri kriter olarak alındığında, BSGF için model mevcut veriler ile anlamlı bir sonuç vermiştir ( $\chi^2(22)= 144,216$ , CFI=0.97, RMSEA=0.09 (90% CI 0.077 - 0.106), WRMR (Weighted Root Mean Square Residual) = 1.32). Tüm maddeler anlamlı bir şekilde BSGF yüklenmiştir. **Şekil 2** BSGF tüm maddelerini ve yüklerini göstermektedir. Şekil 4.2’de görülebileceği gibi, BSGF bazı alanlar arasında kovaryans oluşmuştur.



**Şekil 4.2. ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunun alanlarının DFA sonuçlarının diyagram ile gösterimi**

**ÖÖPG Ölçme Aracına Ait Korelasyonlar:** Bu bölümde ÖÖPG ölçme aracının iki formuna ilişkin korelasyon bilgilerine yer verilmiştir. Hem TSGF hem de BSGF’de dokuz alt alan bulunmaktadır. Bunlar; Kolayca öğrenir, Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır, Üst düzey mantık

yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler, Liderlik davranışı sergiler alt alanlarıdır.

Bu çalışmada hem TSGF hem de BSGF yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacı ile, TSGF hem de BSGF alt alanlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bir ölçme aracının yapı geçerliği, o ölçme aracının oluşturan alt ölçme araçları arası korelasyonların hesaplanması yoluyla da incelenmektedir (Şencan, 2005). Bu amaçla, bu bölümde hem TSGF ve BSGF kendi dokuz alt alanları arasındaki korelasyonlar ayrı ayrı hesaplanmış hem de her iki ölçeğin alt alanlarının birbiri ile korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca ÖÖPG Formunda yer alan TSGF ve BSGF öğrencilerin üstün potansiyelini belirlemede birbiriyle aşamalı birer ölçme araçları olduğu için bu araçların da bir biri ile tutarlılığı bakmak amacıyla pearson korelasyon katsayı testi yapılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **TSGF** alt alanları puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4.1 de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF alt alanları puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Kolayca Öğrenir	r	-										
	p	-										
	n	-										
2 Üstün beceriler sergiler	r	,411**										
	p	,000										
	n	1252										
3 Merak ve yaratıcılık sergiler	r	,125**	,198**									
	p	,000	,000									
	n	1252	1252									
4 Güçlü ilgileri vardır	r	,121**	,235**	,523**								
	p	,000	,000	,000								
	n	1252	1252	1252								
5 Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler	r	,246**	,400**	,174**	,182**							
	p	,000	,000	,000	,000							
	n	1252	1252	1252	1252							
6 Uzamsal beceri sergiler	r	,108**	,212**	,512**	,469**	,227**						
	p	,000	,000	,000	,000	,000						
	n	1252	1252	1252	1252	1252						
7 Motive olur	r	,308**	,207**	,360**	,344**	,272**	,366**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	n	1252	1252	1252	1252	1252	1252					
8 Sosyal anlayış sergiler	r	,197**	,276**	,296**	,355**	,303**	,326**	,424**				
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
	n	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252				
9 Liderlik davranışı sergiler	r	,275**	,295**	,309**	,315**	,347**	,353**	,434**	,484**			
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	n	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252			
10 Cinsiyet	r	-,011	-,068*	,108**	,104**	-,064*	,170**	,017	-,053	-,015		
	p	,708	,016	,000	,000	,023	,000	,542	,061	,598		
	n	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252		
11 Yaş	r	-,027	,014	-,032	-,023	-,010	-,042	-,076**	-,013	-,037	,101**	-
	p	,336	,626	,255	,411	,734	,137	,007	,655	,189	,000	-
	n	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	-

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.01

Tablo 4. 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF'nun Kolayca Öğrenir** alt alanı ile Üstün beceriler sergiler ( $r=,411$ ;  $p< 0.01$ ), Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,125$ ;  $p< 0.01$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $r=,121$ ;  $p< 0.01$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,246$ ;  $p< 0.01$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,108$ ;  $p< 0.01$ ), Motive olur ( $r=,308$ ;  $p< 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,197$ ;  $p< 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,275$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF Kolayca Öğrenir alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu durum TSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.1'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF'nun Üstün beceriler sergiler** alt alanı ile Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,198$ ;  $p< 0.01$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $r=,235$ ;  $p< 0.01$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,400$ ;  $p< 0.01$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,212$ ;  $p< 0.01$ ), Motive olur ( $r=,207$ ;  $p< 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,276$ ;  $p< 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,295$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF Üstün beceriler sergiler alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum TSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.1'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF'nun Merak ve yaratıcılık sergiler** alt alanı ile Güçlü ilgileri vardır ( $r=,523$ ;  $p< 0.01$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,174$ ;  $p< 0.01$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,512$ ;  $p< 0.01$ ), Motive olur ( $r=,360$ ;  $p< 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,296$ ;  $p< 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,309$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF Merak ve yaratıcılık sergiler alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum TSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.1'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF'nun Güçlü ilgileri vardır** alt alanı ile Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,182$ ;  $p< 0.01$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,469$ ;  $p< 0.01$ ), Motive olur ( $r=,344$ ;  $p< 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,355$ ;  $p< 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,315$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF Güçlü ilgileri vardır alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum TSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.1'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF'nun Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler** alt alanı ile Uzamsal beceri sergiler ( $r=,227$ ;  $p< 0.01$ ), Motive olur ( $r=,272$ ;  $p< 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,303$ ;  $p< 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,347$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum TSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.1'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF 'nün Uzamsal beceri sergiler** alt alanı ile Motive olur ( $r=,366$ ;  $p< 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,326$ ;  $p< 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,353$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF Uzamsal beceri sergiler alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum TSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.1'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF'nun Motive olur** alt alanı ile Sosyal anlayış sergiler ( $r=,424$ ;  $p< 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,434$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF Motive olur alt alanı Sosyal anlayış sergiler ve Liderlik davranışı sergiler alt alanlarında anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum TSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.1'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF'nun Sosyal anlayış sergiler** alt alanı ile Liderlik davranışı sergiler ( $r=,484$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin TSGF Sosyal anlayış sergiler alt alanı Liderlik davranışı sergiler alt alanında anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum TSGF Sosyal anlayış sergiler ve Liderlik davranışı sergiler alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF alt alanları puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4.2 de sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin GF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF alt alanları puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Cinsiyet	r	-									
	p	-									
	n	-									
2 Kolayca Öğrenir	r	,036									
	p	,357									
	n	666									
3 Üstün beceriler sergiler	r	,030	<b>,476**</b>								
	p	,440	,000								
	n	666	666								
4 Merak ve yaratıcılık sergiler	r	<b>,137**</b>	<b>,152**</b>	<b>,137**</b>							
	p	,000	,000	,000							
	n	666	666	666							
5 Güçlü ilgileri vardır	r	<b>,088*</b>	<b>,203**</b>	<b>,194**</b>	<b>,569**</b>						
	p	,024	,000	,000	,000						
	n	666	666	666	666						
6 Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler	r	-,056	<b>,282**</b>	<b>,328**</b>	,075	,074					
	p	,151	,000	,000	,053	,056					
	n	666	666	666	666	666					
7 Uzamsal beceri sergiler	r	<b>,118**</b>	<b>,133**</b>	<b>,132**</b>	<b>,553**</b>	<b>,501**</b>	<b>,163**</b>				
	p	,002	,001	,001	,000	,000	,000				
	n	666	666	666	666	666	666				
8 Motive olur	r	,022	<b>,310**</b>	<b>,240**</b>	<b>,449**</b>	<b>,417**</b>	<b>,253**</b>	<b>,430**</b>			
	p	,572	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	n	666	666	666	666	666	666	666			
9 Sosyal anlayış sergiler	r	-,024	<b>,231**</b>	<b>,206**</b>	<b>,340**</b>	<b>,372**</b>	<b>,281**</b>	<b>,353**</b>	<b>,520**</b>		
	p	,543	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	n	666	666	666	666	666	666	666	666		
10 Liderlik davranışı sergiler	r	,009	<b>,213**</b>	<b>,227**</b>	<b>,287**</b>	<b>,317**</b>	<b>,255**</b>	<b>,327**</b>	<b>,444**</b>	<b>,524**</b>	-
	p	,821	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-
	n	665	665	665	665	665	665	665	665	665	-

\*p<.05; \*\*p<.01

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF'nun Kolayca Öğrenir** alt alanı ile Üstün beceriler sergiler ( $r=,476$ ;  $p< 0.01$ ), Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,152$ ;  $p< 0.01$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $r=,203$ ;  $p< 0.01$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,282$ ;  $p< 0.01$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,133$ ;  $p< 0.01$ ), Motive olur ( $r=,310$ ;  $p< 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,231$ ;  $p< 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,213$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF Kolayca

Öğrenir alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum BSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF'nun Üstün beceriler sergiler alt alanı ile Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,137$ ;  $p < 0.01$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $r=,194$ ;  $p < 0.01$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,328$ ;  $p < 0.01$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,132$ ;  $p < 0.01$ ), Motive olur ( $r=,240$ ;  $p < 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,206$ ;  $p < 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,227$ ;  $p < 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF Üstün beceriler sergiler alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum BSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF Merak ve yaratıcılık sergiler alt alanı ile Güçlü ilgileri vardır ( $r=,569$ ;  $p < 0.01$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,553$ ;  $p < 0.01$ ), Motive olur ( $r=,449$ ;  $p < 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,340$ ;  $p < 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,287$ ;  $p < 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak belirlenen öğrencilerin Merak ve yaratıcılık sergiler alt alanı ile Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,075$ ;  $p > 0.05$ ) alt alanı arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF Merak ve yaratıcılık sergiler alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiş, sadece Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alanında herhangi bir ilişki görülmediği saptanmıştır. Bu durum BSGF Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alanı hariç tüm alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF Güçlü ilgileri vardır alt alanı ile Uzamsal beceri sergiler ( $r=,501$ ;  $p < 0.01$ ), Motive olur ( $r=,417$ ;  $p < 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,372$ ;  $p < 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,317$ ;  $p < 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak belirlenen öğrencilerin Güçlü ilgileri vardır alt alanı



ile Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,072$ ;  $p > 0.05$ ) alt alanı arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF Güçlü ilgileri vardır alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiş, sadece Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alanında herhangi bir ilişki görülmediği saptanmıştır. Bu durum BSGF Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alanı hariç tüm alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alanı ile Uzamsal beceri sergiler ( $r=,163$ ;  $p < 0.01$ ), Motive olur ( $r=,253$ ;  $p < 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,281$ ;  $p < 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,255$ ;  $p < 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum BSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF Uzamsal beceri sergiler alt alanı ile Motive olur ( $r=,430$ ;  $p < 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,353$ ;  $p < 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,327$ ;  $p < 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF Uzamsal beceri sergiler alt alanı diğer alt alanlarla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum BSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF Motive olur alt alanı ile Sosyal anlayış sergiler ( $r=,520$ ;  $p < 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,444$ ;  $p < 0.01$ ) alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF Motive olur alt alanı Sosyal anlayış sergiler ve Liderlik davranışı sergiler alt alanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu

durum BSGF alt alanlarının birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF sosyal anlayış sergiler alt alanı ile Liderlik davranışı sergiler ( $r=,524$ ;  $p < 0.01$ ) alt alanı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF Sosyal anlayış sergiler alt alanı ile Liderlik davranışı sergiler alt alanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum BSGF Sosyal anlayış sergiler alt alanı ile Liderlik davranışı sergiler alt alanı birbiri ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin belirlemiş oldukları öğrencilerin cinsiyetlerini ile BSGF alt alanları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin cinsiyetleri ile Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,137$ ;  $p < 0.01$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $r=,088$ ;  $p < 0.05$ ) ve Uzamsal beceri sergiler ( $r=,118$ ;  $p < 0.01$ ) alanlarında alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin cinsiyetleri ile Kolayca Öğrenir ( $r=,036$ ;  $p > 0.05$ ), Üstün beceriler sergiler ( $r=,030$ ;  $p > 0.05$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=-,056$ ;  $p > 0.05$ ), Motive olur ( $r=,022$ ;  $p > 0.05$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=-,024$ ;  $p > 0.05$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,009$ ;  $p > 0.05$ ) alt alanları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin cinsiyetleri ile Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır ve Uzamsal beceri sergiler alanlarında alt alanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilirken, Kolayca Öğrenir, üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Sosyal anlayış sergiler ve Liderlik davranışı sergiler alt alanları arasında herhangi bir ilişkiye tespit edilmemiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGF alt alanları ile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGF alt alanları ile belirlenmiş öğrencilerin puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları Tablo 4.3 te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGFile belirlemiş oldukları öğrencilerin BSGFalt alanları ile belirlenmiş öğrencilerin puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1 Kolayca Öğrenir (Bireysel)	r -																		
	p -																		
	n -																		
2 Üstün beceriler sergiler (Bireysel)	r ,476**																		
	p ,000																		
	n 666																		
3 Merak ve yaratıcılık sergiler (Bireysel)	r ,152**	,137**																	
	p ,000	,000																	
	n 666	666																	
4 Güçlü ilgileri vardır (Bireysel)	r ,203**	,194**	,569**																
	p ,000	,000	,000																
	n 666	666	666																
5 Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranış sergiler (Bireysel)	r ,282**	,328**	,075	,074															
	p ,000	,000	,053	,056															
	n 666	666	666	666															
6 Uzamsal beceri sergiler (Bireysel)	r ,133**	,132**	,553**	,501**	,163**														
	p ,001	,001	,000	,000	,000														
	n 666	666	666	666	666														
7 Motive olur (Bireysel)	r ,310**	,240**	,449**	,417**	,253**	,430**													
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000													
	n 666	666	666	666	666	666													
8 Sosyal anlayış sergiler (Bireysel)	r ,231**	,206**	,340**	,372**	,281**	,353**	,520**												
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000												
	n 666	666	666	666	666	666	666												
9 Liderlik davranış sergiler (Bireysel)	r ,213**	,227**	,287**	,317**	,255**	,327**	,444**	,524**											
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000											
	n 665	665	665	665	665	665	665	665											
10 Kolayca Öğrenir (Tüm)	r ,773**	,377**	,128**	,158**	,139**	,103**	,256**	,209**	,208**										
	p ,000	,000	,001	,000	,000	,008	,000	,000	,000										
	n 666	666	666	666	666	666	666	666	665										
11 Üstün beceriler sergiler (Tüm)	r ,389**	,702**	,093*	,138**	,233**	,074	,161**	,197**	,184**	,411**									
	p ,000	,000	,017	,000	,000	,056	,000	,000	,000	,000									
	n 666	666	666	666	666	666	666	666	665	1252									
12 Merak ve yaratıcılık sergiler (Tüm)	r ,058	,059	,749**	,442**	,015	,452**	,323**	,252**	,237**	,125**	,198**								
	p ,136	,125	,000	,000	,703	,000	,000	,000	,000	,000	,000								
	n 666	666	666	666	666	666	666	666	665	1252	1252								
13 Güçlü ilgileri vardır (Tüm)	r ,093*	,073	,443**	,763**	-,009	,392**	,302**	,290**	,251**	,121**	,235**	,523**							
	p ,017	,061	,000	,000	,824	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000							
	n 666	666	666	666	666	666	666	666	665	1252	1252	1252							
14 Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranış sergiler (Tüm)	r ,236**	,275**	,054	,068	,745**	,097*	,231**	,283**	,241**	,246**	,400**	,174**	,182**						
	p ,000	,000	,166	,080	,000	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000						
	n 666	666	666	666	666	666	666	666	665	1252	1252	1252	1252						
15 Uzamsal beceri sergiler (Tüm)	r ,100**	,092*	,473**	,437**	,086*	,769**	,387**	,353**	,353**	,108**	,212**	,512**	,469**	,227**					
	p ,009	,018	,000	,000	,026	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	n 666	666	666	666	666	666	666	666	665	1252	1252	1252	1252	1252					
16 Motive olur (Tüm)	r ,180**	,128**	,362**	,311**	,110**	,324**	,755**	,387**	,366**	,308**	,207**	,360**	,344**	,272**	,366**				
	p ,000	,001	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
	n 666	666	666	666	666	666	666	666	665	1252	1252	1252	1252	1252					
17 Sosyal anlayış sergiler (Tüm)	r ,088*	,121**	,227**	,265**	,162**	,214**	,357**	,761**	,381**	,197**	,276**	,296**	,355**	,303**	,326**	,424**			
	p ,023	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	n 666	666	666	666	666	666	666	666	665	1252	1252	1252	1252	1252	1252				
9 Liderlik davranış sergiler (Tüm)	r ,151**	,182**	,244**	,241**	,213**	,282**	,393**	,449**	,750**	,275**	,295**	,309**	,315**	,347**	,353**	,434**	,484**	-	
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-
	n 666	666	666	666	666	666	666	665	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	1252	-

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.01

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF** ve **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin her iki ÖÖPG ölçme araçlarının alt alanlarına ilişkin korelasyon düzeyleri incelendiğinde; TSGF Kolayca Öğrenir alt alanı ile BSGF Kolayca Öğrenir ( $r=,773$ ;  $p< 0.01$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirledikleri öğrencilerin kolayca öğrenir alt alanı ile BSGF ile belirledikleri öğrencilerin kolayca öğrenir alt alan puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum TSGF kolayca öğrenir alt alanı ile belirlenen öğrencilerin, BSGF kolayca öğrenir alt alanı ile belirlenen öğrenciler oldukça güvenilir bir biçimde seçildiğini göstermektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGF ve BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin her iki ÖÖPG ölçme araçlarının alt alanlarına ilişkin korelasyon düzeyleri incelendiğinde; TSGF Üstün beceriler sergiler alt alanı ile BSGF Üstün beceriler sergiler ( $r=,702$ ;  $p< 0.01$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirledikleri öğrencilerin Üstün beceriler sergiler alt alanı ile BSGF ile belirledikleri öğrencilerin Üstün beceriler sergiler alt alan puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum TSGF Üstün beceriler sergiler alt alanı ile belirlenen öğrencilerin, BSGF Üstün beceriler sergiler alt alanı ile belirlenen öğrenciler oldukça güvenilir bir biçimde seçildiğini göstermektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF** ve **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin her iki ÖÖPG ölçme araçlarının alt alanlarına ilişkin korelasyon düzeyleri incelendiğinde; TSGF Merak ve yaratıcılık sergiler alt alanı ile BSGF Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,749$ ;  $p< 0.01$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirledikleri öğrencilerin Merak ve yaratıcılık sergiler alt alanı ile BSGF ile belirledikleri öğrencilerin Merak ve yaratıcılık sergiler alt alan puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum TSGF Merak ve yaratıcılık sergiler alt alanı ile belirlenen öğrencilerin, BSGF Merak ve yaratıcılık sergiler alt alanı ile belirlenen öğrenciler oldukça güvenilir bir biçimde seçildiğini göstermektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF** ve **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin her iki ÖÖPG ölçme araçlarının alt alanlarına ilişkin korelasyon düzeyleri incelendiğinde; TSGF Güçlü ilgileri vardır alt alanı ile BSGF Güçlü ilgileri vardır ( $r=,763$ ;  $p< 0.01$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirledikleri öğrencilerin Güçlü ilgileri vardır alt alanı ile BSGF ile belirledikleri öğrencilerin Güçlü ilgileri vardır alt alan puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum TSGF Güçlü ilgileri vardır alt alanı ile belirlenen öğrencilerin, BSGF Güçlü ilgileri vardır alt alanı ile belirlenen öğrenciler oldukça güvenilir bir biçimde seçildiğini göstermektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF** ve **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin her iki ÖÖPG ölçme araçlarının alt alanlarına ilişkin korelasyon düzeyleri incelendiğinde; TSGF Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alanı ile BSGF Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,745$ ;  $p< 0.01$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirledikleri öğrencilerin Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alanı ile BSGF ile belirledikleri öğrencilerin Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alan puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum TSGF Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alanı ile belirlenen öğrencilerin, BSGF Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler alt alanı ile belirlenen öğrenciler oldukça güvenilir bir biçimde seçildiğini göstermektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF** ve **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin her iki ÖÖPG ölçme araçlarının alt alanlarına ilişkin korelasyon düzeyleri incelendiğinde; TSGF Uzamsal beceri sergiler alt alanı ile BSGF Uzamsal beceri sergiler ( $r=,769$ ;  $p< 0.01$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirledikleri öğrencilerin Uzamsal beceri sergiler alt alanı ile BSGF ile belirledikleri öğrencilerin Uzamsal beceri sergiler alt alan puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum TSGF Uzamsal beceri sergiler alt alanı ile belirlenen

öğrencilerin, BSGF Uzamsal beceri sergiler alt alanı ile belirlenen öğrenciler oldukça güvenilir bir biçimde seçildiğini göstermektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG TSGF ve ÖÖPG BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin her iki ÖÖPG ölçme araçlarının alt alanlarına ilişkin korelasyon düzeyleri incelendiğinde; TSGF **Motive olur** alt alanı ile BSGF Motive olur ( $r=,755$ ;  $p< 0.01$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirledikleri öğrencilerin Motive olur alt alanı ile BSGF ile belirledikleri öğrencilerin Motive olur alt alan puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum TSGF Motive olur alt alanı ile belirlenen öğrencilerin, BSGF Motive olur alt alanı ile belirlenen öğrenciler oldukça güvenilir bir biçimde seçildiğini göstermektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF** ve **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin her iki ÖÖPG ölçme araçlarının alt alanlarına ilişkin korelasyon düzeyleri incelendiğinde; TSGF **Sosyal anlayış sergiler** alt alanı ile BSGF Sosyal anlayış sergiler ( $r=,761$ ;  $p< 0.01$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirledikleri öğrencilerin Sosyal anlayış sergiler alt alanı ile BSGF ile belirledikleri öğrencilerin Sosyal anlayış sergiler alt alan puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum TSGF Sosyal anlayış sergiler alt alanı ile belirlenen öğrencilerin, BSGF Sosyal anlayış sergiler alt alanı ile belirlenen öğrenciler oldukça güvenilir bir biçimde seçildiğini göstermektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin TSGF ve BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin her iki ÖÖPG ölçme araçlarının alt alanlarına ilişkin korelasyon düzeyleri incelendiğinde; TSGF **Liderlik davranışı sergiler** alt alanı ile BSGF Liderlik davranışı sergiler ( $r=,750$ ;  $p< 0.01$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin TSGF ile belirledikleri öğrencilerin Liderlik davranışı sergiler alt alanı ile BSGF ile belirledikleri öğrencilerin Liderlik davranışı sergiler alt alan puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum TSGF Liderlik davranışı sergiler alt alanı ile belirlenen öğrencilerin, BSGF Liderlik davranışı sergiler alt

alanı ile belirlenen öğrenciler oldukça güvenilir bir biçimde seçildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak Tablo 4.3 incelendiğinde TSGF VE BSGF alt alanlarının birbirileri ile oldukça yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu ve her iki formun birbirleri örtüştüğü ve yapı geçerliliğinin sağlandığı anlaşılmaktadır.

**c) Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular:** ÖÖPG ölçme aracının ölçüt geçerliğinin belirlenmesinde, iki aşamalı olarak kullanılabilecek şekilde geliştirilmiş olan bu araç ile öğretmenler ÖÖPG ölçme aracının birinci aşaması olan TSGF alt alanları ile üstün potansiyelli olduğu düşünülen öğrencileri belirlemektedirler. İkinci aşamada ise öğretmenler TSGF'ye seçtikleri öğrenciler arasından üstün potansiyelli olabileceğini düşündükleri ve bireysel olarak incelemek istedikleri öğrencileri BSGF alt alanları olarak geliştirilen ölçme aracı ile ayrıntılı bir biçimde belirlemektedir. Bu bağlamda TSGF alt alanların da belirlenen öğrencilerin beceri farkları ile BSGF alt alanları da belirlenen öğrencilerin beceri farkı arasındaki fark ölçüt geçerliği için oldukça anlamlı görülmektedir. Yani ÖÖPG ölçme aracının her iki formu ile de üstün potansiyelli olarak belirlenen öğrencilerin beceri farklarına ilişkin tüm sınıf bazında belirlenen öğrencilerin puanları, bireysel olarak belirlenen öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek ise ölçme aracının, ölçüt geçerliğine sahip olduğu kabul edilmektedir (Ercan ve Kan, 2004).

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin TSGF alt alanları ile BSGF alt alanlarına göre belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri fark puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.4 te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin TSGF alt alanları ile BSGF alt alanlarına göre belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri fark puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

	Tüm* Bireysel**	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Kolayca öğrenir	Tüm	586	,55	,497	-4,084	1211,049	,000***
	Bireysel	666	,66	,472			
Üstün beceriler sergiler	Tüm	586	,36	,481	-8,451	1235,492	,000***
	Bireysel	666	,59	,491			
Merak ve yaratıcılık sergiler	Tüm	586	,42	,495	-4,589	1231,192	,000***
	Bireysel	666	,55	,497			
Güçlü ilgileri vardır	Tüm	586	,34	,475	-5,245	1242,489	,000***
	Bireysel	666	,48	,500			
Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler	Tüm	586	,35	,479	-7,299	1239,118	,000***
	Bireysel	666	,56	,496			
Uzamsal beceri sergiler	Tüm	586	,35	,479	-1,883	1237,013	,060
	Bireysel	666	,40	,491			
Motive olur	Tüm	586	,35	,479	-3,016	1239,360	,003***
	Bireysel	666	,44	,496			
Sosyal anlayış sergiler	Tüm	586	,31	,466	-3,947	1244,071	,000***
	Bireysel	666	,42	,494			
Liderlik davranışı sergiler	Tüm	586	,31	,463	-3,021	1243,060	,003***
	Bireysel	666	,39	,488			

\*ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri Formu; \*\*ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formu; \*\*\*p< 0.01

Tablo 4.4 te görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin **TSGF** alt alanları ile **BSGF** alt alanlarına göre belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri fark puanları incelendiğinde; TSGF ve BSGF'ye göre belirlemiş oldukların öğrencilerin Kolayca öğrenir ( $t_{(1211,049)}=-4,084$ ;  $p<0,01$ ), Üstün beceriler sergiler ( $t_{(1235,492)}=-8,451$ ;  $p<0,01$ ), Merak ve yaratıcılık sergiler ( $t_{(1231,192)}=-4,589$ ;  $p<0,01$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $t_{(1242,489)}=-5,245$ ;  $p<0,01$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $t_{(1239,118)}=-7,299$ ;  $p<0,01$ ), Motive olur ( $t_{(1239,360)}=-3,016$ ;  $p>0,05$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $t_{(1244,071)}=-3,947$ ;  $p<0,01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $t_{(1243,060)}=-3,021$ ;  $p<0,01$ ) alt alanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ancak Uzamsal beceri sergiler ( $t_{(1237,013)}=-1,883$ ;  $p<0,01$ ) alt alanında herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani ÖÖPG ölçme aracında yer alan her iki formun (TSGF ve BSGF) alt beceri farklarının oldukça anlamlı olduğu, her iki formu alt alanlarının birbiriyle tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ölçeğin her iki formunun birbirini tamamladığı ve alanların birbirleriyle örtüştüğünü göstermektedir.



**d) Kriter Geçerliğine İlişkin Bulgular:** Kriter geçerliği, bir ölçme aracının etkinliğini belirlemek amacıyla, ölçme aracından elde edilen puanlarla belirlenen kriter arasında, gelecekteki veya o andaki, ilişkiyi incelemektedir (Thorndike, Cunningham, Thorndike ve Hagen, 1991). Ölçme aracının geçerlik düzeyi onun geçerlik katsayısının hesaplanmasıyla anlaşılır. Diğer bir ifadeyle geçerlik katsayısı, ölçekten elde edilen değerlerle ölçeğin kullanım amacına göre belirlenen kriter ya da kriterler takımı arasındaki ilişki katsayısıdır ve  $-1.00$  ile  $+1.00$  arasında değerler alır. İlişki katsayısı ne kadar yüksekse ölçek amaca o kadar yüksek hizmet ediyor demektir (Ercan ve Kan, 2004; Thorndike, Cunningham, Thorndike ve Hagen, 1991). Bu çalışmada ÖÖPG ölçme aracının içinde yer alan BSGF tüm alt alanlarında kriter geçerliğinin sağlanması için MİHÖ ve SBDÖ kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **MİHÖ** Zihinsel gelişim ve dil gelişimi, Sosyo-Duygusal gelişim, Fiziksel gelişim ve Öz bakım becerileri alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4.5 te sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **MİHÖ** alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>1 M Zihinsel gelişim ve dil gelişimi</b>	r	-											
	p	-											
	n	-											
<b>2 M Sosyo-Duyusal gelişim</b>	r	<b>,645**</b>											
	p	,000											
	n	48											
<b>3 M Fiziksel gelişim</b>	r	<b>,415**</b>	<b>,477**</b>										
	p	,003	,001										
	n	48	48										
<b>4 M Öz bakım becerileri</b>	r	<b>,401**</b>	<b>,456**</b>	<b>,891**</b>									
	p	,005	,001	,000									
	n	48	48	48									
<b>5 Kolayca Öğrenir</b>	r	,062	-,110	,131	,111								
	p	,675	,456	,375	,451								
	n	48	48	48	48								
<b>6 Üstün beceriler sergiler</b>	r	,222	<b>,301*</b>	<b>,379**</b>	<b>,301*</b>	,305*							
	p	,129	,038	,008	,037	,035							
	n	48	48	48	48	48							
<b>7 Merak ve yaratıcılık sergiler</b>	r	,222	<b>,347*</b>	<b>,325*</b>	,220	,220	,413**						
	p	,130	,016	,024	,132	,133	,004						
	n	48	48	48	48	48	48						
<b>8 Güçlü ilgileri vardır</b>	r	<b>,301*</b>	,273	,257	,236	-,066	,642**	,483**					
	p	,038	,060	,078	,107	,658	,000	,001					
	n	48	48	48	48	48	48	48					
<b>9 Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler</b>	r	,117	<b>,285*</b>	<b>,315*</b>	,191	,070	,588**	,456**	,527**				
	p	,429	,050	,029	,193	,635	,000	,001	,000				
	n	48	48	48	48	48	48	48	48				
<b>10 Uzamsal beceri sergiler</b>	r	,069	,201	<b>,354*</b>	,232	,185	,671**	,549**	,600**	,597**			
	p	,640	,170	,014	,113	,208	,000	,000	,000	,000			
	n	48	48	48	48	48	48	48	48	48			
<b>11 Motive olur</b>	r	,200	<b>,384**</b>	<b>,398**</b>	,284	,210	,645**	,539**	,391**	,521**	,379**		
	p	,172	,007	,005	,051	,152	,000	,000	,006	,000	,008		
	n	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48		
<b>12 Sosyal anlayış sergiler</b>	r	,186	<b>,338*</b>	,277	,185	,117	,469**	,525**	,482**	,743**	,438**	,651**	
	p	,206	,019	,056	,209	,430	,001	,000	,001	,000	,002	,000	
	n	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	
<b>13 Liderlik davranışı sergiler</b>	r	,096	,198	<b>,299*</b>	,205	,304*	,487**	,573**	,400**	,719**	,576**	,539**	,768**
	p	,516	,177	,039	,163	,036	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000
	n	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48

\*p<.05; \*\*p<.01

Tablo 4.5 e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin MİHÖ Zihinsel gelişim alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Zihinsel gelişim ve dil gelişimi** alt boyutu ile BSGF **Güçlü ilgileri vardır** ( $r=,301$ ;  $p < 0.01$ ) alt alanında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak Kolayca Öğrenir ( $r=,0062$ ;  $p > 0.05$ ), Üstün beceriler sergiler ( $r=,222$ ;  $p > 0.05$ ), Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,222$ ;  $p > 0.05$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,117$ ;  $p > 0.05$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,069$ ;  $p > 0.05$ ), Motive olur ( $r=,200$ ;  $p > 0.05$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,186$ ;  $p > 0.05$ ), Liderlik davranışı sergiler ( $r=,096$ ;  $p > 0.05$ ), alt alanlar arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF **Güçlü ilgileri vardır alt alanı** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **zihinsel gelişim ve dil gelişim** düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5 e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin MİHÖ Sosyo-Duygusal gelişim alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Sosyo-Duygusal gelişim** alt boyutu ile BSGF Üstün beceriler sergiler ( $r=,301$ ;  $p < 0.05$ ), Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,347$ ;  $p < 0.05$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,285$ ;  $p < 0.05$ ), Motive olur ( $r=,384$ ;  $p < 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,338$ ;  $p < 0.05$ ), alt alanında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak Kolayca Öğrenir ( $r=,131$ ;  $p > 0.05$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,201$ ;  $p > 0.05$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $r=,273$ ;  $p > 0.05$ ), Liderlik davranışı sergiler ( $r=,198$ ;  $p > 0.05$ ), alt alanlar arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF **Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Motive olur ve Sosyal anlayış sergiler alt alanları** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Sosyo-Duygusal gelişim** düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5 e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin MİHÖ Sosyo-Duygusal gelişim alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Fiziksel gelişim** alt boyutu ile BSGF

Üstün beceriler sergiler ( $r=,379$ ;  $p < 0.01$ ), Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,325$ ;  $p < 0.05$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,315$ ;  $p < 0.05$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,354$ ;  $p < 0.05$ ), Motive olur ( $r=,398$ ;  $p < 0.01$ ), Liderlik davranışı sergiler ( $r=,299$ ;  $p < 0.05$ ) alt alanında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak Kolayca Öğrenir ( $r=,131$ ;  $p > 0.05$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $r=,257$ ;  $p > 0.05$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,277$ ;  $p > 0.05$ ) alt alanlar arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF **Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur ve Liderlik davranışı sergiler alt alanları** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Fiziksel gelişim** düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5 e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin MİHÖ Sosyo-Duygusal gelişim alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Öz bakım becerileri** alt boyutu ile BSGF Üstün beceriler sergiler ( $r=,301$ ;  $p < 0.05$ ) alt alanında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak Kolayca Öğrenir ( $r=,111$ ;  $p > 0.05$ ), Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,220$ ;  $p > 0.05$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $r=,236$ ;  $p > 0.05$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,191$ ;  $p > 0.05$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,232$ ;  $p > 0.05$ ), Motive olur ( $r=,284$ ;  $p > 0.05$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,185$ ;  $p > 0.05$ ), Liderlik davranışı sergiler ( $r=,205$ ;  $p > 0.05$ ), alt alanlar arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF **Üstün beceriler sergiler alt alanı** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Öz bakım becerileri** alanı puanlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak Tablo 4.5’de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF bazı alt alanlar da belirlemiş oldukları öğrencilerin MİHÖ Zihinsel gelişim ve dil gelişimi, Sosyo-Duygusal gelişim, Fiziksel gelişim ve Öz bakım becerileri alt boyutlarının pozitif yönde yüksek puana sahip olmaları bu ölçme aracının kriter geçerliğini sağladığı görüşünü doğrulamaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **SBDÖ** alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGFile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖalt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1 Temel sosyal beceriler	r	-																			
	p	-																			
	n	-																			
2 Temel konuşma becerileri	r	<b>,387**</b>																			
	p	,000																			
	n	410																			
3 İleri konuşma becerileri	r	<b>,246**</b>	<b>,413**</b>																		
	p	,000	,000																		
	n	410	410																		
4 İlişkili başlatma becerileri	r	<b>,246**</b>	<b>,273**</b>	<b>,509**</b>																	
	p	,000	,000	,000																	
	n	410	410	410																	
5 İlişkili sürdürme becerileri	r	<b>,260**</b>	<b>,434**</b>	<b>,357**</b>	<b>,468**</b>																
	p	,000	,000	,000	,000																
	n	410	410	410	410																
6 Grupla iş yapma becerileri	r	<b>,497**</b>	<b>,230**</b>	<b>,224**</b>	<b>,205**</b>	<b>,252**</b>															
	p	,000	,000	,000	,000	,000															
	n	410	410	410	410	410															
7 Duyusal beceriler	r	<b>,146**</b>	<b>,175**</b>	<b>,248**</b>	<b>,468**</b>	<b>,426**</b>	,027														
	p	,003	,000	,000	,000	,000	,587														
	n	410	410	410	410	410	410														
8 Kendini kontrol etme becerileri	r	<b>,170**</b>	<b>,243**</b>	<b>,396**</b>	<b>,310**</b>	<b>,270**</b>	<b>,137**</b>	<b>,303**</b>													
	p	,001	,000	,000	,000	,000	,005	,000													
	n	410	410	410	410	410	410	410													
9 Sonuçları kabul etme becerileri	r	,027	,061	<b>-,143**</b>	-,071	-,015	,060	<b>-,142**</b>	-,029												
	p	,582	,215	,004	,151	,764	,225	,004	,555												
	n	410	410	410	410	410	410	410	410												
10 Yönerge verme becerileri	r	<b>,340**</b>	<b>,467**</b>	<b>,197**</b>	<b>,371**</b>	<b>,349**</b>	<b>,320**</b>	,079	,096	<b>,182**</b>											
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,112	,052	,000											
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410											
11 Bilişsel becerileri	r	-,029	,013	,035	<b>,197**</b>	<b>,251**</b>	-,080	<b>,380**</b>	<b>,139**</b>	<b>-,115**</b>	,038										
	p	,560	,787	,482	,000	,000	,106	,000	,005	,020	,443										
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410										
12 Kolayca Öğrenir	r	,006	-,008	-,041	,035	,054	-,043	,062	,027	<b>-,178**</b>	-,036	<b>,116*</b>									
	p	,909	,865	,405	,482	,272	,390	,207	,587	,000	,472	,019									
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410									
13 2 Üstün beceriler sergiler	r	,006	-,005	,024	,006	-,036	-,034	-,021	,028	-,070	-,068	,049	<b>,476**</b>								
	p	,911	,913	,625	,905	,463	,495	,677	,574	,156	,167	,321	,000								
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	666								
14 Merak ve yaratıcılık sergiler	r	,040	-,060	,059	,056	-,055	-,093	<b>,118*</b>	,005	<b>-,207**</b>	-,060	<b>,148**</b>	<b>,152**</b>	<b>,137**</b>							
	p	,422	,227	,234	,256	,267	,060	,017	,916	,000	,224	,003	,000	,000							
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	666	666							
15 Güçlü ilgileri vardır	r	,069	<b>-,100*</b>	,031	-,007	-,034	-,071	,050	-,017	<b>-,245**</b>	-,052	,083	,203**	,194**	<b>,569**</b>						
	p	,161	,044	,529	,890	,489	,150	,309	,727	,000	,292	,092	,000	,000	,000						
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	666	666	666						
16 Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranış sergiler	r	-,003	,023	-,023	,089	,062	-,081	,083	-,002	<b>-,114*</b>	-,056	<b>,154**</b>	<b>,282**</b>	<b>,328**</b>	,075	,074					
	p	,947	,641	,648	,071	,209	,101	,092	,961	,021	,259	,002	,000	,000	,053	,056					
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	666	666	666	666					
17 Uzamsal beceri sergiler	r	,018	<b>-,126*</b>	-,008	,040	-,030	-,083	<b>,127*</b>	,005	<b>-,231**</b>	<b>-,170**</b>	<b>,118*</b>	<b>,133**</b>	<b>,132**</b>	<b>,553**</b>	<b>,501**</b>	<b>,163**</b>				
	p	,719	,011	,869	,420	,092	,010	,923	,000	,001	,017	,001	,001	,000	,000	,000	,000				
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	666	666	666	666	666	666				
18 Motive olur	r	,018	-,032	<b>,099*</b>	,085	,000	-,072	<b>,128**</b>	<b>,133**</b>	<b>-,270**</b>	-,082	<b>,168**</b>	<b>,310**</b>	<b>,240**</b>	<b>,449**</b>	<b>,417**</b>	<b>,253**</b>	<b>,430**</b>			
	p	,720	,518	,044	,087	,995	,146	,009	,007	,000	,096	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	666	666	666	666	666	666			
19 Sosyal anlayış sergiler	r	,084	,050	,039	,056	,032	,007	<b>,113*</b>	,054	<b>-,147**</b>	,004	<b>,198**</b>	<b>,231**</b>	<b>,206**</b>	<b>,340**</b>	<b>,372**</b>	<b>,281**</b>	<b>,353**</b>	<b>,520**</b>		
	p	,090	,308	,425	,256	,515	,889	,022	,278	,003	,941	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	n	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	410	666	666	666	666	666	666	666		
20 Liderlik davranış sergiler	r	,073	-,042	,078	,000	-,011	,001	<b>,180**</b>	,058	<b>-,181**</b>	-,069	<b>,164**</b>	<b>,213**</b>	<b>,227**</b>	<b>,287**</b>	<b>,317**</b>	<b>,255**</b>	<b>,327**</b>	<b>,444**</b>	<b>,524**</b>	-
	p	,139	,398	,115	,993	,821	,992	,000	,239	,000	,164	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-
	n	409	409	409	409	409	409	409	409	409	409	409	665	665	665	665	665	665	665	665	-

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.01

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖ **Temel Konuşma Becerileri** alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Temel Konuşma Becerileri** alt boyut puanları ile BSGF Güçlü ilgileri vardır ( $r=-,100$ ;  $p< 0.05$ ) ve Uzamsal beceri sergiler ( $r=1,126$ ;  $p< 0.05$ ) alt alanlarında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF Güçlü ilgileri vardır ve Uzamsal beceri sergiler alt alanlarında seçmiş oldukları öğrencilerin temel konuşma becerilerinin düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖ **İleri konuşma becerileri** alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **İleri konuşma becerileri** alt boyut puanları ile BSGF Motive olur ( $r=,099$ ;  $p< 0.05$ ) alt alanında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF Motive olur alt alanında seçmiş oldukları öğrencilerin ileri konuşma becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖ **Duygusal beceriler** alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Duygusal beceriler** alt boyut puanları ile BSGF Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,118$ ;  $p< 0.05$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,127$ ;  $p< 0.05$ ), Motive olur ( $r=,128$ ;  $p< 0.05$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,113$ ;  $p< 0.05$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,180$ ;  $p< 0.05$ ) alt alanlarında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF Merak ve yaratıcılık sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler ve Liderlik davranışı sergiler alt alanında seçmiş oldukları öğrencilerin duygusal becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖ **Kendini kontrol etme becerileri** alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Kendini kontrol etme becerileri** alt

boyut puanları ile BSGF Motive olur ( $r=,133$ ;  $p< 0.05$ ) alt alanında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF motive olur alt alanında seçmiş oldukları öğrencilerin **Kendini kontrol etme** becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖ **Sonuçları kabul etme becerileri** alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Sonuçları kabul etme becerileri** alt boyut puanları ile ÖÖPG BSGF Kolayca Öğrenir ( $r=,178$ ;  $p< 0.05$ ), Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,207$ ;  $p< 0.01$ ), Güçlü ilgileri vardır ( $r=,245$ ;  $p< 0.01$ ), Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,114$ ;  $p< 0.05$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,231$ ;  $p< 0.01$ ), Motive olur ( $r=,270$ ;  $p< 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,147$ ;  $p< 0.05$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,181$ ;  $p< 0.01$ ) alt alanında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF Kolayca Öğrenir, Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler, Liderlik davranışı sergiler alt alanında seçmiş oldukları öğrencilerin **Sonuçları kabul etme becerileri** becerilerinin düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖ **Yönerge verme becerileri** alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Yönerge verme becerileri** alt boyut puanları ile BSGF Uzamsal beceri sergiler ( $r=,170$ ;  $p< 0.05$ ) alt alanında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF motive olur alt alanında seçmiş oldukları öğrencilerin **Yönerge verme becerileri** becerilerinin düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin SBDÖ **Bilişsel becerileri** alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin BSGF ile belirlemiş oldukları öğrencilerin **Bilişsel becerileri** alt boyut puanları ile BSGF Kolayca Öğrenir ( $r=,116$ ;  $p< 0.05$ ), Merak ve yaratıcılık sergiler ( $r=,148$ ;  $p< 0.01$ ),

Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler ( $r=,154$ ;  $p < 0.01$ ), Uzamsal beceri sergiler ( $r=,118$ ;  $p < 0.05$ ), Motive olur ( $r=,168$ ;  $p < 0.01$ ), Sosyal anlayış sergiler ( $r=,198$ ;  $p < 0.01$ ) ve Liderlik davranışı sergiler ( $r=,164$ ;  $p < 0.01$ ) alt alanında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin BSGF Kolayca Öğrenir, Merak ve yaratıcılık sergiler, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler, Liderlik davranışı sergiler alt alanında seçmiş oldukları öğrencilerin Bilişsel becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak **Tablo 4.6'da** görüldüğü gibi BSGF kriter geçerliğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan SBDÖ alt alanları ile BSGF bazı alt alanlarının birbiriyle tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. SBDÖ alt alanları ile BSGF bazı alt boyutları arasındaki ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .000 ile .231 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda bu çalışmada BSGF ile SBDÖ birbirleriyle alt alanları arasındaki korelasyon ilişkisinin bazı boyutlarda hiç olmadığı bazı boyutlarda negatif olduğu bazı boyutlarda ise pozitif bir ilişki düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

SBDÖ alt alanları ile BSGF bazı alt boyutları arasındaki ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .000 ile .231 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda bu çalışmada BSGF ile SBDÖ birbirleriyle alt alanları arasındaki korelasyon ilişkisinin bazı boyutlarda hiç olmadığı bazı boyutlarda negatif olduğu bazı boyutlarda ise pozitif bir ilişki düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre, BSGF kriter geçerliğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan SBDÖ alt alanları ile BSGF bazı alt alanlarının birbiriyle tutarlılık gösterdiği, yani kriter geçerliğinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

**e) Ekolojik Geçerliğine İlişkin Bulgular:** Günlük yaşam ve performans odağında ölçümü alınarak, test performansının gerçek hayat düzenindeki davranışları yansıtma ve yordama derecesi olarak tanımlanabilir (Salkind, 2010) Gerçek yaşama dair performans testleri ekolojik olarak geçerlidir. Çünkü yapay ortam değil, doğal ortamlar kullanılır, çoklu görevler gerektirirler ve günlük görev performansını yansıtırlar (Chaytor, Schmitter-Edgecombe & Burr, 2006; Temuçin, 2020). Sosyal



bilimlerde yapılacak herhangi bir çalışmalar için, kavrama yönelik disiplinler arası yaklaşım ve gelişen teknolojinin ölçme araçlarına yansımaları göz önünde bulundurulduğunda, becerilerin ölçülmesinde en az ölçüm hatasının bulunduğu bir ölçme aracının Türk örneğinde çalışılmasının yapılacak çalışmalarda ölçüm çeşitliliği sağlayacağı ve farklı ölçüm tekniklerinin bir arada kullanılabilmesi böylelikle ekolojik değerlendirme yapılabileceği yönü ile önemli olduğu düşünülmektedir. (Brooks, Sherman, ve Strauss, 2010; Gershon, Cella, Fox, Havlik, Hendrie & Wagster, 2010). Bu bağlamda bu araştırmanın ekolojik geçerliliği düşünüldüğünde; **Tablo 4.19** ve **Tablo 4.20** da yer alan bulgulara göre; öğretmenlerin hem ÖÖPG Formu ile üstün potansiyelli olarak seçtikleri ilköğrencilerinin BİLSEM tarafından yapılan “*Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavı*” sonucunda Bilim Sanat Eğitim Merkezine kabul edilmeleri -BİLSEM; örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere açılan özel eğitim kurumlarıdır (ÖEHY,2018)- ve okul öncesi dönemde seçilen öğrencilere uygulanan DGTE sonuçlarına göre gelişimde göstermiş oldukları performans bu ölçme aracının ekolojik geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4. 1. 2. ÖÖPG Ölçme Aracının Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Özellikle sosyal bilimlerde bireylere ilişkin gerçek puanlar bilinemediğinden güvenilirliği dolaylı bir şekilde kestiren yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler aynı değişkenin tekrarlı olarak ölçülmesi sonucu elde edilen sonuçların kararlılığı, ölçek sorularına verilen cevapların tutarlılığı (iç tutarlılık) ya da ölçümlerin duyarlılık derecesi gibi ölçütlere dayanmaktadır (Crocker ve Algina, 1986; Tan, 2012). Şencan’a göre (2005) güvenilirlik, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda bulunan faktör yükleri ve hata varyansı değerlerini temel alarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısıdır. Güvenirlik katsayısı, maddelerin farklı faktör yükleri ve hata varyanslarına sahip olduğu varsayımına dayanması sebebi ile madde faktör yükü değerlerinin ve hata varyanslarının eşit olduğunu kabul eden alfa katsayısına göre güvenilirliği daha

gerçekçi olarak ifade etmektedir. Bu araştırmada ÖÖPG ölçme aracının güvenilirliği, iç tutarlık katsayısı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

**a) İç Tutarlık Katsayısı:** Araştırmalarda güvenilirlik katsayısını kestirme yöntemlerinden iç tutarlık katsayıları ölçme aracının bir kez uygulanması ile güvenilirlik kestirimlerini içerir. Bu yöntemlerden bir tanesi Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısıdır (Şencan, 2005). Ağırlıklı puanlama ya da dereceleme yöntemiyle puanlama uygulandığı durumlarda kullanılabilir bir güvenilirlik bulma tekniğidir (Tan, 2012).

Bu çalışmada araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Yani hem Türk kültürüne yeni uyarlaması yapılan ÖÖPG ölçme aracının (TSGF ve BSGF) hem de bu ölçme aracının kriter geçerliğinin sağlanması için kullanılan diğer ölçme araçlarının (MİHÖ ve SBDÖ) iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmıştır.

Büyüköztürk'e göre (2012) psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının Cronbach alfa  $\alpha=0.70$  ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada yapılan analizlerde ÖÖPG ölçme aracının hem TSGF hem de BSGF için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. TSGF dokuz alt alanı -“1) Kolayca öğrenir, 2) Üstün beceriler sergiler, 3) Merak ve yaratıcılık sergiler, 4) Güçlü ilgileri vardır, 5) Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, 6) Uzamsal beceri sergiler, 7) Motive olur, 8) Sosyal anlayış sergiler, 9) Liderlik davranışı sergiler”- için iç tutarlık katsayısı **Cronbach Alfa ( $\alpha=0.798$ )** olarak hesaplanmıştır. Ayrıca BSGF dokuz alt alanı -“1) Kolayca öğrenir, 2) Üstün beceriler sergiler, 3) Merak ve yaratıcılık sergiler, 4) Güçlü ilgileri vardır, 5) Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, 6) Uzamsal beceri sergiler, 7) Motive olur, 8) Sosyal anlayış sergiler, 9) Liderlik davranışı sergiler”- için iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa ( $\alpha=0.792$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre hem TSGF hem de BSGF için yapılan analizlerde ölçme aracının güvenilir olduğu saptanmıştır (Ayre ve Scally, 2014; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

## 4. 2. ÖÖPGÖlçme Aracının Üstün Potansiyelli Öğrencileri Belirlemesine

### İlişkin Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin seçmiş oldukları öğrencilerin **TSGF** alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları

Alan	N= 1252 (100%)	
	Sıklık (%)	Yoğunluk(%)
Kolayca Öğrenir	469 (37,5)	297 (23,72)
Üstün Beceriler Sergiler	346 (27,63)	264 (21,08)
Merak ve Yaratıcılık Sergiler	418 (33,38)	202 (16,34)
Güçlü İlgileri Vardır	363 (28,99)	165 (13,17)
Üst Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler	318 (25,39)	265 (21,16)
Uzamsal Beceri Sergiler	314 (25,07)	167 (13,33)
Motive Olur	344 (27,47)	158 (12,61)
Sosyal Anlayış Sergiler	329 (26,27)	142 (11,34)
Liderlik Davranışı Sergiler	329 (26,27)	114 (9,10)

Tablo 4.7’de yer alan araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **TSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları incelendiğinde öğrencilerin 469’u (%37,5) Kolayca Öğrenir, 346’sı (%27,63) Üstün Beceriler Sergiler, 418’i (%33,38) Merak ve Yaratıcılık Sergiler, 363’ü (%28,99) Güçlü İlgileri Vardır, 318’i (%25,39) Üst Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler, 314’ü (%25,07) Uzamsal Beceri Sergiler, 344’ü (%27,47) Motive Olur, 329’ü (%26,27) Sosyal Anlayış Sergiler ve 329’ü (%26,27) Liderlik Davranışı Sergiler alanlarında **Sıklıkla** performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin **TSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin 297’si (%23,72) Kolayca Öğrenir, 264’ü (%21,08) Üstün Beceriler Sergiler, 202’si (%16,34) Merak ve Yaratıcılık Sergiler, 165’i (%13,17) Güçlü İlgileri Vardır, 265’i (%21,16) Üst Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler, 167’si (%13,33) Uzamsal Beceri Sergiler, 158’i (%12,61) Motive Olur, 142’si (%11,34) Sosyal Anlayış Sergiler ve 114’ü (%9,10) Liderlik Davranışı Sergiler alanlarında

**Yoğunlukla** performans sergiledikleri tespit edilmiştir. TSGF bu dokuz alandaki beceri örnekleri üstün potansiyelli öğrencilerde görülmesi muhtemel beceri alanlarıdır. Yani araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin TSGF ile seçtikleri öğrencilerin en çok **kolayca öğrenir** alt alanındaki becerileri ve en az da **sosyal anlayış sergiler sergiler** ve **liderlik davranışı sergiler** alt alanlarında ki becerileri “**Sıklıkla**” sergiledikleri belirlenmiştir. TSGF ile seçtikleri öğrencilerin en çok **kolayca öğrenir** alt alanındaki becerileri ve en az da **liderlik davranışı sergiler** alt alanlarında ki becerileri “**Yoğunlukla**” sergiledikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin **TSGF** alt alanları ile belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin TSGF dokuz alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>0 beceri</b>	8	0,6
<b>1 beceri</b>	177	14,1
<b>2 beceri</b>	308	24,6
<b>3 beceri</b>	275	22,0
<b>4 beceri</b>	103	8,2
<b>5 beceri</b>	59	4,7
<b>6 beceri</b>	46	3,7
<b>7 beceri</b>	36	2,9
<b>8 beceri</b>	66	5,3
<b>9 beceri</b>	174	13,9

n=1252 (Toplam öğrenci sayısı)

Tablo 4.8’e göre araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin **TSGF** alt alanları ile belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin %13.9’unda (n=174) 9 becerinin tümü gözlemlenirken, %5.3’ünde (n=66) 8 beceri, %2.9’unda (n=36) 7 beceri, %3.7’sinde (n=46) 6 beceri, %4.7’sinde (n=59) 5 beceri, %8.2’sinde (n=103) 4 beceri, %22.0’sinde (n=275) 3 beceri, %24.6’sında (n=308) 2 beceri ve %14.1’inde (n=177) 1 beceri gözlenmiştir. Öğrencilerin %0.6’sında (n=8) ise hiç beceri gözlemlenememiştir. Ancak öğretmenlere sunulan TSGF için %0.6 (8) öğretmen

formdaki dokuz alt alana ilişkin sınıflarında uygun öğrenci olmadığını belirterek gözlem formunu doldurmamışlardır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri frekans ve yüzde bilgileri

<b>Değişkenler</b>		<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Toplam</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kız	326	48,8	668
	Erkek	342	51,2	
<b>Yaş (yıl)</b>	5 yaş	50	7,5	668
	6 yaş	212	31,7	
	7 yaş	174	26,0	
	8 yaş	185	27,7	
	9 yaş	47	7,0	
<b>Yerleşim yeri</b>	Şehir	344	51,4	668
	Kırsal	324	48,6	
<b>Sınıf</b>	Anaokulu	49	7,3	668
	1.sınıf	219	32,8	
	2.sınıf	176	26,3	
	3.sınıf	181	27,1	
	4.sınıf	43	6,4	
<b>Sosyo-ekonomik durumu (SED)</b>	Alt	21	3,1	668
	Orta	485	72,6	
	Üst	162	24,3	

Tablo 4.9 incelendiğinde; araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri incelendiğinde; öğrencilerin %48,8’inin (n=326) kız, 51,2’sinin (n=342) ise erkek olmak üzere toplam 668 kişi olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşları incelendiğinde; öğrencilerin yaşlarının %7,5’inin (n=50) 5 yaşında olduğu, %31,7’sinin (n=212) 6 yaşında olduğu, %26,0’sının (174) 7 yaşında olduğu, %27,7’sinin (n=185) 8 yaşında olduğu ve son olarak 7,0’sinin ise (n=47) 9 yaşında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin %7,3’nünü (n=49) anaokuluna devam ettiği - öğrenciden iki tanesinin sağlık problemlerinden dolayı DGTE ve MİHÖ uygulanamamıştır.-, 32,8’inin (n=219) birinci sınıfa devam ettiği, %26,3’ünün (n=176) ikinci sınıfa devam ettiği,

%27,1'inin (n=181) üçüncü sınıfa devam ettiği ve son olarak %6,4'ünün (n=43) dördüncü sınıfa devam ettiği görülmektedir. Öğrencilerin yaşamış oldukları yerleşim yerleri incelendiğinde; öğrencilerin %51,4'ünün (344) şehirde yaşadığı %48,6'sının ise kırsal bölgelerde yaşadığı belirlenmiştir. Son olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu (SED) incelendiğinde; öğrencileri %3,1'inin alt sosyo-ekonomik duruma sahip olduğu, %72,6'sının orta sosyo-ekonomik duruma sahip olduğu ve %24,3'ünün ise üst sosyo-ekonomik duruma sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin seçtikleri öğrencilerin **BSGF** alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları

Alan	N= 668 (100%)	
	Sıklık (%)	Yoğunluk(%)
Kolayca Öğrenir	226 (33,8)	225 (33,7)
Üstün Beceriler Sergiler	214 (32,0)	194 (29,0)
Merak ve Yaratıcılık Sergiler	418 (62,57)	202 (30,23)
Güçlü İlgileri Vardır	363 (54,34)	165 (24,7)
Üst Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler	318 (47,60)	265 (39,67)
Uzamsal Beceri Sergiler	314 (47,0)	167 (25,0)
Motive Olur	344 (51,49)	158 (23,65)
Sosyal Anlayış Sergiler	329 (49,25)	142 (21,25)
Liderlik Davranışı Sergiler	329 (49,25)	114 (17,06)

Tablo 4.10'da yer alan araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin beceri alt alanlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları incelendiğinde öğrencilerin 226'sı (%33,8) Kolayca Öğrenir, 214'ü (%32,0) Üstün Beceriler Sergiler, 418'i (%62,57) Merak ve Yaratıcılık Sergiler, 363'ü (%54,34) Güçlü İlgileri Vardır, 318'i (%47,60) Üst Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler, 314'ü (%47,0) Uzamsal Beceri Sergiler, 344'ü (%51,49) Motive Olur, 329'u (%49,25) Sosyal Anlayış Sergiler ve 329'u (%49,25) Liderlik Davranışı Sergiler alanlarında **Sıklıkla** performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin **BSGF** ile belirlemiş oldukları öğrencilerin 225'i (%33,7) Kolayca Öğrenir, 194'ü (%29,0) Üstün Beceriler Sergiler, 202'si (%30,23)

Merak ve Yaratıcılık Sergiler, 165'i (%24.7) Güçlü İlgileri Vardır, 265'i (%39.67) Üst Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler, 167'si (%25.0) Uzamsal Beceri Sergiler, 158'i (%23.65) Motive Olur, 142'si (%21.25) Sosyal Anlayış Sergiler ve 114'ü (%17.06) Liderlik Davranışı Sergiler alanlarında **Yoğunlukla** performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin BSGF ile seçtikleri öğrencilerin en çok **Merak ve Yaratıcılık Sergiler** alt alanındaki becerileri ve en az da **Üstün Beceriler Sergiler** alt alanındaki becerileri "**Sıklıkla**" sergiledikleri belirlenmiştir. BSGF ile seçtikleri öğrencilerin en çok **Üst Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler** alt alanındaki becerileri ve en az da **Liderlik Davranışı Sergiler** alt alanlarında ki becerileri "**Yoğunlukla**" sergiledikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin **BSGF** alt alanları ile belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4.11'de sunulmuştur.

**Tablo 4.11.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin BSGF dokuz alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları

	<b>n</b>	<b>%</b>	
	<b>0 beceri</b>	0	0
	<b>1 beceri</b>	44	6,5
	<b>2 beceri</b>	105	15,7
<b>ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunda gözlemlenen beceri sayıları</b>	<b>3 beceri</b>	166	24,9
	<b>4 beceri</b>	69	10,3
	<b>5 beceri</b>	38	5,7
	<b>6 beceri</b>	38	5,7
	<b>7 beceri</b>	35	5,2
	<b>8 beceri</b>	42	6,3
	<b>9 beceri</b>	131	19,6

n=668 (toplam öğrenci sayısı)

Tablo 4.11'e göre araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin **BSGF** alt alanları ile belirlemiş oldukları öğrencilerde gözlenen becerilerin sayılarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin %19.6'sında (n=131) 9 becerinin tümü gözlemlenirken, %6.3'ünde (n=42) 8 beceri, %5.2'sinde (n=35) 7 beceri, %5.7'sinde (n=38) 6 beceri, %5.7'sinde (n=38) 5 beceri, %10.3'ünde (n=69) 4 beceri, %24.9'unda (n=166) 3 beceri, %15.7'sinde (n=105) 2 beceri ve %6.5'inde

(n=44) 1 beceri gözlenmiştir. Yani bu bulgulardan araştırma kapsamında gözlemlenen öğrencilerin en fazla üç beceri sergiledikleri %24.9’unda (n=166), %19.6’sında (n=131) dokuz becerinin tümünün gözlemlendiği, daha sonra sırası ile %15.7’sinde (n=105) 2 beceri, %10.3’ünde (n=69) 4 beceri, %6.5’inde (n=44) 1 beceri, %6.3’ünde (n=42) 8 beceri, %5.7’sinde (n=38) 6 beceri, %5.7’sinde (n=38) 5 beceri, %5.2’sinde (n=35) 7 beceri gözlemlendiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF** alt alanlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **yaşlarına**, göre ki-kare sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

**Tablo 4.12.**Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin BSGF Alt Alanlarına İlişkin Vermiş Oldukları Yanıtların Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ki-Kare Sonuçları

		Öğrenci Yaşları							
		5 yaş	6 yaş	7 yaş	8 yaş	9 yaş	Toplam		
<b>Kolayca öğrenir</b>	<b>Yok</b>	n	0	88	51	75	3	217	$\chi^2=52,803$ ,
	%	0,0%	40,6%	23,5%	34,6%	1,4%	100,0%	**p=,000;	
	<b>Var</b>	n	50	<b>124</b>	<b>123</b>	<b>110</b>	44	451	**p<,001;
	%	11,1%	<b>27,5%</b>	<b>27,3%</b>	<b>24,4%</b>	9,8%	100,0%	N:668	
<b>Üstün beceriler sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	7	93	67	81	12	260	$\chi^2=20,726$ ,
	%	2,7%	35,8%	25,8%	31,2%	4,6%	100,0%	**p=,001;	
	<b>Var</b>	n	43	<b>119</b>	<b>107</b>	<b>104</b>	35	408	**p<,001;
	%	10,5%	<b>29,2%</b>	<b>26,2%</b>	<b>25,5%</b>	8,6%	100,0%	N:668	
<b>Merak ve yaratıcılık sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	7	100	79	78	11	275	$\chi^2=25,960$ ,
	%	2,5%	36,4%	28,7%	28,4%	4,0%	100,0%	**p=,000;	
	<b>Var</b>	n	43	<b>112</b>	<b>95</b>	<b>107</b>	36	393	**p<,001;
	%	11,0%	<b>28,5%</b>	<b>24,2%</b>	<b>27,2%</b>	9,2%	100,0%	N:668	
<b>Güçlü ilgileri vardır</b>	<b>Yok</b>	n	11	116	81	102	14	324	$\chi^2=27,650$ ,
	%	3,4%	35,8%	25,0%	31,5%	4,3%	100,0%	**p=,000;	
	<b>Var</b>	n	39	<b>96</b>	<b>93</b>	<b>83</b>	33	344	**p<,001;
	%	11,3%	<b>27,9%</b>	<b>27,0%</b>	<b>24,1%</b>	9,6%	100,0%	N:668	
<b>Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	9	101	75	74	10	269	$\chi^2=22,872$ ,
	%	3,3%	37,5%	27,9%	27,5%	3,7%	100,0%	**p=,000;	
	<b>Var</b>	n	41	<b>111</b>	<b>99</b>	<b>111</b>	37	399	**p<,001;
	%	10,3%	<b>27,8%</b>	<b>24,8%</b>	<b>27,8%</b>	9,3%	100,0%	N:668	
<b>Uzamsal beceri sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	8	125	111	116	16	376	$\chi^2=50,236$ ,
	%	2,1%	33,2%	29,5%	30,9%	4,3%	100,0%	**p=,000;	
	<b>Var</b>	n	42	<b>87</b>	<b>63</b>	<b>69</b>	31	292	**p<,001;
	%	14,3%	<b>29,8%</b>	<b>21,6%</b>	<b>23,6%</b>	10,6%	100,0%	N:668	
<b>Motive olur</b>	<b>Yok</b>	n	6	125	92	106	15	344	$\chi^2=45,857$ ,
	%	1,7%	36,3%	26,7%	30,8%	4,4%	100,0%	**p=,000;	
	<b>Var</b>	n	44	<b>87</b>	<b>82</b>	<b>79</b>	32	324	**p<,001;
	%	13,6%	<b>26,9%</b>	<b>25,3%</b>	<b>24,4%</b>	9,9%	100,0%	N:668	
<b>Sosyal anlayış sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	8	124	97	101	16	346	$\chi^2=37,172$ ,
	%	2,3%	35,8%	28,0%	29,2%	4,6%	100,0%	**p=,000;	
	<b>Var</b>	n	42	<b>88</b>	<b>77</b>	<b>84</b>	31	322	**p<,001;
	%	13,0%	<b>27,3%</b>	<b>23,9%</b>	<b>26,1%</b>	9,6%	100,0%	N:668	
<b>Liderlik davranışı</b>	<b>Yok</b>	n	10	139	102	121	24	396	$\chi^2=39,820$ ,



<b>sergiler</b>	%	2,5%	35,1%	25,8%	30,6%	6,1%	100,0%	**p=,000;	
	<b>Var</b>	n	40	<b>73</b>	<b>72</b>	<b>64</b>	23	272	**p<,001;
	%	14,7%	<b>26,8%</b>	<b>26,5%</b>	<b>23,5%</b>	8,5%	100,0%	N:668	

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF kolayca öğrenir** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin yaşlarına bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=52,803$ ;  $p<,001$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **kolayca öğrenir** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin **kolayca öğrenir** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %27,5'inin (124) 6 yaşında, %27,3'ünün (123) 7 yaşında ve %24,4'ünün (110) 8 yaşında olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin **kolayca öğrenir** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF üstün beceriler sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin yaşlarına bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=20,726$ ;  $p<,001$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **üstün beceriler sergiler** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **üstün beceriler sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %29,2'sinin (119) 6 yaşında, %26,2'sinin (107) 7 yaşında ve %25,5'inin (104) 8 yaşında olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **üstün beceriler sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF merak ve yaratıcılık sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin yaşlarına bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı

( $\chi^2=25,960;p<,001$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan *merak ve yaratıcılık sergiler* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *merak ve yaratıcılık sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %28,5'inin (112) 6 yaşında, %24,2'sinin (95) 7 yaşında ve %27,2'sinin (107) 8 yaşında olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *merak ve yaratıcılık sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığında olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF güçlü ilgileri vardır** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin yaşlarına bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=27,650;p<,001$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan *güçlü ilgileri vardır* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *güçlü ilgileri vardır* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %27,9'unun (96) 6 yaşında, %27,0'inin (93) 7 yaşında ve %24,1'inin (83) 8 yaşında olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *güçlü ilgileri vardır* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin yaşlarına bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=22,872;p<,001$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin ÖÖPG BSGFalt alanı olan *üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %27,8'inin (111) 6 yaşında, %24,8'inin (99) 7 yaşında ve %27,8'inin (111) 8 yaşında olduğu

görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF uzamsal beceri sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **yaşlarına** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=50,236;p<,001$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan *uzamsal beceri sergiler* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *uzamsal beceri sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %29,8'inin (87) 6 yaşında, %21,6'sının (63) 7 yaşında ve %23,6'sının (69) 8 yaşında olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *uzamsal beceri sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığında olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF motive olur** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **yaşlarına** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=50,236;p<,001$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan *motive olur* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *motive olur* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %26,9'unun (87) 6 yaşında, %25,3'ünün (82) 7 yaşında ve %24,4'ünün (79) 8 yaşında olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *motive olur* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF sosyal anlayış sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **yaşlarına** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=37,172;p<,001$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt

alanı olan *sosyal anlayış sergiler* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *sosyal anlayış sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %27,3'ünün (88) 6 yaşında, %23,9'unun (77) 7 yaşında ve %26,1'inin (84) 8 yaşında olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *sosyal anlayış sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF liderlik davranışı sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin yaşlarına bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=39,820;p<,001$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan *liderlik davranışı sergiler* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *liderlik davranışı sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %26,8'inin (73) 6 yaşında, %26,5'inin (72) 7 yaşında ve %23,5'inin (64) 8 yaşında olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *liderlik davranışı sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığında olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin BSGF Alt Alanlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin cinsiyetlerine göre ki-kare sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

**Tablo 4.13.** Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin BSGF Alt Alanlarına İlişkin Vermiş Oldukları Yanıtların Öğrencilerin **Cinsiyetlerine** Göre Ki-Kare Sonuçları

			Öğrenci Cinsiyetleri		Toplam	
			Kız	Erkek		
<b>Kolayca öğrenir</b>	<b>Yok</b>	n	110	107	217	$\chi^2=,459$ ,
		%	50,7%	49,3%	100,0%	**p=,498;
	<b>Var</b>	n	<b>216</b>	<b>235</b>	451	**p>,05;
		%	<b>47,9%</b>	<b>52,1%</b>	100,0%	N:668
<b>Üstün beceriler sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	127	133	260	$\chi^2=,000$ ,
		%	48,8%	51,2%	100,0%	**p=,986;
	<b>Var</b>	n	<b>199</b>	<b>209</b>	408	**p>,05;
		%	<b>48,8%</b>	<b>51,2%</b>	100,0%	N:668
<b>Merak ve yaratıcılık sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	160	115	275	$\chi^2=16,458$ ,
		%	58,2%	41,8%	100,0%	**p=,000;
	<b>Var</b>	n	166	227	393	**p<,001;
		%	42,2%	57,8%	100,0%	N:668
<b>Güçlü ilgileri vardır</b>	<b>Yok</b>	n	183	141	324	$\chi^2=14,849$
		%	56,5%	43,5%	100,0%	**p=,000;
	<b>Var</b>	n	<b>143</b>	<b>201</b>	344	**p<,001;
		%	<b>41,6%</b>	<b>58,4%</b>	100,0%	N:668
<b>Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	124	145	269	$\chi^2=1,320$
		%	46,1%	53,9%	100,0%	**p=,251;
	<b>Var</b>	n	<b>202</b>	<b>197</b>	399	**p>,05;
		%	<b>50,6%</b>	<b>49,4%</b>	100,0%	N:668
<b>Uzamsal beceri sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	210	166	376	$\chi^2=17,100$
		%	55,9%	44,1%	100,0%	**p=,000;
	<b>Var</b>	n	<b>116</b>	<b>176</b>	292	**p<,001;
		%	<b>39,7%</b>	<b>60,3%</b>	100,0%	N:668
<b>Motive olur</b>	<b>Yok</b>	n	177	167	344	$\chi^2=1,995$
		%	51,5%	48,5%	100,0%	**p=,158;
	<b>Var</b>	n	<b>149</b>	<b>175</b>	324	**p>,05;
		%	<b>46,0%</b>	<b>54,0%</b>	100,0%	N:668
<b>Sosyal anlayış sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	165	181	346	$\chi^2=,357$
		%	47,7%	52,3%	100,0%	**p=,550;
	<b>Var</b>	n	<b>161</b>	<b>161</b>	322	**p>,05;
		%	<b>50,0%</b>	<b>50,0%</b>	100,0%	N:668
<b>Liderlik davranışı sergiler</b>	<b>Yok</b>	n	196	200	396	$\chi^2=,187$
		%	49,5%	50,5%	100,0%	**p=,666;
	<b>Var</b>	n	<b>130</b>	<b>142</b>	272	**p>,05;
		%	<b>47,8%</b>	<b>52,2%</b>	100,0%	N:668

Tablo 4.13'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF kolayca öğrenir** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **cinsiyetlerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=,459$ ;  $p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **kolayca öğrenir** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile cinsiyetleri

arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *kolayca öğrenir* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %47,9'unun (216) *Kız* olduğu, %52,1'inin (235) *Erkek* olduğu görülmektedir. Özetle araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *kolayca öğrenir* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.13'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF *üstün beceriler sergiler*** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **cinsiyetlerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=,000;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan ***üstün beceriler sergiler*** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ***üstün beceriler sergiler*** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %48,8'inin (199) *Kız* olduğu, %51,2'sinin (209) *Erkek* olduğu görülmektedir. Özetle araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ***üstün beceriler sergiler*** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.13'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF *merak ve yaratıcılık sergiler*** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **cinsiyetlerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=14,849;p<,05$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan ***merak ve yaratıcılık sergiler*** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ***merak ve yaratıcılık sergiler*** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %41,6'sının (143) *Kız* olduğu, %58,4'ünün (201) *Erkek* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ***merak ve yaratıcılık sergiler*** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun erkek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.13'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF *üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler*** alt alanına ilişkin vermiş

oldukları yanıtların öğrencilerin **cinsiyetlerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=1,320;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranış sergiler** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranış sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %50,6'sının (202) *Kız* olduğu, %49,4'ünün (197) *Erkek* olduğu görülmektedir. Özetle araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranış sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.13'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF uzamsal beceri sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **cinsiyetlerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=17,100;p<,05$ ) olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **uzamsal beceri sergiler** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **uzamsal beceri sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %39,7'sinin (116) *Kız* olduğu, %60,3'ünün (176) *Erkek* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **uzamsal beceri sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun erkek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.13'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF motive olur** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **cinsiyetlerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=1,995;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **motive olur** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **motive olur** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %46,0'ının

(149) *Kız* olduğu, %54,0'ının (175) *Erkek* olduğu görülmektedir. Özetle araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin  *motive olur* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.13'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF sosyal anlayış sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **cinsiyetlerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $x^2=,357;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan  *sosyal anlayış sergiler* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin  *sosyal anlayış sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %50,0'ının (161) *Kız* olduğu, %50,0'ının (161) *Erkek* olduğu görülmektedir. Özetle araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin  *sosyal anlayış sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.13'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF liderlik davranışı sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **cinsiyetlerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $x^2=,187;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan  *liderlik davranışı sergiler* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin  *liderlik davranışı sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin %47,8'inin (130) *Kız* olduğu, %52,2'sinin (142) *Erkek* olduğu görülmektedir. Özetle araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin  *liderlik davranışı sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF alt alanlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre ki-kare sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.



**Tablo 4.14.** Araştırmaya Dâhil Edilen Öğretmenlerin BSGF Alt Alanlarına İlişkin Vermiş Oldukları Yanıtların Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine (SED) Göre Ki-Kare Sonuçları

		Öğrenci Sosyo-Ekonomik Düzeyleri (SED)					
			Alt	Orta	Üst	Toplam	
Kolayca öğrenir	Yok	n	2	164	51	217	$x^2=5,513$
	%		0,9%	75,6%	23,5%	100,0%	**p=,064;
	Var	n	19	321	111	451	**p>,05;
	%		4,2%	71,2%	24,6%	100,0%	N:668
Üstün beceriler sergiler	Yok	n	5	203	52	260	$x^2=6,946$
	%		1,9%	78,1%	20,0%	100,0%	**p=,031;
	Var	n	16	282	110	408	**p<,05;
	%		3,9%	69,1%	27,0%	100,0%	N:668
Merak ve yaratıcılık sergiler	Yok	n	5	193	77	275	$x^2=5,699$
	%		1,8%	70,2%	28,0%	100,0%	**p=,058;
	Var	n	16	292	85	393	**p>,001;
	%		4,1%	74,3%	21,6%	100,0%	N:668
Güçlü ilgileri vardır	Yok	n	9	237	78	324	$x^2=,302$
	%		2,8%	73,1%	24,1%	100,0%	**p=,302;
	Var	n	12	248	84	344	**p>,05;
	%		3,5%	72,1%	24,4%	100,0%	N:668
Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler	Yok	n	6	203	60	269	$x^2=2,406$
	%		2,2%	75,5%	22,3%	100,0%	**p=,300;
	Var	n	15	282	102	399	**p>,05;
	%		3,8%	70,7%	25,6%	100,0%	N:668
Uzamsal beceri sergiler	Yok	n	10	271	95	376	$x^2=1,040$
	%		2,7%	72,1%	25,3%	100,0%	**p=,595;
	Var	n	11	214	67	292	**p>,05;
	%		3,8%	73,3%	22,9%	100,0%	N:668
Motive olur	Yok	n	6	252	86	344	$x^2=4,624$
	%		1,7%	73,3%	25,0%	100,0%	**p=,099;
	Var	n	15	233	76	324	**p>,05;
	%		4,6%	71,9%	23,5%	100,0%	N:668
Sosyal anlayış sergiler	Yok	n	6	246	94	346	$x^2=7,278$
	%		1,7%	71,1%	27,2%	100,0%	**p=,026;
	Var	n	15	239	68	322	**p<,05;
	%		4,7%	74,2%	21,1%	100,0%	N:668
Liderlik davranışı sergiler	Yok	n	9	288	99	396	$x^2=2,574$
	%		2,3%	72,7%	25,0%	100,0%	**p=,666;
	Var	n	12	197	63	272	**p>,05;
	%		4,4%	72,4%	23,2%	100,0%	N:668

Tablo 4.14'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF kolayca öğrenir** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **sosyo-ekonomik düzeylerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $x^2=5,513$ ;  $p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **kolayca öğrenir** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **kolayca öğrenir** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun %71,2'sinin (321) *orta sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu, %24,6'sının (111) *üst sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **kolayca öğrenir** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci grubundan olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.14'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF üstün beceriler sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=6,946;p<,05$ ) farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **üstün beceriler sergiler** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **üstün beceriler sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun %69,1'inin (282) *orta sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu, %27,0'ının (110) *üst sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **üstün beceriler sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci grubundan olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.14'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF merak ve yaratıcılık sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=5,699;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **merak ve yaratıcılık sergiler** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **merak ve yaratıcılık sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun %74,3'ünün (292) *orta sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu, %21,6'sının (85) *üst sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **merak ve yaratıcılık sergiler** alt

alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci grubundan olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.14'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF güçlü ilgileri vardır** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=,302;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **güçlü ilgileri vardır** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **güçlü ilgileri vardır** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun %72,1'inin (248) *orta sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu, %24,4'ünün (84) *üst sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **güçlü ilgileri vardır** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci grubundan olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.14'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=2,406;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun %70,7'sinin (282) *orta sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu, %25,6'sının (102) *üst sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci grubundan olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.14'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF uzamsal beceri sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=1,040;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **uzamsal beceri sergiler** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **uzamsal beceri sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun %73,3'ünün (214) *orta sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu, %22,9'unun (67) *üst sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **uzamsal beceri sergiler** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci grubundan olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.14'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF motive olur** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=4,624;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan **motive olur** alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **motive olur** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun %71,9'unun (233) *orta sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu, %23,5'inin (76) *üst sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **motive olur** alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci grubundan olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.14'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF sosyal anlayış sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=7,278;p<,05$ ) farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle

öğretmenlerin BSGF alt alanı olan *sosyal anlayış sergiler* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *sosyal anlayış sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun %74,2'sinin (239) *orta sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu, %21,1'inin (68) *üst sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *sosyal anlayış sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci grubundan olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.14'e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **BSGF liderlik davranışı sergiler** alt alanına ilişkin vermiş oldukları yanıtların öğrencilerin **sosyo-ekonomik düzeylerine** bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-square testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılığın istatistiksel olarak anlamlı ( $\chi^2=2,574;p>,05$ ) olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BSGF alt alanı olan *liderlik davranışı sergiler* alanında öğrencilerinin bu beceriye sahip olup olmaması ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *liderlik davranışı sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun %72,4'ünün (197) *orta sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu, %23,2'sinin (63) *üst sosyo-ekonomik düzeyde* olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin *liderlik davranışı sergiler* alt alanında belirlemiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci grubundan olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerini sınıf arkadaşlarına göre değerlendirmelerinin dağılımı Tablo 4.15'te verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerini sınıf arkadaşlarına göre değerlendirmelerinin dağılımı

n=618	Ortalama altı (1)		Ortalama altının biraz üstü (2)		Ortalama (3)		Ortalamanın biraz üstü (4)		Ortalama üstü (5)		Ort±Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
<b>Yazma (n=618)</b>	0	0	4	0,6	19	3,1	86	13,9	509	<b>82,4</b>	4,78±0,52
<b>Okuma (n=618)</b>	0	0	0	0	9	1,5	60	9,7	549	<b>88,8</b>	4,87±0,37
<b>Mat-Fen(n=618)</b>	0	0	0	0	4	0,6	90	14,6	524	<b>84,8</b>	4,87±0,38
<b>Sosyo-duygusal gelişim (n=618)</b>	0	0	3	0,4	12	1,8	184	27,0	482	<b>70,8</b>	4,68±0,53

Not: Bu çalışmada yazma, okuma ve matematik-fen başarısı sadece ilkokul öğrencilerinde değerlendirilmiştir

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerini sınıf arkadaşlarına göre değerlendirdiğinde *yazma beceri düzeyleri* ortalama ( $x=4,78$ ;  $ss=0,52$ ), okuma beceri düzeyleri ortalama ( $x=4,87$ ;  $ss=0,37$ ), matematik-fen beceri düzeyleri ortalama ( $x=4,87$ ;  $ss=0,38$ ); sosyo-duygusal gelişim beceri düzeyleri ortalama ( $x=4,68$ ;  $ss=0,53$ ) olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin ÖÖPG formu ile seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerini sınıf arkadaşlarına göre oldukça yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG formununun kullanılmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak gördükleri seçeneklere ilişkin **ÖÖPG Formu Engeller Anketine** verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.16'da yer almaktadır.

**Tablo 4.16.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG formunu kullanmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak gördükleri seçeneklere ilişkin **ÖÖPG Formu Engeller Anketine** verdikleri yanıtların dağılımı

ÖÖPG Formu Engeller Anketi Engel Seçenekleri	Evet		Hayır	
	n*	%	n*	%
<b>Davranış</b> (çocuğun sosyo duygusal davranışları hareketliliği -çok soru sorması- konuşması- arkadaşlarını rahatsız etmesi vb..)	300	44,1	381	55,9
<b>Demografik unsurlar</b> (yoksulluk, ırk, ebeveynlerin medeni durumu, statü, meslekleri, sosyo ekonomik durumları vb.)	77	11,3	604	88,7
<b>Mevcut tespit araçları</b> (üstün potansiyelli öğrencilerin mevcut tespit ve teşhis araçlarının kısıtlılığı veya yetersizliği)	<b>587</b>	<b>86,2</b>	<b>94</b>	<b>13,8</b>
<b>Düşük beklenti</b> (-eğer olduysa- daha önceki öğretmenlerin çocuk için düşük beklenti içerisine girmiş olması)	376	55,2	305	44,8
<b>Ebeveyn desteğinin eksikliği</b> (ailenin sosyo ekonomik ve duygusal desteğinin yetersizliği)	512	75,2	169	24,8
<b>O zamana kadarki başarı</b> (o zamana kadarki akademik başarı / başarısızlık)	451	66,2	230	33,8
<b>Sözel dil</b> (çocuğun anadilinin farklı olması, şivesel, dilsel farklılıklar nedeni ile anlaşılabilmesi)	72	10,6	609	89,4

\*Öğrenci Sayısı \*\*Araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısı (n= 681)

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin ÖÖPG formunu kullanmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak gördükleri seçenekler sorulduğunda; %44,1 (n=300) öğrenci için davranış, %11,3 (n=77) demografik unsurlar, %86,2 (n=587) mevcut tespit araçları, %55,2 (n=376) düşük beklenti, %75,2 (n=512) ebeveyn desteğinin eksikliği, %66,2 (n=451) başarı ve %10,6 (n=72) sözel dil engelleri ile karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Buna göre araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG formunu kullanmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak **davranış** (*çocuğun sosyo duygusal davranışları hareketliliği -çok soru sorması- konuşması- arkadaşlarını rahatsız etmesi vb..*), **demografik unsurlar** (*yoksulluk, ırk, ebeveynlerin medeni durumu, statü, meslekleri, sosyo ekonomik durumları vb.*), **mevcut tespit araçları** (*üstün potansiyelli öğrencilerin mevcut tespit ve teşhis araçlarının kısıtlılığı veya yetersizliği*), **düşük beklenti** (*-eğer olduysa- daha önceki öğretmenlerin çocuk için düşük beklenti içerisine girmiş olması*), **ebeveyn desteğinin eksikliği** (*ailenin sosyo ekonomik ve duygusal desteğinin yetersizliği*), **o zamana kadarki başarı** (*o zamana kadarki akademik başarı / başarısızlık*) ve **sözel dil** (*çocuğun anadilinin farklı olması, şivesel, dilsel farklılıklar nedeni ile anlaşılabilmesi*) olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Yani öğretmenlerin çoğunluğu

ÖÖPG formunu kullanmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde en büyük engel olarak mevcut tespit araçlarının (*üstün potansiyelli öğrencilerin mevcut tespit ve teşhis araçlarının kısıtlılığı veya yetersizliği*) yetersiz olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle sonuçlar genel olarak incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%86,2) üstün potansiyelli öğrencilerin tespitinde mevcut ölçme araçlarının yetersiz olduğunu belirtmeleri oldukça dikkat çekicidir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketine** verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.17’de yer almaktadır.

**Tablo 4.17.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin **ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketine** verdikleri yanıtların dağılımı

Öğretmen Kapanış Anketine Meddeleri*	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Öğrenciye bakış açımda devrim yarattı.	57	31,8	122	68,2
Öğrencilerimi gözlemlerken kullanmaya devam etmeyi düşünüyorum.	154	86,0	25	14,0
Başka zaman olsa gözden kaçıracağım öğrencileri fark etmemi sağladı.	<b>115</b>	<b>64,2</b>	<b>64</b>	<b>35,8</b>
Öğrencilerimi daha iyi tanımamı, desteklememi ve ihtiyaçlarına karşılık vermemi sağladı.	137	76,5	42	23,5
Öğrencilerim hakkındaki bilgileri başkaları ile paylaşmama yardımcı oldu.	102	57,0	77	43,0
Nasıl kullanacağımı öğrenmek kolay oldu.	147	82,1	32	17,9
Sağladığı fayda öğrenmek için harcadığım çabaya değmedi.	4	2,2	175	97,8
Kullanmamı söylemedikleri sürece bir daha kullanmayı düşünmüyorum.	7	3,9	172	96,1
Kullanmadım.	1	0,6	178	99,4
Diğer**	4	2,2	175	97,8

\*Araştırmaya dahil edilen toplam öğretmen sayısı (n=179)

\*\* 2 öğretmen “bu tür form ve ölçeklerin sayısının artırılmasına ihtiyaç var”,

2 öğretmen de “daha uzun süreli gözlem yapılmalı” şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 4.17’de öğretmenlerin ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketine verdikleri yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %31,8’i (n=57) “Öğrenciye bakış açımda devrim yarattı”, %86,0’sı (n=154) “Öğrencilerimi gözlemlerken kullanmaya devam etmeyi düşünüyorum”, %64,2’si (n=115) “Başka zaman olsa gözden kaçıracağım öğrencileri fark etmemi sağladı”, %76,5’i (n=137) “Öğrencilerimi daha iyi tanımamı, desteklememi ve ihtiyaçlarına karşılık vermemi sağladı”, %57,0’si (n=102) “Öğrencilerim hakkındaki bilgileri başkaları ile paylaşmama yardımcı oldu”, %82,1’i (n=147) “Nasıl kullanacağımı öğrenmek kolay oldu” şeklinde ifadeler



kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %2,2'si (n=4) "Sağladığı fayda öğrenmek için harcadığım çabaya değmedi", %3,9'u (n=7) "Kullanmamı söylemedikleri sürece bir daha kullanmayı düşünmüyorum", %0,6'sı (n=1) "Kullanmadım" ve %2,2'si (n=4) "Diğer" şeklinde fikirlerini belirtmiştir. Diğer seçeneğinde ise iki öğretmenin "bu tür form ve ölçeklerin sayısının arttırılmasına ihtiyaç var", iki öğretmenin de "daha uzun süreli gözlem yapılmalı" şeklinde yanıt verdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun (%64.2; n=115) ÖÖPG Gözlem Formu olmadığı durumda öğrencilerin potansiyelini gözden kaçıracaklarını belirtmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yine bu bölümdeki bulgularda, öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (%86.0; n=154) öğrencileri gözlemlemek için bu formu kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmeleri, yine öğretmenlerin çoğunluğunun (%76.5; n=137) öğrencilerini daha iyi tanımaları, desteklemeleri ve ihtiyaçlarına vermeleri konusunda yardımcı olduğunu açıkladıkları ve öğretmenlerinin çoğunluğunun (%82.1; n=147) formun kullanımın kolay olduğunu belirtmelerinin ÖÖPG formunun alanda öğretmenler tarafından kullanımında etkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun alt alanlarına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı Tablo 4.18.1 ile Tablo 4.18.9 arasında yer verilmiştir.

**Tablo 4.18.1.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun "Kolayca Öğrenir" alanına göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)

"Kolayca Öğrenir" Alanı	Belirtilen Alanı Temsil Eder (%)		Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülür (%)		Yüksek Potansiyeli İşaret Eder (%)		Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur (%)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.Madde	98,9	1,1	98,9	1,1	90,5	9,5	96,6	3,4
2.Madde	88,8	11,2	91,6	8,4	88,8	11,2	91,1	8,9
3.Madde	97,2	2,8	98,3	1,7	96,1	3,9	98,3	1,7
4.Madde	91,6	8,4	90,5	8,9	89,4	10,6	92,2	4,5
5.Madde	95,5	4,5	94,4	5,6	91,1	8,9	96,1	3,9
6.Madde	96,1	3,9	97,2	2,8	95,0	5,0	95,0	5,0
7.Madde	89,9	10,1	89,9	10,1	89,9	10,1	88,3	11,7
8.Madde	88,3	11,7	89,4	10,6	89,9	10,1	86,6	13,4
9.Madde	87,7	12,3	86,0	14,0	86,0	14,0	80,4	19,6
10.Madde	90,5	9,5	86,0	14,0	87,2	12,8	82,7	17,3
11.Madde	92,7	7,3	89,4	10,6	92,7	7,3	82,7	17,3
12.Madde	91,6	8,4	93,3	6,7	92,7	7,3	91,1	8,9

Tablo 4.18.1’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Kolayca Öğrenir**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Kolayca Öğrenir**” alanıyla ilgili maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna göre minimum %86,0 maksimum %98,9 oranında *Evet* maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.1’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Kolayca Öğrenir**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kolayca Öğrenir” alanıyla ilgili maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna göre minimum %87,7 maksimum% 98,9 oranında *Evet* maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.1’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Kolayca Öğrenir**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kolayca Öğrenir” alanıyla ilgili maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna göre minimum %86,0 maksimum %96,1 oranında *Evet* maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.1’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Kolayca Öğrenir**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kolayca Öğrenir” alanıyla ilgili maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna göre minimum %80,4 maksimum %98,3 oranında *Evet* maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

**Tablo 4.18.2.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “Üstün Beceriler Sergiler” alanını verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)

“Üstün Beceriler Sergiler” Alanı	Belirtilen Alanı Temsil Eder (%)		Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülür (%)		Yüksek Potansiyeli İşaret Eder (%)		Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur (%)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.Madde	92,2	7,8	92,2	7,8	90,5	9,5	93,3	6,7
2.Madde	96,6	3,4	96,1	3,9	93,9	6,1	96,6	3,4
3.Madde	95,5	4,5	96,6	3,4	95,5	4,5	94,4	5,6
4.Madde	92,2	7,8	91,1	8,9	91,1	8,9	91,6	8,4
5.Madde	87,2	12,8	86,0	14,0	84,4	15,6	86,6	13,4
6.Madde	76,0	24,0	76,0	24,0	77,7	24,0	74,3	25,7
7.Madde	79,3	20,7	79,3	20,7	80,4	19,6	78,2	21,8
8.Madde	82,7	17,3	83,4	15,6	84,4	15,6	83,8	16,2
9.Madde	89,9	10,1	89,9	10,1	88,8	11,2	91,1	8,9
10.Madde	93,3	6,1	93,9	6,1	91,6	8,4	93,9	6,1
11.Madde	94,4	5,6	96,6	3,4	94,4,	5,6	96,1	4,5
12.Madde	95,5	4,5	95,0	5,0	95,0	5,0	93,3	6,7
13.Madde	87,2	12,8	88,3	11,7	90,5	9,5	86,6	13,4
14.Madde	91,1	8,9	89,9,	10,1	89,4	10,6	89,4	10,6
15.Madde	91,1	8,9	91,1	8,9	91,1	8,9	90,5	9,5
16.Madde	88,3	11,7	86,0	14,0	85,5	14,5	86,0	14,0

Tablo 4.18.2’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “Üstün Beceriler Sergiler” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Üstün Beceriler Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna göre minimum %76,0 maksimum %96,6 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.2’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “Üstün Beceriler Sergiler” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Üstün Beceriler Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna göre minimum %76,0 maksimum % 96,6 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bölümdeki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.2’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Üstün Beceriler Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Üstün Beceriler Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna göre minimum %77,7maksimum %95,5 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.2’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Üstün Beceriler Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Üstün Beceriler Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna göre minimum %74,3maksimum% 96,6 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

**Tablo 4.18.3.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Merak ve Yaratıcılık Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)

“Merak ve Yaratıcılık Sergiler” Alanı	Belirtilen Alanı Temsil Eder (%)		Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülür (%)		Yüksek Potansiyeli İşaret Eder (%)		Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur (%)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.Madde	98,3	1,7	97,2	2,8	97,2	2,8	97,2	2,8
2.Madde	95,5	5,0	93,3	6,7	96,1	3,9	95,5	5,0
3.Madde	98,3	1,7	97,8	2,2	98,3	1,7	96,1	3,9
4.Madde	96,6	3,4	96,1	3,9	97,8	2,2	95,5	5,0
5.Madde	92,2	7,8	91,1	8,9	91,6	8,4	89,9	10,1
6.Madde	92,7	7,3	89,9	10,1	93,9	6,1	91,6	8,4
7.Madde	97,2	2,8	96,1	3,9	97,8	2,2	96,1	3,9
8.Madde	93,3	6,7	92,7	7,3	93,3	6,7	92,7	7,3
9.Madde	84,4	15,6	81,0	19,0	84,9	15,1	81,0	19,0
10.Madde	63,1	36,9	64,8	35,2	63,7	36,3	64,2	35,8
11.Madde	81,6	18,4	82,7	17,3	81,6	18,4	77,7	22,3
12.Madde	78,2	21,8	76,0	24,0	78,2	21,8	71,5	28,5
13.Madde	77,7	22,3	81,0	19,0	79,9	20,1	77,1	22,9
14.Madde	88,8	11,2	89,4	10,6	89,9	10,1	89,9	10,1

Tablo 4.18.3’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Merak ve Yaratıcılık Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme

sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Merak ve Yaratıcılık Sergiler**” alanıyla ilgili maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna göre minimum %63,1 maksimum %98,3 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.3’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Merak ve Yaratıcılık Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Merak ve Yaratıcılık Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna göre minimum %64,8 maksimum %97,8 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.3’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Merak ve Yaratıcılık Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Merak ve Yaratıcılık Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna göre minimum %63,7 maksimum %98,3 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.3’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Merak ve Yaratıcılık Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Merak ve Yaratıcılık Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna göre minimum %64,2 maksimum %97,2 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

**Tablo 4.18.4.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Güçlü İlgileri Vardır**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)

“Güçlü İlgileri Vardır” Alanı	Belirtilen Alanı Temsil Eder (%)		Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülür (%)		Yüksek Potansiyeli İşaret Eder (%)		Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur (%)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
<b>1.Madde</b>	87,7	12,3	87,2	12,8	86,6	13,4	86,0	14,0
<b>2.Madde</b>	89,9	10,1	89,9	10,1	88,8	11,2	87,2	12,8
<b>3.Madde</b>	87,2	12,8	79,9	20,1	83,2	16,8	81,6	18,4
<b>4.Madde</b>	87,2	12,8	88,3	11,7	89,4	10,6	88,3	11,7
<b>5.Madde</b>	85,5	14,5	87,7	12,3	86,6	13,4	88,3	11,7
<b>6.Madde</b>	95,0	5,0	95,0	5,0	93,9	6,1	93,6	6,1
<b>7.Madde</b>	88,3	11,7	91,1	8,9	89,4	10,6	86,0	14,0
<b>8.Madde</b>	89,4	10,6	91,6	8,4	91,1	8,9	88,8	11,2
<b>9.Madde</b>	81,0	19,0	77,7	22,3	83,2	16,8	72,6	27,4

Tablo 4.18.4’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Güçlü İlgileri Vardır**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Güçlü İlgileri Vardır**” alanıyla ilgili maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna göre minimum %81,0 maksimum %95,0 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.4’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Güçlü İlgileri Vardır**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Güçlü İlgileri Vardır” alanıyla ilgili maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna göre minimum %77,7 maksimum %95,0 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.4’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Güçlü İlgileri Vardır**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Güçlü İlgileri Vardır” alanıyla ilgili maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna göre minimum %83,2 maksimum %93,9 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu

araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.4’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Güçlü İlgileri Vardır**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Güçlü İlgileri Vardır” alanıyla ilgili maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna göre minimum %72,6 maksimum %93,6 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

**Tablo 4.18.5.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” alanına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N=179)

“İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” Alanı	Belirtilen Alanı Temsil Eder (%)		Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülür (%)		Yüksek Potansiyeli İşaret Eder (%)		Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur (%)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.Madde	97,2	2,8	96,6	3,4	97,8	2,2	96,6	3,4
2.Madde	98,9	1,1	98,3	1,7	96,6	3,4	97,2	2,8
3.Madde	96,1	3,9	94,4	5,6	95,5	4,5	95,0	5,0
4.Madde	87,2	12,8	86,6	13,4	90,5	9,5	87,7	12,3
5.Madde	97,8	2,2	96,1	3,9	97,2	2,8	96,1	3,9
6.Madde	97,2	2,8	97,8	2,2	95,0	5,0	97,8	2,2
7.Madde	95,0	5,0	96,1	3,9	92,7	7,3	95,5	4,5
8.Madde	96,1	3,9	95,5	4,5	96,1	3,9	96,1	3,9
9.Madde	93,3	6,7	95,5	4,5	96,1	3,9	90,5	9,5
10.Madde	87,2	12,8	87,7	12,3	89,4	10,6	87,2	12,8
11.Madde	92,2	7,8	91,6	8,4	92,7	7,3	91,1	8,9
12.Madde	73,7	26,3	77,1	22,9	73,7	26,3	72,6	27,4
13.Madde	89,4	10,6	88,8	11,2	90,5	9,5	88,3	11,7

Tablo 4.18.5’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna göre

minimum %73,7 maksimum %98,9 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.5’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna göre minimum %77,1 maksimum %98,3 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.5’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna göre minimum %73,7 maksimum %97,8 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.5’te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “İleri Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna göre minimum %72,6 maksimum %97,8 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.



**Tablo 4.18.6.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Uzamsal Beceri Sergiler**” alanına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)

“Uzamsal Beceri Sergiler” Alanı	Belirtilen Alanı Temsil Eder (%)		Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülür (%)		Yüksek Potansiyeli İşaret Eder (%)		Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur (%)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.Madde	96,6	3,4	94,4	5,6	92,2	7,8	93,3	6,7
2.Madde	97,2	2,8	97,8	2,2	95,0	5,0	97,2	2,8
3.Madde	97,2	2,8	96,1	3,9	95,0	5,0	96,1	3,9
4.Madde	96,1	3,9	92,2	7,8	95,0	5,0	95,5	9,5
5.Madde	90,5	9,5	85,5	14,5	87,7	12,3	87,2	12,8
6.Madde	92,7	7,3	90,5	9,5	91,6	8,4	91,1	8,9
7.Madde	92,2	7,8	86,6	13,4	90,5	9,5	88,3	11,7
8.Madde	91,1	8,9	92,2	7,8	92,2	7,8	91,6	8,4
9.Madde	91,6	8,4	90,5	9,5	91,1	8,9	90,5	9,5
10.Madde	90,5	9,5	92,7	7,3	90,5	9,5	91,6	8,4
11.Madde	83,2	16,8	68,7	31,3	82,1	17,9	67,0	33,0
12.Madde	82,1	17,9	68,7	31,3	83,8	16,2	64,8	35,2

Tablo 4.18.6’da araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Uzamsal Beceri Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Uzamsal Beceri Sergiler**” alanıyla ilgili maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna göre minimum %82,1 maksimum %97,2 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.6’da araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Uzamsal Beceri Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Uzamsal Beceri Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna göre minimum %68,7 maksimum %97,8 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.6’da araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Uzamsal Beceri Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Uzamsal Beceriler Sergiler”

alanıyla ilgili maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna göre minimum %82,1 maksimum %95,0 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.6’da araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Uzamsal Beceri Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Uzamsal Beceriler Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna göre minimum %64,8 maksimum %97,2 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

**Tablo 4.18.7.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Motive Olur**” alanına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)

“Motive Olur” Alanı	Belirtilen Alanı Temsil Eder (%)		Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülür (%)		Yüksek Potansiyeli İşaret Eder (%)		Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur (%)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.Madde	94,4	5,6	93,3	6,7	94,4	5,6	91,6	8,4
2.Madde	94,4	5,6	93,3	6,7	93,3	6,7	92,2	7,8
3.Madde	93,9	6,1	93,9	6,1	93,3	6,7	90,5	9,5
4.Madde	87,2	12,8	88,8	11,2	87,7	12,3	87,7	12,3
5.Madde	93,3	6,7	91,6	8,4	91,6	8,4	90,5	9,5
6.Madde	87,7	12,3	86,6	13,4	86,0	14,0	84,4	15,6
7.Madde	92,2	7,8	92,7	7,3	94,4	5,6	92,2	7,8
8.Madde	86,0	14,0	86,6	13,4	87,2	12,8	82,7	17,3
9.Madde	83,2	16,8	81,0	19,0	83,8	16,2	76,0	24,0

Tablo 4.18.7’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Motive Olur**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Motive Olur**” alanıyla ilgili maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna göre minimum %83,2 maksimum %94,4 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.7’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Motive Olur**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Motive Olur” alanıyla ilgili maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna göre minimum %81,0 maksimum %93,9 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.7’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Motive Olur**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Motive Olur” alanıyla ilgili maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna göre minimum %83,8 maksimum %94,4 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.7’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun

**Tablo 4.18.8.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “Sosyal Algı Sergiler” alanının verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)

“Sosyal Algı Sergiler” Alanı	Belirtilen Alanı Temsil Eder (%)		Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülür (%)		Yüksek Potansiyeli İşaret Eder (%)		Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur (%)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.Madde	88,8	11,2	90,5	9,5	85,5	14,5	82,7	17,3
2.Madde	91,1	8,9	89,9	10,1	89,4	10,6	89,4	10,6
3.Madde	90,5	9,5	89,9	10,1	88,3	11,7	89,4	10,6
4.Madde	86,6	13,4	83,8	16,2	87,2	12,8	83,2	16,8
5.Madde	93,3	6,7	93,3	6,7	92,7	7,3	93,3	6,7
6.Madde	90,5	9,5	90,5	9,5	89,4	10,6	90,5	9,5
7.Madde	93,3	6,7	93,9	6,1	91,1	8,9	91,6	8,4
8.Madde	87,2	12,8	86,0	14,0	84,4	15,6	81,6	18,4
9.Madde	93,3	6,7	95,5	5,0	92,2	7,8	91,6	8,4
10.Madde	82,7	17,3	84,9	15,1	83,2	16,8	80,4	19,6

“**Motive Olur**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Motive Olur” alanıyla ilgili

maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna göre minimum %76,0 maksimum %92,2 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.8’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Sosyal Algı Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Sosyal Algı Sergiler**” alanıyla ilgili maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna göre minimum %82,7 maksimum %93,3 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.8’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Sosyal Algı Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Sosyal Algı Sergiler**” alanıyla ilgili maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna göre minimum %83,8 maksimum %95,5 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.8’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Sosyal Algı Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Sosyal Algı Sergiler**” alanıyla ilgili maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna göre minimum %83,2 maksimum %92,7 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.8’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Sosyal Algı Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Sosyal Algı Sergiler**” alanıyla ilgili maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna göre minimum %80,4 maksimum %93,3 oranında Evet maddesini işaretledikleri

görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

**Tablo 4.18.9.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Liderlik Davranışı Sergiler**” alanına verilen kriterlere göre değerlendirmelerinin dağılımı (N= 179)

“Liderlik Davranışı Sergiler” Alanı	Belirtilen Alanı Temsil Eder (%)		Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülür (%)		Yüksek Potansiyeli İşaret Eder (%)		Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur (%)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.Madde	95,5	4,5	93,3	6,7	93,9	6,1	93,9	6,1
2.Madde	96,1	3,9	96,1	3,9	93,3	6,7	95,5	4,5
3.Madde	97,8	2,2	97,8	2,2	96,1	3,9	97,2	2,8
4.Madde	92,7	7,3	93,9	6,1	91,1	8,9	93,9	6,1
5.Madde	93,9	6,1	93,3	6,7	91,6	8,4	93,3	6,7
6.Madde	86,6	13,4	84,4	15,6	82,7	17,3	83,8	16,2
7.Madde	91,6	8,4	91,6	8,4	88,8	11,2	92,2	7,8
8.Madde	86,0	14,0	86,0	14,0	82,1	17,9	81,6	18,4
9.Madde	89,9	10,1	88,8	11,2	87,7	12,3	85,5	14,5

Tablo 4.18.9’da araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formlarının “**Liderlik Davranışı Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “**Liderlik Davranışı Sergiler**” alanıyla ilgili maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna göre minimum %86,0, maksimum %97,8 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Belirtilen Alanı Temsil Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.9’da araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Liderlik Davranışı Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Liderlik Davranışı Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna göre minimum %84,4 maksimum %97,8 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Sınıfta ya da Okul Ortamında Kolaylıkla Görülmesi” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.9’da araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Liderlik Davranışı Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Liderlik Davranışı Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna göre minimum % 82,1 maksimum % 96,1 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Yüksek Potansiyeli İşaret Etme” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.18.9’da araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin ÖÖPG Formunun “**Liderlik Davranışı Sergiler**” alanını verilen kriterlere göre değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Liderlik Davranışı Sergiler” alanıyla ilgili maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna göre minimum %81,6 maksimum %97,2 oranında Evet maddesini işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili alandaki maddelerin “Öğretmenlere Dersi Uyarlamada Yardımcı Olur” durumuna yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

### **4.3. Öğretmenlerin Üstün Potansiyelli Öğrencileri Seçmede Kullandıkları Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlememesi (ÖÖPG) Formunun Etkililiğinin Belirlemesine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencileri seçmede kullandıkları ÖÖPG formunun etkililiğinin belirlenmesi için ilkökul öğrencilerinin BİLSEM’e kabul edilip edilmediklerine bakılmıştır. Ancak araştırmada öğretmenler tarafından ÖÖPG formu ile üstün potansiyelli olarak seçilen anaokulu/anasınıf öğrencileri BİLSEM tarafından belirlenmediği için bu öğrencilere DGTE uygulanmıştır. Böylece ÖÖPG formunun etkilili belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olduğu düşünölen beş yaşındaki öğrencilerin DGTE gelişim alanları açısından gelişim yaşlarına göre dağılımı Tablo 4.19’da verilmiştir.

**Tablo 4.19.** Araştırmaya dahil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olduğu düşünülen beş yaşındaki öğrencilerin DGTE gelişim alanları açısından gelişim yaşlarına göre dağılımı

Gelişim Alanları	5 yaş		5,5 yaş		6 yaş		6,5 yaş	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Kişisel-Sosyal</b>	5	10,6	21	44,7	20	42,6	1	2,1
<b>Dil</b>	0	0	1	2,1	20	42,6	26	55,3
<b>İnce Motor</b>	0	0	5	10,6	33	70,3	9	19,1
<b>Kaba Motor</b>	0	0	0	0	16	34,0	31	66,0
<i>Min-Mak (Medyan)</i>	5-6,5 (5,5)		5,5-6,5 (6)		5,5-6,5 (6,5)		6-6,5 (6,5)	
<i>Ort±Ss</i>	5,68±0,35		6,04±0,27		6,27±0,27		6,33±0,24	

\*Not: DGTE uygulanan tüm öğrenciler 5 (beş) yaşındadır ve anaokuluna devam etmektedir (n=47).

Tablo 4.19’da araştırmaya dahil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olduğu düşünülen beş yaşındaki öğrenciler DGTE gelişim alanları açısından değerlendirildiğinde *gelişim yaşlarının*; “**Kişisel-Sosyal**” gelişim alanında %10,6’sının (n=5) 5 yaşında, %44,7’sinin (n=21) 5,5 yaşında, %42,6’sının (n=20) 6 yaşında ve %2,1’inin (n=1) 6,5 yaşında olduğu tespit edilmiştir. “**Dil**” gelişimi alanında %2,1’inin (n=1) 5,5 yaşında, %42,6’sının (n=20) 6 yaşında ve %55,3’ünün (n=26) 6,5 yaşında olduğu, “**İnce motor**” gelişim alanında %10,6’sının (n=5) 5,5 yaşında, %70,3’ünün (n=33) 6 yaşında ve %19,1’inin (n=9) 6,5 yaşında ve “**Kaba motor**” gelişim alanında %34,0’ünün (n=16) 6 yaşında ve %66,0’sının (n=31) 6,5 yaşında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olduğu düşünülen beş yaşındaki öğrencilere uygulanan DGTE sonuçları gelişim alanları açısından değerlendirildiğinde gelişim yaşlarının takvim yaşından yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu durum ÖÖPG formunun üstün potansiyelli öğrencileri belirlemede kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırma kapsamında ÖÖPG formunun alandaki etkililik durumunu saptayabilmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmaya dâhil edilen okullarda öğrenim gören öğrencilerden BİLSEM sınavını kazananların listeleri alınmıştır. Bu araştırmada bilgi gizliliği ve etik kurallar gereği öğretmen ve öğrenci kimlik bilgileri tez kapsamında istatistiksel analizlerde kullanılan kodlar şeklinde verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin 2018/2019 eğitim öğretim yılında BİLSEM sınavındaki başarı durumuna ilişkin frekans bilgileri Tablo 4.20’de yer almaktadır.

**Tablo 4.20.** Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler tarafından **BSGF** kullanılarak üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin 2018/2019 eğitim öğretim yılında **BİLSEM** sınavındaki başarı durumuna ilişkin frekans bilgileri

İl	Okul Kodu	Öğretmen Kodu	Sınıf Mevcudu*	TSGFile seçilen öğrenci sayısı	BSGFFile seçilen öğrenci sayısı	BİLSEM Sınavında Başarılı Olan Öğrenciler		
						Sayı	Öğrenci Sınıfı	Öğrenci Kodu:
KIRKLARELİ İL MERKEZİ	A1	M.A.	25	6	6	1	2	E.M.İ
	A1	M.K.	29	13	6	1	2	E.D.D
	A1	H.B.	35	7	7	1	3	M.E.P
	A1	Z.G.	32	18	5	1	3	B.S.S.
	A2	F.M.	27	5	1	1	3	B.E.G
	A2	M.C.	28	6	3	3	2	E.A.Z-Y.G.C.-E.A.P
	A2	İ.B.	27	16	10	2	1	C.D.-E.Ç
	A2	N.T.	29	10	10	1	1	E.D.G.
	A3	S.G.	22	10	4	1	3	M.P.S
	A3	B.Ç.C.	24	7	1	1	3	E.R.
	A3	S.A.	26	10	8	2	1	N.K.A-Z.S.P.
	A3	E.K.	24	12	1	1	2	S.T.A.
	A4	B.G.	21	13	2	1	3	B.Ö.
	A5	Y.İ.	24	5	3	2	2	B.Y.B.-Z.S.
BARAESKİ İLÇESİ	A5	H.O.	26	12	5	2	2	A.G.-A.E.
	A5	A.B.	25	12	7	3	3	A.O.-K.Ö.-Ü.D.Y
	A5	M.S.A.	23	9	4	1	3	E.T.S.
LÜLEBURGAZ İLÇESİ	A6	G.Ö.	30	30	4	4	1	E.Ç.-A.A.A.-A.B.-Ç.T.C.
	A6	Y.A.	33	18	16	1	2	T.D.G.
	A6	F.O.	36	30	6	1	3	Ö.B.
	A6	Ö.F.	38	9	4	1	3	E.E.P.
	A6	F.D.	35	17	3	1	3	A.E.F.
	A7	Ş.K.	30	5	5	2	1	D.E.-M.E.İ
	A7	A.D.	31	8	5	2	2	Ç.E.G.- R.T.M.
	A7	R.D.	26	14	14	1	3	K.Ö.
	A7	K.B.	23	18	11	1	3	D.B.T.
	A8	H.K.	23	16	15	1	2	Ş.K.
A8	S.Ş.	22	14	14	1	3	M.A.K.	
<b>Toplam</b>			<b>774*</b>	<b>350</b>	<b>180</b>	<b>41</b>		

\*Tüm araştırmaya anaokulundan (n=96) ve ilkokuldan (n=1156) toplam 1252 öğrenci dâhil edilmiş, bunların içerisinde öğretmenler toplam 774 öğrencinin bulunduğu sınıflardan aday gösterilmiştir.

Tablo 4.20 incelendiğinde Kırklareli İl Merkezinde yer alan; **A1 kodlu okulda bulunan M.A. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 25 öğrenci olduğu, M.A kodlu öğretmen TSGF ile 6 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 6 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **6 öğrenciden sadece birinin (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını** kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **M.K. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 29 öğrenci olduğu, M.A kodlu öğretmen TSGF ile 13 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 6 öğrenciyi üstün



potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **6 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **H.B. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 35 öğrenci olduğu, H.B. kodlu öğretmen TSGF ile 7 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 7 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **7 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **Z.G. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 32 öğrenci olduğu, Z.G. kodlu öğretmen TSGF ile 18 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 5 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **5 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. **A2 kodlu okulda bulunan F.M. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 27 öğrenci olduğu, F.M. kodlu öğretmen TSGF ile 5 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 5 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **5 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **M.C. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 28 öğrenci olduğu, B.C. kodlu öğretmen TSGF ile 6 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 3 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu **bu 3 öğrencinin üçünde** (3) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **İ.B. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 27 öğrenci olduğu, İ.B. kodlu öğretmen TSGF ile 16 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 10 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **10 öğrencinin (2) ikisinin** Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **N.T. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 29 öğrenci olduğu, N.T. kodlu öğretmen TSGF ile 10 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 10 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **10 öğrencinin sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. **A3 kodlu okulda bulunan S.G. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 22 öğrenci olduğu, S.G. kodlu öğretmen TSGF ile 10 öğrenciyi üstün

potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 4 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **4 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **B.Ç.C. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 24 öğrenci olduğu, B.Ç.C. kodlu öğretmen TSGF ile 7 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 1 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Öğretmenin BSGF ile **seçmiş olduğu bu bir (1) öğrencinin** Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **S.A. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 26 öğrenci olduğu, S.A. kodlu öğretmen TSGF ile 10 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 8 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **8 öğrenciden sadece ikisinin** (2) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **E.K. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 24 öğrenci olduğu, E.K. kodlu öğretmen TSGF ile 12 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 1 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **bir (1) öğrencinin** Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. **A4 kodlu okulda bulunan B.G. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 21 öğrenci olduğu, B.G. kodlu öğretmen TSGF ile 13 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 2 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu **bu 2 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir.

Tablo 4.20 incelendiğinde Kırklareli İli Babaeski İlçesinde yer alan **A5 kodlu okulda bulunan Y.İ. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 24 öğrenci olduğu, Y.İ. kodlu öğretmen TSGF ile 5 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 3 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu **bu 3 öğrenciden sadece ikisinin** (2) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. Aynı okulda bulunan **H.O. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 26 öğrenci olduğu, H.O. kodlu öğretmen TSGF ile 12 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 5 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu **bu 5 öğrenciden sadece ikisinin** (2) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme

Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan A.B. kodlu öğretmen*in sınıfında toplam 25 öğrenci olduğu, A.B. kodlu öğretmen TSGF ile 12 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve ÖÖPG BSGF ile 7 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **7 öğrenciden sadece üçünün** (3) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan M.S.A. kodlu öğretmen*in sınıfında toplam 23 öğrenci olduğu, M.S.A. kodlu öğretmen TSGF ile 9 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 4 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu **bu 4 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir.

Tablo 4.20 incelendiğinde Kırklareli İli Lüleburgaz İlçesinde yer alan; **A6 kodlu okulda bulunan G.Ö. kodlu öğretmen**in sınıfında toplam 30 öğrenci olduğu, G.Ö. kodlu öğretmen TSGF ile 30 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 4 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **4 öğrencinin dördünün** (4) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan Y.A. kodlu öğretmen*in sınıfında toplam 33 öğrenci olduğu, Y.A. kodlu öğretmen TSGF ile 18 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 16 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **16 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan F.O. kodlu öğretmen*in sınıfında toplam 36 öğrenci olduğu, F.O. kodlu öğretmen TSGF ile 30 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 6 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **6 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan Ö.F. kodlu öğretmen*in sınıfında toplam 38 öğrenci olduğu, Ö.F. kodlu öğretmen TSGF ile 9 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 4 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **4 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan F.D. kodlu öğretmen*in sınıfında toplam 35 öğrenci olduğu, F.D. kodlu öğretmen TSGF ile 17 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 3

öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **3 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. **A7 kodlu okulda bulunan Ş.K. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 30 öğrenci olduğu, Ş.K. kodlu öğretmen TSGF ile 5 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 5 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **5 öğrenciden sadece ikisinin** (2) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan A.D. kodlu öğretmenin* sınıfında toplam 31 öğrenci olduğu, A.D. kodlu öğretmen TSGF ile 8 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 5 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu **bu 5 öğrenciden sadece ikisinin** (2) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan R.D. kodlu öğretmenin* sınıfında toplam 26 öğrenci olduğu, R.D. kodlu öğretmen TSGF ile 14 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 14 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **14 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan K.B. kodlu öğretmenin* sınıfında toplam 23 öğrenci olduğu, K.B. kodlu öğretmen TSGF ile 18 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 11 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **11 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. **A8 kodlu okulda bulunan H.K. kodlu öğretmenin** sınıfında toplam 23 öğrenci olduğu, H.K. kodlu öğretmen TSGF ile 16 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 15 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **15 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir. *Aynı okulda bulunan S.Ş. kodlu öğretmenin* sınıfında toplam 22 öğrenci olduğu, S.Ş. kodlu öğretmen TSGF ile 14 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği ve BSGF ile 14 öğrenciyi üstün potansiyelli olarak seçtiği görülmektedir. Ancak öğretmenin BSGF ile seçmiş olduğu bu **14 öğrenciden sadece birinin** (1) Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavını kazandığı görülmektedir.

Sonuç olarak **Tablo 4.19** ve **Tablo 4.20** incelendiğinde araştırmada ÖÖPG formu ile Kırklareli İlinden anaokulu (n=96) ve ilkokuldan (n=1156) toplam 1252 öğrencinin üstün potansiyelli olma durumu taranmış ve bu tarama sonucunda bazı öğretmenler sınıflarında ÖÖPG formunda belirtilen kriterlere uygun hiçbir öğrenci olmadığını bildirmişlerdir (n=382). Bazı öğretmenler ise sınıflarında ÖÖPG formunda belirtilen kriterlere uygun en az bir tane öğrenci olduğunu belirtmişlerdir (n=774). ÖÖPG formu ile sınıfında en az bir tane üstün potansiyelli öğrenci olduğunu belirten öğretmenlerin 350 öğrenciyi TSGF ile seçtiği tespit edilmiştir. 350 öğrenciden de 180'i BSGF ile üstün potansiyelli olarak seçtikleri belirlenmiştir. Bu 180 öğrencinin 41'inin BİLSEM tarafından üstün potansiyelli olarak belirlendiği ve bu öğrencilerin BİLSEM bünyesinde eğitime başladığı belirlenmiştir. Yani öğretmen tarafından aday gösterilen öğrencilerin %22.7'sinin BİLSEM'e kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ÖÖPG formu ile üstün potansiyelli olarak seçmiş oldukları anaokulu öğrencilerinin verileri incelendiğinde öğretmenler ÖÖPG Formu ile 96 anaokulu öğrencisinden sadece 49'unu üstün potansiyelli olarak seçmişlerdir. Bu öğrencilere uygulanan DGTE'ye göre bu 47 öğrenciden -öğrenciden iki tanesinin sağlık problemlerinden dolayı DGTE uygulanamamıştır.- sadece 5 tanesinin kişisel-sosyal gelişim alanında- kendi yaşlarında performans sergilediği diğer tüm alanlarda kendi yaşlarının üzerinde bir gelişime sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu bağlamda bu araştırmanın ekolojik geçerliği düşünüldüğünde; Tablo 4.19 ve Tablo 4.20 da yer alan bulgulara göre; öğretmenlerin hem ÖÖPG Formu ile üstün potansiyelli olarak seçtikleri ilkokul öğrencilerinin "*Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavı*" sonucunda Bilim Sanat Eğitim Merkezine kabul edilmeleri -BİLSEM; örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim üzere açılan özel eğitim kurumlarıdır (ÖEHY,2018)- ve okul öncesi dönemde seçilen öğrencilere uygulanan DGTE sonuçlarına göre gelişimde göstermiş oldukları performans bu ölçme aracının ekolojik geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

## 5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırma 5- 9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmada üstün potansiyelli öğrencileri seçmede etkili olduğu düşünülen **ÖÖPG formunun** geçerlik güvenirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde sonuçlar ve tartışması üç alt bölümde verilmiştir. Birinci bölümde ÖÖPG Formunun geçerlilik ve güvenirlik bulgularına ilişkin sonuç ve tartışmalar yer verilmiştir. İkinci bölümde üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından ÖÖPG formu ile seçilen öğrencilerin bazı değişkenlere (ÖÖPG formu ile seçilen öğrencilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve sosyo ekonomik düzeylerine, yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerini sınıf arkadaşlarına göre değerlendirilmesi, seçilen öğrencilerin aday gösterilmiş oldukları beceri alanlarının sıklık ve yoğunluk durumlarına) göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulguların sonuçlarına ve tartışmasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin ÖÖPG Formu ile üstün potansiyelli olarak seçilen okul öncesi dönem öğrencilerin DGTE sonuçlarına göre gelişim yaşlarının takvim yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı, öğretmenler tarafından ÖÖPG Formu ile üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin BİLSEM'e kabul edilip edilmediğine ilişkin bulguların sonuçlarına ve tartışmasına yer verilmiştir.

### 5.1 ÖÖPG Formunun Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ÖÖPG– (Teacher's Observations of Potential in Students – TOPS) (Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison, 2016) Formunun Türk kültürüne uyarlamasına yönelik oluşturulan çalışma grubu için geçerlik ve güvenirlik durumları incelenmiştir. ÖÖPG Formunun içerisinde yer alan TSGF ve BSGF'nin Türk öğretmenleri için de kültürel ve yapısal denklik açısından aynı özellikleri gösterip göstermedikleri üzerinde incelemeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ÖÖPG Formundan elde edilen bulgular ve sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Ölçme araçlarında geçerlik, ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ne kadar iyi ölçtüğünü ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Hovardaoğlu'na (2007) göre herhangi bir ölçme aracının yüksek bir geçerliğe sahip olmasında tüm teknikler açısından değerlendirme yapılmasının ideal olduğu belirtilmekle birlikte, uygulamada olanakların mümkün olmaması ihtimali nedeniyle herhangi bir teknikle geçerliğin saptanmasının kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada ÖÖPG ölçme aracının bünyesinde yer alan TSGF ve BSGF geçerlik çalışmaları kapsamında *kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği ve kriter geçerliği yöntemleri* kullanılmıştır. Ayrıca Şencan'a göre (2005) bir ölçme aracının yapı geçerliği, o ölçme aracını oluşturan alt ölçekler arası korelasyon hesaplanması yoluyla da incelenebildiği için bu çalışmada hem TSGF hem de BSGF yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamada bir başka yol olan, TSGF ve BSGF alt alanlarında elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Son olarak TSGF ve BSGF'nin kriter geçerliğinin sağlanması için MİHÖ ve SBDÖ kullanılmıştır. Kriter geçerliği, bir ölçme aracının etkinliğini belirlemek amacıyla, ölçme aracından elde edilen puanlarla belirlenen kriter arasında, gelecekteki veya o andaki, ilişkiyi incelemektedir (Ercan ve Kan, 2004; Thorndike, Cunningham, Thorndike ve Hagen, 1991).

ÖÖPGölçme aracının **kapsam geçerliğinin** sağlanması için öncelikli olarak ölçme aracının hedef kültüre ait dil geçerliğini gerçekleştirilmesidir. ÖÖPG ölçme aracının uyarlaması yapılırken, birebir çevirinin yanı sıra hedef dildeki kültürel ve psikometrik unsurlar da dikkate alınarak tercüme edilmesi ve bu doğrultuda gereken düzenlemelerin yapılması amaçlanmıştır (He ve Van de Vijver, 2012). Bu çalışmada kapsam geçerliğine öncelik verilmiştir. Öncelikle ÖÖPG ölçme aracının kaynak dildeki (ABD İngilizce'sinden) ifadelerin hedef dile (Türkçe'ye) çevirileri yapılmıştır. Dil eşdeğerliği sağlanan ölçme aracının son hali üzerinden alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Araştırmada, kapsam geçerliğinde en sık kullanılan yöntemlerden biri olan çalışmanın yapıldığı alanda uzman olan kişilere danışılması yoluyla gerçekleştirilen uzman görüşüne başvurulmuştur (Özgüven, 2011). Dil eşdeğerliği sağlanan ölçme aracının son formatı üzerinden çocuk gelişimi, üstün potansiyelliler, özel eğitim ve sınıf öğretmenliği alanında uzman yedi öğretmen

üyesinin görüşü alınmıştır. ÖÖPG ölçme aracının Türkçe'ye çevrilmiş formları, değerlendirme aracının orijinal formu ve yönergeler uzman değerlendirme formları ile birlikte uzmanlara sunulmuştur. Kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, uzmanlardan ÖÖPG ölçme aracında yer alan madde ve yönergeleri araştırmanın amacına, çocukların gelişimine uygunluğu, anlaşılabilirliği açısından “Uygun”, “Kararsızım” ve “Uygun Değil” şeklinde üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır (Ayre ve Scally, 2014). Kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplandıktan sonra, KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGI) belirlenmiştir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). KGO değerlerinin hesaplanması sonucunda, ÖÖPG TSGF tüm maddeleri için (Strict CVI değeri 0.97; Relax CVI değeri ise 1,00) ve ÖÖPG BSGF tüm maddeleri için (Strict CVI değeri 0.97; Relax CVI değeri ise 1,00) olarak hesaplanmıştır. Yani bu değerlere göre kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Yapılan analizlerin ardından ÖÖPG ölçme aracındaki tüm maddeler uzmanların uygun görmesi nedeniyle ÖÖPG ölçme aracının son halinin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada ÖÖPG ölçme aracının Türkçe versiyonunun kapsam geçerliğinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada, ÖÖPG ölçme aracının **yapı geçerliğini** belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) tekniği kullanılmıştır. Tekin'e göre (1997) yapı, birbirleriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin veya öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bir ölçme aracının yapı geçerliğini belirleme süreci, bilimsel kuram geliştirme süreciyle aynıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu araştırmada, ÖÖPG ölçme aracının yapı geçerliği kanıtı olarak araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önce belirlenen yapılarının Türk kültürüne uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Bu bağlamda ÖÖPG ölçme aracının hem ÖÖPG TSGF hem de BSGF alt alanlarının (Kolayca öğrenir, Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler, Liderlik davranışı sergiler alt alanları) faktör yapısı Doğrulayıcı Faktör Analiziyle (DFA) incelenmiştir. Hem TSGF hem de



BSGF alt alanlarının yapı geçerliğine kanıt olarak, kategoriler alt ölçeği ve diğer alt ölçekler ile alt alanlar korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

ÖÖPG ölçme aracının hem TSGF hem de BSGF alt alanları için madde analizleri SPSS-25 yardımıyla ve Doğrulayıcı Faktör Analizi de Mplus (Muthen ve Muthen, 2012) kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle, ÖÖPG ölçme aracının orijinaline uygunluğunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis) kullanılmıştır. DFA daha önceden ortaya konulan bir teori ya da modelin ele alınarak değişkenler arasındaki belirtilen ilişkinin test edilmesi söz konusudur ve bir ölçeğin yapı geçerliği için kullanılan başlıca yöntemdir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001). DFA modelinin mevcut verilere uygun olup olmadığını sınamak için, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index, CFI; Bentler, 1990), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA; Browne ve Cudeck, 1992) ve Normlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (SRMR; Bentler, 1995) model uyum indeksleri kullanılmaktadır. RMSEA değerlerinin; ,05'den az olması tam uyum, yine, 05 ve, 08 arası olan değerlerin de kabul edilebilir değerler olduğu savunulmaktadır (Browne ve Cudeck, 1992; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). CFI değerlerinin 0,90 üzerinde olması ise kabul edilir model uyum indeksidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Yukarıda belirtilen kriterler göz önüne alınarak, TSGF'de belirtilen yapı için DFA modeli oluşturulmuştur. Uyum indeksleri kriter olarak alındığında, model mevcut veriler ile anlamlı bir sonuç vermiştir ( $\chi^2(23)= 191, 399$ , CFI=0.96, RMSEA=0.07 (90% CI 0.067 - 0.087), WRMR (Weighted Root Mean Square Residual) = 1.66). Tüm maddeler anlamlı bir şekilde ölçme aracına yüklenmiştir. Şekil 1 TSGF'nin tüm maddelerini ve yüklerini göstermektedir. Şekil 1'de görülebileceği gibi, bazı alanlar arasında kovaryans oluşmuştur. TSGF'ye paralel olarak, uyum indeksleri kriter olarak alındığında, BSGF için model mevcut veriler ile anlamlı bir sonuç vermiştir ( $\chi^2(22)=144,216$ , CFI=0.97, RMSEA=0.09 (90% CI 0.077 - 0.106), WRMR (Weighted Root Mean Square Residual) = 1.32). Tüm maddeler anlamlı bir şekilde BSGF'ye yüklenmiştir. BSGF'de bazı alanlar arasında kovaryans oluşmuştur.

Aşağıda ÖÖPG ölçme aracının iki formuna ilişkin korelasyon bilgilerine yer verilmiştir. Hem TSGF hem de BSGF'de dokuz alt alan bulunmaktadır. Bunlar;

Kolayca öğrenir, Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler, Liderlik davranışı sergiler alt alanlarıdır. Bu çalışmada TSGF ve BSGF'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacı ile, TSGF ve BSGF'nin alt alanlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bir ölçme aracının yapı geçerliği, o ölçme aracının oluşturan alt ölçme araçları arası korelasyonların hesaplanması yoluyla da incelenmektedir (Şencan, 2005). Bu amaçla, bu bölümde hem TSGF ve BSGF'nin kendi dokuz alt alanları arasındaki korelasyonlar ayrı ayrı hesaplanmış hem de her iki ölçeğin alt alanlarının birbiriyle korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca TSGF ve BSGF öğrencilerin üstün potansiyelini belirlemede öğretmenler tarafından birbiriyle aşamalı olarak kullanılacak ölçme araçları olduğu için bu araçların da birbiriyle tutarlılığını incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayı testi yapılmıştır.

**ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri Formunun** test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla TSGF (Kolayca Öğrenir, Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler ve Liderlik davranışı sergiler) alt alanlarının her birinin kendi içinde olan ile korelasyonu incelenmiştir. TSGF'nin alt alanları arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin ,108 ile ,484 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Statstutor'a göre (2020) korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların; ,00 ile ,19 arasında aldığı değerler çok zayıf, ,20 ile ,39 arasında aldığı değerler zayıf, ,40 ile ,59 arasında aldığı değerler orta, ,60 ile ,79 arasında aldığı değerler güçlü ve ,80 ile 1,0 arasında aldığı değerler çok güçlü ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır. Büyüköztürk (2010) ise korelasyon katsayısının mutlak değer olarak ,70 ile 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; ,30 ile ,70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde ilişki olarak tanımlamıştır. Bu görüşler doğrultusunda bu çalışmada TSGF'nin alt alanları arasındaki korelasyon ilişkisinin orta ilişki düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

**ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunun** test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla BSGF (Kolayca Öğrenir, Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır, Üst düzey mantık yürütme ve problem

çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler ve Liderlik davranışı sergiler) alt alanlarının her birinin kendi içinde olan ile korelasyonu incelenmiştir. BSGF'nin alt alanları arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin ,133 ile ,524 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Statstutor'a göre (2020) korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların; ,00 ile ,19 arasında aldığı değerler çok zayıf, ,20 ile ,39 arasında aldığı değerler zayıf, ,40 ile ,59 arasında aldığı değerler orta, ,60 ile ,79 arasında aldığı değerler güçlü ve ,80 ile 1,0 arasında aldığı değerler çok güçlü ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır. Büyüköztürk (2010) ise korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; 30 ile 70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde ilişki olarak tanımlamıştır. Bu görüşler doğrultusunda bu çalışmada BSGF'nin alt alanları arasındaki korelasyon ilişkisinin orta ilişki düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

**TSGF** ve **BSGF'nin** birbirleriyle test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla hem TSGF hem de BSGF'nin (Kolayca Öğrenir, Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler ve Liderlik davranışı sergiler) alt alanlarının birbiriyle olan korelasyonu incelenmiştir. Her iki ölçme aracının alt alanlarının birbiriyle arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .702 ile .773 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Statstutor'a göre (2020) korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların; ,00 ile ,19 arasında aldığı değerler çok zayıf, ,20 ile ,39 arasında aldığı değerler zayıf, ,40 ile ,59 arasında aldığı değerler orta, ,60 ile ,79 arasında aldığı değerler güçlü ve ,80 ile 1,0 arasında aldığı değerler çok güçlü ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır. Büyüköztürk (2010) ise korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ile .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde ilişki olarak tanımlamıştır. Bu görüşler doğrultusunda bu çalışmada TSGF ve BSGF'nin alt alanlarının birbiriyle arasındaki korelasyon ilişkisinin güçlü bir ilişki düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak araştırmada ÖÖPG ölçme aracının Türkçe versiyonunun yapı geçerliğinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

ÖÖPG ölçme aracının **ölçüt geçerliğinin** belirlenmesinde, iki aşamalı olarak kullanılabilir şekilde geliştirilmiş olan bu araç ile ilk aşamada TSGF alt alanları ile üstün potansiyelli olduğu düşünülen öğrencileri belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından genel bir tarama yapılmaktadır. İkinci aşamada ise BSGF alt alanları olarak geliştirilen ölçme aracı ile öğretmenler tarafından ayrıntılı bir gözlemlerle seçim yapılabilmektedir. Bu bağlamda TSGF alt alanların da belirlenen öğrencilerin beceri farkları ile BSGF alt alanları da belirlenen öğrencilerin beceri farkı arasındaki fark ölçüt geçerliği için oldukça anlamlı görülmektedir. Yani ÖÖPG ölçme aracının her iki formu ile de üstün potansiyelli olarak belirlenen öğrencilerin beceri farklarına ilişkin Tüm sınıf bazında belirlenen öğrencilerin puanları, Bireysel olarak belirlenen öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek ise ölçme aracının, ölçüt geçerliğine sahip olduğu kabul edilmektedir (Ercan, ve Kan, 2004). Diğer bir ifadeyle ÖÖPG ölçme aracında yer alan her iki formun (TSGF ve BSGF) alt beceri farklarının oldukça anlamlı olduğu, her iki formun alt alanlarının birbiriyle tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre ÖÖPG ölçme aracının Türkçe versiyonunun her iki formunun alt alanlarının birbiriyle örtüştüğü, yani ölçüt geçerliğinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada, ÖÖPG Formunun **kriter geçerliğini** belirlemek amacıyla öğretmenlerin BSGF ile seçtikleri ilkokul öğrencilerine SBDÖ (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005), anaokulu/anasınıfı öğrencilerine ayrıca MİHÖ (Polat, 003) uygulanmıştır. Kriter geçerliği, bir ölçme aracının etkinliğini belirlemek amacıyla, ölçme aracından elde edilen puanlarla belirlenen kriter arasında, gelecekteki veya o andaki, ilişkiyi incelemektedir (Thorndike, Cunningham, Thorndike ve Hagen, 1991). Ölçme aracının geçerlik düzeyi onun geçerlik katsayısının hesaplanmasıyla anlaşılır. Diğer bir ifadeyle geçerlik katsayısı, ölçekten elde edilen değerlerle ölçeğin kullanım amacına göre belirlenen kriter ya da kriterler takımı arasındaki ilişki katsayısıdır ve -1.00 ile +1.00 arasında değerler alır. İlişki katsayısı ne kadar yüksekse ölçek amaca o kadar yüksek hizmet ediyor demektir (Ercan ve Kan, 2004; Thorndike, Cunningham, Thorndike ve Hagen, 1991).

**ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunun** (*kolayca öğrenir, üstün beceriler sergiler, merak ve yaratıcılık sergiler, güçlü ilgileri vardır, üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, uzamsal beceri sergiler, motive*

*olur, sosyal anlayış sergiler ve liderlik davranışı sergiler*) alt alanları ile **SBDÖ** (*temel sosyal beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel becerileri*) alt boyutları arasındaki ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .000 ile .231 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Statstutor'a göre (2020) korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların; ,00 ile ,19 arasında aldığı değerler çok zayıf, ,20 ile ,39 arasında aldığı değerler zayıf, ,40 ile ,59 arasında aldığı değerler orta, ,60 ile ,79 arasında aldığı değerler güçlü ve ,80 ile 1,0 arasında aldığı değerler çok güçlü ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır. Ayrıca bu ilişkiler (+) veya (-) değer alması yönüyle pozitif ve negatif doğrultuda olduğunu belirtilmiştir. Büyüköztürk (2010) ise korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ile .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde ilişki olarak tanımlamıştır. Bu görüşler doğrultusunda bu çalışmada BSGF ile SBDÖ'nin birbirleriyle alt alanları arasındaki korelasyon ilişkisinin bazı boyutlarda hiç olmadığı bazı boyutlarda negatif olduğu bazı boyutlarda ise pozitif bir ilişki düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Özetle BSGF'nin kriter geçerliğinin belirlemesi amacıyla kullanılan SBDÖ alt alanları ile BSGF'nin bazı alt alanlarının birbiriyle tutarlılık gösterdiği, yani kriter geçerliğinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

**ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunun** (Kolayca Öğrenir, Üstün beceriler sergiler, Merak ve yaratıcılık sergiler, Güçlü ilgileri vardır, Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, Uzamsal beceri sergiler, Motive olur, Sosyal anlayış sergiler ve Liderlik davranışı sergiler) alt alanları ile **MİHÖ** (*zihinsel gelişim ve dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri*) alt boyutları arasındaki ilişkisi incelendiğinde; ilişkilerin düzeyinin .285 ile .398 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Statstutor'a göre (2020) korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların; ,00 ile ,19 arasında aldığı değerler çok zayıf, ,20 ile ,39 arasında aldığı değerler zayıf, ,40 ile ,59 arasında aldığı değerler orta, ,60 ile ,79 arasında aldığı değerler güçlü ve ,80 ile 1,0 arasında aldığı değerler çok güçlü ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır.

Büyüköztürk (2010) ise korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ile .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde ilişki olarak tanımlamıştır. Bu bulgular doğrultusunda bu çalışmada BSGF ve MİHÖ birbirleriyle alt alanları arasındaki korelasyon ilişkisinin orta düzey bir ilişki düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Özetle BSGF'nin kriter geçerliğinin belirlemesi amacıyla kullanılan MİHÖ alt boyutlarıyla BSGF'nin alt alanlarının birbiriyle tutarlılık gösterdiği, yani kriter geçerliğinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, ÖÖPG Formunun **ekolojik geçerliğini** belirlemek amacıyla öğretmenlerin ÖÖPG Formu ile üstün potansiyelli olarak seçtikleri ilkökul öğrencilerinin BİLSEM tarafından yapılan “Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavı” sonucunda Bilim Sanat Eğitim Merkezine kabul edilip edilmeme durumları incelenmiş, anaokulu/anasınıfı öğrencileri için de DGTE uygulanmıştır. Araştırmanın 5.3. bölümünde bu sonuçlara daha kapsamlı bir biçimde yer verilmiştir. Ekolojik geçerlik; günlük yaşam ve performans odağında ölçümü alınarak, test performansının gerçek hayat düzenindeki davranışları yansıtma ve yordama derecesi olarak tanımlanabilir (Salkind, 2010). Gerçek yaşama dair performans testleri ekolojik olarak geçerlidir. Çünkü yapay ortam değil, doğal ortamlar kullanılır, çoklu görevler gerektirirler ve günlük görev performansını yansıtırlar (Chaytor, Schmitter-Edgecombe & Burr, 2006; Temuçin, 2020). Sosyal bilimlerde yapılacak herhangi bir çalışmalar için, kavrama yönelik disiplinler arası yaklaşım ve gelişen teknolojinin ölçme araçlarına yansması göz önünde bulundurulduğunda, becerilerin ölçülmesinde en az ölçüm hatasının bulunduğu bir ölçme aracının Türk örneğinde çalışılmasının yapılacak çalışmalarda ölçüm çeşitliliği sağlayacağı ve farklı ölçüm tekniklerinin bir arada kullanılabileceği böylelikle ekolojik değerlendirme yapılabileceği yönü ile önemli olduğu düşünülmektedir. (Brooks, Sherman ve Strauss, 2010; Gershon, Cella, Fox, Havlik, Hendrie, Wagster, 2010). Bu bağlamda bu araştırmanın ekolojik geçerliği düşünüldüğünde; Tablo 4.19 ve Tablo 4.20 da yer alan bulgulara göre; öğretmenlerin hem ÖÖPG Formu ile üstün potansiyelli olarak seçtikleri ilkökul öğrencilerinin BİLSEM tarafından yapılan “*Bilim Sanat Eğitim Merkezi Seçme Sınavı*” sonucunda Bilim Sanat Eğitim Merkezine kabul edilmeleri ve okul öncesi dönemde seçilen öğrencilere uygulanan DGTE gelişimde göstermiş

oldukları performans bu ölçme aracının ekolojik geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ÖÖPG Formunun iç tutarlık katsayısının hesaplanması amacıyla **Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı** kullanılmıştır. Özellikle sosyal bilimlerde bireylere ilişkin gerçek puanlar bilinemediğinden güvenilirliği dolaylı bir şekilde kestiren yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler aynı değişkenin tekrarlı olarak ölçülmesi sonucu elde edilen sonuçların kararlılığı, ölçek sorularına verilen cevapların tutarlığı (iç tutarlık) ya da ölçümlerin duyarlık derecesi gibi ölçütlere dayanmaktadır (Crocker ve Algina, 1986, Tan, 2012). Şencan'a göre (2005) güvenilirlik, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda bulunan faktör yükleri ve hata varyansı değerlerini temele alarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısıdır. Güvenirlik katsayısı, maddelerin farklı faktör yükleri ve hata varyanslarına sahip olduğu varsayımına dayanması sebebi ile madde faktör yükü değerlerinin ve hata varyanslarının eşit olduğunu kabul eden alfa katsayısına göre güvenilirliği daha gerçekçi olarak ifade etmektedir. Bu araştırmada ÖÖPG ölçme aracının güvenilirliği, iç tutarlık katsayısı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda güvenilirlik katsayısını kestirme yöntemlerinden iç tutarlık katsayıları ölçme aracının bir kez uygulanması ile güvenilirlik kestirimlerini içerir (Şencan, 2005). Ağırlıklı puanlama ya da dereceleme yöntemiyle puanlama uygulandığı durumlarda kullanılacak bir güvenilirlik bulma tekniğidir (Tan, 2012).

Bu çalışmada araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Yani hem Türk kültürüne yeni uyarlaması yapılan ÖÖPG ölçme aracının (TSGF ve BSGF) hem de bu ölçme aracının kriter geçerliğinin sağlanması için kullanılan diğer ölçme araçlarının (SBDÖ ve MİHÖ) iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmıştır.

Buna sonuca göre SBDÖ alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları (Cronbach's Alpha) sırasıyla *Temel Sosyal Beceriler* ( $\alpha=0,980$ ); *Temel Konuşma Becerileri* ( $\alpha=0,948$ ); *İleri Konuşma Becerileri* ( $\alpha=0,931$ ); *İlişkiyi Başlatma Becerileri* ( $\alpha=0,913$ ); *İlişkiyi Sürdürme Becerileri* ( $\alpha=0,896$ ); *Grupla İş Yapma Becerileri* ( $\alpha=0,999$ ); *Duygusal Beceriler* ( $\alpha =0,783$ ); *Kendini Kontrol Etme Becerileri* ( $\alpha=0,937$ ); *Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri* ( $\alpha=0,393$ ); *Sonuçları Kabul Etme Becerileri* ( $\alpha=0,826$ ); *Yönerge Verme Becerileri* ( $\alpha =0,873$ ) ve *Bilişsel*

*Becerileri* ( $\alpha=0,826$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda SBDÖ Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri alt boyutunun iç tutarlık kat sayısı düşük olduğu için bu alt boyuta ilişkin puanlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca MİHÖ alt boyutlarının iç tutarlık katsayılarının ise sırasıyla *Zihinsel Gelişim ve Dil Gelişimi* ( $\alpha=0,956$ ); *Sosyo-Duygusal Gelişim* ( $\alpha=0,903$ ); *Fiziksel Gelişim* ( $\alpha=0,849$ ); *Öz bakım Becerileri* ( $\alpha=0,966$ ) olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmada kriter geçerliğinin sağlanması amacıyla kullanılan her iki ölçme aracının da iç tutarlık kat sayılarının araştırmada kullanılması için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Büyüköztürk'e göre (2012) psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının Cronbach alfa  $\alpha=.70$  ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada yapılan analizlerde ÖÖPG ölçme aracının hem ÖÖPG TSGF hem de BSGF için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. **ÖÖPG Tüm Sınıf Gözlemleri Formunun** dokuz alt alanı -“1) *Kolayca öğrenir*, 2) *Üstün beceriler sergiler*, 3) *Merak ve yaratıcılık sergiler*, 4) *Güçlü ilgileri vardır*, 5) *Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler*, 6) *Uzamsal beceri sergiler*, 7) *Motive olur*, 8) *Sosyal anlayış sergiler*, 9) *Liderlik davranışı sergiler*”- için iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa ( $\alpha=0.798$ ) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca **ÖÖPG Bireysel Sınıf Gözlemleri Formunun** dokuz alt alanı -“1) *Kolayca öğrenir*, 2) *Üstün beceriler sergiler*, 3) *Merak ve yaratıcılık sergiler*, 4) *Güçlü ilgileri vardır*, 5) *Üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler*, 6) *Uzamsal beceri sergiler*, 7) *Motive olur*, 8) *Sosyal anlayış sergiler*, 9) *Liderlik davranışı sergiler*”- için iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa ( $\alpha=0.792$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada yapılan analizler sonucu hem TSGF hem de BSGF'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Ayre ve Scally, 2014; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

Genel olarak bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ÖÖPG Formunun geçerli, güvenilir ve Türk çocuklarına uygulanabilir olduğu söylenebilir.

## 5.2. ÖÖPG Formu ile Üstün Potansiyelli Öğrencileri Seçmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

**Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgularda** öğretmenlerin seçmiş oldukları öğrencilerin TSGF alt alanlarına ilişkin becerilerin sıklık ve yoğunluk



durumları **incelendiğinde**; araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin TSGF ile seçtikleri öğrencilerin en çok kolayca öğrenir alt alanındaki becerileri ve en az da sosyal anlayış sergiler ve liderlik davranışı sergiler alt alanlarındaki becerileri “**Sıklıkla**” sergiledikleri belirlenmiştir. TSGF ile seçtikleri öğrencilerin en çok kolayca öğrenir alt alanındaki becerileri ve en az da liderlik davranışı sergiler alt alanlarındaki becerileri “**Yoğunlukla**” sergiledikleri belirlenmiştir.

**Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgularda** öğretmenlerin seçmiş oldukları öğrencilerin **BSGF** alt alanlarına ilişkin becerilerin sıklık ve yoğunluk durumları **incelendiğinde**; araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF ile seçtikleri öğrencilerin en çok Merak ve Yaratıcılık Sergiler alt alanındaki becerileri ve en az da Üstün Beceriler Sergiler alt alanındaki becerileri “**Sıklıkla**” sergiledikleri belirlenmiştir. BSGF ile seçtikleri öğrencilerin en çok Üst Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler alt alanındaki becerileri ve en az da Liderlik Davranışı Sergiler alt alanlarındaki becerileri “**Yoğunlukla**” sergiledikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bölümündeki sonuçlar öğretmenlerin TSGF ve BSGF’ye seçtikleri öğrencilerde alt alanlara ilişkin davranışların Sıklık ve Yoğunluk boyutlarında daha çok “Kolayca Öğrenir”, Üstün Beceriler Sergiler”, Merak ve Yaratıcılık Sergiler”, Üst Düzey Mantık Yürütme ve Problem Çözme Davranışı Sergiler” gibi alt alanların sınıf ortamında daha kolayca ortaya çıkabilecek akademik davranışları gözlemledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin üstün potansiyelli olmaya ilişkin olarak öğrencide daha çok akademik beceriler konusunda beklenti içerisinde olmaları, sınıf ortamında derslerin işleniş süreçlerinde bu tür akademik becerilerin daha sık ortaya çıkması ve öğretmenler tarafından daha kolay gözlemlenebilir olmaları gibi nedenler ile öğretmenlerin akademik becerilere ilişkin alanlarda Sıklık ve Yoğunluk boyutunda daha çok işaretleme yapmalarının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Yine öğretmenlerin ÖÖPG formu ile seçtikleri öğrencilerde alt alanlara ilişkin davranışların Sıklık ve Yoğunluk boyutlarında, “Uzamsal Beceriler Sergiler”, “Motive Olur”, “Sosyal Anlayış Sergiler”, “Liderlik Davranışı Sergiler” gibi alt alanlara ilişkin davranışlarda ise daha az işaretleme yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin üstün potansiyelliğe dair daha çok akademik beklentiler içerisinde olmaları ve bu alt alanlara ilişkin davranışların nispeten okul ve sınıf

ortamında ve derslerin işleniş süreçlerinde ortaya çıkarabilecek fırsatların daha az olması nedeni ile öğretmenler tarafından daha az gözlemlenebilmeleri gibi nedenlerden dolayı beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin TSGF ve BSGF'ye seçtikleri öğrencilerin çoğunda iki ve daha fazla alt alana ilişkin davranışları gözlemlemiş olmaları ve öğrencilerin büyük bir bölümünde dokuz alt alana ilişkin davranışların tümünü gözlemlemiş olmaları Öğretmenlerin TSGF ve BSGF'nin alt alanlara ilişkin davranışların, alanda okul ve sınıf ortamında öğrencilerde gözlemlenebildiğini ve bu gözlem formlarının alanda güvenle kullanılabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenler tarafından sosyal ve psikomotor alan becerilerinin aday gösterilmede bilişsel alan kadar göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. Aday gösterme sürecinde yanlı davranılan konulardan bir diğeri de öğrencinin sosyal ve kişilik özellikleridir. İyi düzeyde okuma becerisi olmayan, utangaç, yeteri kadar gelişmemiş olan (dinleme becerileri yetersiz, bağımsız davranamayan, uzun süre dikkatini odaklayamayan, sınıf kurallarına uymayan), ailevi problemlere sahip olanlar, beklenen başarıyı gösteremeyenler ile motivasyonu düşük olanlar akranlarından daha az aday gösterilmektedir (Şahin ve Kargın, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin yaşıtlarına göre daha erken, daha hızlı ve daha iyi şeyler yaptıklarına dair öğretmenler arasında genel bir algı vardır. Bir öğretmenin öznel yargısı ve nesnel testlerin sonuçları arasında önemli tutarsızlıklar olabilmektedir. (Freeman,2002), araştırma sonuçları öğretmenlerin yetenekli öğrencileri belirlerken, aynı tür öğrenciyi seçme eğiliminde olduklarını, beklentilerine uygun olanları seçtiklerini göstermektedir (Thomson, 2006). Öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencileri aday göstermesi tanılama sürecine yardımcı olmak üzere kullanılmaktadır. Öğretmenler öğrenciyi aday gösterirken yalnızca genel entelektüel yeteneklere odaklanabilir veya çok çeşitli özel beceri ve yetenekler üzerinde durulabilirler. Öğretmenler bir öğrenciyi üstün zekâlı olarak tanımlamak için aşağıdaki dört kriter üzerinde önemle durmaktadırlar: yaratıcılık, hızlı ve kolay bir şekilde öğrenme, kendi öğrenmesini başlatma ve merak. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen üç kriter ise: geniş bilgi, akademik yetenek ve motivasyondur (Pfeiffer, 2008). Gökdere ve Ayvacı (2004), sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilik kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların

kişilik özelliği ile ilgili sorularda %57,0, zihinsel özellikleri ile ilgili sorularda %54 oranında, üstün yetenekli çocuğun öğretmen özellikleri ile ilgili sorularda %36,36 oranında, üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel özellikleriyle ilgili sorularda %30,90 oranında, sosyal -duyuşsal özellikler ile ilgili sorularda %29,54 oranında doğru cevaplar verdiklerini ortaya koymuştur. Akar ve Akar (2011) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek anlayışı üzerindeki görüşlerini saptamak amacı ile yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin üstün yetenekli olarak aday gösterdikleri öğrencilerin %90'ının başarılı-parlak ve de öğretmenin gözüne girmiş öğrencilerden oluşmakta olduğu yönündeki bulgulara ulaşmışlardır. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin üstün yetenek tanımlarının genel zekâ ve genel yetenek çerçevelerinin dışına çıkamamış olduklarını göstermektedir. Alencar, Fleith ve Arancibia, (2009), yaptıkları araştırmada, Arjantin'deki öğretmenlerin yalnızca yüksek entelektüel yetenek ve ortalama puanların üstünde akademik başarıya dayanan üstün yetenekli programlar için öğrencileri aday gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin, akademik başarı ve yüksek puanların yetenekli bir öğrenciyi tanımlamak için gerekli özellikler olarak kabul ettiklerini ortaya koymuştur. İlgili literatürde yapılan inceleme ve araştırma sonuçlarının da araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

**Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde;** araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin BSGF'nin tüm alt alanlarına (kolayca öğrenir, üstün beceriler sergiler, merak ve yaratıcılık sergiler, güçlü ilgileri vardır, üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, uzamsal beceri sergiler, motive olur, sosyal anlayış sergiler ve liderlik davranışı sergiler) göre seçmiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun 6 ile 8 yaş aralığına yığıldığı tespit edilmiştir. BSGF'nin alt alanlarındaki bilgi, beceri ve davranışların araştırmaya katılan öğretmenlerin üstün potansiyelli olarak seçmiş oldukları öğrenciler arasında genelde 6-8 yaş aralığında yoğunlaşması daha küçük yaş grubundaki öğrencilerde anlamlı sonuçlar elde edilememesi, formun alt alanlarına ilişkin bilgi, beceri ve davranışların daha ileriki yaşlarda geliştiği, belirginleştiğini ve ilgili literatürde bahsedilen gelişimin zincirleme belirli bir sıra ile oluşması, aşamalar halinde ileriye doğru belirli bir birikimle gerçekleşmesi vb. gibi bulgular ile paralellik gösterdiğini düşündürmektedir (Senemoğlu, 2002; Topses, 2006; Yeşilyaprak, 2006). İlgili

literatür incelediğinde, gelişimin sürekli olduğunu ve belirli aşamalarla gerçekleştiği açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2002). Senemoğlu'na (2002) göre gelişimin her aşaması, kendinden önceki aşamaya dayalıdır ve kendinden sonraki gelişim aşamasına hazırlanmaktadır. Bununla beraber gelişim öğrenmenin alt yapısı, ön koşulu niteliğini taşımaktadır. Gelişim gerçekleşmeden yaşlara uygun öğrenmeler gerçekleşmemektedir. Organizmanın belirli işlev ve yeterlilikleri geliştirebilmesi, belirli yaş dilimleri ya da belirli dönem ve evrelerde ortaya çıkar. Gelişim belirli bir sıra düzeni içerisinde gerçekleşmektedir. Dönemler zincirleme belirli bir sıra ile oluşmaktadır (Topses, 2006). Gelişim aşamalar halinde ileriye doğru belirli bir birikimle gerçekleşmektedir ve sürekli'dir. Gelişim aşamalarının her biri önceki aşamaya dayanmakta ve bir sonraki aşamaya da temel teşkil etmektedir. Gelişim aşamaları kesin çizgilerle ayrılmamaktadır. Çünkü bu aşamalar birbirine dayanmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). İlgili literatürdeki araştırma ve inceleme sonuçlarında araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçlar ile benzer olduğu görülmektedir.

**Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde;** araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin BSGF'nin alt alanlarına (*kolayca öğrenir, üstün beceriler sergiler, üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, motive olur, sosyal anlayış sergiler ve liderlik davranışı sergiler*) göre seçmiş oldukları öğrencilerin **cinsiyetlerine** bağlı olarak herhangi bir farklılık olmadığı, ancak öğretmenleri *merak ve yaratıcılık sergiler, güçlü ilgileri vardır, uzamsal beceri sergiler* alt alanlarına göre seçmiş oldukları öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin üstün beceriler sergiler, merak ve yaratıcılık sergiler, uzamsal beceri sergiler alt alanında seçmiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun erkek olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde cinsiyet boyutuna ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Batyra, 2017; Gevrek ve Seiberlich, 2014; Özyürek ve Kurnaz, 2019; Karaoğlu ve Ünüvar, 2017; Oral ve McGivney, 2013; Sülkü ve Abdioğlu, 2013). Örneğin Özyürek ve Kurnaz (2019) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirilmenin önemine ilişkin yaptıkları çalışmada erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirilmenin tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre kız ve

erkek çocukların puanları arasında fark olmadığını, gelişim alanlarında kız ve erkek çocukların benzer özellikler gösterdiği belirlemiştir. Ancak Karaoğlu ve Ünüvar (2017) okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri üzerine yaptıkları araştırmada, çocukların gelişim özellikleri, sosyal becerileri ve sosyal davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Bu çalışmanın bulgularının aksi sonuç gösteren araştırmalar da mevcuttur. Yani kızların erkeklere göre daha fazla *merak ve yaratıcılık sergiler, güçlü ilgileri vardır, uzamsal beceri sergiler* vb. beceriler sergiledikleri tespit edilmiştir (OECD, 2016; Oral ve McGivney, 2013). Ayrıca kız öğrencilerin akademik becerilerde erkek öğrencilere göre daha başarılı olması tüm dünyada görülen bir durumdur. Benzer sonuçlar Türkiye’de de elde edilmiştir (OECD, 2016). Bununla beraber Oral ve McGivney (2013) yaptıkları araştırmada annesi üst düzey eğitim seviyesine sahip kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalama puanlara ulaştıklarını saptamışlardır. Yapılan diğer araştırmada kız öğrencilerin, matematik alanında erkek öğrencilere göre altı yedi puan önde olduklarını belirtilmiştir (Sülkü ve Abdioğlu, 2013). Benzer bir biçimde Gevrek ve Seiberlich (2014) tarafından PISA 2006 verilerini kullanarak cinsiyete dayalı farkları analiz ettikleri çalışmada, kız öğrencilerin fen alanında erkek öğrencilere göre daha üstün performans sergilediklerini bulmuşlardır. İlgili literatürde yapılan inceleme ve araştırma sonuçlarının bu bölümden elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak benzer araştırmalarda da farklı sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

**Araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde;** araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin BSGF’nin tüm alt alanlarına (kolayca öğrenir, üstün beceriler sergiler, merak ve yaratıcılık sergiler, güçlü ilgileri vardır, üst düzey mantık yürütme ve problem çözme davranışı sergiler, uzamsal beceri sergiler, motive olur, sosyal anlayış sergiler ve liderlik davranışı sergiler) göre seçmiş oldukları öğrencilerin çoğunluğunun orta **sosyo-ekonomik düzeye** sahip öğrenci grubundan olduğu bulunmuştur. Yani araştırma bulgularından öğretmenler tarafından üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeni, toplumda son

yıllarda meydana gelen değişimlerin aile yapısı, eğitim sistemi, sosyo-ekonomik düzey vb. gibi alanları etkilediği, toplumdaki orta düzey sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerin sayısının arttığı ve çekirdek aile yapısının son yıllarda daha da yaygınlaşması ile az çocuklu ailelerde ailenin tüm ilgi ve sosyo-ekonomik kaynaklarının çocuğa yönelmesi, ayrıca internet ve bilgi teknolojilerinde son yıllarda yaşanan gelişimlerin etkisi ile bilgiye ulaşım olanaklarının artması nedeni ile orta düzey sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerden gelen çocukların eskiye göre daha fazla üstün potansiyelli olma özellikleri gösterdikleri neden olarak söylenebilir. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu ve Başbakanlık Aile Araştırması Kurumu tarafından yapılan Aile araştırması (2006) sonuçlarına göre, Türkiye genelinde hane yapısı incelendiğinde ailelerin %80,7'si çekirdek aile, % 13'ü geniş aile, %0,3'ü ise diğer hane halklarından oluştuğu tespit edilmiştir. TÜİK (2006) tarafından yapılan araştırmada aile yapısının dönüşümü ele alınmış ve kişi başına düşen gelirin artması olarak algılanan sosyo-ekonomik değişimin aile yapısının değişiminde rol alan önemli yapısal faktörlerden biri olduğu belirtilmiştir. Bu durumla beraber alan yazında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçlar ile benzer sonuçlara ulaşıldığı, sosyo-ekonomik düzey değişkenine ilişkin olarak bu araştırmada olduğu gibi çeşitli araştırmalarda da benzer bulgulara rastlandığı görülmektedir (Cavkaytar, 2015; Duncan, 2005; Sağ, 2003; Seban ve Perdeci, 2016; Twenge ve Campbell 2002). Örneğin, Seban ve Perdeci (2016) yaptıkları araştırmada bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Sosyoekonomik düzey akademik başarıyı yordayan en önemli değişkenlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Genel olarak öğrencinin bulunduğu sosyal sınıf önemli olmakla birlikte; ailelerin sahip olduğu gelir, eğitim, meslek statüsü ve sahip olduğu kaynaklar sosyoekonomik düzeyin belirleyici boyutları olarak değerlendirilmektedir. Ailenin gelir düzeyi sosyo-ekonomik düzeyi belirleyen en önemli faktördür. Bu faktör öğrencinin sahip olduğu sosyal ve ekonomik kaynağın en önemli belirleyicilerindedir. Ayrıca bireylerin fiziksel, entelektüel, psikolojik ve duygusal olarak iyi bulunuşluk düzeylerini etkilemektedir. Ekonomik olarak iyi durumda olan aileler çocuklarına daha fazla yatırım yapabilmekte ve onların başarılı ve sağlıklı olma şanslarını artırabilmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve meslekleri onların gelir düzeylerini ve içinde buldukları sosyal statülerini etkilemektedir. Bu

durum çocuklarına yaptıkları yatırımın içeriğini, çocuk yetiştirme ve sosyalleştirme biçimlerini belirlediği için çocuklarının akademik başarılarını yükseltmektedir. (Seban ve Perdeci, 2016). Benzer bir çalışmada yüksek gelirlilerin başarılı olmanın başarıyı artırmadığını vurgulamakla birlikte yüksek gelirin çocukların gelişimine katkıda bulunacak daha iyi bakım, zengin öğrenme ortamları, iyi bir sosyal çevre ve okul gibi fırsatları elde etmelerini sağladığını belirtmiştir (Duncan, 2005).

**Araştırmanın yedinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde;** öğretmenlerin BSGF ile seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma, matematik-fen, sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve gelişim düzeylerini sınıf arkadaşlarına göre oldukça yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırma kapsamında öğretmenler sınıflarındaki muhtemel üstün potansiyelli olabilecek öğrencileri seçip gözlemlemişlerdir. Seçilen bu öğrencilerin yazma, okuma, matematik –fen ve sosyo-duygusal gelişim alanlarında akranlarına göre ortalamanın üzerinde gelişim becerileri sergilemelerinin beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazma, okuma, matematik-fen ve sosyo-duygusal gelişim becerileri ortalama üzerinde olduğu belirlenmiştir. Harradine, Coleman ve Winn (2014) tarafından ÖÖPG formu kullanılarak ABD’de yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin BSGF ile seçtikleri öğrencilerin yazma, okuma matematik-fen ve sosyo-duygusal gelişim skorları incelendiğinde seçilen öğrencilerin akranlarına göre ortalamanın üzerinde oldukları tespit edilmiştir. ABD’de yapılan bu araştırma bulguları ile bu çalışmadan elde edilen bulgular arasında oldukça benzer sonuçlar olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde üstün potansiyelli öğrencilerin çeşitli gelişim alanlarının (akademik, bilişsel, sosyal, duygusal vb.) akranlarına göre daha erken yaşlarda, daha hızlı ve daha ileri düzeyde geliştiği anlaşılmaktadır (Coleman, Shah-Coltrane ve Harrison, 2016; Coleman ve diğ., 2015; Coleman, 2016; Coleman ve Job, 2014; Coleman ve Coltrane, 2010; Davis, Rimm ve Siegle, 2014; Harradine, Coleman ve Winn, 2014). Örneğin Silverman ve diğ. (1983, 2005) tarafından yapılan araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel gelişimi kronolojik (fiziksel) gelişimini geride bıraktığı, zihinsel gelişimlerinin kronolojik yaşlarına göre oldukça ileride olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üstün zekâlılığı ileri düzey bilişsel yetenekler ile karakterize olan asenkronize gelişim olarak

tanımlamışlardır. Benzer bir biçimde Davis, Rimm ve Siegle, (2014) yaptıkları araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin genellikle çok çalışan bir kelime hazinesi ve birçok konu hakkında geniş bir bilgi deposuna sahip oldukları, bu çocukların işleyen belleklerinin daha üst performans gösterdiğini bulmuşlardır. Silverman ve diğ. (2005) göre hızlı ve mantıksal düşüncelerinin ışığında, sorgulama yetenekleri, sebep-sonuç ilişkilerini iyi bir şekilde kavrayabilmeleri, inatçılıkları ve iç görü anlayışları üstün yetenekli öğrencilerin önemli özellikleri olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir. Tüm bu tartışma sonuçları göz önünde alındığında, alanda yapılan araştırma sonuçları ile araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçların paralel olduğu, özellikle aynı ölçme aracı kullanılarak ABD’de yapılan araştırma sonuçları ile araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçların benzerlik göstermesi ilgili formların Türk kültüründe de kullanılabilirliği görüşünü güçlendirmektedir (Coleman ve diğ, 2015; Coleman ve Job, 2014; Coleman ve Coltrane, 2010; Davis, Rimm ve Siegle, 2014; Harradine, Coleman ve Winn, 2014).

**Araştırmanın sekizinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde;** araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG formunu kullanmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde engel olarak **davranış** (*çocuğun sosyo duygusal davranışları hareketliliği -çok soru sorması- konuşması- arkadaşlarını rahatsız etmesi vb.*), **demografik unsurlar** (*yoksulluk, ırk, ebeveynlerin medeni durumu, statü, meslekleri, sosyo ekonomik durumları vb.*), **mevcut tespit araçları** (*üstün potansiyelli öğrencilerin mevcut tespit ve teşhis araçlarının kısıtlılığı veya yetersizliği*), **düşük beklenti** (*-eğer olduyorsa- daha önceki öğretmenlerin çocuk için düşük beklenti içerisine girmiş olması*), **ebeveyn desteğinin eksikliği** (*ailenin sosyo ekonomik ve duygusal desteğinin yetersizliği*), **o zamana kadarki başarı** (*o zamana kadarki akademik başarı / başarısızlık*) ve **sözel dil** (*çocuğun anadilinin farklı olması, şivesel, dilsel farklılıklar nedeni ile anlaşılabilmesi*) olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Yani öğretmenlerin çoğunluğu ÖÖPG formunu kullanmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerini tespit etmelerinin önünde en büyük engel olarak **mevcut tespit araçlarının** (*üstün potansiyelli öğrencilerin mevcut tespit ve teşhis araçlarının kısıtlılığı veya yetersizliği*) yetersiz olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle sonuçlar genel olarak incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin büyük bir



bölümünün (%86,2) üstün potansiyelli öğrencilerin tespitinde mevcut ölçme araçlarının yetersiz olduğunu belirtmeleri oldukça dikkat çekicidir. İlgili literatür incelendiğinde, MEB tarafından üstün yetenekli/zekâlı bireyler üzerine yapılan çalıştaylarda üstün yetenekli/zekâlı bireylerin tanınması sorunu ile ilgili olarak; eğitsel değerlendirme ve tanılamada kullanılan araçların nitelik ve nicelik bakımından yetersizliğine dikkat çekilerek; üstün potansiyelli öğrencilerin çeşitli alanlardaki yeteneklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının çeşitliliğini artırılması gibi öneriler sunulmuştur (Karadağ, 2015). Bununla beraber aday göstermede kullanılan kaynaklar ne kadar fazla olursa, seçilen bireylerin veya öğrencilerin gerçekten üstün yetenekli olduğu konusundaki güvende o kadar artacaktır (Akar ve Uluman, 2013). Ayrıca özellikle dezavantajlı gruptaki üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin standart norma dayalı testlerde zayıf performans göstermesi nedeni ile bu gruptaki öğrencilerin yüksek potansiyelini ortaya çıkaracak farklı yöntemlere ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Deborah, 2000). Bu nedenle MEB ve üniversite işbirliği ile genel zekânın veya özel bilişsel yeteneğin dışında sanat, spor, yaratıcılık ve liderlik gibi alanlarda da çeşitli tanılama araçlarının geliştirilmesi farklı alanlarda yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir (Tarhan ve Kılıç, 2014). Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin üstün yetenekliliğe dair gözlenebilir davranışlarını belirleyebilmek amacıyla öğretmenlerce doldurulacak, kolayca kullanılabilir, güvenilir ve geçerliliği yüksek bir değerlendirme ölçeği geliştirmek önemlidir (Karadağ, 2016). Öğrencinin üstün potansiyelli olmasının (zekâ-yetenek) ilk göstergeleri olarak takip edilen özellikleri duygusal, sosyal, zihinsel, fiziksel, ahlaki ve yaratıcılık boyutlarının gelişimine temel oluşturan davranışlarının tümü olarak görülmelidir. Ayrıca genel görüşler yerine, dikkatli ve sistemli gözlemlere dayanan gelişim ve izleme formlarının doldurulması gereklidir. Böylece genel zekâ testleri ile ölçülemeyen kişisel çok yönlü gizil güçlerin belirlenmesi kolaylaşmakta ve bütün öğrenciler değerlendirmeye dâhil edilebilmektedir (Yılmaz, 2015). İlgili alan yazın incelendiğinde de araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçlara benzer bulgular ortaya konduğu ve alanda öğretmenler tarafından üstün potansiyelli öğrencilerin tespitinde kullanılacak mevcut ölçme araçlarının yetersizliğine ve bu tür araçların geliştirilmesi gerekliliğine vurgu

yapıldığı görülmektedir (Akar ve Uluman, 2013; Deborah, 2000; Karadağ, 2015; Karadağ, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; Yılmaz, 2015).

**Araştırmanın dokuzuncu alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde;** öğretmenlerin ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketine verdikleri yanıtların; *Öğrenciye bakış açımda devrim yarattı (%31,8). Öğrencilerimi gözlemlerken kullanmaya devam etmeyi düşünüyorum (%86,0). Başka zaman olsa gözden kaçıracağım öğrencileri fark etmemi sağladı(%64,2). Öğrencilerimi daha iyi tanımamı, desteklememi ve ihtiyaçlarına karşılık vermemi sağladı (%76,5). Öğrencilerim hakkındaki bilgileri başkaları ile paylaşmama yardımcı oldu %57,0. Nasıl kullanacağımı öğrenmek kolay oldu (82,1). Sağladığı fayda öğrenmek için harcadığım çabaya değmedi (%2,2). Kullanmamı söylemedikleri sürece bir daha kullanmayı düşünmüyorum (%3,9). Kullanmadım (%0,6). Diğer (2,2) -bu seçeneğe öğretmenler a) bu tür form ve ölçeklerin sayısının arttırılmasına ihtiyaç var, b) daha uzun süreli gözlem yapılmalı şeklinde yanıtlamışlardır.- şeklinde olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin ÖÖPG Formu Öğretmen Kapanış Anketine ilişkin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun (%64,2; n=115) ÖÖPG Gözlem Formu olmadığı durumda öğrencilerin potansiyelini gözden kaçırabileceklerini belirtmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yine bu bölümdeki bulgularda, öğretmenlerinin büyük bir bölümünün (%86,0; n=154) öğrencileri gözlemlmek için bu formu kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmeleri, yine öğretmenlerin çoğunluğunun (%76,5; n=137) öğrencilerini daha iyi tanımaları, desteklemeleri ve ihtiyaçlarına vermeleri konusunda yardımcı olduğunu açıkladıkları ve öğretmenlerinin çoğunluğunun (% 82,1; n=147) formun kullanımın kolay olduğunu belirtmelerinin ÖÖPG formunun alanda öğretmenler tarafından kullanımında etkili olduğunu düşündürmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçlarla paralel görüşler olduğu ve aday gösterme sürecinde öğretmenlerin ellerinde kendilerine rehberlik edecek gözlem formu vb. gibi araçların bulunmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Akar ve Uluman, 2013; Dağlıoğlu, 1995; Leavitt, 2017; Özberk ve Özberk, 2016; Thomson, 2006; Tarhan ve Kılıç, 2014). Ayrıca öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunun önemini bilmelerine rağmen ellerinde bu tür öğrencileri belirlemek için ölçme araçlarının oldukça yetersiz olduğu ve*

kendilerinin de bu farkındalık ve bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu ve bu nedenle üstün potansiyelli öğrencileri fark etmelerini engelleyen bir etmen olarak düşündükleri belirtilmektedir (Akar ve Uluman, 2013; Thomson, 2006;). Örneğin üstün yetenekli öğrencinin öğretmeni tarafından doğru aday gösterilmesini inceleyen Akar ve Uluman (2013) genel olarak sınıf öğretmenlerinin doğru aday gösterme yüzdesini %18, benzer bir şekilde Dağlıoğlu ve Suveren (2013) ise, doğru aday gösterme yüzdesini %22,5 olarak tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin, özellikle üstün potansiyelli olmaya yönelik çeşitliliği tespit ederken, öğrencinin performans değerlendirmesi konusunda önyargılı olma eğiliminde olduklarını bildirmektedir. Üstün yetenekli öğrencileri aday gösterme sürecine katılan tüm öğretmenlerin kendilerine standardizasyonu sağlanmış bir ölçme aracına göre çalışması oldukça önemlidir (Leavitt, 2017). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında ilk aşama olan aday gösterme işleminde hangi kriterlere dikkat ettiklerinin net bir biçimde belirlenmesi aday öğrencilerin seçiminde birinci basamak olarak kabul edilmektedir. Çünkü bu basamakta gözden kaçan ve değerlendirmeye alınmayan bir kriter, esasen üstün yetenekli olan bir öğrencinin tanınma sürecine dahi katılmadan elenmesine neden olabilmektedir (Özberk ve Özberk, 2016). Bir öğrencinin ya da bireyin aday gösterilmesi sürecinde genellikle kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve benzeri betimleyici araçlar kullanılabilir. Üstün yetenekli öğrenciyi aday göstermesi sorumluluğu taşıyan sınıf öğretmenlerinin bu aday gösterme işlemini doğru bir şekilde gerçekleştirebilmelerinin, üstün yetenekli öğrencilerin tanınabilme olasılıklarına da doğrudan etki edebileceği düşünülmektedir (Akar ve Uluman, 2013). Bir öğretmenin “yetenekli bir öğrencinin” zihinsel imajının kimliği nasıl etkilediğini belirlemesi mümkün değildir, bu nedenle öğretmenin öznel kararları her zaman soruya açık olabilmektedir. Öğretmenlerin önceden belirlenmiş klişelere uyabilecek parlak, kolay öğrenen öğrencileri üstün yeteneklilik için tercih etmesi, bu tanıyı desteklemek için ek bilgi veya kanıt gerektirmesinin bir nedenidir (Thomson, 2006). Aday gösterme sürecinde izlenebilecek yöntemlerden biride, öğretmenlerden bazı spesifik alanlarda üstün yetenek sergileyen öğrencileri tespit etmesini istemek bunun içinde dolduracakları üstün yeteneklilik kriterlerini içeren birer kontrol listesi vermektir. Böylece öğretmenler fen -matematik gibi akademik yetenek kadar resim ve müzik gibi

alanlara da dikkat edecek ve bu alanda yeteneği olan öğrencileri daha rahat fark edebileceklerdir (Tarhan ve Kılıç, 2014). Öğretmenlerin aday gösterme aşamasında daha doğru seçimler yapabilmeleri sürecin geçerliliğine dayanmaktadır. Örneğin, adaylık formundaki talimatların ifadesi ve öğretmenin, adaylığa rehberlik edecek kriterleri anlamada yardımcı olması için bir veya daha fazla somut örneğin sunulup sunulmadığı öğrencilerin aday gösterilmesinde derin bir etkiye sahip olabilmektedir (Pfeiffer, 2008).

Bilim Sanat Merkezleri iç denetim raporundaki veriler incelendiğinde (2010), uygulanan ankete katılanların çoğunluğunun okullardaki öğretmenlerin, üstün yetenekli veya üstün zekâlı öğrencilerin ayırt edici özellikleri konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu konusunda görüş birliğine vardıkları anlaşılmaktadır (Kıldan, 2011). Öğretmenlere, aday gösterme sürecinde destek olmak üzere, öğrencilerin hangi kriterlere göre belirleneceği hakkında bilgi verilmesi ve konuda farkındalık sağlanması önemlidir. Öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilgili eğitimler yolu ile bilgilendirildiklerinde bu öğrencileri ile ilgili daha doğru seçimler ve yönlendirmeler yapabilmektedirler. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim programların geliştirilebilmesinin yanı sıra, bu öğrencilerin tespiti ve yönlendirilmesinde sorumluluk alacak öğretmenlerin, konuya ilişkin bilgi ve becerileri düzeylerinin ve farkındalıklarının geliştirilmesi giderek önemli hale gelmektedir (Erişen, Birben, Yalın ve Ocak, 2015). Sınıf öğretmenin özel yetenekli bir bireyin sahip olduğu özelliklerin farkında olması, öğrencinin aday gösterilmesinde etkili olur. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin özel yetenekliler ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaları, bu bireylerin farkına varılması, tanınması ve geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Bolat, 2019). Aday gösterme de isabetliliğinin bu denli düşük olması, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri seçerken kullanacakları kriterlerin başka bir deyişle üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterilmesinde öğrencide aranacak özelliklerin neler olduğu hakkındaki bilgilerinin yeterli olmamasından kaynaklandığını düşündürmektedir (Özberk ve Özberk, 2016). İlgili araştırma sonuçları öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrenciler konusunda bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Tüm

bu sonuçlar göz önüne alındığında öğretmenlerin aday gösterme sürecinde ellerinde onlara rehberlik edecek gözlem formlarının bulunmasının daha isabetli seçimler yapmaları bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Araştırmanın onuncu alt amacına ilişkin bulgularda yer alan** öğretmenlerin ÖÖPG Formunun alt alanlarına verilen kriterlere (*belirtilen alanı temsil eder, sınıfta ya da okul ortamında kolaylıkla görülür, yüksek potansiyeli işaret eder, öğretmenlere dersi uyarlamada yardımcı olur*) göre değerlendirmelerinin dağılımları **incelendiğinde;** bu kriterlerdeki tüm değerlendirme bulgularına göre araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖÖPG formunda bulunan 9 alandaki 104 madde üzerinde uygulamada bu maddelerin her birinin “belirtilen alanı temsil etmesi”, “sınıf ve okul ortamında kolaylıkla görülmesi”, “yüksek potansiyeli işaret etmesi”, “öğretmenleri dersi uyarlamada yardımcı olması”olan boyutlarda en düşük % 64,2 ile en yüksek % 98,9 oranında uzlaştıkları anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin ÖÖPG formunun alanda üstün potansiyelli öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilirliğini gösterdiği söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarına benzer bulguların olduğu görülmektedir (Alkan, 2015; Bolat, 2019; Leavitt, 2017; Özberk ve Özberk, 2016; Pfeiffer, 2008). Üstün yetenekli bireylerin eğitimsel gelişimlerdeki en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin öğretmen önerileri ve yönlendirmeleri yoluyla belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenin özel yetenekli bir bireyin sahip olduğu özelliklerin farkında olması, öğrencinin aday gösterilmesinde etkili olur. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin özel yetenekliler ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaları, bu bireylerin farkına varılması, tanınması ve geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Bolat, 2019). Öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunun önemini bilmelerine rağmen bilgi eksiklikleri onların bu öğrencileri fark etmelerini engelleyen bir etmendir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri tespit edebilmelerinin önemi büyüktür. Öğretmenin öğrencisinin özelliklerini iyi bilmesi onun başarılı olmasını sağlayacak en önemli etmendir (Alkan, 2015). Bununla beraber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencileri aday göstermesi tanılama sürecine yardımcı olmak üzere kullanılmaktadır. Öğretmenler öğrenciyi aday gösterirken yalnızca genel entelektüel yeteneklere odaklanabilir veya çok çeşitli özel beceri ve

yetenekler üzerinde durulabilirler. Öğretmenler bir öğrenciyi üstün zekâlı olarak tanımlamak için aşağıdaki dört kriter üzerinde önemle durmaktadırlar: yaratıcılık, hızlı ve kolay bir şekilde öğrenme, kendi öğrenmesini başlatma ve merak. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen üç kriter ise: geniş bilgi, akademik yetenek ve motivasyondur. Bu bulgular öğretmenlerin kullandığı adaylık formlarının bu kriterlerden birini veya daha fazlasını içermesi gerektiğini göstermektedir (Pfeiffer, 2008). Öğretmenlerin kendi öğrencilerini aday göstermesi, BİLSEM’lerde gerçekleştirilmekte olan tanılama süreçlerinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Buradaki en önemli husus, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında ilk aşama olan aday gösterme işleminde hangi kriterlere dikkat ettikleridir. Çünkü bu basmakta gözden kaçan ve değerlendirmeye alınmayan bir kriter, esasen üstün yetenekli olan bir öğrencinin tanılanma sürecine dahi katılmadan elenmesine neden olabilmektedir (Özberk ve Özberk, 2016). Üstün yeteneklilere aday gösterme sürecine katılan tüm öğretmenlerin kendilerine açıklanmış olan gerekli kriterler listesinden çalışması önemlidir. Üstün yeteneklilikleri tanımak için öğretmenler, standart test puanlarından yüksek kabiliyetin belirgin olmadığı durumlarda, tanılama sürecinde yararlı ve önemli bir araç olabilmektedirler (Leavitt, 2017). Sonuç olarak bu alandaki bulgular incelendiğinde tüm alt alanlara ilişkin öğretmenler arasında yüksek düzeyde bir uzlaşma olduğu anlaşılmaktadır. Bu da ÖÖPG formlarının alanda etkili bir şekilde çalıştığını ve güvenli bir şekilde kullanılabileceğini düşündürmektedir.

### **5.3. Öğretmenlerin Üstün Potansiyelli Öğrencileri Seçmede Kullandıkları Öğrencilerdeki Potansiyeli Gözlememesi (ÖÖPG) Formunun Etkililiğinin Belirlemesine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencileri seçmede kullandıkları ÖÖPG formunun etkililiğinin belirlenmesi için ilkökul öğrencilerinin BİLSEM’e kabul edilip edilmedikleri incelenmiştir. Ancak araştırmada öğretmenler tarafından ÖÖPG formu ile üstün potansiyelli olarak seçilen anaokulu/anasınıf öğrencilerine yönelik MEB tarafından yapılan bir seçim (belirleme) olmadığı için bu öğrencilere DGTE uygulanmıştır. Böylece ÖÖPG formunun etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

**Araştırmanın on birinci alt amacında yer alan** öğretmenlerin BSGF ile üstün potansiyelli olarak seçilen okul öncesi dönem öğrencilerin **DGTE** sonuçlarına göre gelişim yaşları takvim yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular **incelendiğinde**; araştırmaya dahil edilen öğretmenler tarafından BSGF kullanılarak üstün potansiyelli olduğu düşünülen beş yaşındaki öğrencilere uygulanan DGTE sonuçları gelişim alanları açısından değerlendirildiğinde gelişim yaşlarının takvim yaşlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ÖÖPG formunun üstün potansiyelli öğrencileri belirlemede kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu doğrulamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler tarafından üstün potansiyelli olarak seçilen beş yaşındaki öğrencilerin sadece 5'inin DGTE'nin "Kişisel-Sosyal" boyutunda takvim yaşlarına uygun performans gösterdiği diğer 42'sinin tüm gelişim alanlarında yaşlarının üstünde bir gelişim performansı sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenler tarafından BSGF'nin alt alanlara göre seçilen öğrencilerin DGTE ile yapılan değerlendirmede de çeşitli gelişim alanları açısından akranlarından ileride olduklarını ve BSGF'nin okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubundaki öğrenciler üzerinde de etkili bir şekilde kullanılabilirliğini düşündürmektedir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde; DGTE'nin benzer çalışmalarda kullanıldığı ve araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel sonuçlar verdiği görülmektedir (Anlar ve Yalaz, 1990; Çiğdem, 2019; Güneş, 2017; Saranlı, 2017).

Anlar ve Yalaz (1990), DGTE'nin geçerlik güvenirlik çalışmasında sıfır-altı yaş grubu arasında bulunan on çocuk aynı anda birden fazla testör tarafından test edilmiş ve aynı çocukların en fazla beş gün aralıkla yapılan test sonuçları karşılaştırıldığında testörler arası uyumluluğun % 90 olduğu, ön test-son test uyumluluğunun ise %86'nın altına düşmediği belirlenmiştir.

Saranlı (2017), "Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması" isimli araştırmasında veri toplama araçlarından biri olarak DGTE'yi kullanmıştır. Test sonuçları öğrencinin Kişisel-Sosyal, İnce Motor, Dil ve Kaba Motor testlerinin tamamını başarıyla bitirdiğini, beş yaş 3 aylık olan öğrencinin, bu test sonucunda yaşından daha üst seviyede performans göstererek kişisel sosyal ve ince motor başlığı altındaki birer madde

haricinde tüm maddeleri tamamladığını ve 6 yaş seviyesinde son bulan testin son sorusuna kadar başarıyla ilerlediğini ortaya koymuştur.

Güneş (2017), “0-6 Yaş Arası Çocukların Gelişim Düzeyleri ile Annelerinin Aile İşlevleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada annelerin çocukların gelişim düzeylerine ilişkin algılarını tespit etmek için DGTE’yi kullanmıştır. Araştırma sonucunda DGTE’nin araştırmada kullanılan diğer ölçekler ile uyumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.

Çiğdem (2019),” DGTE’ye Göre Problem Görülen Çocuklarda İşitme, Dil ve Artikülasyon Özelliklerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, DGTE uygulanarak seçilen çocukların tarama odyometresi ile işitme özelliklerine, TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil) Kelime Testi ile dil özelliklerine ve AAT (Ankara Artikülasyon Testi) ile artikülasyon özelliklerine bakılmış ve sonuçların her üç araç açısından da birbiri ile uyumlu olduğu görülmüştür.

**Araştırmanın on ikinci alt amacında yer alan** öğretmenlerin BSGF ile üstün potansiyelli olarak seçilen öğrencilerin BİLSEM’e kabul edilme durumları **incelendiğinde;** araştırmada ÖÖPG formu ile Kırklareli İlinden anaokulu (n=96) ve ilkokuldan (n=1156) toplam 1252 öğrencinin üstün potansiyelli olma durumu taranmış ve bu tarama sonucunda bazı öğretmenler sınıflarında ÖÖPG formunda belirtilen kriterlere uygun hiçbir öğrenci olmadığını bildirmişlerdir (n=382). Bazı öğretmenler ise sınıflarında ÖÖPG formunda belirtilen kriterlere uygun en az bir tane öğrenci olduğunu belirtmişlerdir (n=774). ÖÖPG formu ile sınıfında en az bir tane üstün potansiyelli öğrenci olduğunu belirten öğretmenlerin 350 öğrenciyi TSGF ile seçtiği tespit edilmiştir. 350 öğrenciden de 180’i BSGF ile üstün potansiyelli olarak seçtikleri belirlenmiştir. Bu 180 öğrencinin sadece 41’inin BİLSEM tarafından üstün potansiyelli olarak belirlendiği ve bu öğrencilerin BİLSEM bünyesinde eğitime başladığı belirlenmiştir. Yani öğretmen tarafından aday gösterilen öğrencilerin %22.7’sinin BİLSEM ine kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ÖÖPG Formu ile seçmiş oldukları öğrencilerin araştırma kapsamından bağımsız bir şekilde MEB tarafından yapılan BİLSEM sınavı sonuçları ile tutarlılık göstermesi oldukça önemli bir bulgu olarak kabul edilebilir. Bu durum ÖÖPG formun üstün potansiyelli öğrencilerin belirlenmesinde etkili bir şekilde çalıştığını, bu formun kullanılarak üstün potansiyelli öğrencilerin güvenilir bir biçimde seçilebileceğini ve formların



öğretmenlere aday öğrenci seçiminde rehberlik etmede önemli bir basamak olabileceği söylenebilir. Yapılan bu araştırma ile okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli çocukların belirlenebileceği ortaya konmuştur. Ayrıca Türkiye’de MEB tarafından okul öncesi dönem öğrencilerinin üstün potansiyelini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının olmaması nedeniyle bu araştırmada geçerlik, güvenirlik çalışması yapılan, üstün potansiyelli çocukları belirlemeye yönelik ÖÖPG Formunun alana kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Üstün potansiyelli okul öncesi dönem öğrencilerinin erken dönemde belirlenmesi çocukların potansiyellerini geliştirebilecekleri gerekli desteklerin sunulması açısından önemlidir. Burada MEB’in önemli bir sorumluluğu üstlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde standardizasyonu olan ölçme araçlarının alana kazandırılması, öğretmenlere konu ile ilgili eğitimler verilmesi, bu çocuklara uygun eğitim ortamlarının ve eğitim programlarının sağlanması, ailelerine destek verilmesi, BİLSEM lerinde üstün potansiyelli akranları ile birlikte olabilecekleri ortamlar sunulması gerekmektedir. Ayrıca üstün potansiyelli okul öncesi dönem öğrencilerin tespitinin, sistem olarak (MEBSİS) ilkokula yansıtılmasının ve boylamsal takiplerinin yapılmasının ilkokul dönemindeki öğretmenlere aday öğrenci seçiminde rehberlik edecek önemli bir veri olarak yansıtacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte BİLSEM’in Kırklareli İlinde üstün potansiyelli öğrencileri belirlemeye yönelik bir tarama çalışması olmadığı için bu bölge açısından da araştırmanın bulgularının önemini vurgulamak gerekir. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksiklikleri olduğunu, aday gösterme sürecinde öğrencilerin bazı özelliklerinden etkilendiklerini ve genelde sadece akademik alanları göz önünde bulundurdıkları, aday gösterme sürecinde ellerinde kendilerine rehberlik edecek form, ölçek vb. gibi araçların bulunmasının daha doğru tespitler yapabilmeleri bakımından faydalı olacağına işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Harradine ve Coleman, 2014; Karadağ, 2015; Wright ve Ford 2017; Yılmaz,2015). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri önerirken, değerlendirirken ve diğer uzmanların değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirirken nesnel ve uzmanca yaklaşımları gerekmektedir. Ayrıca genel görüşler yerine, dikkatli ve sistemli gözlemlere dayanan gelişim ve izleme formlarının doldurulması gerekmektedir. Böylece genel zekâ testleri ile ölçülemeyen kişisel çok yönlü gizil

güçlerin belirlenmesi kolaylaşmakta ve bütün öğrenciler değerlendirmeye dahil edilebilmektedir (Yılmaz, 2015). Yapılan bir araştırmada aynı yüksek standart test puanlarına ve sosyo-ekonomik statüye sahip öğrenciler arasında bile üstün yetenekliler programlarına yönlendirmede öğretmenlerin öğrencilerin ırk, dil, din, kültür vb. gibi farklılıklarından etkilendiğini bulunmuştur. Bu bulgu bilinçsiz, bölünmüş, örtük yanlılık olarak tanımlanmaktadır. Bazen bu önyargılar daha da derinleşmekte ve öğretmenlerin bir öğrencinin akademik yeteneğini yalnızca ırk ve gelir temelinde değil aynı zamanda bir öğrencinin adı kadar keyfi olarak değerlendirmelerine neden olmaktadır (Wright ve Ford 2017). Çepni ve Gökdere (2002) yaptıkları araştırmada Türkiye'deki tanılama sürecinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin üstün potansiyelli öğrencilerini belirlemede etkili olduğuna ve öğretmenlerin bu tanılama sürecinin aday gösterme adımındaki etkili gözlem ve rapor etme görevlerini yeterince yerine getirmediğine dikkat çekmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstün yetenekli/zekâlı bireyler üzerine yapılan çalıştaylarda üstün yetenekli/zekâlı bireylerin tanılanması sorunu ile ilgili olarak; Eğitsel değerlendirme ve tanılamada kullanılan araçların nitelik ve nicelik bakımından yetersizliği, üstün potansiyelli öğrencilerin büyük bir bölümünün tanılanamamış olması gibi problemlere dikkat çekilerek; üstün potansiyelli öğrencilerin çeşitli alanlardaki yeteneklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının çeşitliliğini arttırmak gibi önerilerde bulunulmuştur (Karadağ, 2015). Bununla beraber eğitim ve ekonomik düzeyleri düşük ailelerin çocukları özellikle küçük yaşlarda kendilerini testler ve değerlendirme ortamlarında ifade etmekte güçlük ya da tedirginlik yaşayabilmektedirler. Bu nedenle zekâ testlerine değil, çocuğun davranışlarına ve sözel dile dayanmayan etkinliklerine yönelik çok yönlü değerlendirme süreci daha uygun görülmektedir. Zekâ testi puanları benzer olan öğrencilerin benzer ilgilere, kişiliklere, yeteneklere, duygulara sahip olmayacakları da bir gerçektir. Öğretmenler üstün yetenekli öğrencileri tanıma ve belirlemeye çalışırken zekâ ve yaratıcılık testlerine güvendiklerini, fakat yeteneklerin belirlenmesinde sınıf içerisinde kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarının bulunmamasının öğrencilerin gerçek özelliklerini keşfetmeyi güçleştirebildiğini belirtmektedirler (Yılmaz, 2015). Üstün yetenekliler programına yönlendirmeler çoğunlukla sınıf öğretmenleri tarafından yapıldığı için, öğretmenlerin

öğrencilerde ne arayacaklarını anlamalarına yardımcı olunması son derece önemlidir. En ideal olanı öğrenci gözleminin sistemli bir şekilde ve zamana yayılarak yapılmasıdır, böylece öğretmenin çeşitli bağlamlardaki öğrenci davranışını belgelemesi sağlanabilir (Harradine ve Coleman, 2014). Öğretmenlerin, aday gösterme formunu doldurmadan önce öğrencilerini hangi kriterlere göre değerlendirmeleri gerektiği hakkında bilgilendirilmeleri ve bu konuda farkındalığın oluşturulması çok önemlidir. Aday göstermede kullanılan kaynaklar ne kadar fazla olursa, seçilen bireylerin veya öğrencilerin gerçekten üstün yetenekli olduğu konusundaki güvende o kadar artmaktadır (Akar ve Uluman, 2013). Bu bölümdeki tüm tartışma sonuçları değerlendirildiğinde üstün potansiyelli öğrencilerin öğretmenler tarafından tespit edilmesi ve özellikle çeşitli yetenek alanlarının fark edilmesi sürecinde öğretmenlerin ellerinde geçerli, güvenilir, sistemli ve yapılandırılmış gözlem formlarının bulunmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte gözden kaçan bir öğrencinin bile belirlenmesi oldukça önemlidir. Süreçte öğretmenler tarafından ÖÖPG gözlem formunun kullanılması ile aday gösterme sürecinde öğretmenlerin daha doğru seçimler yapabilecekleri ve öğretmenlerin ön yargıları ve alana ilişkin bilgi yetersizlikleri nedeni ile gözden kaçabilecek öğrencileri daha doğru tespit edilebilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca ÖÖPG gözlem formunun öğretmenlere sınıflarındaki öğrencilerin muhtemel potansiyel alanlarını görmeleri ve standart formal testler kullanımı ile gözden kaçabilecek öğrencilerin tespiti için de yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak üstün potansiyelli öğrencilerin tespitine yönelik Türkiye’de yeterli sayıda ölçek, form vb. gibi araçların bulunmaması nedeniyle uyarılma çalışmaları yapılmış olan bu gözlem formlarının başka ölçek, form vb. gibi araçların geliştirilmesi çalışmalarını teşvik edeceği düşünülmektedir. Üstün potansiyelli öğrencilerin tespitinde geçerli ve güvenilir formların alana katkı sağlaması beklenmektedir. Bu yüzden, geliştirilen formlar öğretmenlerce rahatlıkla kullanılabilir. Ayrıca, psikometrik özelliklerinin gerekli ölçütleri karşılamada oldukça yeterli olması yüzünden, geliştirilen ÖÖPG gözlem formunun araştırmalarda da kullanılabilirliği ve bu formun kullanıldığı araştırmalar yoluyla üstün potansiyele sahip olan öğrencileri pek çok değişken açısından inceleyip kuramsal literatüre de katkılar sağlanabileceği söylenebilir.

## 6. ÖNERİLER

Bu araştırma 5- 9 yaş arası üstün potansiyelli aday öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu araştırmada üstün potansiyelli öğrencileri seçmede etkili olduğu düşünülen ÖÖPG formunun geçerlik güvenirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda birtakım önerilere yer verilmektedir.

**Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:**

### a. Uygulamaya yönelik öneriler

Bu araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %29,6'sının üstün potansiyelli öğrenciler ile ilgili eğitim aldığı, bu eğitimin de sadece %1,9'unun akademik ders olarak alındığı diğerlerinin konferans–seminer şeklinde düzenlenen eğitimler olduğu bulunmuştur. Ülkemizde BİLSEM'e öğrenci seçim sürecinin ilk basamağı üstün potansiyelli aday öğrencilerin öğretmenleri tarafından teklif edilmesi ile başlamaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu süreçte kilit rol oynadığı söylenebilir. Öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencileri daha doğru olarak seçebilmeleri için onların özellikleri hakkında donanımlı ve bilgi sahibi olmaları önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarına veya öğretmenlere lisans, yüksek lisans eğitimleri süresinde üstün potansiyelli öğrenciler konusunda verilen lisans veya lisansüstü akademik derslerin sayısı veya niteliğinin artırılması ve hizmete başladıklarında da hizmetiçi eğitim, konferans, seminer vb. gibi çalışmalar ile öğretmenlerin konu hakkında sürekli olarak bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması ve daha donanımlı hale getirilmeleri önerilmektedir. Bu süreçte MEB ve Üniversitelerin ortak çalışmalar yürütmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencilerin tespitinde en önemli engeller olarak sırası ile; mevcut tespit araçlarının eksikliği, ebeveyn desteğinin eksikliği, öğrenciden beklenen o zamana kadarki başarı/ başarısızlık, öğrenciden beklenti düzeyinin düşüklüğü ve öğrencinin problem davranış olarak nitelendirilebilecek davranışları gösterdikleri bulunmuştur. Bu

nedenle öğretmenlere aday öğrenci seçiminde rehberlik edecek, daha doğru seçimler yapmalarına yardımcı olacak, düşük maliyetli, kolay kullanılabilir tespit araçlarının alana kazandırılması ve bu araçların kullanımı konusunda öğretmenlerin desteklenmesi sağlanmalıdır.

Aday öğrenci seçim sürecinde aileler tarafından sürece daha fazla destek sağlanması, ailelere gerekli eğitim olanaklarının sunulması, öğretmen ve ailelerin işbirliği yapabilmelerine olanak sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrencilerin tespitinde en önemli engeller olarak belirttikleri diğer sonuçlar incelendiğinde öğrencinin başarı, beklenti düzeyi ve bazı davranışlarından etkilenecek ön yargılı davrandıkları bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin aday gösterme sürecinde öğretmenler tarafından gözden kaçırılabilirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenlerle öğretmenlerin konuya ilişkin hizmet içi eğitim, seminer, kurs, konferanslar ile sürekli olarak desteklenerek tutum ve ön yargılarının değiştirilmesine çalışılması, farkındalık düzeylerinin arttırılarak daha doğru seçimler yapabilmeleri sağlanmalıdır.

Bu araştırma bulgularında, öğretmenler tarafından ÖÖPG formlarının kullanımının kolay olduğu, öğretmenlerin aday öğrenci seçimi amacı ile gözlem yaparken ÖÖPG formlarını kullanmaya devam etmek istedikleri, başka zaman olsa gözden kaçırabilecekleri öğrencileri fark ettikleri, ÖÖPG formlarının öğrencilerini daha iyi tanıyıp desteklemelerine yardımcı olduğu sonuçları bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin aday öğrenci seçim sürecinde bu tür araçlara ihtiyaçları olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle ÖÖPG formlarının alanda öğretmenler tarafından kullanımına ilişkin çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Bu araştırma bulgularında, sınıflardaki öğrenci sayıları arttığında öğrencilerini tanımakta ve aday öğrenci seçiminde daha da zorlandıkları bulunmuştur. Bu nedenle mevcut sınıf sayılarının mümkün olduğu kadar azaltılması önerilmektedir.

Bu araştırma bulgularında, okulöncesi dönemdeki üstün potansiyelli öğrencilerin belirlenebileceği ortaya konmuştur. Üstün potansiyelli okul öncesi dönem öğrencilerinin erken dönemde belirlenmesi çocukların potansiyellerini geliştirebilecekleri gerekli destekler sunulması bakımından önemlidir. Bu nedenle

ÖÖPG formlarının okulöncesi dönemde alanda öğretmenler tarafından kullanımı önerilmektedir.

Okul öncesi dönemde standardizasyonu olan ölçme araçlarının alana kazandırılması, öğretmenlere konu ile ilgili eğitimler verilmesi, bu çocuklara uygun eğitim ortamlarının ve eğitim programlarının sağlanması, ailelerine destek verilmesi, BİLSEM’lerde üstün potansiyelli akranları ile birlikte olabilecekleri ortamlar sunulması gerekmektedir. Türkiye’de MEB tarafından okul öncesi dönem öğrencilerinin üstün potansiyelini belirlemeye dönük bir ölçme aracının olmaması göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi döneme yönelik standardizasyon çalışmaları yapılmış ÖÖPG formlarının alana kazandırılarak sistem olarak (MEBBİS) ilkokula yansıtılması, ilkokul dönemindeki öğretmenlere öğrenci seçiminde rehberlik etmesi ve okulöncesi dönemde seçilen öğrencilerin boylamsal takiplerinin yapılması ile ilgili gerekli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

#### **b. İleri araştırmalara yönelik öneriler**

Bu çalışma Kırklareli il merkezi, Lüleburgaz ve Babaeski İlçelerinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve 5-9 yaş arası öğrenciler ile sınırlıdır. Farklı il veya bölgelerde bulunan okul öncesi eğitimi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve 5-9 yaş arası öğrenciler ile benzer araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca bu araştırmada uyarlama çalışması yapılan TSGF ve BSGF’nin yer aldığı araştırmaların yapılmasının bu gözlem formlarının geçerlik ve güvenilirliğini arttıracığı düşünülmektedir.

TSGF ve BSGF’nin yer aldığı boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada uyarlaması yapılan TSGF ve BSGF’nin okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile uygulanmıştır. Başka bir çalışmada öğretmen adayları, aday öğretmenler, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler gibi diğer branşlar ile de uygulanarak karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

İlkokul ve özellikle okul öncesi dönemde üstün potansiyelli öğrencilerin seçimi sürecinde, daha doğru seçimler yapabilmek için öğrencinin farklı yetenek alanlarını da ortaya çıkarabilecek çeşitli tespit araçlarının alana kazandırılmasına ve standardizasyonuna dönük araştırma ve uyarlama çalışmaları yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abdulnasser A. Alhusaini ve C. June Maker ( 2018 ) Kimler Üstün Yeteneklidir? Navaholu Üstün Yetenekli Çocukların DISCOVER ve Raven'in İlerlemeli Matrisi'ne Göre Değerlendirilmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi* 8, 2, 114-142
- Adıbatmaz Kurnaz FB. ve Özyürek A. (2019) Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Değerlendirmenin Önemi: Geçda Sonuçları Örneği. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, <http://busbed.bingol.edu.tr>, Yıl/Year: 9 • Cilt/Volume: 9 • Sayı/Issue: 18 • Güz/Autumn
- Aiken C. E ( 2012 ) A case study approach to examine gifted children's perceptions of friendship and play and their impact on the development of self. college of education and behavioral sciences school of teacher education educational studies. (Unpublished Doctorate Dessertation). The Graduate School. University of Northern Colarado, USA.
- Akar ve Uluman (2013) Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-205.
- Akar, İ. ve Akar Ş.Ş ( 2011) İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Üstün Yetenek Kavramı Hakkında ki Görüşleri. Mayıs 2012 Cilt:20 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 423-436.
- Akçamete G. ve Avcıoğlu H. ( 2004) Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (7-12 Yaş) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. <https://toad.halileksi.net/olcek/sosyal-becerileri-degerlendirme-olcegi>
- Akkanat Ç., Kutlu Abu N.,Gökdere M. ( 2018 ). Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri ve Eğitimlerine Yönelik Algıları. M. Karaelmas Journal of Educational Sciences 6 (2018) 185-201
- Alaa Aldeen A. Ayoub , Usama M. A. Ibrahim ( 2013) Teachers' Assumptions Underlying Identification of Gifted and Talented Students in Saudi Arabia. International Journal of Learning Management Systems. J. Learn. Man. Sys. 1, No. 1, 55-103

- Alemdar, M. (2009). Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Ebeveyn, Öğretmen ve Uzman Görüşlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Arancibia, V. (2009). Gifted Education and Research on Giftedness in South America. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 1491–1506). New York: Springer.
- Al-Hroub, A. (2010). Developing assessment profiles for mathematically gifted children with learning difficulties at three schools in Cambridgeshire, England. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 7–44.
- Al-Hroub, A. (2013). Multidimensional model for the identification of gifted children with learning disabilities. *Gifted and Talented International*, 28, 51–69.
- Al-Hroub, A. (2014). Identification of dual-exceptional learners. *Procedia-Social and Behavioral Science Journal*, 116, 63–73.
- Alkan, A. Karataş S. ve Ataman A. (2017) Öğretmenler İçin Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Eğitim Yazılımının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayı 2, Ağustos 2017, Sayfa 175-192*
- Alkan, A.( 2015 ) Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemeleri Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2015, 3(1), 54-65.
- Alma S. ( 2015 ) Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri Okul Öncesi Anaokulu Formu ( GRS-P) ‘nun Türkçeye Uyarlanması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı , Konya tez
- Anlar, B. ve Yalaz, K.(1990). Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Standardizasyonu. Ankara: Meteksan.
- Arbuckle J (2003) *AMOS 5.0 update to the AMOS user's guide*. Chicago, Ill.: Marketing Dept. SPSS Inc.: Small Waters Corporation.
- Arslan Çitçi ve Uyanık Balat (2018), Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği: 48-66 Aylık Çocuklar İçin Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 19, Sayı 3, 2018 ss. 74-87*



- Atasoy B. Yüksel O.A. ve Özdemir S (2019) 3B tasarım uygulamalarının uzamsal beceriye etkisi: Hackidhon Örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 341- 371.
- Ataş, A., Efeçinar, H, Tatar, A . (2016). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* , 6 (46) , 71-85 .
- Avcıoğlu H. (2015) *Özel gereksinimli olan bireylerin değerlendirilmesi*. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86. doi: 10.1177/0748175613513808.
- Bakar, A. Y. A., Ishak, N. M., & Abidin, M. H. Z. (2014). The relationship between domains of empathy and leadership skills among gifted and talented students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 765–768
- Barnett, L.B. & Juhasz, S.E. (2001), 'The Johns Hopkins Talent Searches today', *Gifted and Talented International*, XIV, 96-99
- Baş, Ö. (2013). Üstün Zekâlı Olduğu Varsayılan Beş Yaşında Bir Çocuğun Okuma Becerisi Üzerine Durum Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 47-52
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246.
- Bentler, P. M. (1995). EQS Structural Equations Program Manual. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bevan-Brown, J. (2009). Identifying and Providing for Gifted and Talented Maori Students. *Apex*, 15(4), 6–20
- Bildiren A.ve Uzun M. ( 2007 ) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl 2007 (2) 22. Sayı
- Bildiren, Uzun ( 2007) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl 2007 (2) 22. Sayı

- Bishofberger, S. D. (2012). Elementary teachers' perceptions of giftedness: An examination of the relationship between teacher background and gifted identification (Doctoral dissertation) University of Tennessee, Knoxville. Retrieved from: [http://trace.tennessee.edu/utk\\_graddiss/1270](http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1270)
- Bolat Y. (2019) Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özelliklerine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(30), 25-41 [http://bilgikasifi.com/makale/Yildirim\\_2013.pdf](http://bilgikasifi.com/makale/Yildirim_2013.pdf)
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112–122
- Brooks, B. L., Sherman, E. M. ve Strauss, E. (2010). Test review: NEPSY-II: A developmental neuropsychological assessment, second edition. *Child Neuropsychology*, 16, 80-101.
- Brown,S.W, Renzulli, J.S.,Gubbins, E.J, Siegle,D., Zhang, W.(2005) Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students, *Gifted Child Quarterly*. Winter 2005.Vol.49.No.1
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods ve Research*, 21(2), 230–258.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258. doi:10.1177/0049124192021002005
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258. doi:10.1177/0049124192021002005
- Büyüköztürk,Ş. EK Çakmak, ÖE Akgün, Ş Karadeniz. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Pegem Akademi, 2010
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (11. Baskı), Ankara: Pegem Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz , Ş. ve Demirel , F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cavkaytar A. Edit.(2015), Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği.Vize Basın Yayın.3. Baskı.Ankara,2015.
- Chan, D. W. (2009). Lay conceptions of giftedness among the Chinese people. In T. Balchin, B. Hymer, & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 115–121). Oxford, UK: Taylor & Francis Group
- Chaytor N, Schmitter-Edgecombe M, Burr R. (2006) Improving the ecological validity of executive functioning assessment. *Archives of clinical neuropsychology*. 21(3):217-27.
- [Coleman M.R.,Job J.\(2014\), Science Nonfiction Connections.Council for Exceptional Children All rights reserved.2900 Crystal Drive, Suite 1000.Arlington,VA 22202.](#) Printed in the United States of America
- Coleman M.R.ve Coltrane S.S. (2010) *Family Science Packets*. Council for Exceptional Children, 2900 Crystal Drive, Suite 1000,Arlington,VA 22202.Printed in the United States of America
- Coleman M.R.ve Coltrane S.S. (2010) *Science Literature Connections*. Council for Exceptional Children, 2900 Crystal Drive, Suite 1000,Arlington,VA 22202.Printed in the United States of America
- Coleman,M.R. at all. (2015) Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students’ Voices. *Journal for the Education of the Gifted 2015, Vol. 38(4) 358–376.Sage*.
- Coleman,M.R.(2016) Recognizing Young Children With High Potential: U-STARs\_PLUS, Ann. N.Y. Acad. Sci. 1377 (2016) 32–43 C\_ 2016 New York Academy of Sciences, doi: 10.1111/nyas.13161.32-34
- Çapık,C.,Gözüm,S.ve Akasayan S.( 2018) *Kültürlerarası Ölçek Uyarlama Aşamaları, Dil ve Kültür Uyarlaması: Güncellenmiş Rehber*. FNJN Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi Cilt: 26, Sayı: 3
- Çiğdem (2019),” Denver II Gelişim Tarama Testine Göre Problem Görülen Çocuklarda İşitme, Dil ve Artikülasyon Özelliklerinin Değerlendirilmesi” Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (3. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crackera ve Algina, 1986; Classical and Modern Test Theory.Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Metin, N. (2002). Anaokuluna Devam Eden 5–6 Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 15-26
- Dağlıoğlu, H. E., Çalışandemir, F., Alemdar, M. ve Bencik-Kangal, S. (2010). Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların İnsan Figürü Çizimleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 31-43
- Dağlıoğlu, H. ve Suveren, S. (2013) Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13(1) Kış - 431-453
- Davis A.G, Rimm B.S,Siegle D ( 2014) Pearson Education Limited Edinburgh Gate Harlow Essex CM20 2JE England and Associated Companies Throughout the World. Sixth Edition. Printed in the United States of America
- Deborah J.A ( 2000) Differentiation of Instruction for Disadvantaged Gifted Students:A Systemic Change Model. AbellMorehead State University Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational ResearchAssociation, Bowling Green, KY, November, 2000
- Demaray at all.(2019), Social Skills Assessment: A Comparative Evaluation of Six Published Rating Scales. *School Psychology Review Volume 24, 1995 - Issue 4*.
- Doğan D. G. (2006) Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi 0-2 Yaş Standardizasyon Çalışması.Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Gelişimsel Pediatri Yüksek Lisans Tezi, Ankara

- Duncan, J. (2005). Frontal Lobe Function and General İntelligence: Why it matters?
- Elder, R. (2002) ‘Screening for academic talent through above-level assessment: the Australian Primary Talent Search’, in *Assessing Gifted and Talented Children*. London: Qualifications and Curriculum Authority
- Ercan F. ( 2013 ) Fen Alanında Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tanılanmasına Yönelik Bir Model Geliştirme Önerisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi. Bolu
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004) Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi 30 (3) 211-216
- Erdoğan, S., Nahcivan, N.ve Esin, M. N. (2014). *Research in Nursing; Process,İmplementation and Critical*, İstanbul Turkey, Nobel Press
- Ergin, D.Y. (1992) Örneklemin temsil ediciliği. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4, 73-95.
- ErişenY. Birben Y.F. Yalın H.S. Ocak P, ( 2015 ) Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 4, Sayı 2, s.586-602, Aralık 2015
- Eyre, D. (2015). *High performance learning: How to become a world class school*. London: Routledge. Reproduced with permission of the author September 9, 2016
- Florên H.(2005) Gifted students? Swedish Upper Secondary School Teachers Their Awareness of and Presuppositions about Gifted Students. Lärarprogrammet Examensarbete. Pedagogiskt arbete C. Höskolan Dalarna
- Fonseca C. (2011) *Emational Intesity İn Gifted Students . Helping Kids Cope With Explosive Feelings*. Copyright © 2011, Prufrock Press Inc. Edited by Lacy Compton Layout Design by Raquel Trevino Cover Design by Marjorie Parker. Printed in the United States of America
- Freeman J.P ( 2002 ) *Out Of School Educational Provision For The Gifted and Talented Around The World. A Report For The Department of Education and Skills London*
- Gagné, F. (1985). Gifted and talent: Re-examination of the definition. *Gifted Student Quarterly*, 29, 103–112. <http://gagnefrancoys.wixsite.com/dmgt-mddt>. Updated 2007. Reproduced with permission of the author February 2

- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted.*, 22(2), 109–136
- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers college Record*, 106, 212–220. Retrieved February 4, 2007, from the ProQuest database
- Gardner, H., & Seana, M. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227-232. Retrieved January 29, 2008, from the EBSCOhost database
- Gershon, R. C., Cella, D., Fox, N. A., Havlik, R. J., Hendrie, H. C. ve Wagster, M. V. (2010). Assessment of neurological and behavioural function: the NIH Toolbox. *The Lancet Neurology*, 9(2), 138-139.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10(2), 486.
- Gıcı-Vatansever, A., Ahmetoğlu, E. ve Ünal, Z.H. (2017) Öğretmen Adaylarının Özel Yetenekliler Eğitime Yönelik Tutumları: Trakya Üniversitesi Örneği.IV.International Eurasian Educational Research Congress. Ejer Congress. Bildiri Özetleri Kitabı. Anı Yayıncılık,Ankara.
- Gilheany, S. (2001), ‘The Irish Centre for Talented Youth – an adaptation of the Johns Hopkins Talent Search Model’, *Gifted and Talented International*, XVI, 102-104
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of social relationships*. New York: Bantam Books
- Gökdere M.ve Ayvacı H. Ş. (2004) Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar ve Özellikleri ile İlgili Bilgi Seviyelerinin Belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, (2004) 17-26
- Grigorenko, E.L. (2000), ‘Russian gifted education in technical disciplines: tradition and transformation’, in K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 735-742) Oxford: Pergamon Press

- Güçyeter Ş. ( 2016) Türkiye’de Üstün Yeteneklileri Tanılama Araştırmaları ve Tanılamada Kullanılan Ölçme Araçları . *Turkish Journal of EducationTURJE 2016 Volume 5, Issue 4 DOI: 10.19128/turje.267922*
- Güneş (2017), “0-6 Yaş Arası Çocukların Gelişim Düzeyleri ile Annelerinin Aile İşlevleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Güneş A. (2015) Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Tutum ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 2(1), 12-16*
- Harradine C.C Coleman M.R Winn C.M.D ( 2014 ) Gifted Child Quarterly 2014, Vol 58(1) 24 -34 © 2013 National Association for Gifted Children Reprints and permissions: [sagepub.com/journals](http://sagepub.com/journals) Permissions.nav DOI: 10.1177/0016986213506040 [gcq.sagepub.com](http://gcq.sagepub.com) 24-26
- He, J. & Van de Vijver, F. (2012). Bias and equivalence in cross-cultural research. *Online Readings in Psychology and Culture, 2 (2)*. doi: 10.9707/2307-
- Heller, K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.,pp. 147–170). New York: Cambridge University Press
- Heller, K. (2009). Gifted education from the German perspective. In T. Balchin, B. Hymer, & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 61–67). Oxford, UK: Taylor & Francis Group
- Heller, K. A., & Schofield, N. J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 93–114). New York: Springer US
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: The Free Press
- Hickey T.D,Zuiker J.S,Taasoobshirazi G. Schafer J.N, Michael A.M ( 2006). Balancing Varied Assessment Functions to Attain Systemic Validity :*Three is The Magic Number.Studies in Educational Evaluation 32 (2006) 180-201*
- Hovardaoğlu, S. (2007). Davranış bilimleri için araştırma teknikleri (2.Baskı), Ankara, Hatipoğlu Yayınevi.

- Işık, M. (2007). Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jackson, N. E. (1988). Precocious reading ability: What does it mean? *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 196–199
- Johnson, B.ve Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. Çev. (Ed. S. B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). “Family, Self, and Human Development across Cultures: Theory and Applications.” Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2005). Psychological testing: Principles, applications, and issues. New York: Thomson Wadsworth
- Karaca R.ve İkiz E. (2014) Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş bir Yaklaşım.Nobel Akademik Yayıncılık 1. Basım : Ankara
- Karadağ F. ( 2016 ) Özel yetenekli Bireylerin Tanılanması ve Tanılamaya Yönelik Alternatif Değerlendirme Araçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 9 Sayı: 46*
- Karadağ, F. (2015) Okul Öncesi Dönemde Potansiyel Üstün Zekâlı Çocukların Belirlenmesi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir
- Karagöz Y. (2014) “SPSS 21.1 uygulama, Biyoistatistik; 1.basım; 2014; sf:698)
- Karaoğlu H.ve Ünüvar P.(2017) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ISSN:1302-8944 Yıl: 2017 Sayı: 43 Sayfa:231-254*
- Karasar N. (2016) Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., Ankara
- Karşahin (2016),Sosyal Beceri Ölçeğinin Türkeçe Formunun Alternatif Modellerinin İncelenmesi.Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Programı.Yüksek Lisans Tezi.Aydın.2016.
- Kettler, T.,Oveross, M.E.ve Salman R.C. ( 2017) Preschool Gifted Education: Perceived Challenges Associated With Program Development. *Gifted Child*



- Quarterly 2017, Vol. 61(2) 117– 2017 National Association for Gifted Children  
Reprints and Permissions Sagepub.com/journalsPermissions.nav
- Khaleefa, O. (1999). Research on Creativity, Intelligence and Giftedness: The Case of The Arab World. *Gifted and Talented International*, 14(1), 21–29
- Khoury E.S ve Hroub A.A (2018) *Gifted Education in Lebanese Schools Integrating Theory, Research, and Practice*. Springer International Publishing AG, Part of Springer Nature
- Kıldan O.A (2011) Okul Öncesi Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkında ki Görüşleri . *Eylül 2011 Cilt:19 No:3 Kastamonu Eğitim Dergisi* 805-818
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Basım). New York: The Guilford Press.
- Kline, T. (2005). *Psychological Testing: A practical approach to design and evaluation*. California: Sage Publications Ltd.
- Kotil (2005), “Annelerin Çocuklarının Okula Hazır Oluşlukları Üzerine Görüşleri İle Çocukların Okula Hazır Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki” Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek lisans Tezi, İstanbul,2005.
- Leavitt,M. ( 2017) *Your Passport to Gifted Education*. Springer Texts in Education. This Springer İmprint is Published by Springer Nature The Registered Company is Springer International Publishing AG The registered company address is: Gewerbestrasse 11, 6330 Cham, Switzerland
- Lee, L. (2006). Teachers’ Conceptions of Gifted and Talented Young Children. *High Ability Studies*, 10(1), 183–196.
- Levent F.(2014) *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., Ankara
- Liang, J., Tang, M. L., & Chan, P. S. (2009). A generalized Shapiro–Wilk W statistic for testing high-dimensional normality. *Computational statistics & data analysis*, 53(11), 3883-3891.
- Linn E.B (2015) *Cretaviy and Emotional Regulation In Gifted Children*. Doctoral Project Submitted to the Faculty of the California School of Professional Psychology Alliant International University Los Angeles

- Livote, E. E., & Wyka, K. E. (2009). *Introduction to structural equation modeling using SPSS and AMOS*. Niels J. Blunch. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008, 270 pages.
- Lubart, T. I. (Ed.). (2006). *Enfants exceptionnels: Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois: Bréal
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*, 130–149.
- Macintyre C (2008) *Gifted and Talented Children 4-11 Understanding and Supporting Their Development*. First published 2008 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge 270 Madison Avenue, New York, NY 10016
- Madkour M ( 2009 ) *Multiple Intelligences and English as a Second Language : Explorations in Language Acquisition*. School of Advanced Studies. University of Phonix
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). *Goodness-of-fit in confirmatory factor analysis: The effect of sample size*. *Psychological Bulletin, 103*, 391–410.
- Matsagouras, E. G. Ve Dougali, E. (2009). A proposal for gifted education in reluctant schools: The case of the Greek school system. In T. Balchin, B. Hymer, & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 84–96). Oxford, UK: Taylor & Francis Group
- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education, 17*(2), 103–111
- McCann, M. (2007). Such is Life in the Land Down Under: Conceptions of Giftedness in Australia. In S. N. Philipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. 413–458). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences, 33*, 39–46

- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169–172
- Moon, S. M. (2003). Personal talent. *High Ability Studies*, 14(1), 5–21
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447–480
- Mpofu, E., Ngara, C., ve Gudyanga, E. (2007). Construction of giftedness among the Shona of Central-Southern Africa. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. 225–252). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479–499
- Niepel, C., Brunner, M., & Preckel, F. (2014). The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: Replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1170–1185
- Oral, Eileen McGivney (2013), Türkiye'de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarının Belirleyicileri TIMSS 2011 Analizi - Eğitim Reformu Girişimi, Cited by 42
- Özberk, E.H ve Özberk, E.B.Ü ( 2016) Üstün Yetenekli Çocukları Belirlemede Öğretmen Öncelikleri: İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2016 17(2), 119-137*
- Özyürek A.,Kurnaz B.F.(2019) Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu: Güvenilirliği ve Geçerliliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019; 15(1): 246-261*
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özgüven, İ.E. (2011). Psikolojik testler. Ankara: Pdrem Yayınları.

- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Springer Science+Business Media, LLC, 233 Spring Street, New York, NY 10013, USA
- Pfeiffer, S. I., Jarosewich, T. (2008). *Gifted rating scales*. San Antonio, TX: Psychological Corporation
- Pfeiffer, I.S., Kumtepe A.ve Rosado j. (2006) Gifted Identification: Measuring Change in a Student's Profile of Abilities Using the Gifted Rating Scales. *The School Psychologist*. Summer 2006
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths & interests. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, C.A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Reproduced with permission of the author September 5, 2016, pp. 323–352
- Renzulli, J. & Reis, S.M. (2000), 'The schoolwide enrichment model' (pp. 367-382) in K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students\*. *Early Child Development and Care*, 63(1), 9–18
- Renzulli, J. S. (1998). The Three-ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, pp. 1–27
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the Conception of Giftedness to Include *Cognitive Traits and to Promote Social Capital*. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33–58.
- Rimm, , Siegle, D., & Davis, G. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.) Boston, MA: Pearson
- Rimm, , Siegle, D., & Davis, G. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.) Boston, MA: Pearson

- Rohrer, J. C. (1995). Primary Teacher Conceptions of Giftedness: Image, Evidence, and Nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 269–283.
- Sağ (2003), Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine. C.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2003 Cilt: 27 No:1 11-25*
- Sak,U (2011) Yanlış Anlamaların, Dogmaların ve Üstün zekâlılık ve Zekâ Hakkındaki Popüler Görüşlerin Yaygınlığı: Türkiye'den Bir Vaka. *Yüksek Yetenek Çalışmaları Dergisi*22(2), 179–197.
- Sak,U. ( 2018 ) Üstün Yeteneklilerin Tanılanması Vize Basın Yayın 1. Baskı : Ankara
- Sak,U. (2014) Üstün Zekâlılar,Özellikleri,Tanılanmaları, Eğitimleri. Vize Basın yayın.4.Baskı:Ankara
- Salkind, N. J. (2010). Encyclopedia of research design. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.
- Senemoğlu N. ( 2002 ) Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya. Gazi Kitapevi. Ankara 2002. sy.15-17
- Schroth, T. S ve Helfer A. J (2008) Identifying Gifted Students: Educator Beliefs Regarding Various Policies, Processes, and Procedures. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 32, No. 2, 2008, pp. 155–179. Copyright c2008 Prufrock Press Inc
- Schunk, D. (2004). Learning theories: An education perspective (4th. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Shavinina, L.V (ed.) (2009) International Handbook on Giftedness. Springer Science+Business. Springer Netherlands
- Shi, J., Zha, Z. (2000). Psychological research on and education of gifted and talented children in China. In K. Heller, F. J. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 757–764). Oxford: Pergamon Press

- Sıcak, A. (2014) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Aday Gösterme Sürecinde Öğretmen Gözlem Puanlarının TKT 7-11 ve WISC-R Puanlarını Yordayıcılık Gücünün İncelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 1 (1)7-12
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). *Motivating gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (1983a-b). Personality development: The pursuit of excellence. *Journal for the Education of the Gifted*, 6, 5–19.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 27–42.
- Silverman, L. K. (2005). Gifted children with learning disabilities. In N. Colangelo, G.Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.; pp. 533–543). Boston MA:Allyn ,Bacon
- Silvermen, L.K. (1989). Children above 180 IQ. *The Teachers College Record*, 44(1), 56–56.
- Statstutor. (2020, Mayıs 15). Pearson's correlation. Statutor: <http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf> adresinden 11.11.2020 tarihinde alınmıştır.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press
- Subhi, T., & Maoz, N. (2000), 'Middle East Region: efforts, policies, programs and issues', in K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press
- Suveren, S. (2006) Anasımına Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi.Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi,Bolu
- Şahin, F. (2013). Türkiye'de Üstün Zekâlılığın Belirlenmesi Konuları. *Uluslararası Üstün Zekâlı ve Yeteneklilik Dergisi*, 28 (1-2), 207-218.
- Şahin, F. Ve Kargın, T.(2013)Sınıf Öğretmenlerine Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Konusunda Verilen Bir Eğitimin Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*2013, 14(2) 1-13

- Şayir T.(2015) Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn ve Bacon Inc.
- Tannenbaum, A. (1986). Gifted: A psychological approach. In R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Tarhan S. ve Kılıç Ş.( 2014 ) Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması ve Türkiye'deki Eğitim Modelleri *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2014, 2(1), 27-43
- Taylor, C.E. & Kokot, S.J. (2000), 'The status of gifted child education in Africa', in K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press
- Tekin, H. (1997). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Temuçin, K., (2020). Yürütücü İşlev Performans Testi'nin şizofrenili bireylerde Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ankara
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group* (Vol. 4). Stanford, CA: Stanford University Press
- Topses G. (2006) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi . Nobel Yayın Dağıtım. Ankara. 2006 sy. 24-30
- Thomson M. ( 2006 ). Supporting Gifted and Talented Pupils in the Secondary School. SAGE Publications Inc 2455 Teller Road Thousand Oaks, California 91320

- Thorndike, R.M., Cunningham, G.K., Thorndike, R.L. & Hagen, E.P. (1991). Measurement and Evaluation in Psychology and Education. 5th edition. Macmillian Publishing Co.
- Timur S. ve Yılmaz M. (2013) Çevre Davranış Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Gefad Gujgef* 33 (2) :317 -333 (2013) 321
- Treffinger, D. J. (2009) Corvin Press Creativity and Giftedness A Sage Publications Company Thousand Oaks.California.Printed in United States of America
- Treffinger, D. J. (2009). Demythologizing Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 53(4),229–232
- Tuerón, J. Reyero, M. (2001) ‘The Talent Search Model and Acceleration: What the Research tells us?’ *Educating Able Children*, 5 (2), 21-38
- Twenge ve Campbell(2006), Self-Esteem and Socioeconomic Status: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review* 2002, Vol. 6, No. 1, 59-71
- Unutkan Ö.P. (2003) Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul
- Unutkan Ö.P.(2007), “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 [2007] 243-254.
- Ushakov, D. V. (2010). Olympics of the Mind as a Method to Identify Giftedness: Soviet and Russian Experience. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 337–344
- VanTassel-Baska, J. (2009). Center for Gifted Education, The College of William and May all rights reserved. An Addendum to Leading Change in Gifted Education is Published by the Center for Gifted Education. Additional Copies May be Purchased by Contacting the Center
- Wagner, H. (2002) ‘Talent Development in Residential Summer Programmes’, Paper given at NATO/UNESCO Advanced Research Workshop, Science Education: Talent Recruitment and Public Understanding, Hungary



- Wallace A.F (2011) Comparing the Intellectual Profiles Of Exceptional Students Using the Multiple Intelligences Developmental Assesment Scale ( Midas). School of Social and Behavioral Sciences. Capella University
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press
- Winner, E., Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: The case of the virtual arts and music. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 95–110). New York: Elsevier
- Winner, E., Martino, G. (2003). Artistic giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 335–349). Boston: Allyn & Bacon
- Wright, L.B, Ford, Y.B (2017) Untapped Potential Recognition of Giftedness in Early Childhood and What Professionals Should Know About Students of Color. *Gifted Child Today*, vol.40 no.2. 111-114
- Yeliz, Özbek (2011), "60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Aile Katılımlı İlköğretime Hazırlık Programının Çocukların İlköğretime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisi" Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2011
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yeşilyaprak B.(2006) edit. Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. Pegem A. Yayıncılık. Ankara. 2006 sy.38-43
- Batyra A. ( 2017 ) Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Başarı Farkı. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Bulguları. Eğitim Reformu Girişimi. Aydın Doğan Vakfı. sy.15-16
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1)
- Yılmaz, D. (2015) *Üstün Yetenekliler için Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları* Nobel Akademik Yayıncılık 1. Basım : Ankara

Yukay Yüksel,M.(2009) Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9 (3) • Yaz / Summer 2009 • 1605-1650

## EKLER

### EK1

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan okullardaki sınıflara göre öğretmenlerin gözlemlemiş oldukları öğrenci dağılımlarına ilişkin frekans bilgileri

Okul	Sınıflara Göre Öğrenci Sayıları (N)	
Kırklareli Merkez A1 İlkokulu	Anasınıfı	0
	1.sınıf	41
	2.sınıf	82
	3.sınıf	85
	4.sınıf	3
Kırklareli Merkez A2 İlkokulu	Anasınıfı	0
	1.sınıf	51
	2.sınıf	19
	3.sınıf	25
	4.sınıf	8
Kırklareli Merkez A9 İlkokulu	Anasınıfı	0
	1.sınıf	5
	2.sınıf	3
	3.sınıf	3
	4.sınıf	4
Kırklareli Merkez A10 İlkokulu	Anasınıfı	3
	1.sınıf	5
	2.sınıf	5
	3.sınıf	5
	4.sınıf	9
Kırklareli Merkez A11 İlkokulu	Anasınıfı	0
	1.sınıf	0
	2.sınıf	9
	3.sınıf	0
	4.sınıf	8
Kırklareli Merkez A12 İlkokulu	Anasınıfı	1
	1.sınıf	6
	2.sınıf	2
	3.sınıf	3
	4.sınıf	2
Kırklareli Merkez A13 İlkokulu	Anasınıfı	8
	1.sınıf	23
	2.sınıf	20
	3.sınıf	11
	4.sınıf	6
Kırklareli Merkez A3 İlkokulu	Anasınıfı	4
	1.sınıf	37
	2.sınıf	38
	3.sınıf	25
	4.sınıf	29

Kırklareli Merkez A4 İlkokulu	Anasınıfı	2
	1.sınıf	9
	2.sınıf	26
	3.sınıf	36
	4.sınıf	20
Lüleburgaz A6 İlkokulu	Anasınıfı	0
	1.sınıf	62
	2.sınıf	46
	3.sınıf	57
	4.sınıf	0
Lüleburgaz A7 İlkokulu	Anasınıfı	0
	1.sınıf	13
	2.sınıf	29
	3.sınıf	45
	4.sınıf	0
Lüleburgaz A8 İlkokulu	Anasınıfı	0
	1.sınıf	3
	2.sınıf	35
	3.sınıf	33
	4.sınıf	5
Babaeski A5 İlkokulu	Anasınıfı	15
	1.sınıf	50
	2.sınıf	31
	3.sınıf	30
	4.sınıf	20
Babaeski A14 İlkokulu	Anasınıfı	1
	1.sınıf	6
	2.sınıf	9
	3.sınıf	5
	4.sınıf	4
Merkez A15 Anaokulu	5 yaş	17
Merkez A16 Anaokulu	5 yaş	19
Merkez A17 Anaokulu	5 yaş	3
Merkez A18 Anaokulu	5 yaş	4
Merkez A19 Anaokulu	5 yaş	2
Lüleburgaz A20 Anaokulu	5 yaş	7
Lüleburgaz A21 Anaokulu	5 yaş	7
Lüleburgaz A22 Anaokulu	5 yaş	9
Sınıf		Öğrenci Sayısı
Anaokulu-Anasınıfı		116
1.Sınıf		311
2.sınıf		354
3.sınıf		363
4.sınıf		118

**EK2****Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı İzni**

T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 29563864-050.04.04 -E.260370  
Konu : Kararlar

17/09/2018

Sayın Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU

Danışmanlığını yaptığımız, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Serkan AKTEN'in araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 12.09.2018 tarihli toplantısında alınan 08/11 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.  
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Ayhan GENÇLER  
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Adres: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü, Balkan Yarıadını 22030 Edirne  
Telefon: 2842214004 Faks: 2842214203  
E-Posta: ozelsolcu@trakya.edu.tr Elektronik Ağı: <http://www.trakya.edu.tr/>

Bilgi için: Serkan OÇAL  
Ünvanı: Sekreter



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

Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı İzni



T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK  
KURULU

Oturum Sayısı: 2018/08  
KARAR NO: 2018.08.11

Karar Tarihi: 12.09.2018

Akademik danışmanlığımı Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU'nun yaptığı Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Serkan AKTEN tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Üstün Potansiyelli Çocukların Tespitinde Öğretmenler" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayyan GENÇLER  
Başkan

Araştırma ile ilişkisi var yok  
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM  
Üye

Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi  
Araştırma ile ilişkisi var yok  
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK  
Üye

Fen Fakültesi Öğr.Üyesi  
Araştırma ile ilişkisi var yok  
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Dr. Ali Muhammet BAYRAKTAROĞLU  
Üye

Güzel Sanatlar Fak. Öğretim Üyesi  
Araştırma ile ilişkisi var yok  
Toplantı Katılım evet hayır

Doç. Ahmet Hamdi ZAFER  
Üye

Devlet Konservatuarı Öğr.Üyesi  
Araştırma ile ilişkisi var yok  
Toplantı Katılım evet hayır

Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI  
Üye

Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.  
Araştırma ile ilişkisi var yok  
Toplantı Katılım evet hayır

Dr. Öğr. Üyesi Aysegül KILIÇ  
Üye

Balkan Araştırma Enst. Öğr.Üyesi  
Araştırma ile ilişkisi var yok  
Toplantı Katılım evet hayır

**EK3****Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni**

T.C.  
KIRKLARELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81588373-605.99-E.18939095  
Konu : Araştırma İzni

10.10.2018

**İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 12/09/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.13610717 (Genelge No: 2017/25) sayılı yazısı.  
b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 26/09/2018 tarih ve 123467 sayılı yazıları.  
c) İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu'nun 10/10/2018 tarihli raporu.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Serkan AKTEN tarafından gerçekleştirilecek olan "Üstün Potansiyelli Çocukların Tespitinde Öğretmenler" başlıklı anket çalışması için İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Lüleburgaz İlçe Müdürlüğüne bağlı Okul Öncesi ve İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasını doğrultusunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla 2018-2019 eğitim - öğretim yılında uygulaması uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarımıza arz ederim.

Ercan AKTİMUR  
Şube Müdürü

OLUR  
10.10.2018  
Cahit AKIN  
Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü V.

Güvenli Elektronik  
İmza ile Aynıdır  
10/10/2018

Emine KİPER  
Müdür  
Ekipan

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KIRKLARELİ  
Elektronik Ağı: <http://kirkclareli.meb.gov.tr>  
e-posta: [stratejigelistirme3@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme3@meb.gov.tr)

Büğü için: Emine KİPER Memur  
Tel:(0 288) 214 10 74 (pbx) Dahili(127)  
Faks: (0 288) 214 11 27

## Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
KIRKLARELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81588373-605.99-E.19005324  
Konu : Araştırma İzni

11.10.2018

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 26/09/2018 tarihli ve 59426830-044-E.123467 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Serkan AKTEN'in "Üstün Potansiyelli Çocukların Tespitinde Öğretmenler" konulu tez çalışması için İl Millî Eğitim Müdürlüğümüz ve Lüleburgaz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Okul Öncesi ve İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, ilgililiyle tebliğiyle araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini arz ederim.

Cahit AKIN  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1- Müdürlük Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket Formları (Mühürlü) (11 sayfa)

Güvenli Elektronik  
İmza ile Aynıdır  
11.10.2018.

Emine KIPELİ  
Memur



**EK4**

## ÖÖPG Gözlem Formlarını Geliştiren Araştırmacıdan Alınan Kullanım İzni

Dear Emine,

So sorry for the long delay. We have had some email difficulties. We are very excited to see how your work is progressing. Thank you for this update. YES, your student can use the ELORS in his Masters research. We look forward to the outcomes from this work.

I am headed to CEC for the annual convention and will check while I am there to see if we can get you a copy of the U-STARS materials – and find out if you can translate and use these. Again thank you for your interest in this work!

All the Best,

Mary Ruth Coleman

Mary	Ruth	Coleman,	Ph.D.
Director,	Projects	U-STARS	and ACCESS
Frank Porter Graham Child Development Institute			
University of North Carolina at Chapel Hill			
CB#			8185
Sheryl-Mar			Building
Chapel	Hill,	NC	27599-8185
phone	(919)		962-7375
fax	(919) 843-5784		

**EK5**

*Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeğini Geliştiren Araştırmacıdan Alınan Kullanım İzni*

**Hasan Avcioglu [hasana@ciu.edu.tr]**

Eylemler

**Kime:**

SERKAN AKTEN

**Ekler:**

sosyal becerileri değerlen-1.xls (42 KB)[Tarayıcıda Aç]

22 Ağustos 2018 Çarşamba 19:01

Sevgili Serkan, tatilde olduğumdan mailine geç yazdım. ekte ölçeği gönderiyorum. Çalışmada kolaylıklar diliyorum. Selam ve sevgilerimle.  
Hasan Avcioglu

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: SERKAN AKTEN <serkanakten@klu.edu.tr>

Kime: hasana@ciu.edu.tr

Gönderilenler: Thu, 16 Aug 2018 10:47:46 +0300 (EEST)

Konu: ölçek izni hakkında

**SERKAN AKTEN**

SAYIN HOCAM, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASINI YAPTIĞINIZ SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ ( 7- 12 YAŞ) NI DOKTORA TEZ ÇALIŞMAM KAPSAMINDA KULLANABİLMEM İÇİN İZİNİZ GEREKMEKTEDİR. DESTEĞİNİZ VE GÖRÜŞLERİNİZ İÇİN TEŞEKKÜR EDER. İYİ ÇALIŞMALAR DİLERİM..

16.08.2018

## MİHÖUygulayıcı Sertifikası

EK6

**MARMARA İLKÖĞRETİME HAZIR OLUŞ ÖLÇEĞİ UYGULAYICI SERTİFİKASI**

**M** Marmara İlköğretim Hazır Oluş Ölçeği

Belge No: **2019/1107/509**

Sayın **SERKAN AKTEKİN**.....

**"11.08.2019** tarihinde gerçekleştirilmiş olan 60-78 Aylık Çocuklar İçin Marmara İlköğretim Hazır Oluş Ölçeği Uygulayıcı Yetiştirme Sertifika Programını başarıyla tamamlayarak 60-78 aylık çocuklara ölçeği uygulama yeterliliği ve yetkisini hak kazanmıştır."

Yardımcı Doç. Öğr. Üyesi POLAT