



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

## OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERE İLİŞKİN MİTLERE İNANMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Ezgi ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERE İLİŞKİN  
MİTLERE İNANMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

EXAMINATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS' LEVEL OF BELIEFS  
IN MYTHS RELATED GIFTED INDIVIDUALS

Ezgi ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ezgi ÖZDEMİR'in hazırladığı "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Şerife IŞIK
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Filiz BİLGE
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 06 / 06 / 2024 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki mitlere inanma düzeylerini araştırmaktır. Bu doğrultuda, “Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Farkındalık Ölçeği (ÜYBİFÖ)” geliştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılara, araştırmada geliştirilen ÜYBİFÖ ve “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” uygulanmış ve bağımsız değişkenlere göre eğitimcilerin mitlere inanış düzeyleri incelenmiştir. ÜYBİFÖ’nün geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak ilk uygulamada 407 katılımcıdan veri toplanmış, elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, sonrasında 237 katılımcıdan toplanan veri ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş, Cronbach alfa ve omega güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 kullanılmış, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinin cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırma bulguları alanyazın çerçevesinde tartışılmış, öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** üstün yetenekli birey, üstün yetenekli öğrenci, mit, öğretmen, okul yöneticisi

### **Abstract**

The aim of this study is to investigate the level of belief in myths about gifted students by teachers and school administrators working at pre-school, primary and secondary school levels. In this context, the "Awareness Scale for Gifted Individuals (ASGI)" was developed. Correlational survey model was used in the research. ASGI and "Personal Information Form (PIF)" developed for this research were applied to the participants and the educators' levels of belief in myths were tried to be determined according to independent variables. In order to conduct validity and reliability analyzes of the ASGI, data was collected from 407 participants in the first application using the snowball sampling method, exploratory factor analysis (EFA) was conducted with the data obtained, followed by confirmatory factor analysis (CFA) with the data collected from 237 participants, and Cronbach's alpha and omega reliability coefficients were calculated. SPSS 21 was used to analyze the data, and t-test for independent samples and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. As a result of the research, it was found that the level of belief in myths about gifted individuals by school administrators and teachers did not significantly differ according to gender, school type, education level and professional experience variables. The research findings were discussed within the framework of the literature and suggestions were presented.

**Keywords:** gifted individual, gifted student, myth, teacher, school administrator

## Teşekkür

Lisans öğrencisi olduğum günlerden bugüne, kariyerimin ilk adımlarında, mesleğimi icra ederken yaşadığım gerek zor gerek iyi zamanlarda, mesleki gelişimime ve kendime olan inancıma çok katkısı olan bu tez için yaptığım tüm çalışmalarda, dönem dönem fiziksel olarak bir arada olamasak da her zaman yanımda olan, varlığını hep hissettiren çok sevdiğim, saydığım, değer verdiğim tez danışmanım Prof. Dr. Filiz BİLGE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ona her zaman minnettar kalacağım.

Tez jürimde bulunmayı kabul ederek beni onurlandıran ve tezime büyük katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Şerife IŞIK'a, Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL'e, çok sevdiğim ve saydığım hocam Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST'a ve Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ'a çok teşekkür ederim.

Tezim için geliştirdiğim ölçeğin hazırlanması sürecinde üstün yetenekli bireylere dair uzmanlıklarıyla fikir ve katkılarını benimle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ'e, Dr. Psikolojik Danışman Özlem MISIRLI TAŞDEMİR'e, Uzm. Psikolojik Danışman Serap YALÇIN GÜLER'e, Uzm. Psikolojik Danışman Serap GÖKÇE'ye ve Uzm. Psikolojik Danışman Gülay ÇAKMAK'a; tezimin istatistiksel analiz sürecinde benden desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Sümeyra SOYSAL'a verdikleri destek için çok teşekkür ederim.

Bugüne dek yaptığım her yanlışta, her doğrudan yanımda olan, her kararına destek veren, büyük özveri ile beni büyüten annem Gül ÖZDEMİR ve babam Erdal ÖZDEMİR'e; tezime ilham kaynağı olan ve bu tezi kendisine atfettiğim biricik kardeşim Erhan Alphan ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim. Onlar iyi ki varlar.

Son olarak tanıştığımız günden beri bana hep inanan ve tez sürecimde de her aşamada duygusal destek vererek yanımda olan çok sevdiğim arkadaşım Selva KURTOĞLU ÖZCAN'a ve burada ismini saymadığım, beni anlayan, yanımda olan, destekleyen tüm arkadaşlarıma sonsuz teşekkürler. Hepiniz iyi ki varsınız.

**İçindekiler**

Kabul ve Onay .....	ii
Öz .....	iii
Abstract .....	iv
Teşekkür .....	v
Tablolar Dizini .....	viii
Şekiller Dizini .....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....	x
Bölüm 1 Giriş .....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
Araştırma Problemi.....	14
Sayıtlılar.....	15
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar.....	15
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	16
Üstün Yetenek Kavramının Tarihsel Gelişimi .....	16
Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri .....	31
Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitler.....	39
Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması.....	48
Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi.....	52
Üstün Yetenekli Bireylerle Psikolojik Danışma ve Rehberlik .....	61
İlgili Araştırmalar .....	69
Bölüm 3 Yöntem .....	73
Araştırmanın Türü.....	73
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	73
Veri Toplama Süreci .....	78



Veri Toplama Araçları .....	79
Verilerin Analizi .....	88
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	92
Bulgular ve Yorumlar .....	92
Tartışma.....	97
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler .....	103
Sonuç.....	103
Öneriler .....	104
Kaynaklar .....	108
EK-A: Mersin İli İçin Araştırma İzni .....	128
EK-B: Gönüllü Katılım Formu.....	129
EK-C: Kişisel Bilgi Formu.....	130
EK-Ç: Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Farkındalık Ölçeği Örnek Maddeler .....	131
EK-D: Ankara İli Araştırma İzni .....	132
EK-E: Bireysel Görüşme Formu.....	133
EK-F: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	135
EK-G: Etik Beyanı .....	136
EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	137
EK-I: Thesis Originality Report.....	138
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	139

### Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>Birinci Çalışma Grubundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bilgiler</i> .....	74
<b>Tablo 2</b> <i>Birinci Çalışma Grubundaki Katılımcıların Görev Tanımlarına Göre Dağılımı</i> .....	75
<b>Tablo 3</b> <i>İkinci Çalışma Grubundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bilgiler</i> .....	76
<b>Tablo 4</b> <i>İkinci Çalışma Grubundaki Katılımcıların Görev Tanımlarına Göre Dağılımı</i> .....	77
<b>Tablo 5</b> <i>Paralel Analiz ve MAP Testi Sonucu</i> .....	82
<b>Tablo 6</b> <i>AFA Modellerinin Sonuçları (N=407)</i> .....	83
<b>Tablo 7</b> <i>AFA Üç Faktör Modeli İçin Faktör Yükleri</i> .....	84
<b>Tablo 8</b> <i>DFA Sonucunda Model Uyum İndeksleri (N=237)</i> .....	85
<b>Tablo 9</b> <i>Ölçeğin Güvenilirlik Sonuçları</i> .....	88
<b>Tablo 10</b> <i>Katılımcıların ÜYBİFÖ Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları</i> .....	89
<b>Tablo 11</b> <i>Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i> .....	89
<b>Tablo 12</b> <i>Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i> .....	90
<b>Tablo 13</b> <i>Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i> .....	90
<b>Tablo 14</b> <i>Katılımcıların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i> .....	91
<b>Tablo 15</b> <i>Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine Dair t Testi Sonucu</i> .....	92
<b>Tablo 16</b> <i>Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişip Değişmediğine Dair t Testi Sonucu</i> .....	94
<b>Tablo 17</b> <i>Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Değişip Değişmediğine Dair t Testi Sonucu</i> .....	95
<b>Tablo 18</b> <i>Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Katılımcıların Mesleki Deneyimine Göre Değişip Değişmediğine Dair ANOVA Sonucu</i> .....	96

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> <i>Path Diyagramı</i> .....	86
--	----

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**ASCA:** American School Counselor Association (Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği)

**BİLSEM:** Bilim ve Sanat Merkezi

**IQ:** Intelligence Quotient (Zeka Puanı)

**KBF:** Kişisel Bilgi Formu

**MEB ORGM:** Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

**MEGEP:** Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi

**NAGC:** National Association for Gifted Children (Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Derneği)

**RAM:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi

**TBMM:** Türkiye Büyük Millet Meclisi

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TÜBİTAK:** Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

**ÜYBİFÖ:** Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Farkındalık Ölçeği

**ÜYEP:** Üstün Yetenekliler Eğitim Programları

## Bölüm 1

### Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemlere yer verilmiştir. Bununla birlikte sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmada ele alınan tanımlar açıklanmıştır.

#### Problem Durumu

Üstün yetenek kavramı günümüze dek pek çok açıdan tartışılmış, tarihi ve gelişimi merak unsuru olmuştur. Üstün yetenek kavramının tarihsel süreci incelendiğinde bu kavram, bilimsel araştırmalara konu olmadan önce gizemli, kutsal bir nitelik taşıırken, bilimin sürece dahil olması ile öncelikle Intelligence Quotient (IQ) kavramı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından kişilik özelliklerinin ve çevresel faktörlerin de göz önünde bulundurulması yetenek gelişimine dair bakış açısında paradigma değişiminin önünü açmıştır. Tüm bu çabaların yanı sıra zeka, üstün yetenek gibi kavramların soyut niteliği ve hala üzerinde çalışılması nedeniyle içinde bulunulan zamanı da üstün yetenekliliği ve kapsadığı nitelikleri daha iyi kavramsallaştırma çabalarının olduğu bir dönem olarak düşünmek yanlış olmayacaktır (Dai, 2020).

Zeka ve üstün yetenek hakkında yapılan bilimsel çalışmaların yanı sıra toplumda bu kavramlara ilişkin ortaya çıkan ve bu araştırmanın da konusu olan mitlerden söz edilmelidir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2024), tarafından mit kelimesi, "Geleneksel olarak yayılan veya toplumun hayal gücü etkisiyle biçim değiştiren alegorik bir anlatımı olan halk hikâyesi; mitos" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, mitler, zaman içerisinde değişen, toplumun yapısıyla şekillenen ve sadece halk hikayeleri ile sınırlı kalmayıp hayatın çeşitli alanlarını da etkileyen düşünce biçimleridir. Zeka ve üstün yetenek gibi kavramların algılanması ve tanımlanmasındaki güçlükler, ilk zamanlarda toplumun, sonrasında araştırmacıların kendi kişisel teorilerini öne sürmelerine ve kavramı bu şekilde sorgulamalarına neden olmuştur. Araştırmacılar tarafından öne sürülen bu örtük teoriler

bilim insanları tarafından araştırmalarla doğrulandığında bilimsel kavramlar haline gelmişlerdir (Sak, 2011). Buradan yola çıkıldığında insanların tarihin ilk zamanlarından beri zeka, deha, üstün yetenek hakkında örtük teoriler geliştirdiği söylenebilir.

Piaget (1950), zekayı algı, temel duyuşsal işlevler, alışkanlıklar gibi bilişsel yapıların organizasyon ve denge sağlama süreçlerini anlatan bir yapı olarak tanımlamakta ve organizma ile vrenin uyumunu temsil ettiğini söylemektedir. Berry (2022) ise zekayı hayatın olağan akışında, koşullara uyum sağlama becerisi olarak ifade etmiş, bilişsel ve sosyal bir yönden ele almıştır. Bu koşulların bireyin gelişimsel sürecinde ve bulunduğu zamanda deneyimlediği ve değişebilen tüm koşulları kapsadığını ifade etmiş, kısacası zekanın vreden etkilendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bireyin içinde bulunduğu kültürün de zekaya ve gelişmiş zekaya bakış açısının, bu konudaki tanımları şekillendiren esas unsurlar olduğunu dile getirmiştir. Sak (2011), hangi insan davranışlarının yetenek ya da bahşedilen bir hediye gibi görüldüğünün kültürden kültüre değiştiğini, üstün yetenek ve zeka kavramlarının kısmen kültürlerin inşa ettiği kavramlar olduğunu, bu nedenle her iki kavramın da mitlerden, döneme ait popüler bakış açılarından, inançlardan etkilendiğini belirtmektedir. Yazar, dolayısıyla kültürün icat ettiği ve kültürden etkilendiği bilinen bu kavramların toplumun ve bireylerin inançlarını da temsil ettiği bilindiğinden, bu görüşlerin, örtük olduğunu ifade etmektedir.

Üstün yetenek, fark edildiği dönemden itibaren doğaüstü gler tarafından insanlara bahşedilmiş bir ayrıcalık olarak görülmekte, üstün yetenekli bireyler de sıra dışı bireyler olarak değerlendirilmektedir. Tarih boyunca üstün yeteneklilik öncelikle teolojik, sonrasında metafiziksel, son olarak da ampirik olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak bu açıklamaların özellikle de teolojik ve metafiziksel kısmı, kısa bir süre öncesine kadar “stn yeteneklilik” kavramının şaşaalı görüntüsünün ardında kalan olumsuz ve acımasız kısmı temsil etmiştir (Silverman, 2013; Stoeger, 2009). Buradan da anlaşılmaktadır ki “stn yeteneklilik” toplumlar için yüzyıllardır kimi zaman bir armağan zaman zaman da bir dezavantaj olarak görülmüştür.

Üstün yeteneklilik, toplumlar tarafından kimi zaman norm dışı olmakla bağdaştırılmış, doğadan gelen bir sıra dışılık, hatta kimi zaman da “delilik” olarak görülmüş psikoloji biliminin bu kavramı ele almadığı dönemlerde bilinmeyen yönleriyle marjinalleştirilmiştir (Silverman, 2013). Günümüzde de üstün yetenekli bireylerin kimi karakteristikleri hala gerçekçi algılanmamakta ve toplum tarafından “normal sayılmayan” davranış ve özellikler kategorisine dahil edilmektedir. Bu durum sık sık yadırganmalarına hatta kimi önyargı ve kalıp düşüncelere maruz kalmalarına neden olmaktadır (Yılmaz, 2015). Buradan hareketle, insanlık tarihi boyunca “normal” olan saygı görürken, farklı olanın yadırganması durumunun üstün yeteneklilik kavramı için de geçerli olduğu söylenebilir. Silverman’ın (2013) da belirttiği gibi psikoloji bilimi marjinal kabul edilmiş azınlıkların her zaman savunuculuğunu yapmıştır. Bu süreçte üstün yetenekliler hala en çok hedef alınan gruplardan biri olarak kabul edilmektedir. Her ne kadar hak savunuculuğu yapılırsa da psikoloji alanında da üstün yetenekli bireylere dair kayda değer bir ilgisizlik olduğu da belirtilmektedir.

Üstün yetenekli bireylere dair toplumda var olan örtük, akılcı olmayan inanışlar ve bakış açısı, üstün yetenekli bireylerin eğitimini de pek çok açıdan etkilemektedir. Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde uygun gelişmelerin olmamasının en büyük sebebi, bilgi ve anlayış eksikliği olarak görülmektedir (Levent, 2011). Eryiğit’e (2014) göre, Türkiye’de üstün yetenekli bireyler ve özellikleri hakkında yanlış tutum ve düşünceler söz konusudur. Aynı zamanda Sak’ın (2011) Türkiye’de insanların üstün yetenekli bireylere ilişkin yanılı ve dogmalarını saptamak üzere yaptığı araştırmaya göre de toplumda üstün yetenekli bireylerle ilgili pek çok kalıp düşünce bulunmaktadır. Araştırmalar dikkate alındığında bu durumun yansımalarının eğitim sistemi üzerinde de hissedilebileceği söylenebilir.

Earle (1998) üstün yetenekli bireylerin eğitimleri ile ilgilenen kişiler hakkında yaptığı araştırmalarının sonucunda, okul yöneticileri ve bu alanda çalışan diğer profesyonellerin üstün yetenekli bireylere ilişkin düşük farkındalık düzeyleri ve kalıplaşmış düşüncelerinin, onların bu konudaki tüm davranış ve tutumlarını etkilediğini saptamıştır. Eryiğit (2014) ve

Sak'ın (2011) yaptığı araştırmalara dayanarak üstün yetenekli bireylere dair bilgi düzeyi, farkındalık ve kalıp düşüncelerin, bireylerin davranış ve tutumlarını şekillendirme ihtimalinin Türkiye için de geçerli olduğu söylenebilir.

Gürkan ve Kahraman'ın (2018) ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin yeterli bilgi düzeyinde olmadıkları sonucuna varmışlardır. Eraslan Çapan'ın (2010) öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylere dair metaforik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylerin eğitimleri sürecinde onlara ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde destek olamayacaklarına dair bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrenciler, özellikleri ve eğitimleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları ile açıklanabileceği belirtilmiştir. Benzer bir araştırma Curtis (2005) tarafından öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş, araştırma sonucuna göre katılımcıların %76,3'ü üstün yetenekli öğrencilere eğitim vermeye hazır hissetmediklerini, %72,3'ü ise normal gelişim gösteren öğrencilere öğretmenlik yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Üstün yetenekliler için verilen eğitimin ve onlara özel eğitim sağlamanın elitist bir yaklaşım olduğu konusundaki görüşler ise katılımcılar tarafından ikircikli olarak tanımlanmıştır. Tüm bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda üstün yetenekli bireylere dair algı ve tutumların üstün yetenekliliğe dair bilgi düzeyiyle ilişkilendirilebileceği sonucuna varılabilir.

Üstün yetenekli bireylere dair özellikle de her konuda başarılı olabilecekleri, her şeyi tek başlarına yapabileceklerine dair yaygın kalıp yargılar, üstün yetenekli bireylerin eğitim desteğine ihtiyaç duyabilecekleri konusundaki duyarlılığı zayıflatmakta, dolaylı olarak onları sunulan özel eğitim hizmetlerinden en az faydalanan grup haline getirmektedir. Kendi ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabildiklerinden fazladan özel eğitime ihtiyaç duymayacakları görüşü de bu durumu desteklemektedir. Ancak her çocuk gibi gelişimine uygun bir eğitim almak üstün yetenekli çocukların da hakkıdır ve bu eğitimde fırsat eşitliğinin bir gereğidir. Eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin farklılıklarının göz önünde bulundurularak gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim almasıdır (Çetinkaya ve Döner, 2012; Levent, 2011). Buradan



hareketle özel eğitim gereksinimi olan herhangi bir bireye ihtiyacına uygun şekilde eğitim olanağının sağlanmaması, fırsat eşitliğinin de sağlanmaması anlamına gelebilir. Türkiye'nin eğitim tarihine bakıldığında üstün yetenekli bireylere sağlanan eğitim imkanları ve hakları cumhuriyet öncesi döneme dayanmaktadır (Çetinkaya & Döner, 2012).

Türkiye'de üstün yetenekli bireylerin gereksinimlerini karşılamak için eğitim sürecini şekillendiren çalışmalar yapılmıştır. Ancak yapılan çalışmalar, geliştirilen politikalar, öğrencilere sunulan fırsatlar, üniversitelerde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik açılan programlar, geliştirilen eğitim programları ve eğitimleri için açılan kurumlar, üstün yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalmaktadır (Levent, 2011; Sak vd., 2015). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ya da bilişsel gelişimde güçlükleri olan bireylere uygulanan bireysel eğitim programlarında olduğu gibi üstün yetenekli bireylerde de özel bir eğitim programlamasına ihtiyaç duyulmaktadır (Akar ve Şengil Akar, 2012).

Türkiye'de, üstün yetenekli bireylere ihtiyaçları olan eğitim imkanlarını sağlamak için farklı modeller uygulanmaktadır. Fen liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor liseleri, konservatuarlar, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), bazı özel okullarda uygulanan özel sınıf uygulamaları bu modeller arasındadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların genelde lise seviyesinde daha yaygın olduğu bilinmektedir. İlkokul düzeyinde Beyazıt Ford Otosan İlkokulu gibi pilot okullarda, üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine dair programlar yazılmış ve uygulanmıştır. Bu süreçte Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından "üstün yetenekli" tanısı alan bireyler, okullarda müfredatın derinleştirilmesi ve zenginleştirilmesi sağlanarak zenginleştirilmiş eğitim programlarından faydalanabilmektedirler. BİLSEM sürecinde ise ilkokul düzeyinde öğrenciler, grup tarama sınavları aracılığıyla başvuru yaptıkları yetenek alanlarına göre (resim, müzik ve zihinsel yetenek) bir programa yerleştirilmektedirler. Tüm bu uygulamaların gerçekleştirilmesi, bu alanda uzmanlaşmış eğitimcilerin olması, yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi ile yakından bağlantılıdır (Levent, 2011; Sak vd., 2015).

Üstün yetenekli bireylerin akranlarından farklı eğitim ihtiyaçları olmasının en önemli nedeni gelişimlerinin de akranlarından farklı bir seyir izliyor olmasıdır (Saranlı, 2011). Oruç ve Çağır'ın (2020) üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine dair kendi beklentilerini belirleme amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda öğrenciler, beklenti ve ihtiyaçlarına uygun eğitim materyalleri, uygulanan eğitim programının gelişimlerine uygun olması, bilişsel seviyelere ve yetenek gruplarına göre ayrılmış az mevcutlu sınıflar gibi talepler belirtmişlerdir. Saranlı (2011) da bu bulguları destekler nitelikte, üstün yetenekli bireylerin farklı gelişim alanlarında eş zamanlı seyir izlememelerinin gelişimsel olarak yaşadıkları en büyük problemlerden biri olduğunu belirtir ve eş zamanlı olmayan gelişimlerinden dolayı yaşadıkları duygu karmaşalarına saygı duyulması, duygularını ve düşüncelerini yadırganmadan özgür bir ortamda ifade edebilmeleri, üstün yeteneklerinin olduğu alanlarda desteklenmeleri, zihinsel olarak benzer ve farklı gruptaki bireylerle bir arada olmalarının gerekliliği gibi ihtiyaçların altını çizmiştir. Dolayısıyla üstün yetenekli bireylerin sadece bilişsel anlamda değil, sosyal ve duygusal gelişim alanında da akranlarından farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bütün bu ihtiyaçların kaynağının da eş zamanlı olmayan gelişim seyri olduğu söylenebilir.

Coleman ve Hughes (2009) üstün yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının normal sınıflarda karşılanabilmesi için bazı kritik önlemlerden bahsetmiştir. Farklılaştırma, güçlü yanların desteklenmesi, geliştirilmesi gereken yönlerin dikkate alınması, ilgi alanları konusunda fırsatlar sunulması, sık sık ara değerlendirmeler yaparak öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve farklılaştırma için yeni planlar oluşturulması gibi önlemlerden bahsederken, bir yandan da öğrencinin güçlü yönleri ve öğrenme ihtiyaçları ne kadar erken belirlenirse o kadar etkili olacağını vurgulamıştır. Bireyin güçlü yanlarının erken yaşlarda keşfedilmesi ve desteklenmesi her birey için büyük önem taşırsa da bunun üstün yetenekliler için yol haritası oluşturabilmek adına kritik bir önem taşıdığını belirtmiştir.

Kimi bireylerde bilişsel gelişim ile sosyal-duygusal gelişim ya da fiziksel gelişim aynı hızda gitmemektedir. Gelişimsel olarak yaşanan zorlukların yanına bir de mizaç

özelliklerinin ya da ek tanılarının eklenmesi de ihtiyaçların farklılaşmasının en önemli nedenlerinden biridir. Örneğin, bazı üstün yetenekli bireyler, kendilerinde rastlanma ihtimali yüksek olan mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinden dolayı başarısızlık korkusu yaşamaktadır. Kimi bireyler üstün yetenekli olmanın yanında başka bir tanı grubuna daha dahil olabilirler. Bu gibi durumlar, pek çok ihtiyacı beraberinde getirmektedir (Reis & Renzulli, 2004).

Oruç ve Çağır (2020), yaptıkları araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin önceki eğitim-öğretim dönemlerine dair sık tekrar yapıldığında sıkıldıklarını ve bu durumu zaman kaybı olarak gördüklerini belirtmiştir. Aynı zamanda, kalabalık sınıf ortamlarında mutlu olmadıklarını, bilişsel olarak daha önde olduklarından sınıf ve okul ortamında akranları tarafından dışlandıklarını hissettiklerini, bilişsel özelliklerine göre değil yaşlarına uygun sınıf düzeyinde eğitim görmekten memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ihtiyaçların güçlükleri beraberinde getirdiği bir kez daha anlaşılmaktadır. Türkiye’de ve dünyada eğitim alanındaki ihtiyaçların karşılanması için çalışmalar olsa da ihtiyaçlar sadece eğitimle kısıtlı olmadığından duygusal anlamda da duyulan gereksinimlerin özenle karşılanması önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına duyarlı, bu duyarlılıkla hareket ederek öğrenme deneyimleri ve ortamları oluşturan öğretim lideri olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017), öğretmeni, “eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı” olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda yaşanan değişim çağının bireylerin yüzyıla ayak uydurabilmek için geliştirmesi gereken becerilere dair beklentileri de değiştirdiğini belirtmiş, bu beceriler içerisinde “problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim” kavramlarını da dahil etmiştir. Öğretmenin mesleki yeterliklerine dair yapılan kapsamlı araştırmada ise “eğitim ve öğretimi planlama” ile ilgili yeterlik alanı kapsamında “öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar”; “öğrenme ortamları oluşturma” ile ilgili yeterlik alanı kapsamında “öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve

ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler” gibi yeterlik göstergeleri belirtilmiştir. Levent (2011), öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin standart eğitim programlarındansa, bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına uyumlu bir öğretim programına ihtiyaç duydukları konusunda bilgi sahibi ve bu öğretimi onlara sunabilecek donanımı geliştirmiş olmalarının öneminin büyük olduğunu ifade etmiştir.

Üstün yetenekli bireylerin eğitimleri konusunda özellikle öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Gerek üstün yetenekli bireylerin tanınması, gerek sınıf ortamında kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve bu yetenekleri geliştirmeleri konusunda yönlendirilmeleri, gerekse onların özelliklerine uygun eğitim materyalleri tasarlama ve sunma gibi kritik noktalarda yönlendirici ve yol gösterici bir misyonları bulunmaktadır (Baer vd., 2013; Levent, 2011).

Okul yöneticileri ise, yönetmelikler ve hükümler doğrultusunda okullarında eğitim alan tüm öğrencilere adil eğitim olanakları sunmaktan sorumludur. Eğitim konusunda alınan kararlar ve yayınlanan yönetmeliklere bağlı kalarak uygulamalar yapmaktan sorumlu olan okul yöneticileri, okullarda bu kararları uygularken kendi tecrübe ve bilgileri doğrultusunda uygulamalar yapmaktadır (Lindberg, 2015). Dolayısıyla üstün yetenekli bireyler konusunda yanlış ve kalıplaşmış inanışları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda ihtiyaca yönelik değil, kendi inanışlarına uygun tutumlar sergileyebileceği söylenebilir.

Eğitimcilerin üstün yetenekli bireylere ilişkin kalıplaşmış inanışlara ve mitlere sahip olmasının, söz konusu bireylerin eğitimlerinde olumsuz rol oynayabileceği söylenebilir. Günümüzde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireyler hakkındaki tutum ve inanışlarının nasıl olduğuna ilişkin pek az bilgi bulunmaktadır. Bu ve benzer bilgileri edinmek için yapılan çalışmalar, okullarda üstün yetenekli bireylerin nasıl bir ortamla karşı karşıya olduklarını, tanınmaları sırasında okuldan herhangi bir destek ya da yönlendirme alıp almadıklarını, okul ortamında eğitimleri konusunda desteklenip desteklenmediklerini öğrenmek adına oldukça önemlidir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin tutum ve algıları bütün bu süreçte oldukça etkilidir. Üstün yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının örgün eğitim

veren okullarda karşılanmasında yaşanan sıkıntıların en önemli nedenlerinden biri eğitimcilerin mit niteliğindeki düşünceleri ya da düşük farkındalıkları olabilir. Bu nedenlerle okul yöneticileri ve öğretmenlerin farkındalıklarını geliştirici çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için öncelikle yönetici ve öğretmenlerin üstün yetenekli kişilere ilişkin mit niteliğindeki algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Üstün yetenekli bireyler hakkında tarih boyunca pek çok söylenti ortaya çıkmıştır. Bu söylentiler dönemden döneme, toplumdan topluma değişiklik gösterse de varlıklarını sürdürmüşlerdir. Söylenti olarak yayılan mitler yüzyıllar boyunca toplumların inandığı ve tutumlarına yansıyan düşünceler olarak var olmuştur.

Sak (2011), Türkiye’de üstün yetenekli bireylere ilişkin yanlış algıların, dogmaların ve yaygın inanışların yaygınlığına dair yaptığı araştırmasında katılımcıların %34,4’ünün üstün yetenekli bireylerin her alanda yetenekli olduğuna, %28,4’ünün üstün yetenekliliğin bireye ömür boyu bahşedilmiş bir hediye olduğuna, %83,7’sinin sanatsal alanlarda üstün yetenekli olan bireylerin yetenekli olduğuna ancak zeki olmadıklarına, %15’inin her çocuğun üstün yetenekli olduğuna, %60,5’inin üstün yetenekli bireylerin psikolojik sorunlar yaşadıklarına inandıklarını bulgulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların azımsanamayacak bir kısmının üstün yetenekli bireylerle ilgili yanlış algılara sahip olduğu söylenebilir.

Bireylerin örgün eğitim aldıkları eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının beklendiği okul ortamında eğitimcilerin üstün yetenekli bireylere dair görüşleri, yanlış algıları ve farkındalık düzeyleri oldukça büyük önem taşımaktadır. Portešová vd. (2014) tarafından yapılan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylere dair mitlere bakış açılarının araştırıldığı çalışmada, 40 yaş üzerinde ve 10 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerin, mitlere inanma düzeyleri en yüksek öğretmenler olduğunu, üstün yetenekli öğrencileri kendilerine özel bir ilgi gösterilmese bile başarılı olabilecek ve bu nedenle gelişmeye ihtiyaç

duymayacak öğrenciler olarak görme eğiliminde olduklarını; üstün yetenekli bireylerle çalışmış ve onlara özel eğitim programı uygulamış öğretmenlerin de üstün yetenekli bireylere dair, özel eğitime ihtiyaç duymadan başarılı olabileceklerini ve sosyal ve duygusal problem yaşama ihtimali açısından daha yüksek risk grubu olan öğrenciler olduklarını düşündükleri de belirlenmiştir.

Dowies (1989), okul yöneticilerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine ilişkin mitlere dair görüşlerini araştırdığı çalışmasında, okul yöneticilerinin üstün yetenekli bireyler için hazırlanan eğitim programlarının tüm öğrencilere uygulanmasının faydalı olduğunu düşündüklerini; mesleki tecrübe, okul yöneticiliği tecrübesi, üstün yetenekli bireyler hakkında alınan eğitimler gibi değişkenlerin artışıyla mitlere inanma düzeylerinin azaldığını belirtmiştir. Benzer bir sonuç, Lindberg' ün (2015) Minnesota'daki okullarda görev yapan okul yöneticileri ile gerçekleştirdiği araştırmadan elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, üstün yetenekli bireylerin eğitimleri ile ilgili eğitim ya da sertifika almış ya da üstün yetenekli bireylerle sınıf ortamında daha önce çalışmış olan okul yöneticilerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine dair daha olumlu ve destekleyici tutum sergiledikleri bulunmuştur. Bu açıardan bakıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerini eğitim durumu ve mesleki deneyim değişkenleri açısından incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Üstün yetenekli bireyler eğitim yaşantıları boyunca pek çok zorlukla karşılaşmaktadır ve bu süreçte okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin desteği kritik önem taşımaktadır. Üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlerin onların eğitimleri sürecinde olumsuz etkiler yarattığı göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin mitlere inanma düzeylerinin belirlenmesinin yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere dair mitlere inanma düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve görev tanımı değişkenlerine göre ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmada alandaki bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerini belirlemek

amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiş, bu ölçme aracı kullanılarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin mitlere inanma düzeyleri cinsiyet, okul türü, görev tanımı, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenleri açısından incelenmiştir. Böylelikle hem alanyazına hem de üstün yetenekli bireylerle yakın çalışan psikolojik danışmanların uygulamalarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinin hangi değişkenler açısından farklılaştığını bilmenin uygulamalara yön vereceği öngörülmektedir.

Okullarda üstün yetenekli bireylere psikolojik danışma ve rehberlik; okul yöneticileri ve öğretmenlere müşavirlik ve konsültasyon hizmetleri sunan okul psikolojik danışmanların rolü son derece kritiktir. Eğitim sistemi içerisinde özellikle okullarda önemli bir rolü olan psikolojik danışmanlar, üstün yetenekli bireylere ilişkin farkındalık yaratabilmek, yanlış ve kalıplaşmış bilgilerin yerini doğru ve gerçekçi olanlarla doldurabilmek için en önemli alan çalışanlarından biridir (Yılmaz, 2015).

Wood'a (2010) göre okul psikolojik danışmanları üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada ve yetenek gelişimlerini desteklemede oldukça önemli bir rol üstlenmektedirler. Psikolojik danışmanların üstün yetenekli bireylerin gelişimlerine dair, okullarda yaptıkları uygulamalarda üstün yetenekli bireylerin özellikleri ile ilgili farkındalık sahibi olmalarının, onların psikososyal gelişimlerine sağladıkları destek konusunda belirleyici olduğu bilinmektedir. Okullarda öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemek için hazırlanan programlar daha çok akademik başarısı düşük ve risk grubundaki öğrencilere hitap etmekte, bu uygulamaların üstün yetenekli bireylerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak, yetenek ve kariyer gelişimlerini destekleyecek şekilde güncellenmesi gerekmektedir.

Ignat (2011) okul psikolojik danışmanlarının üstün yetenekli bireylerin eğitimindeki rollerini öğretmen ve ebeveynlerin bakış açılarından incelemiştir. Araştırmasında okullarda çalışan psikolojik danışmanların üstün yetenekli bireylerin eğitiminde aileler ve öğretmenlerle işbirliği ile çalışmalar yapan bir rolü olduğunu hipotez olarak sunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise hem öğretmenlerin hem de ailelerin üstün

yetenekli bireylerin eğitiminde psikolojik danışmanların rolünü üst sıralarda tuttukları ve misyonlarına dair olumlu algılara sahip oldukları sonucu görülmektedir. Buradan hareketle üstün yetenekli bireylere yönelik psikososyal hizmetlerde uzmanlaşan kişilerin süreçte aktif rol almasının önemi bir kez daha anlaşılmaktadır.

Üstün yetenekli bireylere sunulan psikososyal destek sürecinde psikolojik danışmanların sunduğu müşavirlik hizmetlerinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Müşavirlik hizmetleri, veli ve okul personeline yönelik, ev ve okul ortamlarının öğrencinin öğrenme faaliyetlerine en uygun ortamlar olabilmesini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalardır. Müşavirlik, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bakış açısından aileler ve okul personeli işbirliği ile tüm öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlayan etkinlikleri kapsamaktadır (Kuzgun, 2006).

Peterson (2007), üstün yetenekli bireylerin okul yaşantıları sürecinde sıklıkla yaşadıkları akranları gibi olmaları konusunda hissettikleri baskı, iç dünyalarında yaşadıkları duygusal iniş çıkışlar, içinde buldukları eğitim ortamıyla uyumsuz olma durumları gibi potansiyel psikososyal zorluklar ve risk faktörlerinden bahsetmiş ve okullarda çalışan psikolojik danışmanların üstün yetenekli bireyler ve aileleri için sunabilecekleri doğrudan ve dolaylı müşavirlik hizmetlerini ele almıştır. Psikolojik danışmanların üstün yetenekli öğrenciler için ailelerine potansiyelin altında başarı gösterme, üniversite ve kariyer seçimleri, sınıf ortamında yaşanan duygusal sorunlar, hak savunuculuğu gibi konularda; öğretmenlere üstün yetenekli bireylere uygun eğitim ortamı ve destek sunma, okul yöneticilerine ise organizasyonel süreçlerde karar alma aşamalarında müşavirlik hizmetler verebildiklerini belirtmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının aynı zamanda üstün yetenekli bireylerin keşfedilmesi, mevcut tanılama sistemleri için aday gösterilmeleri ve bu süreçlerin koordinasyonunda aktif rol oynadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla üstün yetenekli bireylerin eğitsel, psikososyal ve kariyer ihtiyaçlarını uygun şekilde karşılayan uygulamalara dahil edilmeleri konusunda hak savunuculuğu yapma rolleri de bulunmaktadır. Üstün yetenekli



bireyleri, üstün yetenekliliklerinden kaynaklanan, olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek, hızlı öğrenme, mükemmeliyetçilik, stres yönetimi, akran ilişkileri gibi konular için anlayış ve farkındalık geliştirilmesi konusunda yaptıkları çalışmalar da büyük önem taşımaktadır (American School Counselor Association [ASCA], 2019).

Carlson (2004), okul psikolojik danışmanlarının üstün yetenekli bireylere ilişkin bilgileri, algıları ve süreçteki rollerine dair yaptığı araştırmasında, psikolojik danışmanın bilgi düzeyi ne kadar yüksek ise, üstün yetenekli öğrencinin eğitim yaşantısında, tanınmasında ve fark edilmesinde o kadar aktif rol oynadığını belirtmiştir. Pires (2013) ise okul psikolojik danışmanlarının üstün yetenekli bireylere dair farkındalıklarını, algılarını ve süreçteki rollerini araştırdığı çalışmasında, üstün yeteneklilerin eğitime dair politika geliştirmiş eyaletlerde psikolojik danışmanların üstün yetenekli bireylere dair farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu, yüksek oranda katılımcının üstün yetenekliliğin geleneksel tanımını hala benimsiyor olduğunu, temel düzeyde bilgi sahibi olsalar da üstün yetenekli bireylerin özellikleri, eğitim yöntemleri ve yaratıcılığın değerlendirilmesi gibi konularda bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak psikolojik danışmanların üstün yetenekli bireylere dair bilgi ve farkındalık düzeylerinin, sundukları bireysel ve grupla danışma, müşavirlik, mesleki, eğitsel ve kişisel rehberlik çalışmalarının ve bu çalışmaların kalitesini etkileyeceği, aynı zamanda üstün yetenekli bireylerin okul ortamında desteklenmesi konusunda aktif rol almaları konusunda da rol oynayacağı söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularının psikolojik danışmanların üstün yetenekli bireylere ilişkin bilgi ve farkındalığını arttıracığı, dolayısıyla bahsedilen psikososyal hizmetlerin daha etkili sunulmasına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Üstün yetenekli bireylere ilişkin bakış açısı, farkındalık düzeyi, toplumda aldıkları rolleri, eğitimlerini ve eğitimlerinin kalitesini önemli şekilde etkilemektedir. Türkiye’de yapılmış çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, üstün yetenekli bireylerle ilgili farkındalıklarını ve mitlere olan inançlarını saptamaya çalışan bir çalışma olmadığı fark edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın orijinal olduğu ve psikolojik danışma ve

rehberlik alanındaki boşluğu doldurabileceği söylenebilir. Mevcut çalışmanın bulgularının, okullarda çalışan psikolojik danışmanların üstün yetenekli bireylerin psikososyal, eğitsel, mesleki gelişimleri kapsamında aileleri ve bu bireylerle çalışan eğitimcilerle yaptıkları müşavirlik çalışmalarında; okul yöneticileri ve öğretmenlerin farkındalıklarını arttıran ve kalıplaşmış algılarını doğru olanlarla yer değiştirmeyi amaçlayan uygulamalarında yol gösterici olabilmesi beklenmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlerinin incelenmesidir. Ayrıca çalışmada farklı kademelerde çalışan öğretmenler ve okul yöneticilerinin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Buna göre araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

### **Alt Problemler**

Yukarıda verilen problemin daha ayrıntılı incelenmesi için aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitleri nelerdir?
2. Farklı kademelerde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitleri
  - a. cinsiyete,
  - b. çalıştıkları okul türüne,
  - c. görev tanımlarına,
  - d. lisansüstü eğitim durumlarına ve
  - e. mesleki deneyimlerine göre değişmekte midir?

## Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları aşağıda verilmiştir:

Araştırmaya katılan bireylerin veri toplama araçlarına içten ve gerçeğe yakın yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlerin sıklıkla güncellendiği varsayılmıştır.

## Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdadır.

Bu araştırma Mersin ilinde bulunan okullarda 2023-2024 eğitim öğretim yılında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerle sınırlıdır.

Araştırmada incelenen nitelikler, kullanılacak veri toplama araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

## Tanımlar

Araştırmada geçen kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

**Üstün Yetenek:** Aynı yaş ve deneyime ve çevreye sahip bireylerle kıyaslandığında bir ya da birden fazla alanda daha üst düzey performans gösterme ya da gösterme kapasitesine sahip olma durumu (NAGC Definition Task Force, 2018).

**Üstün Yetenekli Birey:** Yaş dönemi, deneyimi ve akranları ile karşılaştırıldığında bir ya da birden fazla alanda yaşlılarından daha üst düzey performans sergileyen ya da sergileme yeteneğine sahip birey (NAGC Definition Task Force, 2018).

**Mit:** Geleneksel olarak yayılan veya toplumun etkisiyle efsaneleşen, kavram veya kişi (TDK, 2017). Bu çalışmada mitler üstün yetenekliliğe dair okul yöneticileri ve öğretmenlerin yanlış niteliğindeki düşüncelerini temsil etmektedir. Mitler bu araştırmada Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Farkındalık Ölçeği (ÜYBİFÖ) ile belirlenmiştir.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde üstün yetenekliliğin tarihsel gelişimi ve üstün yetenekli bireylerin özelliklerine yer verilmiştir. Ardından üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlerden söz edilmiş, sonrasında üstün yetenekli bireylerin tanınması, üstün yetenekli bireylerin eğitimi ve üstün yetenekli bireylerle psikolojik danışma ve rehberlik süreci ele alınmıştır.

#### Üstün Yetenek Kavramının Tarihsel Gelişimi

Tarih boyunca zekayı ve üstün yeteneği araştıran ve tanımlamaya çalışan pek çok araştırma yapılmış, zeka kavramı birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Zeka kavramının tarihteki yeri incelendiğinde toplumdan topluma, kültürden kültüre çok farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmacıların da bu kavramı birbirinden farklı niteliklerle ele aldığı söylenebilir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda zeka kavramı için ortak bir tanım yapmak oldukça zorlaşmış, konuyla ilgili yapılan tüm araştırma ve kavramsallaştırmalar tartışmalı değerlendirilmiştir.

Neredeyse on dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarına kadar zeka ve üstün yetenek, daha çok “deha” kavramıyla ele alınmıştır. Özellikle antik çağlarda metafizik bir dünyaya inanış yoğun olduğundan deha kavramı insanın tanrısal yönü olarak değerlendirilmiş, bu kavrama olağanüstü özellikler yüklenmiştir (McMahon, 2013; Yılmaz 2015).

Sternberg (2007) üstün yetenek kavramının da kültüre özgü farklılıklar gösterdiğini ifade etmiştir. Ona göre bireyler yetenekleri açısından incelenirken içinde buldukları çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Üstün yetenek kavramı kimi kültürlerde iyi avlanmak gibi fiziksel bir beceri ile tanımlanabilirken, kimi kültürlerde güzel enstrüman çalmak gibi sanatsal bir beceri ya da okul başarısı yüksek, çalışkan bir öğrenci olmak gibi akademik bir beceri ile de tanımlanabilmektedir (Sternberg, 2010). Dolayısıyla

üstün yeteneklilik kavramı incelenirken kültürün bireye sağladığı çevresel uyarıcı çeşitliliğinin farkında olunması önemlidir.

Her ne kadar kültürler zekayı ve üstün yetenekliliği farklı şekillerde ele almış olsalar da bu kavramlara ilginin tarihin her döneminde ve neredeyse her toplumda devam ettiği görülmektedir. Zeka ile ilgili merakın tarihinin Yunan mitolojisine kadar uzandığı bilinmektedir. Antik Yunan'da üstün yeteneklilik, felsefi tartışmalar yapabilecek düzeyde bilişsel beceri, ahlaki mükemmellik, politik içgörü, edebiyat, müzik gibi sanat alanlarında yüksek entelektüel düzey ve fiziksel güzellik kavramlarını kapsamaktadır (Tannenbaum, 2000).

Zeka kavramı, önemli Yunan filozoflarının eserlerine de konu olmuştur. Platon, "Devlet" adlı eserinde zekayı öğrenme yeteneği olarak tanımlamış, Sokrates ise zekayı ahlaki olarak iyiyi, dürüstlüğü, erdemli olmayı seçmek, öğrenme ve bilgi sevgisi olarak ele almıştır (Pfeiffer, 2008). Platon aynı zamanda ideal devletin liderliğini, toplumda öğrenme becerisi en yüksek, yüksek statüleri hak edecek filozof kralların eline vermeyi de dilemiştir. Yunanlılar bir dönem bu görüşlerden de etkilenerek devletin iyiliği için olağanüstü yetenekler geliştirmeye çalışmışlardır. Bu tarz girişimler sadece Yunan toplumuyla sınırlı kalmamış, Romalılar, Çinliler ve Japonlar da devlet yönetiminde söz sahibi olacak kişiler yetiştirmeye çalışmışlardır (Gallagher, 1994).

Yukarıda verilen bilgilerden anlaşılacağı gibi üstün yetenekliliğin tarihteki yeri incelenirken, bu konunun ne zamandan beri bilim insanlarının dikkatini çektiğini bilmek ve ilk araştırmalardan bugüne uzanan süreci göz önünde bulundurmak önemlidir. Bu aynı zamanda mevcut araştırmanın da konusu olan üstün yetenekli bireyler hakkındaki mitleri anlayabilmek açısından anlamlı görülmektedir.

Eski çağlardan beri tartışılan üstün yetenek kavramı hakkındaki sistemli çalışmalar yirminci yüzyılda başlamıştır. Bu döneme kadar -özellikle on dokuzuncu yüzyılda- dahi kavramı ve dehayı ortaya çıkararak çevresel faktörlere dikkat çeken çalışmalar olduğu bilinmektedir. Kimi çalışmalar üstün yetenekliliğin bir kişilik özelliği olduğunu savunurken,

kimileri ise yüksek bir beyin gücü potansiyelini ifade ettiğini öne sürmüşlerdir. Her ne kadar farklı görüşler ortaya korsa da deha kavramının olağan dışı zeka ve yaratıcılığı temsil ettiği konusunda ortaklaşıldığı söylenebilmektedir (Yılmaz, 2015).

Kendisi de erken gelişim gösteren Sir Francis Galton, her ne kadar fikirleri ve araştırma yöntemleri günümüzde eleştiri olsa da (Langkjær-Bain, 2019), olağanüstü beyin gücünün psikolojik ve biyolojik özellikleri ile ilgili problemler üzerine bilimsel yöntemlerle eğilen ilk bilim insanı olarak kabul edilmektedir. Bugün zekaya ve üstün yeteneğe dair düşüncelere yön veren önemli konuları kavramsallaştırmış; ailenin, kalıtımın, performansta bireysel farklılıkların rolü ve üstün olmanın özel doğası gibi konuları ele almıştır. Aynı zamanda üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda hala kullanılmakta olan ikiz araştırmaları ve yeteneğin gelişimini takip eden geniş ölçekli araştırmaların gerçekleştirilmesi söz konusudur (Van Tassel-Baska, 2014).

Galton (2000), “deha” kavramına dair teorisini, üstün yetenekliliğin biyolojik ve genetik etiolojisini araştırmak için veri toplayarak kanıtlamaya çalışmıştır. Politika, edebiyat, bilim, sanat ve müzik gibi alanlarda üstün başarı gösteren İngiliz kökenli erkek bireylerin aile kökenlerini inceleyerek yaptığı araştırmalarının sonucunda bu bireylerin akrabalarında da benzer özellikler olduğu saptanmış ve üstün yetenek ve dehanın kalıtsal olduğu sonucuna varılmıştır. Galton’un 1869 yılında yayınladığı kitabı “Hereditary Genius (Kalıtsal Deha)”da bu araştırmalar yer almaktadır.

Alfred Binet 1900’lerin başında Fransız eğitim bilimci ve psikolog kendisinden sonra gelen araştırmacıları da etkileyecek olan, zeka ve düşünme kapasitesini ölçme üzerine çalışmalar yürütmüştür. Psikolog Theodore Simon ile birlikte yürüttüğü araştırmalarında, 3-15 yaş arası çocuk ve ergenler için ilk zeka testini geliştirmişlerdir. Test, yaşa göre aşamalı egzersizlerden oluşurken, doğru verilen cevaplar dolayısıyla alınan puan bireyin zeka yaşını temsil etmiş, bu puan aracılığıyla bireyin takvim yaşıyla zeka yaşı arasındaki farklara değinilmiştir (Stoeger, 2009). Binet ve Simon bu testte gelişimi yaşından daha geride çıkan bireylerin kendilerinden küçük, gelişimi yaşına uygun seyreden çocuklarla

karşılaştırılabileceklerini düşünmüştür. Test, yapılan bu değerlendirmelerin sonucunda bireylere özel eğitim imkanı sunulup sunulmayacağına karar vermek için de kullanılmıştır (Brody, 2000). Böylece zekanın ölçülmesi ve üstün potansiyelin belirlenmesi ile ilgili ilk tanılama çalışmaları da tarihteki yerini almıştır.

Charles Spearman, zeka ile ilgili çalışmalarında Galton'dan etkilenecek bireylerin genel bilişsel becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Basit duyuşsal testler yaparak bireylerin görsel ve işitsel uyarılara tepki verme hızlarını ölçmüştür. Geliştirdiği "İki Faktörlü Zeka Teorisi" ile bilişsel etkinlikleri "g" ve "s" faktörü olarak metaforlaştırmış, insan beynini farklı görevlerde pek çok makinenin çalıştığı bir fabrikaya benzetmiştir. Makinelerin tek bir motor tarafından çalıştırılması gibi insan beyninin de "g" faktörü ile harekete geçtiğini söylemiş, "g" faktörünü zihinsel enerji olarak tanımlamıştır (Jensen, 2000). Aynı zamanda bu etkinliklerin gerçekleşmesinde etkili birbirinden farklı özel yetenekleri temsilen "s" faktörünü de öne sürmüştür (Spearman, 1927). Geliştirilmiş zeka testlerinin pek çoğunun da Spearman'ın "g" faktörünü ölçtüğünü söylemek yanlış olmayacaktır (Williams vd., 2003).

Lewis Terman, Binet'den etkilenmiş, Binet'in kendisinden önce yaptığı çalışmaları gıptayla takip etmiş bir araştırmacıdır. Sonrasında Stanford Binet testinin revizyonu üzerinde de çalışmış, böylece zekanın ölçülmesi adına yapılan araştırmalara da katkı sağlamıştır (Seagoe, 1975). Üstün yetenekli bireyler hakkında yaptığı oldukça kapsamlı boylamsal araştırmalarıyla Terman, zekanın çok boyutlu incelenmesini teşvik etmiş, bu alanda ufuk açan sonuçlar ortaya koymuştur. Erken gelişim sergileyen bireylerin üstün yetenekli yetişkinlere dönüşüp dönüşmediği, yüksek IQ'ya sahip yetişkinlerin ruh sağlığı problemleri yaşayıp yaşamadığı, üstün zekanın fiziksel olarak erken gelişimde etkili olup olmadığı, aynı şekilde okul başarısını ne kadar etkilediği gibi sorulara cevap arayan Terman ve ekibi, üstün yetenekli bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde de öncü olmuştur (Subotnik & Arnold, 1994).

Terman, araştırmalarında o güne dek yapılmış araştırmalardan farklı olarak, üstün yetenekli bireylerin zeka katsayıları dışında beden ve ruh sağlığı, yaşamlarının ilerleyen aşamalarındaki önemli değişiklikler (evlilik, sosyal yaşamları), ilgileri ve sevdikleri şeyler gibi konuları da ele almıştır. Bu yaklaşım günümüzdeki üstün yeteneklilik anlayışı için zemin oluşturmuştur (Yılmaz, 2015).

Terman, IQ testlerinden yüksek puan alan çocukların, geleceğin liderleri olabileceğine inanmış, üstün zekalılığı 130 ve üzeri IQ, dehayı ise 150 ve üzeri IQ olarak tanımlamıştır (Feldman, 1979). Araştırmalarında, 140 ve üzeri IQ'ya sahip çocukların akranlarına göre daha sağlıklı, uyumlu ve okul derslerinde başarılı olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Örneklemine seğtiği çocuklar, kayıtlı oldukları sınıfın iki ila dört sınıf ötesinde başarılı olmuşlar, ruh sağlığı problemlerine de belirgin bir eğilim göstermedikleri sonucu elde edilmiştir (Robinson & Clinkenbeard, 2008). Terman'ın yaptığı araştırmalar zaman zaman coğrafi ve sosyoekonomik açıdan sınırlı örnekleme nedeniyle eleştiri olsa da bu araştırmaların bulguları üstün yetenekli bireylerin eğitiminde araştırma, teori, program ve uygulama üzerinde büyük etkiler bırakmıştır (Subotnik & Arnold, 1994).

Leta Stetter Hollingworth, "Gifted Children: Their Nature and Nurture" isimli kitabında üstün yetenekli bireylerin tanılması için o güne kadar yapılmış ölçme çalışmalarına, üstün yetenekli bireylerin tarih boyunca nasıl algılandığına, fiziksel özelliklerine, gelişimlerine, özel yetenek alanlarına, onlar hakkındaki yanlış inanışlara, Stanford Binet testinden 180 ve üzeri puan alan bireylere, üstün yetenekli bireylerin eğitimleri hakkında yapılan çalışmalara, eğitimlerinde nasıl bir müfredat kullanılması gerektiği gibi konulara değinmiştir. Hollingworth'ün bu kitabı üstün yetenekli bireyler hakkında yazılmış ilk ders kitabı niteliğini taşımaktadır (Benjamin & Shield, 1990).

Hollingworth, üstün yetenekli bireylerin istatistikler tarafından belirlenen özelliklerinden çok, bireysel deneyimlerini önemsemiştir. Aynı zamanda üstün yetenekli bireyler için sosyal ve duygusal eğitimin de önemli olduğunu söylemiştir. Bunun bir müfredat haline getirilmesi ve eğitim sürecine yedirilmesi gerektiğine dair yenilikçi fikirleri eğitimciler



yol göstermiştir (Silverman, 1990). Hollingworth, üstün yetenekliliği sadece akademik başarıyla ilişkilendirme bakış açısına uzak durmuş, toplumsal açıdan saygın herhangi bir faaliyette üst düzey performans gösteren bireylerin de yetenekli olduğunu ifade etmiştir. İşinde çok yetenekli bir tamircinin, sporcunun, şovmenin, teknisyenin de üstün yetenekli olabileceğini iddia etmiştir (Harris, 1990).

Üstün yeteneklilikle ilgili yapılan ilk araştırmalar, genellikle “dahi” kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmacılar “zeka” kavramına tek bir perspektiften yaklaşmış, “yetenekli”, “dahi” gibi kavramları da birbirlerinin yerine kullanmışlardır (Kaufman & Sternberg, 2008). Zekanın nasıl geliştiğini, kalıtımın bunda nasıl bir rol oynadığını araştırmış, insan zekasına dair buldukları özellikleri nicelleştirmeye eğilim göstermişlerdir (Cattell, 1987). Bu araştırmalar üstün yetenekli bireyler ve eğitimleri ile ilgili ilerleyen yıllarda yapılacak olan araştırmalara temel oluşturmuş ve ışık tutmuş olsalar da Terman ve Hollingworth gibi araştırmacıların boylamsal araştırmalarının zekanın ve üstün yetenekliliğin çok yönlü incelenmesi ihtiyacı konusunda farkındalık yarattığı söylenebilir.

Paul A. Witty 1920’lerde yaptığı araştırmalarla Terman ve Hollingworth ile benzer bulgular sunmuş, sonraki yıllarda ise üstün yetenekliliğin tanımı, üstün yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimleri gibi konularda kendi anlayışını da aktararak alana katkıda bulunmuştur (Jolly & Bruno, 2010). Witty’nin kendi anlayışı ve düşünceleri üstün yetenekli bireyler ve eğitimleri alanında kendisinden önce gelen araştırmacılardan farklı ve modern nitelikler taşır. Hollingworth ve Terman araştırmalarında IQ testlerinin sonuçlarını önemserken, kendisi sadece bununla sınırlı kalmamış, IQ testlerini üstün yetenekliliği belirlemede yetersiz bulmuştur. Bireyin yetenek alanı konusundaki çaba ve azminin yanı sıra bilişsel olmayan faktörlerin de belirleyici olabileceğini iddia etmiştir (Robinson & Clinkenbeard, 2008). Aynı zamanda bir alanda fark edilebilir düzeyde sıra dışı performans sergilemenin bir bireyi üstün yetenekli olarak tanımlamak için yeterli olduğunu belirtirken aynı zamanda yaratıcılığı da üstün yetenekliliği tanımlamak için önemsedğini söylemiştir (Yılmaz, 2015).

Renzulli (2002), zeka testlerinden elde edilen puanı ölçüt kabul eden ve yalnızca akademik olarak başarılı öğrencileri göz önünde bulunduran tanımları muhafazakar bulmuş, bu tanımlamaların yaratıcı, liderlik özelliği olan, sanatsal faaliyetlerde başarılı bireyler gibi akademik alan dışında potansiyel sergileyen bireyleri hariç tuttuğunu ve kısıtlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Zeka, yetenek, deha gibi kavramlarla ilgilenen Terman gibi ilk araştırmacılardan sonra pek çok araştırmacının zeka testlerinde yüksek performans sergileyemeyen ancak başka alanlarda fark edilebilir performans gösteren bireylerin gözden kaçırılmaması gerektiğine değindiğinin altını çizmiştir.

Tarihte bu düşüncüyü destekleyen araştırmacılardan biri olan Thurstone, Spearman'ın g faktörünün yapay bir istatistikten ibaret olduğunu, zekanın tek bir faktörle açıklanamayacağını söylemiş, bunun yerine yaptığı araştırmalarla yedi yetenek alanı belirlemiştir. Bu bulguları, alanda çalışan ve IQ'nun zekayı temsil etmede yetersiz olduğuna inanan pek çok araştırmacıya yol göstermiştir (Bracken, 2021; Cattell, 1987). Bireyin zekasını anlamak için kendisinin öne sürdüğü yedi temel zeka alanında bireyi anlamak gerektiğini ifade eder. Temel zeka alanlarını; sözel anlama, sözel akıcılık, tümevarım, uzamsal görselleştirme, sayısal yetenek, bellek ve algısal hız olarak belirlemiştir (Beaujean & Benson, 2019).

Joy Paul Guilford (1968), ilk zeka testini geliştiren araştırmacı Alfred Binet'nin de zekanın karmaşık ve birden çok beceriyi kapsayan bir yapı olduğuna inandığını, bu inancını da geliştirdiği teste alt testler ekleyerek desteklediğini, zekanın farklı bileşenlerinin neler olduğunu bilmesede farklı hafıza türlerinin olduğunu öne sürdüğünün altını çizer. Kendisi de zekayı, karmaşık ve çok faktörlü bir yapı olduğunu düşünerek üç boyutlu tanımlamış, 5x4x6 veya 120 farklı, benzersiz alt kategoriden bahsetmiştir. Bu üç boyutun sırasıyla temsil ettiği boyutlar; beş temel "işlem" türü, dört temel bilgi veya "içerik" türü, altı bilgi veya "ürün" türüdür. İşlem, içerik ve ürün boyutlarının her birinin kesişmesi ile oluşan kübik modelde, figüratif (içerik) ilişkileri (ürün) kavrama (işlem) bir diğer ifadeyle görseller arasındaki ilişkileri

anlayabilme becerisi Guilford'un bahsettiği kesişme ile elde edilen faktörlerden birine örnek olarak verilebilir (Sternberg, 1985).

Guilford (1958) aynı zamanda bireylerin düşünme süreçleri ve yaratıcılık kavramı hakkında da görüşlerini belirtmiştir. Yakınsak ve ıraksak düşünme kavramlarını literatüre dahil etmiştir. Yakınsak düşünmenin, seçenekleri dar tutan, daha çok tek ya da sınırlı doğru cevabın olduğu durumlarda kullanılan düşünme türü olduğunu, ıraksak düşünmenin ise seçenekleri genişleten, bireyi daha fazla düşündüren ve durumu farklı açılardan ele almayı gerektiren bir düşünme şekli olduğunu iddia etmiştir. Yaratıcı bireylerin daha çok ıraksak düşünme eğiliminde olduklarını da ifade etmektedir.

Guilford aynı zamanda zekayı oluşturan bileşenlerin yaratıcılığı tanımlayıp tanımlamadığını da merak etmiş, bu bileşenlerin zihinsel yetenekler arasında önemli bir yeri olup olmadığını sorgulamıştır. Zeka gibi, yaratıcılığı da farklı boyutlar tanımlayarak ele almıştır. Yaratıcılığın zihinsel becerilerden biri, hatta ıraksak düşünmenin yaratıcılığı temsil eden becerilerden biri olduğunu öne sürer. Geleneksel zeka testlerinin yaratıcılığı ölçmede yeterli olmadığını, bilişsel becerileri değerlendirmeye daha çok odaklandığını, ancak yaratıcılık becerilerinin de zekanın bileşenlerinden biri olduğunu iddia eder (Guilford, 1966; 1976).

Raymond Cattell de zekanın tek faktörlü bir yapı olmadığını, kristalize (Gc) ve akışkan (Gf) zeka kavramları ile açıklamıştır. Kristalize zeka, daha öncesinde sistematik olarak öğrenilmiş ya da deneyimlenmiş durumlar, kavramlar, yargılar, açıklamalar ile ilgilidir. Örneğin, birbirine benzeyen kavramların, sözcüklerin, durumların ayırt edilmesi gibi beceriler kristalize zekanın becerileridir ve bu zeka türü genelde bilgi testleriyle de ölçülebilir. Akışkan zeka ise, kavramlar arasındaki ilişkileri kavrama, ayırt etme, üzerine düşünme becerilerini temsil eder (Brown, 2016; Cattell, 1987). Akışkan zeka, kapsamlı bir zihinsel faaliyet süreci olarak kabul edilip genetik faktörlerle ilişkilendirilirken, kristalize zeka, bireyin çevreden öğrenmeleri ile geliştirdiği ve kültüre bağlı bir kavram olarak kabul edilmiştir (Stoeger, 2009).

Cattell'in zeka teorisini inceleyen araştırmalar ve araştırmacılar, kristalize ve akışkan zeka kavramları hakkında tartışmalarını sũrdũrmũřlerdir. Vardıkları sonuçlardan biri akışkan zekanın bireyin doğuştan gelen ȳzelliklerinden daha fazla etkilendiği, dolayısıyla kristalize zekayı da şekillendiren ve etkileyen bir yapıya sahip olduğudur. Ancak sonraki yıllarda teoriyi geliştiren ve ȳzerinde çalışan araştırmacılar, bunu reddetmiş, bunun gelişimsel bakış açılarına uymadığını ifade etmişlerdir. Kimi araştırmacılar ise, akışkan zekanın "genel zeka" faktȳrũne eşdeğer gȳrũlebileceęini ifade etmişlerdir (Johnson & Bouchard, 2005). Bu tartışmalar olsa da Cattell'in Gf-Gc zeka teorisinin, zeka ve bilişsel becerilerin yapısına yeni bir bakış açısı kazandırdığı sȳylenebilir.

Joseph Renzulli de IQ, "g" faktȳrũ gibi tek boyutlu kavramların zekayı tanımlamak için yeterli olmadığını iddia eden araştırmacılarından biri olmuştur. İki farklı ȳstũn yeteneklilik tũrũ ortaya atmış, bunlardan ilkinin IQ ve bilişsel beceri testleri ile belirlenen okul ortamında ȳstũn yeteneklilik olarak tanımlarken, diğerini ise bilişsel becerilerin yanında ortalama ȳstũ yetenek, yaratıcılık ve motivasyon/gȳreve bağlılık ȳzelliklerini de taşıyan yaratıcı ȳretken ȳstũn yeteneklilik olarak tanımlamıştır (Callahan, 2000). Renzulli (1978) ȳ halka kuramında yaratıcı ȳretken ȳstũn yetenekliliği ayrıntılı bir şekilde tanımlar ve bu ȳ ȳzellikten herhangi birinin tek başına ȳstũn yetenekliliği tanımlamadığını, tanımlayan şeyin bahsettiği ȳ ȳzellik arasındaki etkileşim olduğunu ifade etmektedir.

Renzulli (2005), ortalama ȳstũ yeteneğin kendini iki şekilde gȳsterebildięini ifade eder. İlki, genel yetenek alanını temsil eden bilgiyi işleme, var olan bilgiyi yeni durumlara uyarlama, soyut dũřũnme, sȳzel ve sayısal akıl yũrũtme gibi becerilerdir. Renzulli'nin geleneksel zeka testleriyle ȳlũlebildięini ve geleneksel ȳęrenme olarak da kabul edilebileceğini iddia ettiği zeka bileşenidir. İkinisi, ȳzel yetenek alanını temsil eden, gerçek hayatta test edilemeyecek durumlarda ortaya çıkan becerilerin yanı sıra; bale, heykel, fotoğrafçılık, mũzik besteciliği vb. alanlara dair becerileri de kapsamaktadır. Kısacası, herhangi bir alandaki potansiyelin ȳst sınırlarını ifade etmek için de kullanılmaktadır. Bir

başka deyişle, herhangi bir alanda ilk % 15-20'lik dilimi temsil eden performansa sahip bireyleri kapsamaktadır.

Renzulli (1978), üstün yetenekliliğin bir diğer bileşeni olarak ele aldığı görev bağlılığı kavramını, en az bilişsel beceriler kadar önemser ve bireyin bir göreve, problem durumuna, performans alanına ve öğrenmeye istikrarla zaman harcaması olarak tanımlar. Görev bağlılığını tanımlamak için azim, dayanıklılık, özverili pratik, önemli işleri başarma yeteneğine inanç gibi kavramları kullanmıştır. Hatta Galton ve Terman'ın da görev bağlılığının bireyi üstün yetenekli yapan önemli özelliklerden biri olduğu konusunda hemfikir olduğunu, Galton'ın "doğal yetenek" dediği kavramın kalıtsallığı konusunda ısrarcı olmasına rağmen özverinin de bunun bir parçası olduğunu her zaman belirttiğinin de üzerinde durmuştur (Renzulli, 2005).

Renzulli (2005), aynı zamanda üstün yetenekliliği karakterize eden bileşenlerden bir diğeri olan yaratıcılıktan bahseder ve bugüne dek fark edilebilir başarılar elde etmiş kişilerin pek çoğunun yaratıcılığından söz edildiğini ekler. Ancak yaratıcılığın ölçmesi zor bir kavram olduğundan dolayısıyla yaratıcılık testleri için yorum yapılırken kesinlikle dikkatli olunması gerektiğini ifade etmektedir.

Renzulli (2003) "üstün yeteneklilik potansiyeli" kavramını da incelemiş ve pek çok araştırmacının hali hazırda üstün yetenekli olduğu genel geçer zeka testleriyle kanıtlanmış bireylerle ilgilendiğini, üstün yeteneği bireye tıpkı saç rengi, göz rengi gibi bahşedilmiş bir şey olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Kendisi bunun aksine doğru çevresel koşullar ve zamanda kimi bireylerin bazı alanlarda üstün yetenek geliştirebileceklerini iddia etmiş, bu bireyler için ise "potansiyel üstün yetenekli" kavramını kullanmıştır. Bu tarz bir yaklaşım olmadan dezavantajlı yaşam şartlarına sahip olan, parlak bir bilişsel beceriye sahip olup beklenenin altında başarı gösteren ya da genel geçer zeka testleri ile tanılanamayan bireylerin gözden kaçacağını iddia etmiştir. Renzulli bu görüşleri ve zekaya bakış açısı ile bireylerin farklı yön ve ihtiyaçlarına değinmiş, üstün yeteneklilik kavramını sadece bilişsel

beceri ile kısıtlamayan, bireyleri farklı bağlamlarda, koşullarda ve kriterlerle değerlendirmek gerektiğini savunan araştırmacılardan biri olmuştur.

Zekaya çoklu bakış açısı katan teorilerden en bilindik olanın Howard Gardner'ın "Çoklu Zeka Teorisi" olduğu söylenebilir. Kendisi zekanın tekil ve genel bir kavram olarak ele alınmasındansa çoklu ve her boyutun kendi içinde değerlendirilecek şekilde incelenmesi gerektiğini düşünmektedir. Gardner, Çoklu Zeka Teorisi'ni ve kendi zeka tanımını geliştirirken, psikometrik araçlar geliştirme ve yorumlama yoluna gitmemiş, evrimsel biyoloji, nörobilim, antropoloji ve "dahi" ve "bilgin" olarak tanımlanan bireylerle yapılan çalışmaların bulgularından faydalanmıştır. Bu araştırmalardan faydalanarak oluşturduğu kendi kriterlerine bağlı, yedi farklı zeka alanı tanımlamıştır. Sekizinci zeka alanını da 1990'ların ortasında teorisine dahil etmiştir (Davis vd., 2011).

Gardner (1987) zeka testlerinin ve zekayı ölçme girişimlerinin eleştirel bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğine inanmış, Spearman'ın genel zeka faktörü, Piaget'nin "somut işlemler" kavramı gibi kavramların bireyi "ya hep ya hiç" bakış açısıyla her şeyin birbirine bağlı olduğunu düşünerek değerlendirdiğini iddia etmiş ve karşısında durmuştur. Farklı toplumlarda farklı becerilere kıymet verildiğini ve tek yapıyı ölçen zeka testlerinin bu bireyleri belirleyemeyeceğini öne sürmüştür. Dolayısıyla kültürden kültüre değiştiğini söylediği bu yapının tek bir tanımını ortaya koymanın da doğru olmayacağını ifade etmiştir.

Çoklu Zeka Teorisi'nin öne sürdüğü zeka alanları (Davis vd., 2011);

- Linguistik zeka; bilgiyi analiz etme, bu bilgiyi kitap, konuşma metinleri, şiirler gibi yazılı ürünlere dönüştürebilmek becerisidir.
- Mantıksal - matematiksel zeka; soyut problemleri çözme, denklemler yazma ve kanıtlar sunma, hesaplamalar yapma becerisidir.
- Uzamsal zeka; büyük ölçekli ve detaylı uzamsal görüntüleri tanıma ve hareket ettirebilme becerisidir.

- Müzikal zeka; farklı müzikal desenler üretebilme, hatırlayabilme ve anlamlandırabilme becerisidir.
- Doğacı zeka; doğal yaşamda bulunan bitki, hayvan ve hava durumu oluşumları arasındaki ilişkileri tanıyabilme, bağ kurabilme ya da farkları ayırt edebilme becerisidir.
- Bedensel - kinestetik zeka; bireyin kendi bedenini kullanarak yeni ürünler ortaya çıkarabilme ve problem çözme becerisidir.
- Kişiler arası zeka; bireyin kendisi dışındaki kişilerin duygularını, niyetlerini, istek ve arzularını anlayabilme ve tanımlayabilme becerisidir.
- Kişisel zeka; bireyin kendi duygularını, düşüncelerini, niyetlerini ve isteklerini anlayabilme, tanımlayabilme becerisidir.

Howard Gardner'ın bireylerin farklı alanlarda yetenekler sergileyebileceğini iddia ettiği, zeka ve yeteneklerin kültüre özgü değerlendirilmesi gerektiğini savunan bu yaklaşımının "bireysel farklılıklar" kavramını vurguladığı ve zeka testlerine olan bakış açısının değişmesinde, aynı zamanda üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunda farklı görüşlerin ortaya çıkmasında katkısı olduğu söylenebilir. Kendisi zekayı çoklu değerlendiren son araştırmacı olarak da kalmamıştır.

Robert Sternberg de Renzulli ve Gardner gibi zeka testlerinin bireyin okuldaki ya da iş ortamındaki performansını yordasa bile yaşamın diğer alanlarındaki performansını yordayamayacağını düşünen araştırmacılardandır. Sternberg (1999) zekanın kalıtsal ve çevresel faktörlerin bileşimi olduğunu düşünmekte ve kalıtsallığın bu konuda ne kadar etkili olduğunu testlerin asla yordayamayacağını, ancak bireyin testin ölçtüğü yapıya dair geliştirdiği uzmanlığı yordayabileceğini savunmaktadır.

Sternberg (2018), tarih boyunca "zeka" kavramına açıklama getirme çabasını, bazı insanların kimi görevleri diğerlerine göre daha iyi gerçekleştirmesi durumunun anlaşılma gayreti olarak nitelendirir. Zekayı tanımlamanın gerekli olmadığını savunurken, insanın

kendi icadını anlama çabası gibi gördüğünü söyler. Zekayı incelerken geniş bir perspektiften ele alarak, “başarılı zeka” kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu kavramı bireyin hayattaki hedeflerini seçme, belirleme ve ulaşma becerisi olarak açıklar. Aynı zamanda bireyin güçlü ve zayıf yönlerine dair farkındalığın da bu kavrama dahil olduğunu söyler ve başarılı zekanın analitik zeka, pratik zeka ve yaratıcı zeka olarak üç bileşenden oluştuğunu iddia etmektedir.

Bu üç bileşenin de birbiriyle bağlantılı şekilde çalıştığını söyler. Analitik zekanın, problemleri çözmek, fikirlerin kalitesini ayırt etmek gibi beceriler için gerektiğini; bu problemleri ve fikirleri formüle edebilmek için yaratıcı zekanın gerektiğini ve bu fikirleri analiz edebilmek, aynı zamanda günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanabilmek için de pratik zekanın gerekli olduğunu iddia eder (Sternberg, 1996). Dolayısıyla bu üç bileşeni birbirinden ayrı düşünmek doğru olmayacaktır. Bu bileşenlerin birbiriyle ilişkisinin, Sternberg’in zeka kavramını bakış açısını yansıtmakta olduğu söylenebilir. Sternberg (1999), zekanın aynı zamanda uzmanlık geliştirme becerisiyle de bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Bahsettiği üç bileşenin de deneyim ve yaşantılar aracılığıyla da gelişebildiğini, bu yolla güçlü yönlerin geliştirilmesi ve zayıf yönlerin giderilmesinin de başarılı zeka teorisini oluşturan önemli unsurlardan biri olduğunu ifade etmektedir (Sternberg, 2018).

Sternberg, Gardner gibi üstün yeteneklilik kavramının evrensel olmadığını, bireyleri kendi çevrelerinde incelemek gerektiğini, bireyin ne kadar çok şey yaptığına değil, gösterdiği performansta ne kadar iyi olduğuna odaklanmak gerektiğini vurgular. Bunu da “Beş Boyutlu Bütüncül Üstün Yeteneklilik” teorisi ile açıklamaya çalışır. Bireyin bir konuda üstün yetenekli olarak değerlendirilebilmesi için bu beş kritere ne kadar uyumlu olduğuna bakılması gerektiğini söyler; mükemmellik, nadirlik, üretkenlik, kanıtlanabilirlik ve değer kriteri (Sternberg, 1995). Mükemmellik kriteri, bireyin bir yetenek alanında akranlarından ya da o yetenek alanında kendisiyle birlikte değerlendirilen diğer kişilerden daha üstün başarı sergilemesidir. Birey bir konuda üstün bir performans sergileyebilir ancak bu performans eğer nadir değil ise o zaman kişi üstün yetenekli olarak kabul edilemeyecektir. Bu nedenle Sternberg, yeteneğin nadir rastlanır olmasını önemsemiştir. Aynı zamanda bireyin



kendisinde var olan bu potansiyeli üretken kullanması gerektiğine inanır. Bir yandan da bu yeteneğin geçerli ölçümlerle kanıtlanabilmesi/gösterilebilmesini de önemser. Son olarak da bahsi geçen yeteneğin bireyin içinde yaşadığı toplumda değer gören bir yetenek olması gerektiğini iddia etmektedir (Sternberg, 2007).

Gagne (2004), zeka ve yetenek kavramlarının birbirinden ayrı inceleyen bir araştırmacıdır. "Üstün Zeka ve Yeteneğin Farklılaştırılmış Modeli" isimli teorisinde üstün zekayı, eğitilmeden, doğuştan, kendiliğinden ortaya çıkan ve bireyi kendi akranları içerisinde en üst %10'luk dilimde olmasını sağlayan bir bileşen olarak tanımlar. Yeteneği ise, sistematik olarak geliştirilmiş, edinilmiş ve ustaca kullanılan, aynı zamanda %10'luk en üst dilimi temsil eden beceriler olarak kabul etmektedir. Gagne her iki tanımında da ortalama üstü yeteneğin altını çizmektedir. Her ne kadar üstün zeka kavramının doğuştan geldiğini iddia eden bir teorisi olsa da Gagne de sadece bilişsel becerilerden değil, çok yönlü bir üstün yetenek durumundan bahsetmektedir. Bunun yanında yetenek kavramını geliştirilen ve zamanla inşa edilen bir yapı olarak ele almaktadır.

Gagne (2000) yetenek geliştirme sürecinin bireyi tek başına üstün yetenekli kılmadığını iddia ederken, üstün yeteneğin, yeteneğin öncülü olabileceğini belirtmektedir. Bu süreçte bireyin içsel ve çevresel faktörlerinin etkisini de önemsemektedir. Bunlarla birlikte motivasyon, irade, engellerle başa çıkabilme, kendi kendini yönetebilme becerilerinin yetenek geliştirme sürecinde destekleyici olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda bireyin çevresinde yetenek geliştirme sürecinde olumlu ve olumsuz etkisi olabilecek pek çok kişinin bulunduğu, aile içi iletişim, anne-baba tutumu, sosyo-ekonomik durum, ailenin ne kadar büyük olduğu gibi durumların etkisinin altını çizmektedir. Gagne'nin teorisinin zeka ve yeteneklere bakış açısının, ortalama üstü yeteneğin yanında içsel ve çevresel faktörlerin etkisinin üzerinde durmasıyla Renzulli'nin Üç Halka Kuramı ile benzerlikler taşıdığı söylenebilir.

Üstün yetenek ve üstün zeka kavramlarına bakış açısı zamanla değişirken, bu kavramlar hakkında yapılan araştırmalar ve sorular da değişiklik göstermiştir. Bir

diğer deyişle çalışmalar ihtiyaçlara göre yeniden şekillenmiştir. Üstün zeka ve yetenek denilince yaratıcılık gibi kavramlar akla gelirken zekayı ve performansa yansımalarını araştıran bilim insanları bir yandan da bu kavramların nelerden etkilendiğini araştırmışlardır. Bunlardan biri zekanın başarıya olan etkisidir. Bu noktada ele alınan “başarı” kavramı sadece okul başarısı ile sınırlı kalmamış, bireyin yetenek gösterdiği tüm alanlardaki performansları dikkate alınmıştır. Dweck (2006) de “Mindset: The New Psychology of Success” isimli kitabında başarılı ve ünlü sporcuların yaşamlarını inceleyerek zekaya bakış açısının bireylerin hayatlarını nasıl etkilediğini ele almıştır.

Dweck (2006), zekanın kalıtsal, değişmez, sabit bir yapı mı yoksa geliştirilebilir ve dinamik bir yapı mı olduğu sorusuna cevap aramış ve “Örtük Zeka Teorisi”ni literatüre sunmuştur. Bu teoriye göre zekaya ilişkin iki tür bakış açısı vardır. İlki zekanın değişmeyen, doğuştan gelen herhangi bir çabayla geliştirilemeyecek bir yapı olduğuna inanan “sabit zihin” bakış açısıdır. Buna sahip bireylerin diğer özellikler gibi zekanın da adeta bir taşla kazanmışçasına değişmez olduğunu düşündüklerini ve çabayı değersiz gördüklerini ifade etmektedir. Bir yandan da bu bakış açısının bireyde kendini kanıtlamaya yönelik bir kaygı oluşturduğunu eklemektedir. Dolayısıyla eksiklik fikri korkutucudur; bunun en önemli nedeni ise bu bakış açısında doğal yeteneğin çaba gerektirmemesi gerektiği düşüncesidir. Bunun aksi yöndeki “açık zihin” kavramına göre ise bireyde var olan yeteneğin sadece bir başlangıç noktası olduğu, önemli olanın çevrenin, çabaların, stratejilerin yardımıyla bu yeteneği işleyerek geliştirmek olduğu belirtilmektedir. Dweck’in “açık zihin” kavramıyla bireyin motivasyonunun hayat başarısı üzerinde ne kadar etkili olduğunun altını çizdiği söylenebilir. Kendisi sadece zekayı ya da yeteneği başarı için yeterli görmeyen araştırmacılardan biri olmuştur.

Zeka ve beynin değişmezliği konusunu ele alan araştırmacılardan biri olan Doidge (2007), 20. yüzyılın en önemli keşiflerinden birinin düşünmenin, öğrenmenin ve harekete geçmenin beyin anatomisini ve davranışları şekillendirebildiğinin keşfedilmesi olduğunu

belirtmektedir. Bu araştırmaların beynin dolayısıyla zekanın değişmezliği bakış açısını da artık sonlandırdığını vurgulamaktadır.

### **Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri**

Üstün yetenekli bireylerin gelişimleri, herhangi bir insanın sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel olarak geçtikleri gelişimsel aşamalardan geçerek ilerler. Onlar da tıpkı yaşlıları gibi önce emekler, sonra yürürler. Bebeklik döneminde anneye bağımlı yaşarken yaş aldıkça bağımsızlaşmaya başlarlar. Ergenlik döneminde pek çok bireyin yaşadığı kimlik karmaşasını yaşarlar. Ancak bu bireylerin üstün yetenekli olma durumlarından kaynaklanan gelişimsel farklılıklarını ayırt edebilmek ve farkında olmak onları tanımak ve anlamak açısından son derece önemlidir (Yılmaz, 2015). Bu kısımda üstün yetenekli bireylerin gelişimsel özellikleri bütüncül bir bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Uzun yıllar boyunca insan gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, gelişimde genetik faktörlerin mi çevresel faktörlerin mi etkili olduğunu tartışırken, hem eğitim psikolojisi hem de gelişimsel psikoloji için önemli olan bu konuda, her ikisinin de önemli olduğu, ancak bu iki aşırılığın ortasında bir yerde durmak gerektiğini sonucuna varıldığı bir noktaya gelinmiştir. Üstün yetenekli bireylerin gelişimi ve özellikleri incelenirken ise, bu iki değişkenin etkileşiminin gelişimi nasıl etkilediği ele alınmaktadır (Mönks & Mason, 2000).

Üstün yetenekliliğe dair yapılan pek çok tanımda (Cattell, 1987; Renzulli, 2005; Sternberg, 2018) bilişsel becerilerin tanımın bir parçası olduğu, bu bireylerin özellikleri ele alınırken bilişsel yeteneklere ilişkin oldukça fazla araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli bireylerin bilişsel gelişimlerini ele almanın uygun olacağı düşünülmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarının toplumda ihmal edildiğine dair 1972 yılında yayınlanan Marland raporunda, üstün yeteneklilik IQ kavramının ötesine taşınarak geniş bir tanım yapılmıştır. Raporda, üstün yeteneklilerin aşağıdaki alanlarda becerilere sahip bireyler olduğu belirtilmektedir (Harrington vd., 1991);

1. Genel zihinsel/entelektüel yetenek
2. Spesifik akademik yetenek
3. Yaratıcı ve üretken düşünme
4. Liderlik yeteneği
5. Görsel ve performans alanları
6. Psikomotor yetenek

Daha sonraki zamanlarda 6. madde listeden çıkarılmıştır.

Yüksek IQ puanının bilişsel becerilerle ilişkisi ele alındığında, üstün yetenekli bireylerin ortaya çıkan bir uyarıcıya tepki verme ve algılama hızının yüksek olduğu fark edilmiştir. Yeni uyarıcının ortaya çıkardığı bilgiyi hızlı işleme ve dikkat verme süresinin de IQ puanıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir (Bradshaw, 2002). Bilgiyi işlemenin yanında depolama ve ihtiyaç duyulan doğru zamanda kullanabilme, detaylandırabilme, yapılandırabilme becerilerinin de gelişmiş olduğuna dair araştırmalardan da bahsedilmektedir. Üstün yetenekli bireylerin bilişsel anlamda çevrelerinden farklı bir dünya resmi oluşturdukları, bunun da bilişsel becerilerini kullanma yöntemleri ile ilgili olduğuna dair araştırmalar da bulunmaktadır. Shavinina (2009), üstün yetenek tanısı alan ve almayan ergenlik dönemindeki katılımcılarla yaptığı araştırmasında, iki grup ergenin bilişsel deneyimleri arasında farklılıklar bulgulamıştır. Kendisi üstün yetenekli tanısı almış kişilerin bilişsel deneyimlerinin tanı almamış kişilerle kıyaslandığında daha kategorize edilmiş, entegre, farklılaşmış bir düzenleme yapısına sahip olduğunu ve bahsettiği farklı dünya algısının da bu özel yapısal organizasyondan kaynaklandığını belirtmektedir.

Sternberg'in (1984) üçlü zeka teorisi de üstün yeteneği bilişsel özellikleriyle açıklayan teorilerden biridir. Kuramda kavram üç bileşen ile açıklanmaktadır. Bu bileşenler, bir beceriyi/bilgiyi/etkinliği öğrenmek, yapabilmek için nelerin nasıl yapılması gerektiğini planlamak ve son olarak da uygulamayı gerçekleştirmektir. Kısacası Sternberg de üstün yetenekliliği bilgiyi işleme becerilerinin altını çizerek anlatmaktadır.

Distin (2006) ise üstün yetenekli bireylerin ilk etapta en fark edilir özelliklerinden birinin yeni bilgileri oldukça hızlı bir şekilde öğrenme ve bu bilgileri yeni durumlara kolaylıkla uyarlama olduğunu belirtmiştir. Bu becerinin problem çözme konusunda işlerini çok kolaylaştırdığını hatta bunu onlar için zevkli hale getirdiğini ifade etmiş, bu durumu da zihinsel çeviklik olarak adlandırmıştır. Bir yandan da bu durumun zevkli yanları olduğu kadar hayatın ve çevrenin olağan hızına ayak uydurmayı zorlaştırdığını da ifade etmiştir. Distin bu becerinin bir yandan da üstün yetenekli bireyin merakı ve zihinsel enerjisinin birleşimi sayesinde bir konu özelinde derinleşmeyi, uzmanlaşmayı desteklediğini belirtmektedir.

Vaivre-Douret (2011), yaşamlarının ilk yıllarında üstün potansiyel gösteren bireylerin, eş anlamları, zıt anlamları, kavramları, benzetmeleri hızlı bir şekilde çözme ve dili kasıtlı olarak uygun ve ustaca kullanabilme becerilerine sahip olduğunu bu özelliğin de kimi oldukça yüksek potansiyelli bireylerde yaşamın oldukça erken dönemlerinde harfleri spontane bir şekilde kullanarak yazı yazma başlangıcı ile kendini gösterdiğini ifade eder. Bir başka deyişle, üstün yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri söz konusu olduğunda uzmanların işlem hızını zeka ile sıklıkla bağdaştırdıkları söylenebilir.

Bilgiyi işleme becerisinin yanı sıra bilgi dağarcığı da sıklıkla üstün yeteneklilikle bağdaştırılan kavramlardan biridir. Özellikle pek çok zeka testinde değerlendiriliyor olması itibarıyla bilgi de üstün yetenekliliğin belirlenmesi konusunda önemli kriterlerden biri olmuştur. (Carr & Taasoobshirazi, 2008). Bu bakış açısı, üstün yetenekliliğin yalnızca genetik taraflarına odaklanmayarak bireyin kendi çabası ve çevresel faktörlerin desteğiyle bir konuda uzmanlaşabilmesini de vurgulamaktadır. Bu fikri yansıtan kuramcılar arasında Sternberg (1998) ve Renzulli (1979) gösterilebilir. Sternberg, bireyin bir beceriyi geliştirmek için genetik mirasının yanında o konuyla ilgili deneyim ve bilgisini arttırmasının etkili olduğunu, Renzulli ise, bireyin tüm bunları yapabilmesi için konuya dair adanmışlığının olması gerektiğini belirtmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin bilişsel gelişimlerinden bahsedildiğinde, akla gelen bir diğer kavram ise üstbiliştir. Shavinina (2009), üstbilişi zihinsel işlevin güçlü ve zayıf yönlerini

değerlendirme, zihinsel işlevi yönetebilme ve planlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Barfuth vd. (2009) ise, üstbilişi kişinin kendi düşüncelerinin, yeteneklerinin ve öğrenme süreçlerinin açık farkındalığı ve bilinçli manipülasyonu olarak tanımlamakta ve zor bir görevin yerine getirilmesinde önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Üstbiliş becerisi, üstün yetenekli bireylerin bilgiyi öğrenmek, hatırlamak, işlemlemek için kullandıkları stratejiler hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarını sağladığı gibi bu yeteneklerini sınırlandıran etkenlerin de farkında olmalarını sağlar. Sonuç olarak, üstbiliş becerileri, uzmanlığın, bilginin ve becerilerin daha hızlı ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Carr & Taasobshirazi, 2008).

Üstün yetenekli bireylerin, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı da göz önünde bulundurulduğunda bilişsel olarak akranlarından ya daha ilerde performans gösterdikleri ya da akranlarıyla benzer özellikler gösterebilirler bile içinde buldukları gelişimsel dönemdeki aşamaların kalitesi açısından farklılıklar ortaya koyduklarından bahsedilmektedir. Özellikle soyut düşünme becerileri konusunda yaşlılarından daha hızlı gelişim gösterdiklerine dair araştırmalardan da bahsedilmektedir (Rinn, 2021).

Arlin ve Levitt'in (1998) araştırmasına göre, üstün yetenekli ergenler akranlarına göre bilişsel gelişim açısından, formel düşünme, yansıtıcı yargı, diyalektik düşünme ve problem çözme becerilerinde akranlarından farklılık göstermektedir. Bu becerilerin akranlarından daha erken yaşlarda ve daha ileri düzeyde geliştiği bulunmuştur. Kimi üstün yetenekli bireylerin ergenlik döneminde yetişkinlik dönemine uygun bilişsel beceriler gösterdikleri de gözlemlenmiştir.

Üstün yetenekli bireylerde hızlı ilerleyen bilişsel gelişim alanı, diğer alanlardaki gelişim seyrini değiştirebileceği gibi bu alanları nasıl etkilediğini ele almak gelişimin bütüncül değerlendirmesi açısından yerinde olacaktır. Özellikle bu alanın sosyal ve duygusal gelişim sürecinde ne gibi değişimlere yol açtığı önem taşımaktadır. Gelişim alanlarının kendi içinde uyumsuz ve düzensiz hızlara sahip olmasına asenkron gelişim denmektedir. Bilişsel olarak üstün yetenekli bir bireyi ele alalım, eğer bu bireyde fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim

alanları normal gelişim gösteriyorsa, sürecin birey için asenkron hale geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Başka bir deyişle üstün yetenekli bireylerin yaşlarına uygun sosyal ve duygusal gelişimleri ve ihtiyaçları olsa da üst biliş gibi bilişsel gelişim farklılıklarının da etkisiyle duygusal gelişimleri yaşlılarından niteliksel olarak farklı seyir izlemektedir (Silverman, 1997).

Alsop (2003) asenkroniyi bilişsel alanda üstün yetenekli bir bireyin, takvim yaşı ile zihinsel yaşı farklılığından kaynaklı uyumsuzluk nedeniyle bireyi kırılğan hale getiren bir durum olarak tanımlamaktadır. Silverman (1997) ise bu durumun bireyin sosyal ve duygusal anlamda yaşayacağı zorlanmalardan dolayı benlik kavramını da etkileyen bir unsur haline geleceğinden bahsetmektedir. Bunun yanı sıra Andronaco vd. (2014) da asenkroni kavramını bir bilişsel uyumsuzluk durumu olarak ele almaktadır. Onlar asenkroniyi bireyin kendisi ve çevresine dair geliştirdiği bilişteki uyumsuzlukla da bağdaştırmakta ve birey bu uyumsuz bilişsel süreci ne kadar iyi çözümlerse çevresi ve benlik kavramının da o kadar uyumlanacağını belirtmektedirler.

Yukarıda verilen bilgilerden görüleceği gibi asenkroni, üstün yetenekli bireylerin bilişsel ve psikososyal gelişimini etkileyen önemli kavramlardan biridir. Asenkroninin bir başka şekli de iki kere farklılık (twice exceptionality) olarak görülmektedir. İki kere farklılık, hem üstün yeteneklilik hem de asperger sendromu, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu vb. güçlük alanlarında tanı almış bireyler için kullanılan bir kavramdır (Klingner, 2022).

Bu öğrenciler için en büyük problem alanlarından birinin, üstün yeteneklilikleri dolayısıyla var olan diğer tanılarının ve yaşadıkları güçlüklerin ya da var olan özel gereksinim tanılarının dolayı üstün yeteneklilik durumlarının fark edilememesi olduğu düşünülmektedir. Beckley (1998), iki kere farklılık gösteren öğrencileri üç gruba ayırmaktadır. İlk grubun, üstün yetenekli olarak tanımlansa da okulda sık sık zorluklar ve başarısızlıklar yaşayan öğrenciler olduğundan söz etmektedir. Bu öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin üstün yetenek tanıları dolayısıyla üstünde durulmamasından ve genellikle de

tembellikle ve motivasyon eksikliğiyle bağdaştırılmasından bahsetmektedir. İkinci grubun, var olan özel gereksinimli öğrenci tanılarından dolayı üstün yeteneklilik tanıları fark edilemeyen ve öğrenim süreçleri güçlüklerini gidermek üzerine kurulu olan bir öğrenci grubu olduğunu, üçüncü grubun ise, ne üstün yeteneklilik ne de özel gereksinimli olma durumlarının fark edilemeyen, kendi sınıf düzeyine uygun ama potansiyelinin çok altında performans sergileyen öğrenciler olduğunu belirtmektedir. Bu özellikleri taşıyan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin anlaşılmasının, okulda yaşadıkları zorlukların iyi analiz edilmesinin, güçlü ve geliştirilmesi gereken taraflarının da keşfedilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Örneğin, bellek ve algı süreçleri gibi bilişsel süreçlerde zorlandığı düşünülen öğrencilerin soyut düşünme becerisi konusunda iyi performans sergileyebileceğinin, hobi alanlarının yaratıcı olabileceğinin gözden kaçırılmaması gerektiğinin altını çizmektedir.

Üstün yetenekliliğin kabul görmüş tanımlarında, genellikle zeka, yaratıcılık, bireylerin liderlik kapasiteleri, akademik üstünlükleri gibi becerileri yer almaktadır. Tüm bunlardan bahsederken bu bireylerin her kültürde insan çabasını içeren herhangi bir alanda üstün yetenek gösterebileceğini unutmamak ve her birinin de farklı özellikler gösterebileceğini de hep hatırlamak gerekmektedir. Böylece her bireyin farklı psikososyal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim ortamının düzenlenmesi önemlidir (Reis & Renzulli, 2004).

Buradan hareketle üstün yetenekli bireylerin psikososyal gelişimleri düşünüldüğünde zorlandıkları bir diğer durumun da, özellikle bireyin oldukça yüksek bir zeka puanına sahip olduğu örneklerde yaşanan sosyal kabul ve uyum problemi olduğundan araştırmalarda bahsedilmektedir (Rimm, 2002). Benzer şekilde Gross (2002), olağanüstü ya da son derece üstün yetenekli olarak tanılanmış bireylerin akran ilişkileri ve sosyal kabul konusunda zorlandıklarından söz etmektedir. Hollingworth (1942) ise, farklı düzeylerde üstün yetenekli çocukları inceleyerek, 125-155 IQ aralığındaki çocukları "sosyal optimal zeka" olarak tanımlamıştır. Bu çocukların yaşitlarına uyum sağlayabilen, özgüvenli, uyum becerileri yüksek, dışa dönük bireyler olduğunu ifade etmiştir. IQ puanı 160'ın üzerinde olan



çocukların ise pek çok konuda yaşlılarından farklı olduklarını, yaşlıları arasında ilgi ve yetenekleri konusunda paylaşım yapacak kişileri bulmakta zorlandıklarını belirtmektedir.

Gross (2002), arkadaşlık becerileri ile bilişsel beceriler arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu ifade etmekte ve özellikle 160 ve üzeri IQ puanı olan bireylerin akranlarını sadece oyun arkadaşı olarak görmediklerini, aynı zamanda yakın, tutarlı ve güvенеbilecekleri arkadaşlık arayışında olduklarını da belirtmektedir. Tüm bunlara rağmen, üstün yetenekli bireylerin sosyal becerilerde zorlanma belirtileri gösterme durumunun diğer tüm akranlarından daha fazla olmadığını, onları sosyal anlamda zorlayan durumların bir kısmının da üstün yetenekli bireylere sağlanan ortamlardaki uyumsuzluk olduğunun altını çizmektedir.

Cross (1997), üstün yetenekli öğrencilerin psikososyal ihtiyaçları düşünülürken öncelikle onların da birer çocuk olduğunun gözden kaçırılmaması gerektiğini belirtmektedir. Hatta bu ihtiyaçların onların üstün yetenekli olmalarından çok çocuk olmalarıyla ilişkili olduğunu ve bu ihtiyaçların diğer akranlarıyla aynı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öncelikle çocuk olduklarının bilincinde olarak gelişimin normal seyriyle ilgili sorunlara odaklanmanın daha iyi bir başlangıç olacağını, bunun yanı sıra üstün yetenekli bireylere özgü ihtiyaçların da farkında olmanın gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu özelliklerden birinin aşırı duyarlılık olduğunu belirtmekte ve bu kavramdan derinlemesine farkındalık, düşünme ve duygu yaşama süreci olarak söz etmektedir. Aşırı duyarlılığın haksızlıklara tahammül edememe durumlarının nedeni olarak da düşünülebileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda kendilerine dair aşırı yüksek beklenti içinde olma durumunun, başka bir deyişle mükemmeliyetçi tutumun da sıklıkla gözlemlenebildiğinden bahsetmektedir. Bu gibi özelliklerin çevresel koşulların etkisiyle yeni ihtiyaçlar doğurduğunu da eklemektedir. Psikososyal anlamda onları zorlayan durumlardan kaynaklanan kabul edilme, bağ kurma ve başarılarının fark edilmesi gibi ihtiyaçları gündeme getirmekte ve zaman zaman da bu ihtiyaçların karşılanmaması nedeniyle uyumsuz olarak algılandıklarının altını çizmektedir.

Coleman ve Cross (2000), üstün yetenekli bireylerin kendilik algıları üzerinde durarak, yapılan araştırmalarda üstün yetenekli bireylerin kendilik algılarının olumlu ya da olumsuz anlamlı farklılık göstermediğini belirtmektedirler. Bununla birlikte akademik ve davranışsal anlamda daha olumlu kendilik algılarına sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Tarih boyunca pek çok kişinin hakkında yazdığı ve konuştuğu, hatta zaman zaman mistik anlamlar da atfedilen yaratıcılık kavramı üstün yetenekliliğin bir parçası olarak görülmüştür. Psikologlar bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için araçlar üretmiş, bu testleri zeka testlerinin yanında destekleyici araçlar olarak kullanmışlardır. Eğitimsel süreçte de bireylerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilebilmesi için de önerilerde bulunmuşlardır (Torrance, 1963). Yaratıcılık hakkında yapılan çalışmalara Guilford'un öncülük ettiği söylenebilir. Özellikle ıraksak düşünme kavramı yaratıcılıkla ilgili bulunmuştur. Guilford ıraksak düşünme, kavramını dört bileşen ile açıklamıştır. Bunlardan ilki, bir konu ya da kavramla ilgili çok sayıda fikir üretme yeteneği olarak akıcılıktır. İkincisi olan esneklik, farklı türlerde fikirler üretebilme becerisi, üçüncüsü olan orijinallik ise sıra dışı fikirleri üretebilme, ayrıntıları geliştirebilme yeteneği olarak tanımlanır. Son bileşeni ise açıklama olarak adlandırır ve üretilen, geliştirilen fikirleri ayrıntılarıyla kavramsallaştırma olarak tanımlanabilir. Guilford, tüm bu becerileri yaratıcılık kavramıyla bağdaştırırken, yaratıcılığı da zeka ile bağdaştırmıştır (Kaufman, 2016). Torrance ise Guilford'un ıraksak düşünme kavramı kapsamında bahsedilen bu bileşenleri temel alan bir yaratıcılık testi geliştirmiş, sözel ve şekilsel bazı çalışmalardan oluşturduğu testinde düşünme ve problem çözme becerilerine yer vermiştir (Sternberg vd., 2010).

Zeka kuramcılarının pek çoğu yaratıcılıkla ilgili önermelerde bulunmuş ve yaratıcılığı zekanın farklı açılardan ve noktalardan bir parçası olarak ele almışlardır. Örneğin, Cattell'in zeka kuramında yaratıcılık, yeni ve farklı yollarla düşünebilme becerisi olan akıcı zeka ile, Cattell - Horn - Carroll modelinde, yaratıcılık uzun vadeli depolama ve geri çağırma becerileri ile ilişkilendirilmektedir. Gardner ise geliştirdiği çoklu zeka teorisine uygun olarak yaratıcılığı

da zeka kavramı gibi çok boyutlu ele almakta ve bir alanda yaratıcı kişilerin o alanda oldukça yüksek bir zeka seviyesini temsil ettiğini ifade etmektedir (Sternberg, 2023).

Yaratıcılık kavramına bilişsel bakış açısıyla yaklaşan araştırmacı ve kuramlar olsa da psikososyal değişkenleri de sürece katarak kişilik özelliklerinin, çevresel faktörlerin ve bireyin motivasyon kaynaklarının yaratıcılığın kaynağı olduğunu öne süren bir bakış açısı da bulunmaktadır. Bu yaklaşımda bağımsız yargı geliştirebilen, özgüvenli, karmaşık yapılara ilgi, deneyime açıklık, risk alma konusunda isteklilik gibi kişilik özellikleri olan bireylerin yaratıcılık becerilerinin daha iyi gelişmiş olduğu, başka bir deyişle yaratıcılığa zemin hazırlayan öncül kişilik özelliklerinin bu özellikler olduğunu savunulmaktadır (Sternberg vd., 2010).

Bu bakış açılarından yola çıkarak yaratıcılığın kimilerince topluma hizmet eden büyük katkılarda bulunmak, icatlar yapmak, yeni ve rastlanmamış eserler ortaya çıkarmak gibi tarif edildiğini, kimilerine göre ise bu büyük başarıların yanı sıra günlük yaşamın her alanında bireyin hayatını kolaylaştıran farklı düşünme, çok yönlü bakış açısı geliştirme gibi beceriler olarak tanımlandığı söylenebilir. Tüm bu bakış açılarında yaratıcılık zeka ve yetenekle bağdaştırılmakta ve bir bileşen olarak üstün yeteneklilik kavramına eşlik etmektedir.

### **Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitler**

Bu kısımda üstün yetenekli bireylere ilişkin mitler ele alınırken, yaygın şekilde inanılan, özellikle üstün yeteneklilere dair yapılan ilk tanımlardan kaynaklanan mitlere yer verilmiştir. Sonrasında üstün yeteneklilerle okul ortamında hep bir arada olan eğitimcilerin bilgi ve farkındalık eksikliğinden kaynaklanan mitlerden söz edilmiştir. Bu kısımda aşağıdaki mitler sırasıyla ele alınmıştır:

- Genel yeteneklilik efsanesi: Üstün yetenekli bireyler her konuda yeteneklidir.
- Üstün yeteneklilik yüksek IQ puanı demektir.

- Üstün yetenekliler homojen bir gruptur.
- Üstün yetenekli bireylerin farklı psikososyal ihtiyaçları yoktur.
- Üstün yetenekli bireyler hayatta başarılı, toplumun önde gelen yetişkinleri olurlar.
- Tüm çocuklar üstün yeteneklidir.
- Üstün yetenekli bireyler özel eğitime ya da yardıma ihtiyaç duymazlar.
- Üstün yetenekli bireyler akademik olarak kendi kendilerine yetebildiklerinden normal sınıfta eğitim alabilirler. / Üstün yetenekli bireylere verilen eğitim tüm öğrenciler için faydalıdır.
- Üstün yetenekli bireyler buldukları sınıfın başarısını yükseltir.
- Üstün yetenekli eğitimi elitist bir yaklaşımdır.

### ***Genel Yeteneklilik Efsanesi - Üstün Yetenekli Bireyler Her Konuda Yeteneklidir.***

Winner (1996), üstün yeteneklilik kavramının akademik yeteneklilikle eş tutulması ve akademik olarak yetenekli bireyin her alanda yetenekli olduğunu varsayan inancı "genel yeteneklilik efsanesi" olarak adlandırmıştır. Bu düşüncenin, kişilerin bir alanda oldukça üst düzey performans sergileyebilecek becerilere sahipken başka bir alanda ortalamanın altında performans sergileme ihtimalini görmezden geldiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bir bireyin her alanda yetenekli olmasının mümkün olamayabileceğinin altını çizmektedir.

Cross (2018), bu yanılgının üstün yetenekli bireyleri sadece yetenekli oldukları alanda değil ilgili ya da yetenekli olup olmadıkları fark etmeksizin her alanda başarılı varsaymak olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısının üstün yetenekli bireylerin öğretmenlerini, ailelerini ve ilgili herkesi öğrencileri her alanda başarılı ve istekli olma konusunda aşırı motive etme çabasına ve hatta zaman zaman zorlamalara sürüklediğini ifade etmektedir. Kendisi üstün yetenekli bireyin ilgi ve yeteneklerini görmezden gelmek, kişileri tutkusundan uzaklaştırarak sevmediği etkinliklere zorlamak ve her alanda üst düzey

beceri göstermesini beklemenin bir süre sonra bireyleri başarısız ve mutsuz hale getirebileceğine değinmektedir. Tarihte üst düzey başarılar göstermiş kişilerin ilgili ve yetenekli oldukları alanlarla ilgili desteklenen, imkanlar sağlanan kişiler olduğunu da vurgulamaktadır.

### ***Üstün Yeteneklilik Yüksek IQ Puanı Demektir***

Borland (2009), bu inancın yaygın olmasının nedenlerinden biri olarak 1972 yılında yazılmış Marland Raporu'nda geçen üstün yeteneklilik tanımını göstermektedir. Özellikle tanımın sonunda yer alan, okul nüfusunun %3'ü ile %5'i aralığında bir oranın üstün yetenekli olduğuna dair söylemin, her ne kadar eğitimcilere üstün yetenekliliğin zannedildiği kadar nadir görülen bir durum olmadığını belirtmek için yer verilmiş olsa da, tanımın bu kısmının fazlaca akıllarda kalmasında ve üstün yetenekliliğin IQ puanıyla eşdeğer görülmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu düşüncenin aksine zekanın hala kavramsallaştırmakta zorlanılan, üstün yetenekliliğin ise sadece salt doğuştan gelen bir yapı olmaktan ziyade çevrenin ve sosyal etkileşimlerin de katkısıyla ortaya çıkan bir yapı olduğunu kabul etmekte ve bu durumların varlığının sayısal olarak, bir yüzdelikle temsil edilmesinin imkansız olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla üstün yetenekli olmanın IQ puanı gibi nicel bir ifade ile eşdeğer tutulmasının doğru olmadığını savunmaktadır.

Worrell (2009) da benzer şekilde tek bir testten elde edilen puanın bireye dair bir veri sağlamış olsa da bireyin üstün yetenekliliğini tanımlayan tek değişken olmadığını belirtmektedir. Aynı zamanda bu mitin zekanın değişmez ve doğuştan gelen bir yapı olduğunun kabulü olduğunu ifade etmektedir. Tüm bunlara rağmen süreçte üstün yetenekliliğin adanmışlık, motivasyon, uzmanlıkla sergilenen üst düzey performans gibi kavramlarla ilişkilendirilmeye başlandığını, bu bileşenlerin IQ'nun tahtını sarstığını belirtmektedir. Bunu destekleyecek şekilde Winner (1996), IQ testlerinin sadece dil ve sayısal beceriler üzerine yoğunlaşarak dar bir yetenek alanını ölçtüğünü, akademik olmayan alanlarda yüksek IQ'nun anlam ifade ettiğine dair çok az kanıt olduğunu belirterek,

bireyin üstün yetenekli olması için yüksek IQ'ya sahip olması gerektiği inancını reddetmektedir.

### ***Üstün Yetenekliler Homojen Bir Gruptur***

Bain vd. (2006), Paul Witty, Leta Hollingworth, Lewis Terman gibi psikoloji alanında üstün yetenekli bireylerle ilgili araştırmalar yapan ilk araştırmacıların üstün yetenekli bireylere dair ifade ettikleri bazı özelliklerin zaman içerisinde üstün yetenekli bireylerin homojen, birbirine benzer özellikler gösteren bir grup olduğuna dair bir yanılgıya yol açtığını ifade etmektedir. Dürüst, her anlamda yetenekli, otantik, yaratıcı ve akranlarından farklı olarak pek çok cazip özelliğe sahip bireyler olarak görülürken, sonraki yıllarda bahsedilen bu özelliklerin aslında üstün yetenekli bireylerin aileleri ve öğretmenleri için onları özel eğitim hizmetlerine yönlendirme ve bu hizmetlerden faydalanma konusunda tavsiyede bulunmak amacıyla kullanıldığını belirtmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin homojen özellikler gösterdiğine dair görüşlerin aksine sonraki yıllarda Gardner ve Sternberg gibi araştırmacılar zekanın çoklu bileşenlerinden ve bireylerin farklı alanlarda yetenek sergileyebileceklerinden bahsetmiştir. Bilişsel süreçler, çevresel etkenler ve farklı alanlardaki yeteneklerin etkileşimini içeren zeka tanımları geliştirmişler ve zekaya tek boyutlu bakış açısını genişletmişlerdir (Chonde & Tsigan, 2003). Zekanın tanımına ve ilk araştırmacıların tek boyutlu bakış açısına ilişkin yeniliklerin üstün yetenekliliğe olan bakış açısını da değiştirdiği ve homojen özelliklere dair mitlere olan inancı sarstığı ifade edilebilir.

### ***Üstün Yetenekli Bireylerin Farklı Psikososyal İhtiyaçları Yoktur***

Bir alanda üst düzey başarı göstermiş ve üstün yetenekli kabul edilen, özellikle de toplum tarafından tanınan bireylerin motivasyonu yüksek, kendine güvenen ve olumlu imaja sahip bireyler olarak gözlemlenmesi, bahsedilen bireylerin psikososyal anlamda zorlanmadıklarına ve her zaman sağlam bir zihinsel ve fiziksel sağlık durumu içinde olduklarına ilişkin yanılgıya yol açabilmektedir. Bu olumlu stereotip, üstün yetenekli

bireylerin gelişimsel zorluklarla kolaylıkla başa çıkabildikleri varsayımını ve böylece sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da ihmalini beraberinde getirmektedir. Konu ile ilgili araştırmalar her ne kadar üstün yetenekli bireylerin akranlarından farklı ruh sağlığı sorunu yaşama olasılığı konusunda anlamlı bir sonuç vermemiş de olsa, klinik literatür göstermektedir ki duygusal hassasiyet, aşırı duyarlılık, fiziksel, duygusal, duyumsal, zihinsel olarak kolayca uyarılma gibi risk faktörleri ve zaman zaman da patolojik bulgularla baş etmektedirler (Peterson, 2009).

Üstün yetenekli bireylerin psikososyal ihtiyaçlarından bahsedildiğinde akla yüksek IQ'lu bireylerin sosyal anlamda uyumsuz ve patolojiye yatkın bireyler olduğuna dair mit de gelmektedir. Persson (2007), bir davranışı pek çok kişinin yapabileceğinden daha iyi performans göstererek yapmayı ya da örneğin; yaratıcılık gibi bir özelliğe daha fazla sahip olmayı da patolojik davranışlarla ilişkilendirmenin doğru olmadığını, hatta üst düzey bilişsel becerinin özellikle çocukluk döneminde psikiyatrik bozuklukların gelişmesine dair koruyucu bir faktör olduğunu belirtmektedir.

### ***Üstün Yetenekli Bireyler Hayatta Başarılı, Toplumun Önde Gelen Yetişkinleri Olurlar***

Winner (1996), üstün yetenekli çocukların sadece "yetenekli" çocuklar değil, üstün yetenekli, toplumun önde gelen yetişkinleri olarak da görüldüğünü ifade etmektedir. Ancak bu düşüncenin, her çocuk gibi onların da zamanla yetenek alanları dışında başka alanlara yönelebilen, her zaman yaratıcı ve dünyanın seyrini değiştirebilecek kadar büyük gelişmeler kaydedemeyebilecek bireyler olabileceği ihtimalini yok saymak olduğunu da belirtmektedir. Erken yeteneklilik ne kadar aşırı olursa olsun yetişkinlikteki hayat başarısı ile doğrudan ilişkisi olduğunu söylemenin de yanlış olduğundan söz etmektedir. Kendisi her bireyin hayatı gibi onların hayatlarının da pek çok faktörden etkilendiğini, bireyin hayat başarısında yeteneklerinin yanı sıra çevrenin, ailesinin, kişiliğinin, motivasyonunun ve şans faktörünün etkili olduğunu vurgulamaktadır.

### ***Tüm Çocuklar Üstün Yeteneklidir***

Üstün yetenekliliğin tanımının genişletilmesi özellikle de “yaratıcılık” kavramının tanıma eklenmesi ve ikisinin birbiriyle ilişkili bulunması, yaratıcı özelliklere sahip çocukların üstün yetenekli olduğunu varsayımını beraberinde getirmektedir. Yaratıcı potansiyelin genel zeka testleri aracılığıyla yordanamayacağı ve IQ testlerinin yetersiz kaldığı noktalar göz önünde bulundurulduğunda üstün yeteneği belirlemede öğrencinin profilini bütüncül olarak ele almak ve çoklu yeteneklerine odaklanmak her ne kadar doğru olsa da bireyi üstün yetenekli kılan şeyin tüm özelliklerin birleşimi olduğu da unutulmamalıdır. Çoklu yeteneklerin ve öğrenci profillerinin dikkate alınması, aynı zamanda her öğrencinin kendine uygun ortam ve koşullarda en üstün performansını sergileyebilme ihtimali bir süre sonra eğitimcileri her bireyin belli bir konuda ortalama üstü beceri gösterebileceği yanılgısına sürüklemektedir. Her ne kadar bu üstün yetenekli bireylerin gözden kaçırılma ihtimalini azaltsa da, bu bakış açısı üstün yetenekli olmayı bireysel farklılıklarla karıştırma olasılığını da gündeme getirmektedir (Runco, 1995).

Diğer bir taraftan zekanın ve üstün yetenekliliğin gelişiminin sadece kalıtsal faktörlerle açıklanamayacağı, bireyin içinde bulunduğu çevrenin ne derece zengin olduğunun ya da bireye sunulan olanakların da büyük önem taşıdığı gerçeğinin tüm çocukların üstün yetenekli olduğu yanılgısına katkı sağladığı tartışılabilir. Clark (2010), her bireyin üstün yetenekli olma ve kendi eşsizliklerini geliştirme potansiyeli olduğunu öne sürmektedir. Bir çocuğun erken yaşlarda yeni, ilginç ve sıra dışı deneyimler edinmesinin potansiyelini açığa çıkararak yeteneğini geliştirebilmesini sağlayacağını, bu şekilde beslenebileceğini ifade etmektedir. Çocuğa uygun ortam ve deneyimler sağlamanın zeka ve yetenek gelişiminde anahtar olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle kendisinin aslında tüm çocukların üstün yetenekli olduğunu değil, üstün yetenekliliğin erken fark edilebilmesi için çocuklara yeteneği ve zekayı geliştirici en uygun ortamları sağlamanın katkı sağlayıcı olduğunu belirttiği söylenebilir.

***Üstün Yetenekli Bireyler Özel Eğitime ya da Yardıma İhtiyaç Duymazlar***



Bu düşüncenin bağlantılı olduğu bir başka düşüncenin üstün yetenekli bireyleri herhangi bir yaşantının zorlamayacağı, zorlansa bile kolaylıkla üstesinden gelebilecekleridir. Moon (2009), bu mitin varlığı kabul edildiğinde, üstün yetenekli bireylerin fark edilmesi, tanınması, eğitimleri ve gelişimleri ile ilgili öğretmenler, okul yöneticileri ya da ailelerinin herhangi bir sorumluluk almasına gerek kalmadığını belirtmektedir. Bu düşünceye katkıda bulunan bir başka durumun ise, özellikle eğitimlerinin erken aşamalarında üstün yetenekli bireylerin genellikle akademik olarak üst düzey performans sergilemeleri, bu nedenle okul yaşantısından keyif almaları olduğundan söz etmektedir. Bu durumun yaşamlarının ilerleyen yıllarında karşılaşacakları zorlu derslere dair dayanıklılıklarını azalttığını, dolayısıyla kendi gelişimlerine uygun zorlanmalar yaşayabilecekleri bir eğitim ortamına, başarılarını takdir edecek bir sosyal çevreye ve özel eğitim haklarını yorulmaksızın savunacak yetişkinlere ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir.

Robinson (2002) ise, üstün yetenekli öğrencilerle ilgili olumlu akademik özelliklere odaklanırken, bu özellikleri halihazırda sergileyebilen ve zorlanmayan öğrencileri göz önünde bulundururken, bu öğrencilerin sadece normal gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslanmasının yeterli olmadığını, benzer özellikler gösteren her çocuk düşünülerek kendi aralarında bireysel farklılıklar gösterecekleri gerçeğini gözden kaçırmamak gerektiğini vurgulamaktadır. Akademik becerileri, zorluklar karşısındaki motivasyonları, üstün yetenekli oldukları alanlarda başarı sergilemek için gerekli becerileri gelişmemiş olan öğrencilerin de bulunduğunu ve bu öğrencilerin başarısızlık ve mutsuzlukla baş etmek zorunda kalabileceğini ifade etmektedir.

Callahan (2001) ise, öğretmenlerin her öğrenci gibi üstün yetenekli bireylerin de okulda neyi ne kadar öğrendiklerinin üzerinde durmaları, her öğrencinin üretken ve verimli bir öğrenme zamanı geçirip geçirmediğini önemsemeleri gerektiğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin sergiledikleri başarının her zaman yeni şeyler öğrendikleri anlamına gelmediğini ve sınıf seviyesindeki başarının üstün yetenekli bireyin tam öğrenme sağlayıp sağlamadığını yordamadığını belirtmektedir. Buradan yola çıkarak üstün yetenekli bireylerin

de tüm öğrenciler gibi potansiyellerini zorlayacak ya da geliştirmeleri gereken alanları geliştirmelerini sağlayacak özel programlara ihtiyaç duydukları söylenebilir.

***Üstün Yetenekli Bireyler Akademik Olarak Kendi Kendilerine Yetebildiklerinden Normal Sınıfta Eğitim Alabilirler / Üstün Yetenekli Bireylere Verilen Eğitim Tüm Öğrenciler İçin Faydalıdır***

Xenos-Whiston ve Leroux (1992), üstün yetenekli öğrencilerin de kendi aralarında öğrenme stilleri, ilgi alanları, geliştirilmesi gereken ya da güçlü yönleri gibi öğrenme sürecinde etkili değişkenler açısından her öğrenci grubu kadar farklılaştığından söz etmektedir. Günümüzde okullarda uygulanan eğitim modelleri içerisinde öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılayan modellerin en etkilileri olduğunu ve bu tarz iyi bir eğitimin tüm öğrencilerin hakkı olduğunu iddia etmekte, üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen iyi fikirlerin tüm öğrenciler için faydalı olduğunu savunmaktadırlar. Okullarda sadece belirli bir grubun iyi eğitim uygulama ve yöntemlerinden faydalanmasının bir eğitim hatası olduğunu savunurken, farklı ve iyi bir eğitimle onları desteklerken bu yöntemlerin tüm sınıflarda uygulanmasını önermektedirler.

Cooper (2009) ise, sınıfı bir bütün olarak görürken, tek tek bireylerin birleşiminden oluştuğunu unutmamak gerektiğinden bahsetmektedir. Koltuklarda tek bir öğrenci varmış gibi yapılan bir eğitimin, herkes için uygun olan tek boyutlu, kişisiz bir yaklaşım olduğunu ifade ederek adil olmadığını savunmaktadır. Öğrencinin nasıl bir sınıfta olursa olsun kendi özgün öğrenme süreciyle öğrendiğini, öğrenmenin her öğrenci için benzersiz bir öz denetim süreci olduğunu, bu nedenle her öğrenciye aynı şekilde öğretim sağlamanın faydalı ya da normal olduğunu kabul etmenin, tehlikeli bir miti kabul etmek olduğunu ifade etmektedir. Özellikle üstün yetenekli bireylere özel eğitim vermenin elitist olduğunu düşünen kişilerin adil olanın herkese aynı eğitimin sağlanması olduğunu savunduğunu ancak, bu bakış açısının yetenekli öğrencilerin hayat başarısına ve onların hedeflerine ulaşmalarına engel olduğunu vurgulamaktadır.

Her iki görüşte de bireysel farklılıkların önceliklendirilmesi ve eğitim sürecinin buna göre planlanması ön planda tutulmuştur. Ancak bir görüş üstün yetenekli bireyler için hazırlanan programların tüm öğrencilere uygulanmasını, bu tarz geliştirici programların tek bir gruba özel kılınmamasını desteklerken, diğeri öğrencileri halihazırda bireysel farklılıklarına göre değerlendiriyorken bunun mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına özgü programların nasıl uygulanacağı tartışmalı bir konu olmaya devam etmektedir.

Herbert-Davis (2009) ise, normal sınıflarda sadece bireysel farklılıklara odaklanarak yapılan farklılaştırmanın üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyacını tam olarak karşılayamayacağını, bu öğrencilerin daha zorlayıcı görevlere, özel zenginleştirme yöntemlerine ve zaman zaman da hızlandırılmış bir tempoya ihtiyaç duyacaklarını ve bunun normal sınıf ortamında mümkün olmayacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla normal sınıf ortamında üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının farklılaştırma yapılsa bile karşılanamayacağını ve onlara özel uygulanan programların her öğrenci için uygun olmayacağını savunmaktadır.

### ***Üstün Yetenekli Bireyler Buldukları Sınıfın Başarısını Yükseltir***

Callahan (2001), üstün yetenekli öğrencilerin, akademik yönden zorlanan öğrenciler için başarıyı arttıran ve onları olumlu güdüleyen bir faktör olarak düşünülmesinin doğru olmadığını savunmaktadır. Bu mite inananların üstün yetenekli öğrencileri sınıf arkadaşları için iyi bir öğretmen olarak varsaydığını, ancak bunun bir hata olduğunu söylerken, herhangi bir öğrencinin bir öğretmen olarak eğitim almadan, diğer öğrencinin nasıl öğrendiğini bilmeden, öğrenme güçlüklerine dair belirtileri gözlemleyemedi başka bir öğrenciye destek olamayacağını vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra, akademik başarı düşük öğrencilerin, kendilerinden çok daha başarılı ve sıra dışı beceri gösteren akranlarından değil, başarı olarak aralarında uçurum olmayan, ulaşabileceklerini düşündükleri başarılar gösteren akranları aracılığıyla güdülediklerini ifade etmektedir. Üstün yetenekli bireyler

açısından ise bu sürecin motivasyon kaybı ve hayal kırıklığı ile sonuçlanabildiği bilinmektedir (National Association for Gifted Children [NAGC], 2024).

### ***Üstün Yetenekli Eğitimi Elitist Bir Yaklaşımdır***

Howley (1986), bu düşüncenin kökenlerinin tarih boyunca yönetici sınıf ile aydın sınıf arasındaki anlaşmazlıktan kaynaklandığını dile getirmektedir. Sternberg (1996) ise, Amerika’ da üstün yetenekli bireylerin eğitimine kaynak ayrılması gerektiğini düşünen, destek veren ve faydalarını anlatan yazarların, onların lehine güçlü bir tavır alırken, onların farklı ve üstün özelliklerini simgeleyen yanlarına ve toplumun onlara olan ihtiyacına fazlasıyla değindiğini belirtmektedir. Bu hak arayışı içindeki tavrın bir süre sonra dönemin elitizmden uzak duran tavrına ters düştüğünü ve üstün yetenekli bireylerin eğitiminden kaçınan grubu harekete geçirdiğini ifade etmektedir. Ancak üstün yetenekli eğitiminin elitist ya da eşitlikçi olup olmadığına odaklanmaktansa eğitimde fırsat eşitliğine odaklanmak gerektiğinin altını çizmektedir.

Bir dönem üstün yetenekli eğitiminin var olan eşitsizlikleri desteklediği düşünülürken, sonraki yıllarda zeka ve üstün yeteneklilik kavramlarının çok boyutlu hale gelmesi, üstün yetenekliliğin sadece kalıtsal olmadığına üzerinde durulması, yaratıcılık, motivasyon, psikososyal faktörler gibi kavramların da tanımlara dahil edilmesi ile eğitimciler her çocuğun yeteneklerini keşfetmeye odaklanmıştır. Böylece üstün yeteneklilik kavramı eskisine göre daha az özel ve gizemli bir hale gelmiş, yetenekleri desteklemek ve geliştirmek için sağlanan eğitim fırsatları ise eşitsizlikleri çağrıştırmaktan uzaklaşmıştır. Üstün yeteneklilik eğitimi eğitim olanaklarını bireylerin yaratıcı ve güçlü yönlerini güçlendiren bir fırsat olarak sunulmaktadır (Matthews, 2014).

### **Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması**

1900’lü yılların başından itibaren üstün yetenekli bireylerin tanılanması, IQ testleri ve bilişsel beceri ölçen testler aracılığıyla sağlanmıştır. Tanılamanın iki aşamalı olduğu zamanlarda bile ikinci aşama da yine zeka puanını esas almıştır. Öğretmenlerin zeka

testlerine yönlendirdikleri öğrenciler de genellikle akademik başarısı yüksek, öğretmen değerlendirmelerinde olumlu geri bildirimler alan öğrenciler olmuştur. Tanılamada esas zeka testlerinden alınan sonuçlar olduğundan öğrencilerin akademik olmayan alanlarda sergiledikleri yüksek performanslar da bilişsel becerileri kadar değer görmemiştir. Üstün yetenek kavramına olan bakış açısının da değişmesinin etkisiyle 1980'li ve 1990'lı yıllarda, IQ testlerinin önemi azalmasa da kişinin potansiyelinin diğer boyutlarının da tanılamada ele alınması önem kazanmıştır. Öğrencilerin üstün yetenekli eğitim programlarına seçiminin sadece test sonuçları tarafından değil, alandaki profesyonellerin de görüşleri alınarak belirlenmesi gerektiği tartışılmaktadır (Renzulli, 2004).

Geleneksel tanılama yöntemlerinin tartışılmasının bir diğer nedeni ise, farklı kültürlerden ya da ekonomik koşullardan gelen ve fark edilmesi zor öğrencileri tanılama konusunda yetersiz kalmalarıdır. Tanılama yöntemleri ve eğitim programlarının bu öğrenciler için de belirleyici ve kapsayıcı olması beklenmektedir (NAGC, 2008).

Feldhusen (2003), öğrenci tanılama sürecinde sıkça tercih edilen tek bir test kullanılan sistemlerin aksine spesifik yetenek ve eğilimlerin birden çok yöntemle saptanması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre üstün yetenekli bireyler öğretmenlerinden, ebeveynlerinden, okul başarılarından, akademik olmayan alanlarda gösterdikleri çabalardan, başarısızlıklarından, çevresel deneyimlerinden elde ettikleri dönütler aracılığıyla kişisel olarak gelişimsel süreçlerini şekillendirebilirler.

Callahan vd. (2012), üstün yetenekli bireylerin tanılanma amaçları ne olursa olsun, göz önünde bulundurulması gereken bazı temel ve önemli ilkelerden bahsetmişlerdir. Tanılama aracı olarak objektif testler de insan gözlemine dayalı araçlar da kullanılsa hata payının olacağını, mükemmel bir tanılama sistemi olmadığını belirtmektedirler. Süreç de sonuç da hatasız olamayacağından, sonuçlara üzerine yeniden düşünülemez şekilde değil, esnek bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiğini ifade etmektedirler. İdeal bir tanılama sistemi olarak da öğrenciye tek bir şans veren değil, gelişiminde olabilecek değişiklikleri ve

çevresel faktörlerin desteğiyle ortaya çıkabilecek potansiyeli göz önünde bulundurarak, öğrenim hayatının ilerleyen aşamalarında da şans veren bir sistemi önermektedirler.

Benzer bir sistemin Türkiye’de BİLSEM tarafından kısmen uygulandığını söylenebilir. Okulda okul müdürü, müdür yardımcıları, psikolojik danışmanlar ve ilkokul sınıf öğretmenlerinden oluşan yönlendirme komisyonu tarafından aday gösterilen ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde eğitime devam eden öğrenciler, “genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanı/alanlarında” BİLSEM tarafından yürütülen tanılama sürecine dahil olmaktadır. Her bir öğrencinin en fazla iki yetenek alanında aday gösterilebildiği sistemde ilk aşama, elektronik ortamda yapılan bir ön değerlendirme uygulamasıdır. Bu uygulamanın sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen puanların üstünde sonuç alan öğrenciler bireysel değerlendirme uygulamasına dahil olmaktadır. Bireysel değerlendirme uygulamasında ise, MEB tarafından belirlenen psikometrik ölçme araçları ve ölçütler kullanılmakta, uygulama sonuçlarına göre öğrenciler yetenek alanlarına uygun BİLSEM programlarına yerleştirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [MEB ORGM], 2023).

Callahan vd. (2012), standardize edilmiş bilişsel yetenek testlerinin tanı sürecinde sık kullanıldığını, objektif veri sağladığını kabul etse de sınırlı zaman dilimine dayandığından ve öğrencinin gerçek performansını o sürede yansıtmayı yansıtamayacağından emin olunamayacağından bahsetmektedirler. Öğretmen değerlendirmeleri, portfolyolar gibi süreç değerlendirmelerini gerektiren yöntemlerin de her ne kadar subjektif çok fazla faktör barındırdığının altını çizseler de bireylerin motivasyonu, liderlik becerileri gibi objektif testlerle anlaşılamayacak özellikleri daha iyi ortaya çıkardığını savunmaktadırlar. Ancak tarama süreçlerine dahil olacak öğrenciler belirlenirken, kriterlerin öğrencilerin becerilerinin olası en iyi halini yansıtacak ve bu kriterler sayesinde öğrenciler kendilerine en uygun programa yerleştirilecek şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmektedirler.

Tanılama sürecinde gözden kaçırılabilir durumlarından biri ise Ruban ve Reis'in (2005) belirttiği gibi üstün yetenekliliğin yanında özel eğitim gerektiren herhangi bir yetersizlik durumu yaşanmasıdır. Bu öğrenciler hem üstün yeteneklilik eğitimi hem de herhangi bir yetersizlik durumundan dolayı özel eğitim programlarına dahil edilme konusunda gözden kaçırılma riski olan bir gruptur. Bunun nedenlerinden biri, bilişsel işleme sürecinden kaynaklanan öğrenme güçlüklerinin ilkokulun erken yıllarında keşfedilmesinin zor olması ve özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi ek tanılarının da bireyin öğrenme güçlüğü, üstün yeteneklilik gibi tanılarını gölgelemesidir. Bu nedenle gözlem ve sürecin önemli olduğu çok aşamalı ve esnek bir değerlendirme süreci bu öğrencilerin keşfedilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Hadaway ve Marek-Schorer (1992), her çocuğun yeteneklerinin keşfedilmesine hakkı olduğundan, bu nedenle yapılan tarama ve tanılama çalışmalarının kültüre duyarlı olması gerektiğinden söz etmektedir. Kültür ve dil açısından farklılık gösteren ya da düşük sosyo-ekonomik koşullarda büyüyen çocukların tanılanma sürecinde dezavantajlı konumda olduklarını, öğretmenlerin öğrencileri aday gösterdikleri tarzda bir sistemde ders notlarından, dil farklılığından, kültüre uyum sürecinden dolayı gözden kaçırılma olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu öğrencilerin yeteneklerini değerlendirebilmek için geleneksel norma dayalı tanılama yöntemlerinin ötesine geçilmesi gerektiğini ifade etmekte, alternatif olarak portfolyo oluşturma, öğrencinin kendisini rahatça ifade etmesine destek olan kompozisyon, günlük, sanat çalışmaları, proje tasarımı, sınıf içi tartışmalar gibi yazmaya, üretmeye ve süreçte öğrenciyi gözlemlemeye uygun teknikleri kriterler belirleyerek kullanmayı önermektedir. Bu yöntem her ne kadar subjektiflik riski taşısa da uygun kriterler netleştirilerek riskin ortadan kaldırılabileceğinden söz etmektedir.

Feldhusen (2003), okulların yetenekli bireyleri tanılama ve besleme konusunda daha dikkatli olması ve daha fazla zaman ayırması gerektiğini belirtmektedir. İdeal olarak tüm öğrencilere odaklanmanın faydaları olacağını ve bundan her öğrencinin olumlu etkileneceğini ifade etmektedir. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin hayatlarının

devamında başarılı olmalarında etkili olan unsurun tanılanmaları değil, bu yeteneklerin fark edildikten sonra beslenmesi ve desteklenmesi olduğundan bahsetmektedir. Testlerin tanılama sürecinde büyük önemi olsa da ebeveynlerin ve öğretmenlerin gözlemlerinin de önemli olduğunu, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeleri ve anlamaları için onlara yardımcı olmaları gerektiğini söylemektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesi için tanılama süreci her ne kadar büyük önem taşısa da sonrasındaki eğitim sürecinin bireyin gelişimi için esas önemli nokta olduğu söylenebilir.

### **Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi**

Eğitimden bahsedildiğinde tüm dünyada önemsenen fırsat eşitliği, eğitime tüm çocukların eşdeğer fırsatlarla dahil olmasını, yeteneklerine, içinde buldukları çevresel faktörlere, sosyoekonomik koşullarına, fiziksel özelliklerine ya da herhangi başka bir faktöre bakılmadan sunulan kaynaklardan adil şartlarda faydalanmalarını hedeflemektedir. Üstün yetenekli çocuklar ise bilişsel, psikososyal ve duygusal süreçlerindeki farklılıklarla özelleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Tarama ve tanılama çalışmaları sonucunda programlara dahil edilmektedirler. Bu doğrultuda eğitimleri sürecinde en önemli amaç, her özel eğitim programında olduğu gibi bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanan programlarla ve gelişimlerine uygun eğitim ortamları aracılığıyla gizli güçlerini keşfetmelerine yardımcı olmak olmalıdır (Yılmaz, 2015).

McGee ve Hughes (2011), eğitimcilerin üstün yetenekli bireylerin onlara özgü eğitim ihtiyaçlarını fark etmelerinin öneminden bahsetmektedirler. Üstün yetenekli bireylerin sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel ihtiyaç ve becerilerinin akranlarından farklı olabileceğini dile getirerek ve bu öğrencileri ve ailelerini yönlendirme ve destekleme görevinin eğitimcilere düştüğünü belirtmektedirler. Osborn (1996) ise, üstün yetenekli bireylerin, hızlı gelişimlerini takip edebilecek ve bu hızdan kaynaklanan ihtiyaçlarını anlayabilecek eğitimcilere ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda üstün yetenekli bireylerin özellikleri düşünülerek hazırlanan standart hale gelmiş özel programlar ve sınıf içi



düzenlemelerin yeterli olmayacağından, her çocuğun kendi yetenekleri özelinde etkili bir eğitim alması gerektiğinden söz etmektedir. Bu nedenle eğitimcilere üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş programları desteklemelerini, ebeveynleri zenginleştirilmiş ve sıra dışı eğitim olanakları için yüreklendirmelerini, bakış açılarını öğrencilerin yaşlarına uygun eğitim verme çabası ile sınırlandırmayıp, öğrenciler için bireysel deneyimlerini ön planda tutmalarını, bunları yaparken üstün yetenekli öğrencilerin de bilişsel ve duygusal anlamda yaşayabilecekleri karmaşaları göz önünde bulundurarak hareket etmelerini önermektedir.

### ***Hızlandırma***

Hızlandırma, öğrenciye öğrenim sürecinde verilen akademik içeriğin hızlandırılarak ve geliştirilerek verilmesi, öğrencinin kendi yaş düzeyinin üstünde bir programa tabii tutulması anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle hızlandırma söz konusu olduğunda öğrencinin yaş düzeyinden daha üst bir sınıfa yerleştirilmesi ya da üst sınıf derslerinden kredi alması söz konusudur. Bu yöntemin uygulama örnekleri, öğrencinin ilkokul birinci sınıfa ya da anaokuluna erken başlatılması, sınıf atlama, kısmen hızlandırma sayılabilecek çocuğun güçlü olduğu derslerde üst sınıflarla ders alması olan ders atlama, öğrencinin bulunduğu kademedeki mezuniyet sürecini öne çeken ve öğrenim yılını azaltan yakın takip programları, öğrencinin kendisinde var olan bir beceriyi kullanarak sınavla kredi alıp ders muafiyeti sağlaması, lise döneminde üniversite derslerinden kredi alımı, liseden erken mezun olarak üniversiteye erken kabul edilme ve Uluslararası Bakalorya (UB) Programları olarak sıralanabilmektedir (Davis, 2014).

Hızlandırma yöntemi üstün yeteneklilik araştırmacıları tarafından sıklıkla tartışılmaktadır. Kulik (2004), yaptığı meta-analiz çalışmasında, hızlandırılmış öğretim programlarına alındıklarında parlak öğrencilerin hemen hemen her zaman fayda sağladığını söylemektedir. Bu öğrencilerin başarı testlerinde hızlandırma programına tabii olmayan kendilerinden büyük sınıf arkadaşları gibi başarı gösterebildiklerini, aynı zamanda da yine parlak olan ancak hızlandırma programına dahil olmayan yaşıt arkadaşlarından neredeyse

bir sınıf seviyesi daha yüksek puan alabildiklerini ifade etmektedir. Sosyal ve duygusal olarak ise hızlandırma programlarına dahil olan öğrencilerin, dahil olmayanlara göre ileri derece eğitim derecelerini hedefleme olasılıklarının daha fazla olduğunu, aynı zamanda hızlandırma yönteminin üstün yetenekli bireylerin eğitimleri konusunda en çok işe yarayan yöntem olduğunu ifade etmektedir.

Lubinski (2004) ise, hızlandırma programına tabii olan öğrencilerin üniversite öncesindeki eğitsel yaşantılarından, programa tabii olmayan öğrencilere göre daha memnun olduklarından ve bu programların lider bireyler yetiştirmek için öneme sahip olduğundan bahsetmektedir. Sadece bireysel farklılıklara dayalı, bireyin yaşına uygun sınıf düzeyinde eğitimin zaman zaman yetersiz kalabildiğinden, bu tarz bir müdahalenin olumlu ve olumsuz tüm sonuçları göze alınarak uygulanması gerektiğinden söz etmektedir.

Rogers (2004), hızlandırma çalışmalarını sınıfa dayalı - bireyin K12 düzeyinde eğitim aldığı sürenin kısaltılması - hızlandırma ve öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun ileri düzey becerileri olağan süreden önce edinmesi olarak tanımlanan konuya dayalı hızlandırma olarak ikiye ayırmaktadır. Hızlandırma çalışmalarını basitçe sınıf atlatmanın ötesinde nitelendirerek doğru şekilde, doğru kararlarla ve zamanında uygulandığında önemli akademik başarılarla sonuçlanan bir süreç olarak da tanımlamakta, bu nedenle de okuldaki ilgililerin öğrencinin becerileri ve özellikleri ile ilgili hem okul içinde hem de dışında yeterli ve güvenilir bilgi ve gözleme sahip olmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitimcilerin hızlandırma yapıp yapmamaktan çok bunu nasıl uygulayacaklarına karar verme sürecinin kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Robinson (2004), hızlandırma çalışmaları ile ilgili eğitimcilerin kaygılarına değinerek, zihinsel yaştan çok kronolojik yaşı göz önünde bulundurmaktan kaynaklanan yanılgılardan bahsetmektedir. En çok kaygılanılan konuların ise, öğrencinin yaşından büyük sınıf düzeyinin akademik olmayan (ders sürecinde sessizce oturabilme, öğretmenin ilgisini paylaşabilme, vb.) beklentilerini karşılayabilecek, ince motor gerektiren görevleri rahatlıkla yapabilecek, öz düzenleme becerilerini işe koşabilecek, sınıf arkadaşlarına sosyal olarak

da uyum sağlayabilecek olgunlukta olup olmamaları ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Ancak günümüzde hızlandırma uygulamasının üstün yetenekli bireyleri akademik ya da sosyal ve duygusal olarak olumsuz etkilediğine dair mitin eğitimciler tarafından bir kenara bırakılmasını, hızlandırılmış uygulamada öğrencinin yeni sınıfının sadece öğretim düzeyiyle değil, öğrencinin olgunluk düzeyiyle de eşlenebileceğini, zenginleştirmenin yanında birkaç hızlandırıcı seçeneğin de programlara eklenmesini önermektedir. Öte yandan sınıf düzeyinin değiştirilmesini içeren hızlandırma uygulamalarına öğrenci seçerken, olumsuz etkilere karşı savunmasız olabilecek, yeni sınıf ortalamasının altında kalabilecek, dikkat ve odaklanmada problem yaşayan, ince motor becerileri zayıf, destekleyici olmayan ve çatışmalı bir çevreden gelen öğrenciler hakkında iyi düşünülmesi gerektiğinden, bu öğrencilerin becerilerinin ve kişilik özelliklerinin detaylıca değerlendirilmesi gerektiğinden söz etmektedir.

### **Zenginleştirme**

Zenginleştirme, okul ortamında öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun zorlayıcı içeriklerin ve aktivitelerin sınıfla sınırlı kalmaksızın öğrenciye sunulmasını hedefleyen bir yöntemdir. Öğrenciye akademik olarak ilham verici olan, farklı çalışma ve uygulama yöntemlerine maruz bırakan, sadece akademik olarak değil, sosyal ve duygusal açıdan da öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilen, üst düzey düşünme becerilerini destekleyen, öğrenme ve gelişimi en üst düzeyde tutmaya çalışan bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Davis, 2014).

Zenginleştirme kavramından söz edildiğinde en bilinen yaklaşım, Renzulli'nin (2014) "Okul Çapında Zenginleştirme Modeli"dir. Modelin amacı, standart müfredata zenginleştirme ve araştırmaya dayalı öğrenmeyi içeren katkılar sağlamak ve buna uygun öğretmen desteği sunmaktır. Öğrencinin güçlü yönlerine göre değişen farklılaşmış, derinleşmiş hizmetleri sunmayı öneren model, üstün yetenekli eğitimi elitizm etiketinden uzaklaştırarak okulun tamamına mükemmel eğitim fırsatları sunulmasını hedeflemektedir. Renzulli'nin (1977) "Zenginleştirme Üçlü Modeli" ise Okul Çapında Zenginleştirme

Modeli'nin müfredat temelini oluşturmaktadır. Öğrencinin kendi ilgi alanına uygun şekilde çalışmalarla, yaratıcılık ve üretkenlik becerilerini teşvik etmek (Tip I), ileri düzey içerik sunmak (Tip II) ve öğrencinin kendi seçtiği alana uygun araştırmacı eğitimi alarak uygulamaya teşvik etmek (Tip III) zenginleştirme üçlü modelinin bileşenleridir (Renzulli, 1982).

Okul Çapında Zenginleştirme Modeli, öğrenciye müfredat değişikliği, farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları sunarak, öğrencinin güçlü yönlerini, öğrenme tarzını, üretkenlik tarzını keşfedebileceği portfolyolar geliştirmesini sağlamaktadır. Sadece üstün yetenekli öğrencilere değil, sınıf düzeyinde yüksek akademik başarı gösteren öğrencilere de fırsatlar tanıyan bir modeldir. Öğrencileri kendi eğitiminde sorumluluk alan paydaşlar olarak varsayar ve uzun soluklu bir öğrenme sürecini hedefleyerek öğrencinin yaptığı çalışmalar ve edindiği farkındalıklarla yetişkinlik dönemine de yatırım yapmasını sağlamaya çalışmaktadır (Renzulli, 2014).

### **Gruplama**

Feldhusen ve Moon (1992), üstün yetenekli bireylerin yetenek ve başarılarına uygun gelişmiş bir eğitim almaları gerektiğini, öğretimin düzeyini ve karmaşıklığını onların yeteneklerinin belirlemesi gerektiğini ve heterojen gruplar yapmanın bu hedefin önüne geçtiğini belirtmektedirler. Bu nedenle katı kuralları olmayan esnek bir homojen gruplama sisteminin gerekli olduğunu, öğrencileri benzer yetenek ve başarı durumlarına göre gruplamanın öğrencilerin düzeylerine uygun başarılar elde etmeleri ve öğrenme motivasyonlarını canlı tutabilmeleri için gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenme görevlerinin öğrencinin düzeyinin altında kalmasının, öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini, daha hızlı öğrenme ve ileri düzey kazanımları hızlı kavrama konusunda kendi hazırbulunuşluklarına uyum sağlayabilen bireylerle aynı ortamda olmalarının ilerleme kaydetmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Adams-Byers vd. (2004), üstün yetenekli bireylerin homojen gruplama yöntemine dair algılarını araştırdıkları çalışmalarında konuyla ilgili farklı bulgular saptamışlardır.

Çalışmada öğrenciler akademik olarak homojen grupta bulunurken, sosyal ve duygusal açıdan heterojen grupta bulunmuşlardır. Kimi öğrencilerin de homojen grupta akademik olarak da kendilerini yeterince iyi hissedemediği, heterojen bir grupta akademik başarılarına dair algılarının daha olumlu olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal ve duygusal anlamda daha heterojen bir arkadaş çevresi istiyor olmaları da anlamlı bulunmuş, yetenek düzeylerinde farklılıklar olsa da ortak ilgi alanlarına dayalı uzun süreli dostluklara önem verdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Gruplama konusunda öğrenciler yerleştirilirken sadece akademik ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasını yetersiz bulurken, öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal anlamda özsaygı, öz yeterlik düzeylerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak gruplama yöntemi kullanılırken öğrenci yönlendirmeleri sürecinde eğitimcilerin oldukça kritik bir rolde oldukları söylenebilir. Bunun nedeni ise bu yöntemin her öğrenci için uygun olmayabileceği ve yanlış kararların öğrencinin akademik yaşantısının ilerleyen aşamalarını olumsuz yönde etkileyebilme olasılığıdır. Karar verici kişilerin öğrencileri iyi tanımalarının sürecin ileriki aşamaları için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Preckel vd. (2010) ise, normal sınıflardan homojen sınıflara geçen üstün yetenekli öğrencilerde matematik dersinde akademik benlik algısında düşüş bulmuşlardır. Bu nedenle bu yöntemin okul yıllarının erken aşamalarında uygulanmaya başlanmasının daha sağlıklı olabileceğini ifade etmektedirler. Araştırmada aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin homojen gruplama sınıfına geçtikten sonra yetersiz zorlanmadan kaynaklı sıkılma durumlarının azaldığını, aksine aşırı zorlanmadan dolayı sıkıntılarının arttığı da saptanmıştır. Bu bulgu da gruplama yöntemi konusunda akademik açıdan olumlu bir bulgu olarak yorumlanmaktadır.

Chessor (2014) ise, gruplama yöntemi kullanılan sınıflarda okuyan üstün yetenekli öğrencilerle, akranları arasında akademik motivasyon açısından belirgin bir fark bulamamıştır. Durumu öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönem, çevresel

koşullar gibi etkenleri göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla alanyazında gruplama yöntemi ile ilgili tartışmalı bakış açıları dile getirilmeye devam etmektedir. Bu nedenle bu yönetime dair öğrenci görüşlerini anlamaya çalışan daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

### ***Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi***

Cumhuriyet tarihi göz önünde bulundurulduğunda 1960 öncesinde yapılan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler gereğince üstün yetenekli bireylerin eğitimlerini destekleyen bireysel ölçekli uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Bu tarihlerden sonra ise kapsamı daha geniş uygulamalar geliştirilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu’nun (TÜBİTAK) kurulması, fen liselerinin ve Anadolu güzel sanatlar liselerinin eğitime başlaması, özel sınıf ve türdeş yetenek sınıflarının oluşturulması, “Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü”nün kurulması, üstün yetenekli öğrencilere hizmet veren “Özel İnanç Lisesi” gibi kurumların açılması gibi gelişmeler yaşanmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2012).

Türkiye’de, üstün yetenekli bireylerin tanınması ve değerlendirilmesi için sistemli ve bilimsel ilk çalışmaların, 1990’lı yıllarda üstün yetenekli bireylere eğitim vermek üzere kurulan vakıf okullarının ve BİLSEM’lerin açılması ile başladığı kabul edilmektedir. Bu kurumlar zamanla her şehirde açılmış ve ülke geneline yayılmıştır. İki binli yıllarda, üstün zekalılar öğretmenliği lisans bölümleri için uygulama okulları, üniversitelerde üstün yetenekliler araştırma ve uygulama merkezleri kurulmuş, günümüze gelindiğinde ise özel kurumların, derneklerin üstün zekalı, yaratıcı, dahi çocuklar gibi kavramlarla belirledikleri öğrencilere ve gruplara eğitim uygulamaları sunduğu bilinmektedir (Yılmaz, 2015).

BİLSEM tanılama sürecinden sonra ve öğrenci seçimi sürecinden sonra öğrenciler beş aşamalı bir programa dahil olmaktadır (MEB, 2022);

- İlk aşama olan “uyum programı”, genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarında programlara dahil olmuş tüm öğrencilerin programı, diğer

öğrencileri ve öğretmenleri tanımalarını ve uyumlarını hızlandırmak için geliştirilmiş kısa bir programdır. Programın bir diğer amacı ise öğrenciyi tanımadır. Bu programı tamamlayan genel zihinsel yetenek alanı öğrencileri bir sonraki aşama olan “destek eğitim programı”na geçerken; görsel sanatlar ya da müzik alanlarındaki öğrenciler, dördüncü aşama olan “özel yetenekleri geliştirici eğitim programı”na geçiş yapmaktadırlar.

- İkinci aşama olan “destek eğitim programı”, en temel becerileri hedefleyen ve bu becerileri disiplinlerarası ele alan, işbirliği, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, karar verme, sosyal sorumluluk gibi becerilerin ele alındığı en az iki yıl süren bir programdır.
- Üçüncü aşama olan “bireysel yetenekleri fark ettirme programı” genel zihinsel yetenek alanında tanılanmış ve destek eğitim programını bitirmiş öğrencilerin dahil olduğu programdır. Bu programda öğrencilerin bireysel yeteneklerine uygun yaratıcılıkları teşvik eden programlar hazırlanmaktadır. Programlar hazırlanırken öğrencilerin merak ve ilgileri göz önünde bulundurulmakta ve öğrencilere her alan ve disipline uygun becerilerini fark edip geliştirebilecekleri etkinlikler sunulmaktadır.
- Dördüncü aşama olan “özel yetenekleri geliştirme programı”, genel zihinsel yetenek alanında üçüncü aşamayı, görsel sanatlar ve müzik alanında ise birinci aşamayı tamamlayan öğrencilerin dahil olduğu programdır. Bu program öğrencilerin ilgi ve merakları yönünde özel yeteneklerini geliştirmeleri için etkinlik odaklı çalışmaları daha yoğun kapsamaktadır. Öğrencilerin ileri düzey bilgi ve beceri kazanımına odaklanılmakta, aynı zamanda öğrencilerin üretim yapabilecekleri çalışmalara da yer verilmektedir. Görsel sanatlar ve müzik alanında bu programa devam eden öğrenciler için program kapsamında alana dair yeteneklerinin ne yönde olduğunu fark etmelerine yönelik etkinlikler planlanmaktadır. Dolayısıyla bu öğrenciler genel zihinsel yetenek alanındaki

öğrencilerden farklı olarak derinlemesine yapılan çalışmalara bir sonraki aşamada dahil olmaktadır.

- Beşinci ve son aşama olan “proje üretimi ve yönetimi programı” kapsamında öğrencilere ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak bireysel ya da grupla proje üretme eğitimi verilmektedir. Öğrencilerin belirledikleri konularda her eğitim öğretim yılında bir proje hazırlamaları beklenmektedir.

BİLSEM öğrenci tanılama çalışmalarını ilkökul düzeyinde başlatmakta ve kabul edilen öğrencilere eğitim hayatlarının üniversiteye kadar olan kısmında eğitim vermektedir. Okul öncesinde ise üstün potansiyel sergileyen öğrencilerin tanılanması, RAM tarafından yapılmaktadır (ORGM, 2013).

Türkiye’de pek çok üstün yetenekli öğrenci normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte düzenli okul ortamında zaman geçirmektedir (Baykoç vd., 2014). Okullarda üstün yetenekli bireylerin eğitimleri sürecinde kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıf içi zenginleştirme, farklılaştırma çalışmaları yapılabilirken, destek eğitim odaları da kullanılmaktadır (Levent, 2011).

Yılmaz (2015), üstün yetenekli bireyler için Türkiye’de sunulan eğitim olanaklarının BİLSEM’e devam edemeyen ya da ulaşma fırsatı olmayan üstün yetenekli bireyleri kapsayacak özel eğitim düzenlemelerinin okullar özelinde geliştirilmesi ve uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda Türkiye’deki tanılama ve eğitim yöntemlerinin daha çok akademik gelişim alanına odaklandığını, sürece bütüncül bir açıdan bakılması gerektiğini, zeka testlerine ve sadece akademik gelişime odaklanmaktansa bireylerin bütüncül gelişimine dikkat çekilmesi gerektiğini belirtmektedir. Fark edilemeyen, gizilgüçlerini fark edememiş öğrencileri destekleyebilmenin ve geliştirmenin, seçkincilikten uzak, kültüre duyarlı, gerçekçi ve kapsayıcı değerlendirmeler yapabilmenin üstün yetenekli bireylere ilişkin bilgi, becerinin artırılması ile mümkün olduğunu ifade etmektedir.



## Üstün Yetenekli Bireylerle Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Üstün yetenekli bireyler de tüm diğer akranlarının sahip olduğu psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) ihtiyaçlarına sahip olmanın yanı sıra üstün yetenekli olmalarından kaynaklanan ek bazı ihtiyaçlara sahip olabilmektedirler. Özel eğitim ihtiyacı olan her birey gibi onların da normal bir okul ortamında ve müfredatta, sahip oldukları gizil güçleri üst düzeyde ortaya çıkaramama ihtimallerinden bahsedilebilmektedir. Onlara sunulan özel eğitim hizmetinin yanı sıra her öğrenci gibi bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak PDR hizmetlerinden de yararlanmaları gerekmektedir (Milgram, 1991).

Peterson ve Moon (2008), üstün yetenekli bireylerin tipik gelişimsel aşamaları akranlarından farklı bir zaman çizelgesinde deneyimleyebileceklerinden söz etmektedirler. Bu zamanlama farkından kaynaklanan problemlerin üstün yetenekli bireyler arasında yaygın olduğunu ve zaman zaman psikolojik desteğe ihtiyaç duyabildiklerini söylerken, öte yandan tipik gelişimsel sürecin dışında dikkat eksikliği ve hiperaktivite, öğrenme güçlüğü, duygusal ya da davranışsal problemler dolayısıyla akran reddi, zorbalık gibi bazı olumsuzluklara maruz kalabileceğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla bireyin kendi içsel özelliklerinden kaynaklanan ve yaşadığı çevreden kaynaklanan sorunlar gündeme gelebilmektedir.

Mendaglio (2005), üstün yetenekli bireylerle çalışırken uygulanan psikolojik danışma yaklaşımı her ne olursa olsun danışma sürecinin çıktılarını etkileyebilecek üç temel etkenden bahsetmektedir.

- Bunlardan ilkinin danışan-danışman ilişkisi olarak ele alınmıştır. Psikolojik danışma sürecinin en temelinde yer alan ilişki kurma konusunun üstün yetenekli bireylerle psikolojik danışma yaparken de oldukça önemli olduğuna değinmektedir. Empati, uygun yaklaşımı belirleme, bireyin eşsizliğini kabul etme gibi temel becerilerin her psikolojik danışma sürecinde olduğu gibi ilişkinin temelinde olması gerektiğini ifade etmektedir.

- Bir diğerk önemli etkenin, psikolojik danışmanın üstün yetenekli bireylere ilişkin bilgi düzeyi olduğunu ifade ederken, var olan bilgisini psikolojik danışma sürecine taşıyabilme becerisinin de altını çizmektedir.
- Üstün yetenekli bireylerin, yeteneklerinden kaynaklanan özelliklerinin psikolojik danışma sürecini farklılaştırabileceğinin farkında olmanın önem taşıdığını belirtmektedir. Bilişsel becerileri, bağımsızlık ihtiyaçları, yönlendirilmeye çok da açık olmama ihtimallerini anlayarak bu durumlardan dolayı yaşanabilecek farklı deneyimlere açık olmayı gerekli görmektedir.
- Psikolojik danışmanın benlik algısının sağlıklı olmasının, zaman zaman üstün yetenekli bireylerin meydan okumalarına, ilgilendikleri konulardaki derin araştırma yönelimleri ve bilgilerine, hazırlıklı olmasının önemli olduğunu ifade etmekte, üstün yetenekli bireyin psikolojik danışma ilişkisi içerisinde kendisini güvende hissetmesinin kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır.
- Üstün yetenekli bireylerin hem kendilerine hem de çevrelerine dair yüksek farkındalıklarını ifade eden çok yönlü ve yüksek duyarlılıklarını anlayabilmek ve süreci kolaylaştırmanın önemli olduğunu söylemektedir. Yüksek duyarlılığın üstün yetenekli bireylerin hayatlarında bazı sıkıntılara yol açsa da bu durumun olumlu kısmının psikolojik danışma sürecinde kullanılabileceğini, bireyin hem kendisine hem de psikolojik danışma sürecine dair yüksek farkındalıkla ilerleyebileceğini belirtmektedir.
- Yüksek duyarlılığı bireyin kendini anlaması ve benlik algısına olumlu farkındalıklar katması için bir avantaj olarak görmeyi de önermektedir.

Yetişkinler olarak üstün yetenekli çocukları anlamaya çalışırken, onların yaşam deneyimlerinin farklılaşabileceğini unutmamak, bu deneyimleri güven ortamında anlamlı ve geçerli kabul ederek hareket edilmelidir. Tüm üstün yetenekli çocukların eşsizliğine ve kimlik gelişimleri sürecinde kendilerini gerçekleştirme adına attıkları adımlara şefkatli ve anlayışlı

yaklaşılmalıdır (Cross, 2018). Üstün yetenekli bireylerin bilişsel, sanatsal, sosyal alanlarda, yaratıcılık konusunda ve çeşitli yetenek alanlarında farklılaşmış, üst düzey gizilgüçleri ve özellikle farklı zaman çizelgesinde deneyimledikleri gelişimsel süreçleriyle geçen psikososyal yaşantılarının göz önünde bulundurularak anlaşılmaya çalışılması oldukça önem taşımaktadır. Bu süreçte psikolojik danışmanların rolü yaşanması olası bu çalkantılı süreçler içerisinde üstün yetenekli bireylerin kendilerini yeterince fark edilir kılamama ve ifade edememe durumlarının bilincinde olmaktır (Yılmaz, 2015).

Üstün yetenekli bireylerin psikolojik danışma sürecinde sık gündeme alınma ihtiyacı duyulan konular (Cross, 2018; Peterson & Moon, 2008; Wood, 2010);

- Kendilerine dair sosyal beklentileri yönetebilmek için başa çıkma mekanizmaları geliştirebilmek,
- Akranlarıyla sağlıklı ilişkiler yürütebilmek,
- Gençlik ve ergenlik döneminin tipik gelişimsel zorlukları,
- Kariyer psikolojik danışmanlığı ve eğitsel psikolojik danışma,
- Sosyal ve duygusal gelişimi engelleyen mükemmeliyetçilik, başarıyla ilişkilendirilmiş özsaygı, diğerlerini hayal kırıklığına uğratma korkusu,
- Yüksek düzeyde hassasiyet ve duygu yoğunluğu ile bağlantılı konular,
- Akran zorbalığıyla başa çıkma,
- Yeteneğin altında başarı gösterme,
- Kendine ve yeteneklerine dair farkındalık olarak sıralanabilir.

Yılmaz (2015), üstün yetenekli bireylerle yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik sürecinde psikolojik danışman sorumluluk ve rollerinin, tüm danışanlarla olduğundan farklı olmadığını, gerekli ilke ve koşulların uygulanarak uzmanlık sunulması gerektiğini belirtmektedir. Psikolojik danışmanın üstün yetenekli danışanlarının;

- Anlaşılama kaygılarını, yüksek düzey duyarlılıklarını koşulsuz kabul etmesinin,
- Üst düzey zihinsel güçlerini,
- Yaşamlarındaki risk faktörlerini (iki kere farklı üstün yeteneklilik, fark edilemeyen beceriler, çevresel beklentiler, vb.),
- Bağlanma ilişkilerini ve bağlanma ilişkileri geliştirme süreçlerini dikkate almalarının,
- Otantik, özgün, kalıp yargılardan arınmış bir kimlik geliştirmeleri konusundaki ihtiyaçlarını,
- Sosyal becerilerini,
- Ailelerinin beklenti ve desteğiyle ilgili koşullarını göz önünde bulundurmalarının,
- Aynı zamanda da çevrelerinin ve ailelerin beklentilerine göre değil kendi ilgi, merak ve yeteneklerine uygun kariyer planlamaları yapmaları konusunda destek olmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir.

Assouline vd. (2014), okul psikolojik danışmanlarının üstün yetenekli öğrencilerin psikososyal gelişim süreçlerinde aldıkları rolün yanı sıra, dahil oldukları akademik müfredattan edindikleri faydadan emin olma, hızlandırma yönteminin kullanılıp kullanılmaması konusunda karar aşamasında yer alma, bireyin benlik algısının ve psikososyal uyumunun eğitim hayatına yansımalarını, öğrencinin akademik performansını etkileyebilecek çevresel, kişisel ve davranışsal faktörleri değerlendirmek konusunda da rol alabileceklerini belirtmektedir. Bunların yanı sıra özellikle iki kere farklı üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının oldukça eşsiz bir konumda olduklarını ifade etmektedir. Özellikle ileri düzeyde bilişsel performans gösteren öğrencilerle çalışmanın karmaşıklığı ile baş etme konusunda sınıf öğretmenlerine yardımcı olma, öğrencinin üstün yetenekliliğinin yanında otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi

bir tanı aldıysa öğretmenlere öğrencinin benzersiz sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlamlandırması konusunda da yardımcı olma rolünden bahsetmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarını konuşurken kariyer danışmanlığı ihtiyaçlarından da bahsedilmelidir. Üstün yetenekli bireylerin kariyer seçimleri konusunda akılcı ve kolaylıkla seçim yaptıklarına dair yanlışlar bulunmaktadır. Ancak bu konuda onlar da herkes kadar desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Ortalama üstü başarı gösterdikleri alanların fazla olma ihtimali kariyer yolunu belirleme konusunda kafa karıştırıcı olabilmektedir. Bir diğer konu ise mükemmeliyetçiliğe eğilim gösterebilen bireyler olmaları durumudur. Bu eğilimle birlikte kariyer seçimi sürecinde hata yapma endişesi ve risk almaktan kaçınma, çevrenin isteklerine uygun seçimler yapma gibi durumlar gözlenebilmektedir. Kısacası üstün yetenekli bireyler kariyer seçim süreçlerinde pek çok engelle karşılaşmaktadırlar. Kariyer seçimlerini daha prestijli ve yüksek statülü meslekler üzerine yaparken gerçekten ilgi ve merak besledikleri, onlar için tatmin edici olan seçimleri kaçırmaları ihtimalleri de bulunmaktadır. Bir diğer taraftan özellikle kadınların toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun meslek seçimleri söz konusu olduğunda ve bir yandan da cinsiyete özgü toplumsal beklentileri karşılamak istediklerinde kariyer hedefleri zarar görebilmektedir (Chen & Wong, 2013). Özellikle toplumun ve çevrelerinin beklentilerini karşılamak üzere, toplum tarafından yüksek statülü görülen ve akademik becerilerin ön planda tutulduğu mesleklerin tercih edilmesi durumunu, kariyer gelişimi ve tercihleri konusunda bilgi eksikliği ile bağdaştırılmaktadır. Dolayısıyla üstün yetenekli bireylerin kendi ilgi, merak ve yetenekleri doğrultusunda sağlıklı ve uygun kariyer seçimleri yapabilmeleri için kariyer danışmanlığına ihtiyaçları vardır (Davis, 2004).

Pfeiffer (2021), üstün yetenekli öğrencilerle çalışırken en üst düzey olumlu sonuçlar almak için dikkat edilmesi ve göz önünde bulundurulması gerekenlerden bahsetmektedir. Öncelikle en iyi sonucu veren tek bir yaklaşımın olmadığını belirtmiş, uygulanan yaklaşım ne olursa olsun öğrencinin değişim sürecine odaklanmanın en etkili yollardan biri olduğunun altını çizmektedir. Değişim sürecine odaklanmanın, uygulanan yaklaşımın işe yarayıp

yaramadığına, danışanın psikolojik danışma sürecine nasıl yanıt verdiğiine dair içgörü geliştirmesine destek olacağını ifade etmektedir. Bir diğer önemli noktanın öğrencinin ailesini sürece dahil etmenin, aile içi ilişkilerini göz önünde bulundurmanın ve onların psikolojik danışma sürecine, hedeflerine nasıl katkıda bulunabileceklerini göz önünde bulundurmak olduğunu söylemektedir. Terapötik ilişkinin kalitesinin ise psikolojik danışma sürecinde bir köşe taşı olduğunu ve bu ilişkinin öğrencilerin değişim riskini almalarında kritik rol oynadığını belirtirken, daha da somutlaştırarak bu ilişkinin psikolojik danışman ve danışan arasında dokunmuş, derin bir bağ gibi hissedilebilmesi gerektiğini ve psikolojik danışmanın bu bağı oluşturabilmek için çaba göstermesi gerektiğini ifade etmektedir.

Peterson (2021), ne yazık ki okullarda uygulanan PDR programlarının ana odak noktalarından birinin üstün yetenekli bireyler olmadığını, bu nedenle okullarda çalışan psikolojik danışmanların bu boşluğu kendi çabaları ile doldurmak durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Reis ve Moon (2002) ise psikolojik danışma sürecinde üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması konusunda bazı yöntemleri şu şekilde özetlemektedir:

- Aileler için, okullarda ya da özel kurumlarda aile danışmanlığı uygulamaları,
- Üniversite başvuru uygulamaları, kariyer rehberliği gibi konularda aile eğitimi programları,
- Farklılıkları kabul ve yaratıcılığı besleme konularında aile eğitimleri
- Alanda çalışan öğretmen, psikolojik danışman, üstün yetenekliler öğretmenleri ve uygulayıcılar gibi uzmanlar için eğitim programları,
- Her okul özelinde ya da özel kurumlarda üstün yetenekli öğrenciler için bireysel terapi ve grup terapisi uygulamaları,
- Okulda akademik uygulama ya da gruplama uygulamaları,
- Üstün yetenekli bireylerin kendilerini, yeteneklerini, farklılık hislerini, mükemmeliyetçiliklerini, yüksek beklentilerden kaynaklanan kaygılarını

anlayabilmeleri için sunumlar ve tartışma ortamlarının üstün yeteneklilik eğitim programlarına dahil edilmesi,

- Üstün yetenekli bireylere özgü problemler için önleyici çalışmalar,
- Kişisel hedeflerini belirleyebilmeleri, kariyer tercihleri, yaratıcılık becerilerini keşfedebilmeleri için üstün yetenekli yetişkinler tarafından yapılan sunum ya da panel gibi çalışmaların düzenlenmesi,
- Rahatlama çalışmaları ya da yönlendirilmiş canlandırma çalışmaları gibi baş etme yöntemlerinin öğretilmesi,
- Rol oynama ve canlandırma çalışmaları, videoterapi, sinematerapi, günlük tutma, bibliyoterapi, yaşa uygun tartışma etkinlikleri gibi çalışmalar,
- Mentörlük ve olumlu rol modeller,
- Üniversite ve üstü eğitim kurumlarına dair bilgilendirme çalışmaları,
- Kariyer rehberliği çalışmaları.

Okullarda uygulanabilecek farklılaştırılmış PDR yaklaşımlarından biri de Peterson'ın (2021) yaklaşımıdır. "Peterson'ın Proaktif Gelişimsel Dikkat" yaklaşımında üstün yetenekli bireylerin eğitimcilerin yüksek akademik başarının bireyin iyi oluşunu temsil ettiğine dair yanılgılarından dolayı stres yaşadıkları ve psiko-eğitsel bilgi ve çalışmalardan faydalanabileceklerinden ve kendileri ile benzer özellikler taşıyan üstün yetenekli arkadaşları ile etkileşim kurma imkanına sahip olmalarının da verimli olacağından bahsedilmektedir. Bu yaklaşımda kendisi üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları güçlükler ve gelişimsel farklılıkları gibi konuların gündeme alındığı küçük grup tartışmalarının yalnız olmadıklarını bilmeleri açısından önem taşıdığını dile getirmektedir. Bu küçük grup çalışmaları sürecinde bibliyoterapi yöntemi, tipik olmayan gelişim, zeka kavramı, yüksek düzeyde duyarlılık gibi üstün yetenekliliğe dair kavramları kapsayan psiko-eğitsel bilgiler sunma, kolay çözümler sunmak yerine bireylerin kişisel katılımlarına odaklanma gibi çalışmalar yapılabileceğini belirtmektedir.

Psikolojik danışmanların üstün yetenekli bireylerin eğitimleri sürecinde oldukça önemli bir rol oynadığı açıkça bilinmektedir. Bu rol bir o kadar da önemli sorumluluğu beraberinde getirmektedir. Yılmaz (2015), bu sorumlulukları şu şekilde özetlemektedir:

- Uygulamaların, yönetmeliklerin, eğitim olanaklarının güncel halleriyle ilgili bilgi edinmek ve okul, aile gibi ilgililerle paylaşmak,
- Üstün yetenekli öğrencilerin okul ortamında fark edilmesi ve belirlenmesinde rol oynamak, okul yöneticileri ve öğretmenlere rehberlik yapmak,
- Üstün yetenekli ve iki kere farklı öğrencileri fark etmek ve geliştirilen eğitim planlamaları ve uygulamaları için dikkatli bir gözlemci olmak,
- Öğrencilerin çok yönlü yeteneklerini ve gelişimsel süreçlerini bütüncül bir şekilde desteklemek ve bu konularda yol gösterici olmak,
- Psikolojik danışma desteği sunmak,
- Mesleki gelişim sürecine ve kariyer planlamasına rehberlik sunmak,
- Bütüncül olarak tüm gelişim alanlarında yaşanan sorunlara yönelik farklı uzmanlarla konsültasyon ve işbirliği çalışmaları yapmak,
- Okulda verilen hizmetlerin üstün yetenekli öğrenciler de dahil herkesi dikkate alarak sunulması ve herkese eş değerde fırsatlar tanınması konusunda savunuculuk yapmak,
- Üstün yeteneklilik durumu fark edilemeyen ve risk altındaki öğrenciler için savunuculuk yapmak,
- Üstün yetenekli bireylere sağlanan hizmetlerin etik ilkeler doğrultusunda gerçekleşmesi konusunda yol gösterici olmak,
- Ailelerle işbirliği içinde çalışmak ve onlara rehberlik yapmak,



- Ailelerin ve çevrenin öğrenci hakkında gerçekçi olmayan istek ve beklentileri dışındaki beklentilere dair aile ile işbirliği yapmak,
- Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak okul içi ve dışı tüm kaynakları araştırıp, ailelere tanıtmak, üst eğitim kurumlarına geçiş konusunda rehberlik yapmak.
- Farklı çalışmalar yapma konusunda donanım kazanmak,
- Üstün yetenekli öğrencileri izleme ve değerlendirme çalışmaları yapmak.

Kısacası, üstün yetenekli bireylerle okullarda ya da okul dışında çalışan tüm psikolojik danışmanların, bireylerin yaşamlarının seyrini değiştirebilecek bazı rol ve sorumluluklara sahip oldukları anlaşılmaktadır.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu kısımda üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere dair yapılan araştırmalar sunulmuştur. Üstün yetenekli bireylere dair yapılan araştırmalar incelendiğinde mitlerin araştırmalara az dahil edilen bir konu olduğu gözlemlenmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar kronolojik olarak sunulmaktadır. Öğretmenler, yöneticiler ve psikolojik danışmanların yanı sıra öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaya da yer verilmiştir.

Dowies (1989), Amerika'nın Texas eyaletinde görev yapan okul müdürlerinin üstün yetenekli programlarına yönelik tutumları üzerinde üstün yetenekli bireylere dair mitlerin ve diğer değişkenlerin etkisini araştırmıştır. Çalışmada ilk olarak Texas'ta ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin üstün yetenekli programlarına yönelik tutumlarının ortaya konması, ikinci olarak da bu tutumların üzerinde üstün yetenekli bireylere dair mitlerin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu olarak 270 okul müdürünün katıldığı araştırmada, okul müdürlerinin 121'i üstün yeteneklilerin eğitimleri için hazırlanan programların büyük ölçüde, 117'si orta ölçüde, 14'ü az inandıklarını, 4'ü hiç inanmadıklarını belirtmiştir. Üstün yetenekli bireylere dair mitlere katılmayan ya da daha az

katılan okul müdürlerinin üstün yetenekliler için hazırlanan eğitim programlarına olan tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Bain vd. (2006) tarafından eğitim psikolojisi alanında dersler alan 285 lisans öğrencisiyle yapılan araştırmada, üstün yetenekli bireylere ilişkin gelişim, aile içi ilişkiler, sosyal ve duygusal işlevselliği yansıtan mit ve yanlışlara dair inanma düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların genel eğilimi, üstün yetenekli bireylerin homojen bir grup olduğuna, gelişimsel olarak sadece bilişsel değil diğer gelişim alanlarında da ileri performans sergilediklerine (senkronize gelişim), üstün yetenekli kardeşleri olan bireylerin buna dair stres yaşadıklarına, üstün yetenekli bireylerin stres ve sosyal ilişkilerden sorunlar yaşama eğilimlerinin genel nüfusa göre daha fazla olduğuna dair mitlere inandıkları şeklinde tespit edilmiştir. Katılımcılar, üstün yetenekliliğin yaşamın erken yıllarında ebeveynlerin çabalarından etkilenmesine dair mite inanma konusunda eşit şekilde bölünseler de temel çoğunluğun bu mite inandığı gözlemlenmektedir. Katılımcıların oldukça büyük bir kısmı ise, üstün yetenekli bireylerin okul terki ya da suça karışma ihtimallerinin düşük olduğuna inandıklarını ifade etmektedir.

Lassig (2009) Avustralya'da 126 ilkokul öğretmenin katıldığı araştırmasında öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ve eğitimlerine olan bakış açıları ve tutumlarını mit niteliğindeki düşünceler üzerinden ele almıştır. Katılımcılar, üstün yetenekli öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerine dair popüler, uyumlu, arkadaş canlısı olarak gördüklerini bildirmişlerdir. Katılımcıların üçte ikisi gruplama yönteminin üstün yetenekli bireylerin etiketlenmesine neden olduğunu, normal sınıflarda eğitimlerine devam ettiklerinde üstün yetenekli olmayan öğrenciler için güdüleyici olacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısı ise, hızlandırma çalışmalarının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal uyum konusunda zorlanmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bilgi eksiklikleri ve yanlış inanışlarının belirttikleri mit niteliğindeki düşüncelerin nedeni olabileceği belirtilmiştir.

Pires (2013), Amerika'nın üstün yetenekli eğitime dair politikası olan New Jersey ve üstün yetenekli eğitiminin zorunlu tutulmadığı New York eyaletlerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının üstün yetenekli bireylere dair algı, farkındalık düzeyleri ve üstün yetenekli eğitiminde sorumluluk alma düzeylerini araştırmıştır. Toplam 291 psikolojik danışmanın katıldığı araştırmada, katılımcıların çoğunluğunun üstün yetenekli öğrencilerin okul mevcudunun %3'ü ile %5'i arasında bir oranda mevcut olduğu mitine inandıkları, üstün yetenekli bireylerin homojen bir grup olmadıklarını düşündükleri, üstün yeteneklilik kavramını IQ puanının ötesinde farklı yetkinlikleri de kapsayan bir kavram olarak gördükleri bulunmuştur. Araştırmada, bu bulgulardan hareketle üstün yetenekliliğin nadirliği konusundaki yanlış inanın devam ettiği sonucu çıkarılmıştır.

Portešová vd. (2014) Çek ve Slovak öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere dair belirlenmiş 8 mite dair etkilene düzeylerini incelemiştir. Toplam 434 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin en çok etkilendikleri mitlerin üstün yetenekli bireylerin çabasız üstün başarı sağlayabildikleri ve yaratıcılıkları ile ilgili mitler olduğu saptanmıştır. Mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, daha az olan öğretmenlere göre mitlerden daha fazla etkilendiği saptanmıştır.

Lindberg (2015), Amerika'nın Minnesota eyaletinde görev yapan okul yöneticilerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine dair tutumlarını incelediği araştırmasında kullandığı ölçme aracında üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine dair mitlerden oluşan maddelere yer vermiştir. Toplam 116 okul yöneticisinin katıldığı araştırmada, okul yöneticilerinin hızlandırma yöntemine dair mitlerle ilgili maddelere verdikleri cevaplardan, bu yöntemin olumsuz etkilerine inanmadıkları sonucu elde edilmiş, katılımcıların %61.2'sinin hızlandırma yöntemini destekledikleri, %38.8'inin ise güçlü bir şekilde desteklediği görülmüştür. Çalışmada, okul müdürlerinin %67'sinin üstün yetenekli bireylere sunulan eğitimin elitist bir yaklaşım olduğuna dair mit niteliğindeki düşüncelere katılmadıkları belirlenmiştir.

Türkiye'de ise Sak (2011) tarafından üstün yetenek ve zeka kavramlarıyla ilgili yanlış algılar ve kalıp yargı niteliğindeki yaygın düşünceler araştırılmıştır. Çalışmaya farklı yaş ve

eğitim seviyelerinden 812 katılımcı dahil olmuştur. Katılımcıların %34.4'ü üstün yetenekli bireylerin her konuda üstün olduklarına, 28.4'ü üstün yetenekliliğin doğuştan olduğuna, %83.7'si sanat alanında üstün yetenek gösteren bireylerin yetenekli oldukları ama zeki olmadıklarına, %15'i tüm çocukların üstün yetenekli olduğuna, %60.5'i ise üstün yetenekli bireylerin ruh sağlığı problemleri yaşadığına dair yanılgılara katıldıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ele alınan bu kavram yanılgılarının, literatürde sıklıkla söz edilen mitleri (Yılmaz, 2015) temsil ettiği söylenebilir.

Gürkan ve Kahraman (2018), 13 farklı branştan 80 ilkokul ve ortaokul öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere dair mitlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların %88.75'inin üstün yetenekli bireylerin doğuştan yaratıcı zekaya sahip oldukları, %37.5'inin üstün yetenekli bireylerin tuhaf oldukları, %27.5'inin üstün yetenekli bireylerin benzer özelliklere sahip olduğu, %30'unun sınıf atlama seçeneklerinin üstün yetenekli bireyler için sosyal ve duygusal açıdan zararlı olduğu mitlerine sahip oldukları bulunmuştur.

Katırcı ve Erdoğan (2020) 279 sınıf öğretmenin katılımı ile yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin tutumlarını ve farkındalık düzeylerini demografik değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların üstün yetenekli bireylere ve eğitimlerine ilişkin tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamış, kadın katılımcıların üstün yetenekli bireylerin destek ihtiyaçlarına dair daha olumlu, erkek katılımcıların ise üstün yetenekli bireylerin özel eğitim ihtiyaçları konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Aynı zamanda, katılımcıların üstün yetenekli bireylere ve eğitimlerine ilişkin tutumlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

### **Bölüm 3**

#### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma türü, çalışma grubu, verilerin toplaması, geliştirilen veri toplama araçları ve veri analizi sırayla anlatılmıştır.

#### **Araştırmanın Türü**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerini belirlemek ve bu inançların cinsiyet, çalışılan okul türü, görev tanımı, lisansüstü eğitim durumu ve mesleki deneyime göre nasıl değiştiğini incelemektir.

Bu araştırma, ilişkisel tarama modellerinden tek faktörlü yordayıcı korelasyonel desen (Büyüköztürk vd., 2020) olarak tasarlanmıştır. İki ya da ikiden fazla sayıdaki değişkenler arasında var olan ilişkiyi belirlemeye çalışan araştırmalarda ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Yordayıcı korelasyonel desende değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir ve değişkenlerden birinin bilinen bir değerinden yola çıkılır, diğer bir değişkenin bilinmeyen değerinin belirlenmesi hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2020).

#### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Mersin ilinde görev yapan okul yöneticileri ve farklı branşlardan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde araştırmacı, çalışmanın gelecekteki katılımcılarını, ulaşabildiği mevcut örnekleme dahil olan katılımcıların önerileri ile belirler (Fraenkel vd., 2023). Araştırma kapsamında Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Farkındalık Ölçeği (ÜYBİFÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında iki farklı çalışma grubu ile çalışılmıştır. Birinci grup, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amacıyla oluşturulan ölçek taslak formununun 40 maddelik ilk halinin uygulandığı 407 kişilik çalışma grubudur.

Birinci çalışma grubuna ilişkin bilgiler incelendiğinde cinsiyet değişkeninde kadın katılımcıların, eğitim durumu değişkeninde lisans derecesine sahip katılımcıların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim değişkeninde 20 yıl üzeri (93), 11-15 yıl (85) ve 0-3 yıl (83) kategorilerindeki katılımcılar sayıca birbirine yakın ve fazla, en az sayıdaki katılımcı ise 16-20 yıl (30) kategorisindedir. Vakıf okullarından araştırmaya katılan katılımcı sayısının (7) az olması nedeniyle, özel ve vakıf okulları kategorileri birleştirilmiş, okul türü değişkeni tabloda toplam iki kategori halinde verilmiştir. Çalışılan okul türü değişkeninde özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların sayıca fazla olduğu gözlenmektedir. Birinci çalışma grubundaki katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Birinci Çalışma Grubundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	325	79.9
	Erkek	82	20.1
Eğitim Durumu	Lisans	323	79.4
	Yüksek Lisans	81	19.9
	Doktora	3	.7
Mesleki Deneyim	0-3 yıl	83	20.4
	4-6 yıl	57	14
	7-10 yıl	59	14.5
	11-15 yıl	85	20.9
	16-20 yıl	30	7.4
	20 yıl üzeri	93	22.9
Okul Türü	Devlet	156	38.3
	Özel/Vakıf	251	61.7

Katılımcıların görev tanımları incelendiğinde 17 farklı görev tanımı tespit edilmiştir. Katılımcılar görev tanımları bazında dengeli dağılmamaktadır. Görev tanımı psikolojik danışman/rehberlik olan katılımcılar (119) en fazla veri toplanan katılımcılar iken, en az veri

din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden (1) toplanmıştır. Katılımcıların görev dağılımlarına göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Birinci Çalışma Grubundaki Katılımcıların Görev Tanımlarına Göre Dağılımı*

Görev Tanımı	Katılımcı Sayısı	%
Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen	119	29.2
Okul Öncesi Öğretmeni	74	18.2
İlkokul Sınıf Öğretmeni	63	15.5
Okul Yöneticisi	41	10.1
Türkçe Öğretmeni	18	4.4
Fen Bilimleri Öğretmeni	18	4.4
İngilizce Öğretmeni	18	4.4
Matematik Öğretmeni	17	4.2
Görsel Sanatlar Öğretmeni	9	2.2
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	8	2
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	7	1.7
Beden Eğitimi Öğretmeni	4	1
Özel Eğitim Öğretmeni	3	.7
Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı	3	.7
Müzik Öğretmeni	2	.5
Almanca Öğretmeni	2	.5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	1	.4
Toplam	407	100

İkinci çalışma grubu ise ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tamamlandıktan sonra ölçeğin nihai formunun ve araştırma kapsamında kullanılan Kişisel Bilgi Formu'nun (KBF) öğretmenlerin mitlere inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla uygulandığı 237 kişilik çalışma grubudur.

İkinci çalışma grubuna ilişkin bilgiler incelendiğinde cinsiyet değişkeninde kadın katılımcıların, eğitim durumu değişkeninde lisans derecesine sahip katılımcıların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim değişkeninde 20 yıl üzeri katılımcıların sayısı çoğunluğu oluştururken, diğer kategorilerdeki katılımcıların dengeli dağıldığı söylenebilir. Çalışılan okul türü değişkeninde ise, katılımcıların dengeli dağıldığı gözlenmektedir. Katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3**

*İkinci Çalışma Grubundaki Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	179	75.5
	Erkek	58	24.5
Eğitim Durumu	Lisans	188	79.3
	Yüksek Lisans	48	20.3
	Doktora	1	.4
	0-3 yıl	33	13.9
	4-6 yıl	37	15.6
Mesleki Deneyim	7-10 yıl	41	17.3
	11-15 yıl	37	15.6
	16-20 yıl	38	16
	20 yıl üzeri	51	21.5
Okul Türü	Devlet	120	50.6
	Özel/Vakıf	117	49.4



Katılımcıların görev tanımları incelendiğinde 17 farklı görev tanımı tespit edilmiştir. Katılımcılar görev tanımları bazında dengeli dağılmamaktadır. Görev tanımı rehberlik olan katılımcılar (55) en fazla veri toplanan katılımcılar iken, en az veri görsel sanatlar, müzik ve Arapça öğretmenlerinden (1) toplanmıştır. Katılımcıların görev dağılımlarına göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4**

*İkinci Çalışma Grubundaki Katılımcıların Görev Tanımlarına Göre Dağılımı*

Görev Tanımı	Katılımcı Sayısı	%
Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen	55	23.2
İlkokul Sınıf Öğretmeni	48	20.3
Okul Yöneticisi	28	11.8
Matematik Öğretmeni	23	9.7
Okul Öncesi Öğretmeni	16	6.8
Türkçe Öğretmeni	14	5.9
İngilizce Öğretmeni	14	5.9
Fen Bilimleri Öğretmeni	10	4.2
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	7	3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	6	2.5
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	4	1.7
Özel Eğitim Öğretmeni	3	1.3
Beden Eğitimi Öğretmeni	3	1.3
Almanca Öğretmeni	3	1.3
Görsel Sanatlar Öğretmeni	1	.4
Müzik Öğretmeni	1	.4

Arapça Öğretmeni	1	.4
Toplam	237	100

Araştırma kapsamında katılımcılardan çalıştıkları okul kademesine, bugüne dek ne tür okullarda çalıştıklarına, üstün yetenekli bireylere ilişkin aldıkları eğitim ve sertifikalara ve sınıflarında üstün yetenekli çocuklarla daha önce çalışıp çalışmadıklarına dair bilgiler de toplanmış ancak araştırma soruları kapsamında kullanılmamıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma kapsamında geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Farkındalık Ölçeği (ÜYBİFÖ) katılımcılara uygulanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. İzne dair yazı EK-F'de sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşması ve ihtiyaç duyulan verilerin okullardan toplanması nedeniyle Mersin Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Bu izne dair resmi yazı EK- A'da sunulmuştur.

Gerekli izinler alınmasının ardından Mersin ilinde yer alan anaokulları, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ile iletişime geçilmiş, araştırma hakkında bilgi verilmiş, önemi açıklanmış ve araştırmaya dair izin yazıları ve Gönüllü Katılım Formu (EK-B) sunulmuştur. Verilerin toplanması konusunda zaman planlaması telefon görüşmeleri ile yapılmıştır. Veri toplama sürecinde her okul türüne, kademesine ve tüm branşlardan öğretmenlere ulaşılmaya özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan okul idarecileri ve öğretmenler, uygulanan anketler cevaplamadan önce Gönüllü Katılım Formu'nu cevaplamış ve araştırmaya gönüllü katıldıkları konusunda onay vermişlerdir. Veri toplama sürecinde araştırmacı katılımcıların yanında bulunarak, anket formlarına dair sorulara cevap vermiştir.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında çalışma grubuna öncelikle KBF uygulanmıştır. Araştırmanın problemine yönelik olarak ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerini belirlemek amacıyla ÜYBİFÖ uygulanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

### ***Kişisel Bilgi Formu (KBF)***

Araştırmada katılımcıların kişisel özelliklerine dair bilgi toplamak için araştırmacı tarafından KBF hazırlanmıştır. Form EK-C'de sunulmuştur.

Formda katılımcıların cinsiyet, çalıştıkları okul türü, okul kademesi, okuldaki görev tanımları, eğitim durumları, mesleki deneyimleri, bugüne dek çalıştıkları okul türleri, üstün yetenekli bireylere dair aldıkları eğitimler ve üstün yetenekli bireylere öğretmenlere öğretmenlik yapıp yapmadıklarına dair sorular sorulmuştur. Araştırma kapsamında bu bilgilerden cinsiyet, okul türü, okuldaki görev tanımı ve mesleki deneyim kullanılmıştır.

### ***Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Farkındalık Ölçeği (ÜYBİFÖ)***

Bu çalışma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere dair mitlere inanma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Toplam 29 maddeden oluşan ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğe dair örnek maddeler EK-Ç'de sunulmuştur.

DeVellis ve Thorpe'a (2021) göre Likert ölçeği, inanç, tutum ya da görüş gibi yapıları ölçen araçlarda kullanılan yaygın bir yöntemdir. Bu tip ölçeklerde madde bir beyan cümlesidir ve cümlede bahsedilen ifadenin desteklenme durumu seçenekler aracılığıyla ölçülmeye çalışılır. İncelenen yapı ve araştırmacının amaçlarına bağlı olarak çift ya da tek sayıda seçenek sunulabilir.

ÜYBİFÖ 5'li likert tipinde geliştirilmiştir. Seçenekler "1- Tamamen Katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4- Katılmıyorum, 5- Tamamen Katılmıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecine dair aşamalar bu kısımda sunulmuştur.

**Ölçeğin Geliştirilmesi.** Tezbaşaran (1996), Likert tipi ölçek geliştirme aşamalarını üç başlıkta incelemiştir. İlk olarak ölçülmek istenen özelliğin tanımlanması, ikinci olarak deneme ölçeğinin düzenlenip uygulanması, üçüncü olarak ise verilerin analiz edilmesi olarak sıralamış, ölçülmek istenen tutum ya da özelliğin kapsamı belirlendikten sonra kapsama uyan deneme amaçlı hazırlanmış tutum ifadelerinin başka bir deyişle madde havuzunun hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

**Madde Havuzunun Oluşturulması.** Tezbaşaran (1996), araştırmacıların ölçmek istedikleri yapıya dair detaylı inceleme yapmaları ve konuya dair çeşitli kaynaklardan faydalanmaları gerektiğini belirtmiştir. Literatür incelemesinin yanı sıra ölçülmek istenen yapıya dair araştırmanın çalışma grubunu temsil edebilecek küçük bir örneklemden bilgi toplanabileceğini belirtmiştir.

ÜYBİFÖ için madde havuzu hazırlanırken alanyazın detaylıca incelenmiş, üstün yetenekli bireylere dair yaygın mitler belirlenmiştir (Colangelo & Assouline, 2009; Sak, 2011; Winner, 1996; Yılmaz, 2015). Bunun yanı sıra üstün yetenekli bireylere eğitim veren BİLSEM öğretmenlerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitler konusundaki gözlemlerinden yararlanmak amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'da Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi ve Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapan farklı branşlardan beş kadın, iki erkek toplam yedi öğretmenle yüz yüze ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan gerekli izne dair evrak EK-D'de sunulmuştur. Görüşmeler planlanırken her iki BİLSEM'de de görev yapan yöneticilerle iletişime geçilmiş, yapılacak görüşmelerin araştırma açısından taşıdığı önemden bahsedilmiş ve onayları dahilinde randevular alınmıştır. Görüşme kapsamında, araştırmacı tarafından hazırlanan, EK-E'de sunulan görüşme formunda yer alan görüşme soruları öğretmenlere yöneltilmiş, cevapları ses kaydı alınmış ve not edilmiştir.

BİLSEM öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenler tarafından sorulara verilen cevaplar göz önünde bulundurularak madde havuzu için 23, üstün yetenekli

bireylere dair mitlere ilişkin alanyazın incelenerek 72 olmak üzere, toplam 95 madde yazılarak bir madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzu hazırlanırken alanyazında belirtilen şekilde maddelerin açık, anlaşılır, tek yönlü olması ve gereğinden fazla uzun ya da kısa olmaması (DeVellis & Thorpe, 2021) özelliklerine dikkat edilmiştir. Madde havuzu psikolojik danışma ve rehberlik alanında yüksek lisans derecesine sahip, üstün yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimleri alanlarında çalışmış üç, özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman ve özel eğitim alanında, üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunda alanyazında ve Türkiye’de bu alanda yapılan eğitim uygulamalarında önemli katkıları olan profesör unvanına sahip bir akademisyen tarafından yüz yüze ve bireysel görüşmeler sırasında incelenmiştir. Uzmanların ölçek ifadelerinin açıklığı, anlaşılabilirliği, verilmek istenen mesaja uygunluğu, ölçülmek istenen tutum/inancı temsil edip etmemesi konularındaki önerileri ve görüşleri alınarak maddeler elenmiş, kalan maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmış ve 41 maddelik bir ölçek formu oluşturulmuştur. Taslak form uzman ekibiyle yeniden incelenmiş madde ifadelerine dair dönütler alınmış, bir madde daha elenmiş, ölçek 40 maddelik uygulama formu haline getirilmiştir.

**Ölçeğin Uygulanması.** Ölçek geliştirme sürecinde örneklem sayısının nasıl belirleneceğine dair çeşitli görüşler bulunmaktadır. Nunally ve Bernstein (1994), ölçekte bulunan madde sayısının 10 katının uygun olduğunu belirtmiştir. ÜYBİFÖ’nün geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için 407 kişiden veri toplanmış ve analiz edilmiştir.

**Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması.** Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

**Açıklayıcı Faktör Analizi Uygulaması.** Araştırmada geliştirilen ölçme aracının gizil yapısını ortaya çıkarmak için faktör analizinden yararlanılmıştır. Ölçme aracının yapısına ilişkin önsel bir hipotez olmadığından araçtan elde edilen ölçümler üzerinde öncelikle AFA yapılmıştır. AFA için en öncelikli ve kritik aşama faktör sayısına karar verilmesidir (Fabrigar vd., 1999; Hayton vd., 2004). Alan yazında faktör sayısının belirlenmesinde bazı yöntemler

önerilmiştir. Bunlar arasında özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörlerin önemli faktörler olarak belirlenmesi ve Yamaç Birikinti grafiğinin incelenmesi en yaygın olarak kullanılan yöntemler olmakla birlikte son yıllarda Paralel Analiz ve Minimum Average Partial (MAP) testi gibi yöntemler de doğru, tutarlı ve kullanışlı sonuçlar ortaya çıkarması nedeniyle daha fazla tercih edilmektedir. Bu çalışmada da faktör sayısının belirlenmesinde paralel analiz ve en küçük ortalamalı kısmi korelasyon (Minimum Average Partial-MAP) testi yapılmıştır. Paralel analiz yönteminde, gerçek/ampirik veri setine paralel olarak simulatif random bir veri üretilir. Ardından ampirik veri ve random verinin beklenen özdeğeri hesaplanır ve iki özdeğer birbiri ile karşılaştırılır. Random veriye ait özdeğerin gerçek veri setindeki özdeğerden büyük olduğu nokta anlamlı faktör sayısı olarak tanımlanır (Ledesma & Mora, 2007). Farklı paralel analiz yaklaşımları vardır. Bu çalışmada en küçük kareler kestirim yöntemi kullanılarak minimum sıra farklarına dayalı optimal paralel analiz yöntemi tercih edilmiştir (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). Velicer'in (1976) MAP testi ise temel bileşen analizine dayalı bir yöntemdir. Bu analizin ilk aşamasında maddeler arasındaki kısmi korelasyon matrisi oluşturulur ve korelasyon katsayılarının karelerinin ortalaması hesaplanır. Daha sonra bu matristen ilk temel bileşen çıkarılır ve ardından kalan kısmi korelasyon matrisinde köşegen elemanlarının karelerinin ortalaması hesaplanır. Diğer adımda ikinci temel bileşen korelasyon matrisinden çıkarılır ve yine geriye kalan kısmi korelasyonların köşegenlerinin karelerinin ortalaması köşegenlerinden hesaplanır. Bu işlem madde/değişken sayısının bir eksiği kadar ( $k-1$ ) olan basamağa kadar devam edebilir. Tüm basamaklardan elde edilen kısmi korelasyonların ortalama kareleri sıralanır ve en düşük kısmi korelasyon ortalama karesinin basamak numarası bileşen sayısı olarak belirlenir. Optimal paralel analiz ve MAP testi Factor 10.10 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019) paket programında yapılmıştır. Bu çalışmanın verileri ile yapılan Paralel Analiz ve MAP testi sonuçları Tablo 5'te özetlenmiştir.

### **Tablo 5**

#### *Paralel Analiz ve MAP Testi Sonucu*

Faktör	Paralel Analiz	MAP Testi
--------	----------------	-----------

	Ampirik Veri	Random Veri	Averaged Partial
1	27.1119	5.6435	.01791
2	8.7675	5.2624	.01164*
3	6.7510*	5.0253	.01198
4	4.7460	4.8101	.01480
5	3.8708	4.6385	.02200
6	3.5877	4.4279	.03686
7	3.3450	4.2667	.07156
8	3.0711	4.1268	.24426

\* Analize göre uygun bulunan boyut sayısı

Tablo 5 incelendiğinde anlamlı faktör sayısı paralel analize üç, MAP analizine göre ise iki olarak önerilmiştir. Bu durumda MPlus 7 programında polikorik korelasyon matrisine dayalı ve normallik varsayımı gerektirmeyen köşegenlere göre ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLSMV) kestirim yöntemi ve Geomin (eğik versiyon) döndürme yöntemi kullanılarak üç faktöre kadar olan açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır ve faktör sayısına modellerin karşılaştırılmasına dayalı olarak karar verilmiştir. MPlus 7 ile yapılan AFA uygulaması sonuçları Tablo 6'da özetlenmiştir.

### Tablo 6

#### AFA Modellerinin Sonuçları (N=407)

Model	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	CFI	TLI	RMSEA <sup>a</sup>	WRMR
						.084*	
Tek Faktör	2875.49	740	3.89	.74	.73	(.081-.087)	.10
						.069*	
İki Faktör	2056.87	701	2.93	.85	.83	(.065-.072)	.08
						.051	
Üç Faktör	1532.66	663	2.31	.90	.89	(.047-.055)	.06

\* $p < .05$ ; a. Parantez içi RMSEA güven aralığı; CFI: Comparative Fit Index; TLI: Tucker-Lewis Index;

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; WRMR: Weighted Root Mean Residuals

Çokluk vd. (2021) uyum indeksleri için kıkare/df değerinin <3; CFI ve TLI değerlerinin >.90; RMSEA değerinin <.08 olması halinde model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca model karşılaştırmalarında WRMR değeri daha düşük olan modelin daha iyi uyuma sahip olduğu şeklinde yorum yapılmaktadır. Buna göre Tablo 6 incelendiğinde üç faktörlü AFA sonuçları için model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmektedir. Faktör sayısına karar verdikten sonra üç faktör modeli için elde edilen faktör yükleri incelenmiştir.

**Tablo 7**

*AFA Üç Faktör Modeli İçin Faktör Yükleri*

Madde	F1	F2	F3	Madde	F1	F2	F3
M1	.150*	.324*	-.102	M21	.360*	.019	.317*
M2	.371*	-.342*	.022	M22	.306*	.196*	.435*
M3	.067	-.031	.511*	M23	.328*	-.156*	.261*
M4	.491*	.194*	.004	M24	-.086	.048	.652*
M5	.583*	-.013	-.098	M25	.668*	.012	.090*
M6	.546*	.013	-.012	M26	.005	-.113	.705*
M7	.442*	.236*	.172*	M27	-.107	-.078	.843*
M8	.548*	.159*	.047	M28	-.07	.326*	.092
M9	.004	-.049	.205*	M29	.09	.109	.589*
M10	.410*	-.420*	-.042	M30	.220*	.525*	.094
M11	.767*	-.057	-.086	M31	-.021	.747*	.097
M12	.451*	.263*	.035	M32	-.003	.453*	.218*
M13	.320*	.525*	-.049	M33	-.003	.318*	.514*
M14	.493*	.304*	-.047	M34	.450*	-.069	.131*
M15	.325*	.614*	.003	M35	.001	.063	.508*
M16	.620*	.339*	-.045	M36	.409*	.005	.249*
M17	.402*	.388*	.032	M37	.404*	.206*	.232*
M18	.286*	.133*	.024	M38	.092	.463*	.341*



M19	.736*	-.005	.02	M39	.208*	-.185*	.132*
M20	.707*	-.273*	-.003	M40	.352*	-.267*	.110

\*p<.05

Tablo 7' te yer alan madde faktör yükleri, birden fazla boyutta yük verme ve bu faktör yükleri arasında .1'den az fark olma ile faktör yükü .40'ın altında kalma kriterleri açısından incelenmiştir. Bu kriterleri sağlayan maddelerin diğer madde-faktör ilişkileri de dikkate alınarak ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu durumda M1, M2, M9, M10, M17, M18, M21, M23, M28, M39 ve M40 ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu durumda 1. faktör: M1, M16, M17, M20, M21, M23, M25, M27; 2. faktör: M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M12, M13, M14, M15, M19, M26, M28 ve 3. faktör: M8, M11, M18, M22, M24, M29 maddelerinden oluşturulmuştur. Faktörler sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler, genel başarı beklentisine ilişkin mitler ve bilişsel performansa ilişkin mitler olarak isimlendirilmiştir. Kalan 29 maddeden elde edilen ölçme sonuçlarının AFA ile ortaya çıkarılan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını kontrol etmek için yeni bir örneklem üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulaması yapılmıştır.

**Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulaması.** Toplam 237 öğrenciden elde edilen ölçme sonuçları için AFA uygulamasında olduğu gibi polikorik korelasyon matrisi ve WLSMV kestirim yöntemi kullanılarak üç faktörlü model için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 8'de özetlenmiştir.

**Tablo 8**

*DFA Sonucunda Model Uyum İndeksleri (N=237)*

$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	CFI	TLI	RMSEA <sup>a</sup>
1095.27	374	2.98	.90	.89	.080*
					(.074-.076)

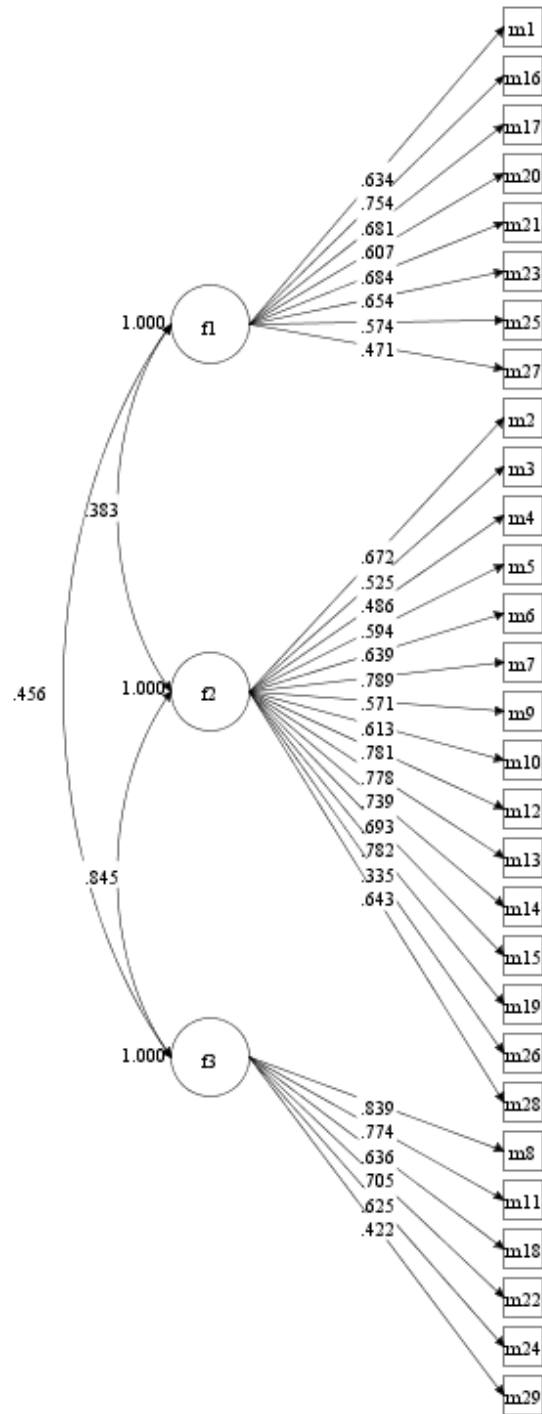
\*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde model-veri uyumun sağlandığı sonucuna varılmıştır. Faktör yükleri incelendiğinde yalnızca 29 numaralı maddenin faktör yükünün (.34), .40 altında

kaldığı gözlenmiştir. Ancak ilgili faktördeki diğer maddelerle homojen olduğu gözlemlendiğinden durumun örneklemeden kaynaklanabileceği göz önünde bulundurularak madde korunmaya karar verilmiştir. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin yol analizi ise Şekil 1’de verilmiştir.

### **Şekil 1**

*Path Diyagramı*



Kamata vd. (2003) ve Soysal (2023) konjenerik ölçümler için güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach alfanın yerine veya birlikte omeganın kullanımını önermiştir. Cronbach vd. (1965) alt boyutlara sahip ölçme araçlarından elde edilen birleşik puanların güvenilirliği için Tabakalı Cronbach Alfa (Stratified Cronbach Alpha) katsayısının kullanımını önermiştir.

Tabakalı Cronbach Alfa katsayısı R programında, "sirt" paketi (Robitzsch, 2024) kullanılarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçme aracından elde edilen ölçümlere ait güvenilirlik değerleri Tablo 9'da özetlenmiştir.

**Tablo 9**

*Ölçeğin Güvenilirlik Sonuçları*

Alt Ölçek	Madde sayısı	Cronbach Alfa	Omega
Sosyal-Duygusal Uyum	8	.813	.843
Genel Başarı Beklentisi	15	.899	.915
Bilişsel Performans	6	.769	.832
Ölçek Toplam	29	.926 <sup>a</sup>	.954

a.Tabakalı alfa

Yukarıda verilen bilgilerden anlaşılacağı gibi araştırmada geliştirilen ölçeğe ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış böylece aracın psikometrik nitelikleri sınanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerle ilgili mitleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı ise, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mitlerinin cinsiyet, çalışılan okul türü, görev tanımı, lisansüstü eğitim durumu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulgulamaktır. Araştırmada cinsiyet, okul türü ve eğitim durumu değişkenleri iki kategorili olduklarından gruplar arası ortalamaların karşılaştırmaları için bağımsız örneklem t testi, mesleki deneyim değişkeni altı kategorili olduğundan gruplar arası ortalamaların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılırken IBM SPSS 21 kullanılmıştır. Analizlerin yapılması için 237 gönüllü katılımcının veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar SPSS'e aktarılmıştır. Analizler yapılmadan önce kayıp ve uç değerlerin yanı sıra normallik varsayımları incelenmiş, veri toplama araçlarına verilen yanıtlarda eksiklik ya da uç değerler

saptanmamıştır. Bu şekilde araştırmanın sonuçları 237 katılımcının yanıtlarından elde edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi yoluyla ölçekten elde edilen puanların normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1,5$  sınırının dışına taşmaması durumunda veriler normal dağılımdan uzaklaşmamış kabul edilmektedir (Pituch & Stevens, 2016). ÜYBİFÖ'nün alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 10'da yer almaktadır. Katsayılara bakıldığında verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir.

**Tablo 10**

*Katılımcıların ÜYBİFÖ Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Boyut ve Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal-Duygusal Uyum	237	24.22	5.05	-.241	-.153
Genel Başarı Beklentisi	237	49.65	8.69	-.417	.792
Bilişsel Performans	237	15.87	3.88	-.119	.125
Mitlere İnanma		89.75	14.42	-.236	.568

Araştırmanın alt problemleri olan cinsiyet, okul türü, görev tanımı, eğitim ve mesleki deneyim değişkenleri için yapılacak karşılaştırmalar kapsamında, katılımcıların görev tanımı değişkeni açısından dengeli dağılım göstermemeleri nedeniyle bu değişkene dair analiz gerçekleştirilmemiştir. ÜYBİFÖ'den elde edilen ölçek puanlarının cinsiyet, okul türü, eğitim ve mesleki deneyim bağımsız değişkenlerine göre çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Ölçekten alınan puanların cinsiyet değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 11' de yer almaktadır.

**Tablo 11**

*Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Boyut ve Alt Boyutlar	Kadın (N=179)		Erkek (N=58)	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık

Sosyal-Duygusal Uyum	-.268	-.120	-.135	-.378
Genel Başarı Beklentisi	-.481	1.197	-.202	.141
Bilişsel Performans	-.019	.269	-.315	-.399
Mitlere İnanma	-.315	.734	.007	.503

Ölçekten alınan puanların okul türü değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 12'de yer almaktadır. Katılımcıların 6'sı vakıf okullarında çalıştığından ve sayıca az olduklarından dolayı özel okullarda çalışan katılımcılarla birleştirilerek tabloda tek kategori halinde ele alınmıştır.

**Tablo 12**

*Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Boyut ve Alt Boyutlar	Devlet (N=120)		Özel/Vakıf (N=117)	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal-Duygusal Uyum	-.162	-.457	-.285	-.006
Genel Başarı Beklentisi	-.116	.151	-.758	2.056
Bilişsel Performans	.151	.358	-.422	-.042
Mitlere İnanma	.051	.022	-.552	1.383

Ölçekten alınan puanların eğitim düzeyi değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 13'te yer almaktadır. Lisansüstü dereceye sahip katılımcılardan 1'i doktora derecesine sahip olduğundan ve farklı kategori oluşturabilecek çokluğu sağlamadığından dolayı yüksek lisans mezunu katılımcılarla birleştirilerek tabloda tek kategori halinde ele alınmıştır.

**Tablo 13**

*Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Boyut ve Alt Boyutlar	Lisans (N=188)		Lisansüstü (N=117)	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal-Duygusal Uyum	-.177	-.430	-.705	1.169
Genel Başarı Beklentisi	-.355	.819	-.753	.297
Bilişsel Performans	-.024	.209	-.596	-.352
Mitlere İnanma	-.197	.611	-.560	-.138

Ölçekten alınan toplam puanın mesleki deneyim değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 14’de yer almaktadır.

**Tablo 14**

*Katılımcıların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Mesleki Deneyim	N	Çarpıklık	Basıklık
0-3 yıl	33	-1.112	3.482
4-6 yıl	37	-0.410	.467
7-10 yıl	41	0.170	.390
11-15 yıl	37	-.549	.241
16-20 yıl	38	.006	-.171
20 yıl üzeri	51	-.051	.749

Araştırma kapsamında kullanılan ÜYBİFÖ için gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik analizleri hakkında ölçek geliştirme kısmında bilgi verilmiştir. Analizler sonucunda ÜYBİFÖ’nün bu çalışmaya uygun, geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Analiz sonuçları Bulgular, Yorumlar ve Tartışma bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dair analizler ve bulgular sunulmaktadır. Sonrasında elde edilen bulgular alanyazın göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

#### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerine dair analizler, bulgular, yorumlar ve bulgulara dair tablolar aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

#### ***Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Cinsiyet, Okul Türü, Eğitim Düzeyi ve Mesleki Deneyime Göre Değişip Değişmediğine Dair Bulgu ve Yorumlar***

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlerinin cinsiyete, çalıştıkları okul türüne ve eğitim düzeylerine göre değişip değişmediği bağımsız örneklem t testi; mesleki deneyime göre değişip değişmediği ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Her bir bağımsız değişken, ÜYBİFÖ'den alınan toplam puan ve sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler, genel başarı beklentisine ilişkin mitler ve bilişsel performansa ilişkin alt boyutlarından alınan puanlar bağımlı değişken olarak kullanılarak incelenmiştir.

**Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğine Dair Bulgu ve Yorumlar.** Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Levene testi kullanılarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15' te yer almaktadır.

#### **Tablo 15**

*Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine Dair t Testi Sonucu*



Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	Std Sapma	t	sd	p
Sosyal-Duygusal Uyum	Kadın	179	24.24	5.20	-.096	235	.924
	Erkek	58	24.17	4.63			
Genel Başarı Beklentisi	Kadın	179	50.25	8.46	-1.1868	235	.063
	Erkek	58	47.81	9.19			
Bilişsel Performans	Kadın	179	16.11	3.80	-1.665	235	.097
	Erkek	58	15.13	4.08			
Ölçek Geneli	Kadın	179	90.60	14.26	-1.606	235	.110
	Erkek	58	87.12	14.72			

Tablo 15 incelendiğinde ÜYBİFÖ'nün sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler alt boyutu açısından kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 24.24 ve 24.17 olarak bulgulanırken iki ortalama arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $t=-.096$ ;  $p>.05$ ). Genel başarı beklentisine ilişkin mitler alt boyutu için, kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 50.25 ve 47.81 olarak saptanmış ve iki ortalama arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır ( $t=-1.1868$ ;  $p>.05$ ). Bilişsel performansa ilişkin mitler alt boyutu için kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 16.11 ve 15.13'tür ve iki ortalama arasında anlamlı fark gözlemlenmemiştir ( $t=-1.665$ ;  $p>.05$ ). Ölçekten alınan toplam puan göz önünde bulundurulduğunda kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 90.60 ve 87.12 olarak tespit edilmiş, ortalamalar arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ( $t=-1.606$ ;  $p>.05$ ).

**Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Katılımcıların Çalıştığı Okul Türüne Göre Değişip Değişmediğine Dair Bulgu ve Yorumlar.** Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre değişip değişmediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Levene testi kullanılarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16' da yer almaktadır.

**Tablo 16**

*Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişip Değişmediğine Dair t Testi Sonucu*

Ölçek	Okul Türü	N	Ortalama	Std Sapma	t	sd	p	Etki Büyüklüğü
Sosyal-Duygusal Uyum	Devlet	120	25.20	4.85	3.049	235	.003	.038
	Özel/Vakıf	117	23.23	5.09				
Genel Başarı Beklentisi	Devlet	120	48.52	8.79	-2.038	235	.043	.017
	Özel/Vakıf	117	50.81	8.48				
Bilişsel Performans	Devlet	120	15.42	4.13	-1.808	235	.072	
	Özel/Vakıf	117	16.33	3.58				
Ölçek Geneli	Devlet	120	89.15	14.63	-.653	235	.514	
	Özel/Vakıf	117	90.37	14.24				

Tablo 16 incelendiğinde sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler alt boyutu açısından devlet okullarında çalışan ve özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların ortalama puanları sırasıyla 25.20 ve 23.23 olarak saptanırken iki ortalama arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir ( $t=3.049$ ;  $p<.05$ ). Genel başarı beklentisine ilişkin mitler alt boyutunda devlet okullarında ve özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların ortalama puanları sırasıyla 48.52 ve 50.81 olarak tespit edilmiş, iki grubun ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t=-2.038$ ;  $p<.05$ ). Bilişsel performansa ilişkin mitler alt boyutunda devlet ve özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 15.42 ve 16.33 olarak gözlemlenmiş, iki grubun ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $t=-1.808$ ;  $p>.05$ ). Ölçekten alınan toplam puan göz önünde bulundurulduğunda devlet ve özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 89.15 ve 90.37 olarak saptanmış, iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlemlenmemiştir ( $t=-.653$ ;  $p>.05$ ).

**Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Değişip Değişmediğine Dair Bulgu ve Yorumlar.** Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinin eğitim düzeylerine göre değişip değişmediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Levene testi kullanılarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17’ de verilmiştir.

**Tablo 17**

*Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Değişip Değişmediğine Dair t Testi Sonucu*

Ölçek	Eğitim	N	Ortalama	Std Sapma	t	sd	p
Sosyal-Duygusal Uyum	Lisans	188	24.46	5.13	1.371	235	.172
	Lisansüstü	49	23.25	4.72			
Genel Başarı Beklentisi	Lisans	188	49.54	8.98	-.386	235	.700
	Lisansüstü	49	50.08	7.59			
Bilişsel Performans	Lisans	188	15.93	3.93	.445	235	.657
	Lisansüstü	49	15.65	3.73			
Ölçek Geneli	Lisans	188	89.93	14.89	.366	235	.714
	Lisansüstü	49	89.08	89.08			

Tablo 17 incelendiğinde sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler alt boyutu açısından lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 24.46 ve 23.25 olarak tespit edilmiş, iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ( $t=1.371$ ;  $p>.05$ ). Genel başarı beklentisine ilişkin mitler alt boyutu için lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 49.54 ve 50.08 olarak tespit edilmiş, iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ( $t= -.386$ ;  $p>.05$ ). Bilişsel performansa ilişkin mitler alt boyutunda lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 15.93 ve 15.65 olarak tespit edilmiş, iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=.445$ ;  $p>.05$ ).

Ölçekten alınan toplam puan göz önünde bulundurulduğunda lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların puan ortalamaları sırasıyla 89.93 ve 89.08 olarak gözlenmiş, iki grubun toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ( $t=.366$ ;  $p>.05$ ).

**Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Katılımcıların Mesleki Deneyimine Göre Değişip Değişmediğine Dair Bulgu ve Yorumlar.** Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinin mesleki deneyime göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Levene testi kullanılarak varyans homojenliği test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18**

*Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Katılımcıların Mesleki Deneyimine Göre Değişip Değişmediğine Dair ANOVA Sonucu*

Boyut ve Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Sosyal-Duygusal Uyum	0-3 yıl	33	24.36	5.86	1.38	.23
	4-6 yıl	37	25.97	4.91		
	7-10 yıl	41	24.05	5.18		
	11-15 yıl	37	23.27	5.36		
	16-20 yıl	38	23.39	4.81		
	20 yıl üzeri	51	24.33	4.32		
	Toplam	237	24.23	5.06		
Genel Başarı Beklentisi	0-3 yıl	33	51.85	9.68	1.8	.11
	4-6 yıl	37	51.32	9.78		
	7-10 yıl	41	51	8.66		
	11-15 yıl	37	47.81	7.82		
	16-20 yıl	38	47.50	8.19		
	20 yıl üzeri	51	48.88	7.80		

	Toplam	237	49.65	8.69		
	0-3 yıl	33	17.09	4.10		
	4-6 yıl	37	16.59	4.46		
	7-10 yıl	41	16.83	3.29		
Bilişsel Performans	11-15 yıl	37	14.76	3.74	2.23	.06
	16-20 yıl	38	15.18	3.65		
	20 yıl üzeri	51	15.12	3.68		
	Toplam	237	15.87	3.89		
	0-3 yıl	33	93.30	16.72		
	4-6 yıl	37	93.89	15.75		
	7-10 yıl	41	91.88	14.07		
Ölçek Geneli	11-15 yıl	37	85.84	13.19	2.22	.06
	16-20 yıl	38	86.08	13.58		
	20 yıl üzeri	51	88.33	12.50		
	Toplam	237	89.76	14.42		

Tablo 18’de katılımcıların puan ortalamaları alt boyutlar ve ölçekten geneli açısından incelendiğinde, sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler alt boyutunda ( $F=1.38$ ;  $p>.05$ ), genel başarı beklentisine ilişkin mitler alt boyutunda ( $F=1.8$ ;  $p>.05$ ), bilişsel performans alt boyutunda ( $F=2.23$ ;  $p>.05$ ) ve ölçekten alınan toplam puana bakılarak ( $F=2.22$ ;  $p>.05$ ) grupların mesleki deneyime göre üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

## Tartışma

Bu kısımda araştırma bulguları alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinin cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenleri açısından farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgulara yönelik tartışmaya yer verilmiştir.

***Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tartışma***

Araştırmada katılımcıların mitlere inanma düzeylerinin kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bir başka deyişle, katılımcıların üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerini ifade eden toplam puan ve aynı zamanda ÜYBİFÖ'nün alt boyutları olan sosyal-duygusal uyuma ilişkin, genel başarı beklentisine ilişkin ve bilişsel performansa ilişkin mitlere dair alınan puanlar açısından da puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu sonucuna varılabilir.

Alanyazında araştırmanın sonuçlarına benzer olarak, Lindberg'ün (2015) çalışmasından bahsedilebilir. Amerika'nın Minnesota eyaletinde okul yöneticilerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine dair tutumlarını incelediği çalışmada konuya dair mitleri de dahil etmiş ve cinsiyetin okul yöneticilerinin tutumlarında herhangi anlamlı fark ortaya çıkaracak bir değişken olmadığını tespit etmiştir. Bir diğer benzer sonuç Katırcı ve Erdoğan'ın (2020) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylere ilişkin tutum ve farkındalıklarını inceledikleri çalışmalarından elde edilmiştir. ÜYBİFÖ'nün sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler ve bilişsel performansa ilişkin mitler alt boyutlarına benzer şekilde öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri ve sosyal ve duygusal becerilerine yönelik farkındalıklarını da araştırmalarına dahil etmiş, cinsiyet değişkeni özelinde anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Lassig (2009), Avustralya'da öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine dair tutumlarını incelediği araştırmasında, tutumların bir göstergesi olarak üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine ilişkin mitleri de dahil etmiştir. Araştırmada katılımcıların cinsiyetini de bağımsız değişken olarak ele almış ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine dair tutumlarında anlamlı farklılık ortaya çıkarmadığını bulgulamıştır.

Mevcut araştırmadan ve alanyazından elde edilen bulgular birlikte ele alındığında üstün yetenekli bireylere dair mitlere inanma düzeyinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermediği söylenebilir. Bu bulguların nedenlerinden

birinin bireylerin üstün yetenekliliğe dair bakış açılarının ve tutumlarının cinsiyet değişkeni ile açıklanamayacak bir yapıda olması olabilir. Cinsiyet değişkeninin katılımcıların mitlere inanma düzeylerinde farklılık ortaya çıkarmamasının bir diğer nedeninin ise, mevcut araştırmaya ve yukarıda bahsedilen araştırmalara konu olan mitler ve tutumlarda cinsiyete özgü farklılıklar temsil eden mit ifadelerinin bulunmamasının olduğu düşünülebilir.

### ***Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tartışma***

Araştırmada katılımcıların mitlere inanma düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlara göre devlet okullarında ve özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler alt boyutu göz önünde bulundurulduğunda devlet okullarında çalışan katılımcıların puan ortalamalarının, özel/vakıf okullarında çalışan katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel başarı beklentisine ilişkin mitler alt boyutunda ise özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların puan ortalamalarının, devlet okullarında çalışan katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bilişsel performansa ilişkin mitler alt boyutunda ise, devlet okulunda çalışan ve özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Alanyazında okul türü okul yöneticileri ve öğretmenlerin mitlere inanma düzeyleri ve çalıştıkları okul türü değişkenlerinin ilişkilerine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak, Kaplan (2024)'ün sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ile üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıkları ile üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine ilişkin tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu varsaymıştır. Araştırmada çalışılan okul türü değişkenine bakıldığında öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının okul türüne göre anlamlı değişiklik göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu göz önünde bulundurulduğunda ve hipotezine uygun olarak

düşünüldüğünde çalışılan okul türünün öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine ilişkin tutumlarında da farklılık ortaya çıkarmayacağı sonucuna varılabilir.

Mevcut araştırmada, okul türü değişkeninin özel/vakıf okullarının günümüzde üstün yetenekli bireyler için eğitim programı uygulamalarını ciddiye almaları ve arttırmaları (Doğan vd., 2004; Pak ve Attepe Özden, 2018), dolayısıyla da okul yöneticileri ve öğretmenler için üstün yetenekli bireylere ilişkin farkındalık geliştirme ve bilgi düzeyini artırma amaçlı eğitimler düzenlemeleri nedeniyle katılımcıların üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeyleri açısından anlamlı farklılık ortaya çıkaracağı düşünülmüştür. Okul türünün okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutumlarında farklılık yaratmamasının nedenlerinden birinin, çalışılan okul türü fark etmeksizin tüm öğretmenlerin günümüzde fiziksel olarak yer değişikliği yapmak durumunda kalmadan, çevrimiçi hizmetiçi eğitim imkanlarına kolay erişmeleri ile öğretmenlere yönelik üstün yetenekli bireyler ve eğitimlerine dair yaygınlaşan farkındalık geliştirme çalışmalarından faydalanmaları olduğu düşünülebilir. Bir diğer faktör, özel/vakıf ya da devlet okulları fark etmeksizin BİLSEM'e öğrenci yönlendirme, öğrenciyi gözlemlene ve fark etme süreçlerinin aynı şekilde ilerlemesi, öğretmenlerinin rolünün aynı olması ve öğrencilerin aynı kriterlerle değerlendirmeye tabi tutulması olabilir.

### ***Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tartışma***

Araştırmada katılımcıların mitlere inanma düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlara göre katılımcıların mitlere inanma düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler, genel başarı beklentisine ilişkin mitler ve bilişsel performansa ilişkin mitler alt boyutlarında da lisans ve lisansüstü derecelere sahip katılımcıların puan ortalamalarında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Araştırmanın bulgularını destekler şekilde, Aydın ve Şentürk (2020), okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin eğitim düzeylerinin üstün yetenekli çocuklara dair algılarında anlamlı farklılık



ortaya çıkarmadığı sonucuna varmıştır. Katırcı ve Erdoğan (2020), sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında eğitim düzeyinin üstün yetenekli bireylere ve eğitimlerine yönelik tutumlarında farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Lassig (2009) ise, öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine dair tutumlarını inceldiği araştırmasında, üstün yetenekliliğe dair lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu, lisansüstü eğitimi üstün yetenekliliğe ilişkin olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları ile kıyaslandığında anlamlı farklılık göstermediğini bulgulamıştır.

Araştırmanın sonuçlarından farklı olabilecek şekilde Sarar (2008), okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine dair algı düzeylerini belirlediği çalışmasında lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü dereceye sahip öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip olduğunu tespit etmiştir. Şayir (2015) ise, lisansüstü dereceye sahip sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere dair bilgi düzeyinin lisans derecesine sahip öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer olabilecek şekilde Lindberg (2015), yaptığı araştırmasında üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin lisansüstü derecesi olan okul yöneticilerinin, üstün yetenekli bireylerin eğitime daha olumlu tutum sergilediğini tespit etmiştir.

Mevcut çalışma bulguları ile alanyazın birlikte incelendiğinde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bunun nedeninin algı, tutum, ya da bilgi düzeyi gibi değişkenler ölçülürken farklı ölçme araçlarının kullanılması, farklı branşlardan katılımcılarla çalışılması, örneklemelerin farklı şehir ve ülkelerde bulunması olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer neden ise, üstün yetenekli bireylere ve onların eğitimlerine ilişkin derslerin her lisansüstü eğitim programının kapsamına alınmıyor olması da olabilir.

### ***Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitle İnanma Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tartışma***

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitle inanma düzeyleri mesleki deneyim değişkeni açısından incelenmiştir. Sonuçlara

göre grupların puan ortalamalarının mesleki deneyim açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler, genel başarı beklentisine ilişkin mitler ve bilişsel performansa ilişkin mitler alt boyutlarında da grupların puanlarının mesleki deneyim açısından anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına benzer olabilecek şekilde Dowies (1989) Amerika'da Texas eyaletinde görev yapan okul yöneticileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların okul yöneticisi olarak mesleki deneyimlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine ilişkin mitlere inanma düzeyleri açısından anlamlı farklılık ortaya çıkarmadığını bulgulamıştır. Yalnızca 10-19 yıl aralığında deneyimi olan okul müdürlerinin üstün yetenekli bireylere verilen eğitimin elitist olduğuna dair olan mitle ilgili soruya verdikleri yanıtların puanlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından farklı olabilecek şekilde, Özcan ve Gülkaya (2019), okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarını belirledikleri çalışmalarında mesleki kıdemin öğretmen gruplarının algılarına dair puan ortalamalarında anlamlı farklılık ortaya çıkardığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik daha olumlu algılara sahip olduğunu raporlamıştır. Benzer şekilde Demirok ve Özcan (2016), ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında, mesleğe yeni başlayan, daha az deneyimi olan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğunu tespit etmiştir.

Mevcut çalışma ve alanyazın bulguları birlikte incelendiğinde sonuçlar arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinin, mevcut araştırma dışında örnek gösterilen araştırmaların belli bir branşa özgü olması, farklı şehir ve ülkelerde gerçekleştirilmiş olması, bir yandan da yalnızca mitlere değil, mitleri kapsayacak şekilde üstün yetenekli bireyler ve eğitimlerine dair algı, tutum gibi yapılar odaklanıyor olması gösterilebilir.

## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda araştırmanın sonuçları özet olarak verilmiştir. Sonrasında bulgu ve tartışma bölümünden hareketle gelecek yıllarda yapılacak çalışmalara ilişkin araştırmacılara, psikolojik danışmanlara ve politika yapıcılara bazı öneriler sunulmuştur.

#### Sonuç

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerine ilişkin olarak ölçek geliştirilmiş ve psikometrik nitelikleri sınanmıştır. Ardından mitlere inanma düzeyleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

- Araştırmada Paralel Analiz ve MAP Testi sonucunda ÜYBİFÖ'nün üç faktörlü bir yapısı olduğu bulunmuştur. Modelin uyum indeksleri  $\chi^2/sd$  (2.31), CFI (.90), TLI (.89), RMSEA (.051) ve WRMR (.06) şeklinde belirlenmiş ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmüştür.
- ÜYBİFÖ'nün sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler alt faktörü 8 maddeden, genel başarı beklentisine ilişkin mitler faktörü 15 maddeden, bilişsel performansa ilişkin mitler faktörü ise 6 maddeden oluşmakta, ölçek toplam 29 madde içermektedir.
- Araştırmada DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri  $\chi^2/sd$  (2.98), CFI (.90), TLI (.89), RMSEA (.080) olarak belirlenmiş, böylece AFA ile elde edilen yapı doğrulanmıştır.
- ÜYBİFÖ'nün güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeğin toplamında Omega (.954), Cronbach Alfa (.926), sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler alt boyutunda Omega (.843), Cronbach Alfa (.813), genel başarı beklentisine ilişkin mitler alt boyutunda Omega (.915), Cronbach Alfa (.899), bilişsel performansa ilişkin

mitler alt boyutunda ise Omega (.832) ve Cronbach Alfa (.769) değerleri belirlenmiş ve ölçeğin kullanılmaya uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler alt boyutunda devlet okullarında çalışan katılımcıların puan ortalamalarının, özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu; genel başarı beklentisine ilişkin mitler alt boyutunda özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların puan ortalamalarının, devlet okullarında çalışan katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların mesleki deneyimlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir.

## Öneriler

Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler ve alanyazın dahilinde araştırmacılar, psikolojik danışmanlar ve politika yapıcılar için bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

### ***Araştırmacılara Öneriler***

- Araştırma kapsamında üstün yetenekli bireylere ilişkin mitleri belirlemek üzere ÜYBİFÖ geliştirilmiştir. ÜYBİFÖ'nün psikometrik niteliklerinin güçlendirilmesi kapsamında çalışmalar yapılabilir.
- ÜYBİFÖ üstün yetenekli bireylere ilişkin mitleri belirlemek üzere gelecek yıllarda farklı örneklemlerde yapılan araştırmalarda ölçme aracı olarak kullanılabilir.
- Mevcut araştırma Türkiye'nin Mersin ilinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın problemi farklı ölkelerde, Türkiye'nin farklı şehirlerinde, bölgelerinde ve farklı kültürlerde yeniden ele alınabilir.
- Çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeyleri cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenlerine göre incelenmiştir. Gelecek yıllarda yapılacak araştırmalarda, üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerini etkileyebilecek başka değişkenler (üstün yetenekli bireylere ilişkin alınan eğitim, bilgi düzeyi, farkındalık, vb.) göz önünde bulundurulabilir.
- Mevcut araştırmada çalışılan okul türü değişkeninin üstün yetenekli bireylere ilişkin mitler açasından anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Ancak ölçeğin sosyal-duygusal uyuma ilişkin mitler alt boyutunda devlet okullarında çalışan katılımcıların ortalamaları daha yüksek iken, özel/vakıf okullarında çalışan katılımcıların genel başarı beklentisine ilişkin mitler alt boyutunda puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında bu değişkenleri ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu değişkenleri daha büyük örneklemlerle ele alan araştırmalar yapılabilir. Alt boyutlardan alınan puanlarda gözlemlenecek değişiklikler incelenebilir.
- Mevcut araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerle çalışılmıştır. Gelecek yıllarda yapılan araştırmalarda üstün yetenekli bireylerin ailelerinin mitlere inanma

düzeylerini belirlemek adına yeni ölçme araçları geliştirilebilir ve çalışmalar yapılabilir.

- Mevcut araştırma kesitsel bir araştırmadır. Gelecek yıllarda yapılan araştırmalarda mitlerin değişken yapıları göz önünde bulundurularak, üstün yetenekli bireylere ilişkin mitler ve çeşitli bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin daha iyi gözlemlenebilmesi için boylamsal araştırmalar yürütülebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça ya da üstün yetenekli bireylere ilişkin eğitimler aldıkça üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinde değişimler olup olmayacağı açısından karşılaştırmalar yapılabilir.

### ***Psikolojik Danışmanlara Öneriler***

- Üstün yetenekli bireylerin eğitim ortamındaki yaşantıları sürecinde psikolojik danışmanların önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır (Assouline vd., 2014). Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, psikolojik danışmanlar tarafından okullarda kullanılarak, elde edilen sonuçlara uygun, bilgi düzeyi ve farkındalığı arttırmayı hedefleyen sunum, atölye ya da psiko-eğitsel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmanın bulgularına göre, devlet okullarında görev yapan katılımcıların sosyalduygusal uyuma ilişkin mitler alt boyutunda daha yüksek puan aldığı, özel/vakıf okullarında görev yapan katılımcıların ise genel başarı beklentisine ilişkin mitler alt boyutunda daha yüksek puan aldığı göz önünde bulundurulduğunda bahsedilen iki alt boyutu temsil eden mitleri kapsayan destek çalışmaları okul türüne özgü olarak psikolojik danışmanlar tarafından geliştirilip, uygulanabilir.

### ***Politika Yapıcılara Öneriler***

- Mevcut araştırmanın bulguları cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenleri açısından üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak MEB tarafından demografik özelliklere odaklanmayan, üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere dair

farkındalık yaratan, kapsayıcı, tüm okullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlere hitap eden hizmet içi eğitimler tasarlanabilir.

- Araştırmada mesleki deneyim değişkeninin üstün yetenekli bireylere dair mitlere inanma düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmaması okul yöneticileri ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ve eğitimlerine dair daha fazla farkındalık çalışmasına ihtiyaç duyuyor olabileceklerine işaret edebileceğinden, deneyimle birlikte bilgi ve farkındalığı arttıracak çalışmalar daha düzenli hale getirilebilir.

## Kaynaklar

- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/001698620404800102>
- Akar, İ., & Şengil Akar, Ş. (2012). İlköğretim okulların görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Andronaco, J. A., Shute, R., & McLachlan, A. (2014). Exploring asynchrony as a theoretical framework for understanding giftedness: A case of cognitive dissonance. *Roeper Review*, 36(4), 264-272. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.945218>
- Arlin, P.K., & Levitt, L. (1998). A developmental perspective on giftedness. *Creativity Research Journal*, 11(4), 347-355. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1104\\_8](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1104_8)
- American School Counselor Association. (2019). *The school counselor and gifted and talented programs*. <https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements/The-School-Counselor-and-Gifted-and-Talented-Stude>
- Assouline, S. G., Colangelo, N., & Heo, N. (2014). Counseling gifted and talented students: Critical issues for school-based services. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 159–172). Prufrock.
- Aydın, S., & Şentürk, Ş. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara yönelik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 413-431.
- Baer, J., Hee Kim, K., Kaufman, J. C., & Sriraman, B. (2013). Introduction to creatively gifted students are not like other students: research, theory and practice. In J. Baer, K.



- Hee Kim, J. C. Kaufman, & B. Sriraman (Eds), *Creatively gifted students are not like other students: research, theory and practice* (s. 1-3). Rotterdam.
- Bain, S. K., Choate, S. M., & Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: *Are they realistic?* *Roeper Review*, 29(1), 41–48.  
<https://doi.org/10.1080/02783190609554383>
- Barfurth, M. A., Ritchie, K. C., Irving, J. A., & Shore, B. M. (2009). A metacognitive portrait of gifted learners. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 397-417). Springer.
- Baykoç, D., Aydemir, D., & Uyaroğlu, B. (2014). Inequality educational opportunities of gifted and talented children in Türkiye. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143(2014), 1133-1138.
- Beaujean, A. A., & Benson, N. F. (2019). The one and the many: Enduring legacies of spearman and Thurstone on intelligence test score interpretation. *Applied Measurement in Education*, 32(3), 198–215.  
<https://doi.org/10.1080/08957347.2019.1619560>
- Beckley, D. (1998). *Gifted and learning disabled: Twice exceptional students* (ED424711). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424711.pdf>
- Benjamin Jr, L. T., & Shields, S. A. (1990). Leta Stetter Hollingworth (1886-1939). In A.N. O'Connell, & N. F. Russo (Eds.), *Women in psychology: A bio-bibliographic sourcebook* (pp. 173-183). Greenwood.
- Berry, J. W. (2022). Intelligence as ecological and cultural adaptation. In R. J. Sternberg & D. D. Preiss, (Eds.) *Intelligence in context: The cultural and historical foundations of human intelligence* (s. 7-30). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-92798-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-92798-1_2)
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap

psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236-238.  
<https://doi.org/10.1177/0016986209346825>

- Bracken, B. A. (2021). The use of intelligence tests in the identification of gifted children. In T. L. Cross, & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues and counseling needs / interventions* (pp. 85-101). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415>
- Bradshaw, J. L. (2002). The evolution of intellect: Cognitive, neurological, and primatological aspects and hominid culture. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The evolution of intelligence* (pp. 55-78). Routledge.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 16-33). Cambridge University Press.
- Brown, R. E. (2016). Hebb and Cattell: The genesis of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 606.  
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00606>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Callahan, C. M. (2000). Intelligence and giftedness. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 159-175). Cambridge University Press.
- Callahan, C.M. (2001). Beyond the gifted stereotype. *Educational Leadership*, 59, 42-46.
- Callahan, C. M., Renzulli, J. S., Delcourt, A. B., & Hertberg-Davis, H. L. (2012). Considerations for identification of gifted and talented students: An introduction to identification. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 83–91). Routledge.
- Carlson, N. N. (2004). *School counselors' knowledge, perceptions, and involvement concerning gifted and talented students* (Doctoral dissertation). University of Maryland, USA.

- Carr, M., & Taasoobshirazi, G. (2008). Metacognition in the gifted: Connections to expertise. In M. F. Shaughnessy, M. V. J. Veenman & C. Kleyn Kennedy (Eds.), *Meta cognition: A recent review of research, theory and perspectives* (pp. 109-125). Hauppauge: Nova Science.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Elsevier.
- Chen, C. P., & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22(3), 121-129. <https://doi.org/10.1177/1038416213507909>
- Chessor, D. (2014). The impact of grouping gifted students on motivation. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 8(1), 107-123. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.117>
- Chongde, L., & Tsingan, L. (2003). Multiple intelligence and the structure of thinking. *Theory & Psychology*, 13(6), 829-845. <https://doi.org/10.1177/0959354303136004>
- Clark, B. (2021). No child is just born gifted: Creating and developing unlimited potential. In Jolly, J. L., Treffinger, D. J., Inman, T. F. & Smutny, J. F. (Eds.), *Parenting gifted children* (pp. 4-11). Routledge.
- Colangelo, N. & Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook of giftedness* (pp. 1085-1098). Springer.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 203-212). Oxford: Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-008043796-5/50015-2>

- Coleman, M. R., & Hughes, C. E. (2009). Meeting the needs of gifted students within an rtl framework. *Gifted Child Today*, 32(3), 14-17. <https://doi.org/10.1177/107621750903200306>
- Cooper, C. R. (2009). Myth 18: It is fair to teach all children the same way. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 283-285. <https://doi.org/10.1177/0016986209346947>
- Cronbach, L. J., Schonemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 291-312.
- Cross, T. L. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72(3/4), 180–200.
- Cross, T. L. (2018). *On the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock.
- Curtis, J. (2005). *Preservice teachers' attitudes toward gifted students and gifted education* (Doctoral dissertation). Columbia University, USA.
- Çağlar, D. (2004). 1953-1993 yılları arasında üstün zekalı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* (s. 61-68). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çetinkaya, Ç. & Döner, İ. (2012). Türkiye’de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 7-20.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*, PEGEM Akademi.
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514-1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>
- Davis, G.A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi*. Özgür Yayınları.

- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Handbook of intelligence*, 485-503. Cambridge University Press.
- Demirok, M., & Ozcan, D. (2016). The scale of teacher perception of gifted students: A validity and reliability study. *Croatian Journal of Education*, 18, 817-836.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Distin, K. (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Doğan, M., Tekcan, N., & Cürebal, F. (2004). Üstün ve özel yetenekli öğrencilere yönelik bir okul modeli: Tevitöl. *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı* (101-106). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. Penguin.
- Dowies, T. L. A. (1989). *The influence of myths and other factors on the attitudes of Texas principals toward mandated gifted and talented programs* (Doctoral dissertation). Texas A & M University, USA.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Earle, S. (1998). *A critical incident study of the school guidance counselor's interactions with gifted students* (Doctoral dissertation). Kent State University, USA.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Eryiğit, D. (2014). Kitap incelemesi: üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 88-91.

- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 63-67. <https://doi.org/10.1177/001698629203600202>
- Feldhusen, J. F. (2003). Beyond general giftedness: New ways to identify and educate gifted, talented, and precocious youth. In J. H. Borland (Ed.) *Rethinking gifted education* (pp. 34-45). Teachers College Press.
- Feldman, D. (1979). Toward a nonelitist conception of giftedness. *The Phi Delta Kappan*, 60(9), 660–663.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gagne, F. (2000). *A differentiated model of giftedness and talent. Year 2000 update* (ED448544). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448544.pdf>
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gallagher, J. J. (1994). Current and historical thinking on education for gifted and talented students. In P. Ross (Ed.), *National excellence: An anthology of readings* (pp. 83-107). U.S. Department of Education.
- Galton, F. (2000). *Hereditary genius*. (3rd digital ed.). <https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37, 19–35.
- Guilford, J. P. (1958). Can creativity be developed? *Art Education*, 11(6), 3–18.
- Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity. *Theory Into Practice*, 5(4), 186–202.
- Guilford, J. P. (1968). Intelligence has three facets. *Science*, 160(3828), 615–620.

- Guilford, J. P. (1976). Traits of creativity. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity* (pp.167-188). Penguin Books.
- Gürkan, G. & Kahraman, S. (2018, Kasım 1-2-3). *Farklı branşlardaki öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili mitleri*. International Congress on Gifted and Talented Education, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Hadaway, N., & Marek-Schroer, M. F. (1992). Multidimensional assessment of the gifted minority student. *Roeper Review*, 15(2), 73–77.  
<https://doi.org/10.1080/02783199209553467>
- Harrington, J., Harrington, C., & Karns, E. (1991). The Marland report: Twenty years later. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(1), 31–43.  
<https://doi.org/10.1177/016235329101500105>
- Harris, C. R. (1990). The Hollingworth longitudinal study: Follow-up, findings, and implications. *Roeper Review*, 12(3), 216–222.  
<https://doi.org/10.1080/02783199009553275>
- Hayton, J. C., Allen, D. G & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253.  
<https://doi.org/10.1177/0016986209346927>
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. World Book Company. <https://doi.org/10.1037/13574-000>
- Howley, A. (1986). Gifted education and the spectre of elitism. *Journal of Education*, 168(1), 117-125. <https://doi.org/10.1177/002205748616800108>

- Ignat, A. A. (2011). The school counselor and the gifted children education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 591-595. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.280>
- Jensen, A. R. (2000). Charles E. Spearman: The discoverer of g. In G. A. Kimble & M. Wertheimer (Eds.) *Portraits of pioneers in psychology* (pp. 121-142). Psychology Press.
- Johnson, W. & Bouchard Jr, T. J. (2005). The structure of human intelligence: It is verbal, perceptual, and image rotation (VPR), not fluid and crystallized. *Intelligence*, 33(4), 393-416.
- Kamata, A., Turhan, A., & Darandari, E. (2003, April). *Estimating reliability for multidimensional composite scale scores*. In annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Kaplan, Z. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ve üstün yetenekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Katırcı, Ö., & Gür Erdoğan, D. (2020). Determination of attitudes and awareness levels of classroom teachers for gifted students according to some demographic variables. *Journal of Family Counseling and Education*, 5(1), 13-23. <https://doi.org/10.32568/jfce.710831>
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). Springer.
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. Springer.
- Klingner, R. (2022). Twice-exceptional children and their challenges in dealing with normality. *Education Sciences*, 12(4), 268.
- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's*



- brightest students volume II* (pp. 13-22). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.  
[https://www.accelerationinstitute.org/Nation\\_Deceived/ND\\_v2.pdf](https://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf)
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik*. Nobel.
- Langkjær-Bain, R. (2019). The troubling legacy of Francis Galton. *Significance*, 16(3) 16-21. <https://doi.org/10.1111/j.1740-9713.2019.01275.x>
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(2), 6–16.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Lindberg, P.M. (2015). *Minnesota superintendents' attitudes toward gifted education* (Doctoral dissertation). University of Minnesota, USA.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2019). *Factor (Version 10.10.01) [Computer software]*. Universitat Rovira i Virgili.
- Lubinski, D. (2004). Long-term effects of educational acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students volume II* (pp. 23-38). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.  
[https://www.accelerationinstitute.org/Nation\\_Deceived/ND\\_v2.pdf](https://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf)
- Mason, E., & Mönks, F. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 141-156). Oxford: Pergamon Press.
- Matthews, D. (2014). Gifted education in transition: From elitist enclave to promising opportunities for empowerment and inclusion. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 2(1), 23-29.

- McGee, C. D., & Hughes, C. E. (2011). Identifying and supporting young gifted learners. *YC Young Children*, 66(4), 100–105.
- McMahon, D. M. (2013). *Divine Fury: A history of genius*. Basic Books.
- Mendaglio, S. (2005). Counseling gifted persons: Taking giftedness into account. *Gifted Education International*, 19(3), 204-212.  
<https://doi.org/10.1177/026142940501900303>
- Milgram, R. M. (1991). Counseling gifted and talented children and youth: Who, where, what and how. In R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp.1-7). Greenwood.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.  
<https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi üstün zekalılar ve özel yetenekliler*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.  
[https://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/%C3%9Cst%C3%BCn%20Zek%C3%A2l%C4%B1lar%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.pdf](https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%9Cst%C3%BCn%20Zek%C3%A2l%C4%B1lar%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *BİLSEM’lerde uygulanan eğitim ve programlar*.  
<https://orgm.meb.gov.tr/www/bilsemelerde-uygulanan-egitim-ve-programlar/icerik/1935>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.  
[https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_12/25210631\\_20232024bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/25210631_20232024bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf)
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don’t face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>

- NAGC Definition Task Force. (2018). *A definition of giftedness that guides best practice* [White paper]. National Association for Gifted Children. [https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/Task\\_Force\\_Report\\_Gifted\\_Def.pdf](https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/Task_Force_Report_Gifted_Def.pdf)
- National Association for Gifted Children. (2008, October). *The role of assessments in the identification of gifted students*. [Position statement]. [https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/the\\_role\\_of\\_assessments\\_in\\_t.pdf](https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/the_role_of_assessments_in_t.pdf)
- National Association for Gifted Students. (2014, February). *Myths about gifted students*. <https://nagc.org/page/myths-about-gifted-students>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oruç, Ş., & Çağır, S. (2020). Üstün yetenekli çocukların eğitimsel beklentileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 302-319.
- Osborn, J. (1996). Special educational needs of gifted and talented children. *Your Mental Health Update*, 8(4), 1-7.
- Özcan, D., & Gülkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(5), 2355-2368. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3776>
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_11/25034903\\_zelyeteneklibireylerin\\_eitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerin_eitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf)
- Pak, M. D., & Attepe Özden, S. (2018). Üstün yetenekli çocukların eğitim hakkı. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-24.

- Persson, R. S. (2007). The myth of the antisocial genius: A survey study of the socio-emotional aspects of high-IQ individuals. *Gifted and Talented International*, 22(2), 19–34. <https://doi.org/10.1080/15332276.2007.11673492>
- Peterson, J. S. (2007). Consultation related to giftedness: A school counseling perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(4), 273–296. <https://doi.org/10.1080/10474410701634096>
- Peterson, J. S. & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 223-246). Springer.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. <https://doi.org/10.1177/0016986209346946>
- Peterson, J. S. (2021). Differentiating counseling approaches for gifted children and teens: Needs and strategies. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 813-833). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415>
- Pfeiffer, S. I. (2021). Optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: A best practices approach. *Gifted Education International*, 37(2), 142-157. <https://doi.org/10.1177/0261429420969917>
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203164730>
- Pires, M. (2013). *School psychologists' awareness, involvement, and perceptions in servicing gifted learners* (Doctoral dissertation). State University of New York at Albany, USA.

- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS*. Taylor and Francis.
- Portešová, Š., Budíková, M., & Juhová, D. (2014). Myths about gifted learners from the perspective of teachers. *The New Educational Review*, 37, 229-242.
- Preckel, F., Götz, T. and Frenzel, A. (2010), Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 451-472. <https://doi.org/10.1348/000709909X480716>
- Reis, S. M., & Moon, S. M. (2002). Models and strategies for counseling, guidance, and social and emotional support of gifted and talented students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 251–265). Prufrock Press Inc.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20(3), 303-326.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *The Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–261.
- Renzulli, J. S. (1979). What makes giftedness: A reexamination of the definition. *Science and Children*, 16(6), 14–15.
- Renzulli, J. S. (1982). What makes a problem real: Stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 147-156.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.

- Renzulli, J. S. (2003). The Three-Ring Conception of Giftedness: Its Implications for Understanding the Nature of Innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (pp. 79–96). Elsevier Science.  
<https://doi.org/10.1016/B978-008044198-6/50007-3>
- Renzulli, J. S. (2004). Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In J. S. Renzulli (Ed.) *Identification of students for gifted and talented programs* (pp. 40-63). Corwin Press.
- Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246 – 279). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know* (pp. 38 – 44). Routledge.
- Rinn, A. (2021). *Social, emotional, and psychosocial development of gifted and talented individuals*. Routledge.
- Robinson, N. M. (2002). Individual differences in gifted students' attributions for academic performances. In Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 88-97).
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students volume II* (pp. 59-68). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted

[https://www.accelerationinstitute.org/Nation\\_Deceived/ND\\_v2.pdf](https://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf)

Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 13-31). Springer.

Robitzsch, A., (2024). *Sirt: Supplementary Item Response Theory Models (Version R package version 4.1-15)* . <https://cran.r-project.org/web/packages/sirt/index.html>

Rogers, K. B. (2004). The academic affects of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students volume II* (pp. 47-58). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. [https://www.accelerationinstitute.org/Nation\\_Deceived/ND\\_v2.pdf](https://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf)

Ruban, L. M., & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory Into Practice*, 44(2), 115–124. <http://www.jstor.org/stable/3497030>

Runco, M. A. (1997). Is every child gifted? *Roeper Review*, 19(4), 220–224. <https://doi.org/10.1080/02783199709553833>

Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179–197. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622942>

Sak, U., Ayaş, B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel-Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*. 5(2), 110-132.

- Saranlı, G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarar, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seagoe, M. V. (1975). *Terman and the gifted*. William Kaufman.
- Shavinina, L. V. (2009). A unique type of representation is the essence of giftedness: towards a cognitive-developmental theory. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness*, (pp. 231-257). Springer.
- Silverman, L. K. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Hollingworth. *Roeper Review*, 12(3), 171-178.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer.
- Soysal, S. (2023). Çok Boyutlu Test Yapılarında Alfa, Tabakalı Alfa ve Omega Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 213-236
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nurture and measurement*. The MacMillan Company.
- Sternberg, R. J. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher*, 13(1), 5-15. <https://doi.org/10.2307/1174622>



- Sternberg, R. J. (1985). Human intelligence: The model is the message. *Science*, 230(4730), 1111–1118.
- Sternberg, R. J. (1995). *A Triarchic Approach to Giftedness*. (ED429393). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429393.pdf>
- Sternberg, R. (1996). Neither elitism nor egalitarianism: Gifted education as a third force in American education. *Roeper Review*, 18(4), 261–263. <https://doi.org/10.1080/02783199609553755>
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Plume.
- Sternberg, R. J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27(3), 11–20. <https://doi.org/10.2307/1176608>
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 359-375.
- Sternberg, R. J. (2007) Cultural concepts of giftedness, *Roeper Review*, 29(3), 160-165.
- Sternberg, R. J. (2007). The concept of 'giftedness': A pentagonal implicit theory. In G. R. Bock, & K. Ackrill (Eds.), *Ciba Foundation Symposium 178 - The Origins and Development of High Ability: The Origins and Development of High Ability: Ciba Foundation Symposium 178* (pp. 5-21). John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J. (2010). What is giftedness? In R. J. Sternberg, L. Jarvin, & E. L. Grigorenko (Eds.), *Explorations in giftedness* (pp. 1-11). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2018). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316817049>
- Sternberg, R. J. (2023). Introduction: Intelligence, creativity, and wisdom—A brief intellectual history of the theory and research on their interrelationships. In R. J. Sternberg, J. C. Kaufman, & S. Karami (Eds.), *Intelligence, creativity, and wisdom:*

- Exploring their connections and distinctions* (pp. 1–20). Palgrave Macmillan/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-26772-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-26772-7_1)
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In L.V. Shavinina (Ed.) *International handbook on giftedness* (pp. 17-38). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6\\_1-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_1-1)
- Subotnik, R. F., & Arnold, K. D. (1994). *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. Bloomsbury Academic.
- Şayir, T. (2015). *Üstün yetenekli çocuklara ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. In K. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.) *International handbook of giftedness and talent*. (pp. 23-53). Oxford.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209–220.
- Torrance, E. P. (1963). Review: Creativity and intelligence. *The School Review*, 71(1), 112–115. <http://www.jstor.org/stable/1083243>
- Türk Dil Kurumu. (2024, 4 Nisan). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_03/28093628\\_trkiyebykmilletmecli\\_siraporu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/28093628_trkiyebykmilletmecli_siraporu.pdf)

- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, 1-14.  
<http://dx.doi.org/10.1155/2011/420297>
- Van Tassel-Baska, J. (2014). Sir Francis Galton. In A. Robinson & J. L. Jolly (Eds.) *A century of contributions to gifted education: Illuminating lives* (pp. 56-90). Routledge.
- Velicer, W.F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41(3), 321-327. <https://doi.org/10.1007/BF02293557>
- Williams, R. H., Zimmerman, D. W., Zumbo, B. D., & Ross, D. (2003). Charles Spearman: british behavioral scientist. *Human Nature Review*, 3(12), 114-118.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What’s really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.  
<https://doi.org/10.1177/0016986209352681>
- Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 242-244.  
<https://doi.org/10.1177/0016986209346828>
- Xenos-Whiston, M., & Leroux, J. A. (1992). Gifted education: Isn’t this good for all children? *Middle School Journal*, 23(4), 36–39.  
<https://doi.org/10.1080/00940771.1992.11496061>
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Nobel Kitap.

**EK-A: Mersin İli İçin Araştırma İzni**

T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34776202-605.01-61238849  
Konu : Ezgi ÖZDEMİR'in  
Araştırma İzin Talebi

18/10/2022

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Konulu (2020/2 No.lu) Genelgesi.  
b) Hacetepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28.09.2022 tarih ve 2422237 sayılı yazısı.

Hacetepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı Öğrencisi Ezgi ÖZDEMİR'in "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Bireyle İlişkin Mütlev İnanma Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu izin talebine ilişkin 14.10.2022 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Araştırmanın, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Mersin ile Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir ve Tarsus ilçelerinde ekli Listede yer alan resmi ve özel Anaokulları, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılarak çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğü'müze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1-Dilekçe ve Ekleri (41 Sayfa)  
2-Komisyon Görüşü (2 Sayfa)

OLUR  
Alp Eren YILMAZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres : Dumlupınar Mah. GMK Bulvarı 159 A,  
33130 Yenişehir/Mersin  
Telefon No : 0 (324) 329 14 81  
E-Posta: ıstatistik33@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Canan YAŞA Dahili Tel:120

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://mersin.meb.gov.tr>

Faks: 3243273518

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4c19-c116-3eb7-964a-75aa koda ile teyit edilebilir.



**EK-B: Gönüllü Katılım Formu**

Okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeyi hedefleyen bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Bu araştırma kapsamında, Kişisel Bilgi Formunu ve Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Farkındalık Ölçeği'ni yanıtlamanız beklenmektedir. İlgili çalışmanın uygulamaları konusunda Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Yanıtlarınızı içtenlikle ve dürüstçe vermeniz, çalışmanın sağlıklı olabilmesi açısından son derece önemlidir. Yanıtlarınız, kimseyle paylaşılmayacak ve sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Yanıtlarınızın kimlik bilgileriniz olmadan değerlendirileceğinden dolayı ölçeğin üzerine kimliğinizi belirleyecek bilgiler yazmanıza gerek yoktur. Çalışmaya katılmama hakkına sahip olmakla birlikte, çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman ayrılabilir ve çalışmayı kendi isteğinizle sonlandırdığınız için herhangi bir yükümlülükle karşılaşmayacaksınız. Ölçek ve Kişisel Bilgi Formunda kişisel rahatsızlık verecek herhangi bir soru bulunmamaktadır ancak katılım sırasında sorulardan ya da başka herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz katılımcı olmaktan vazgeçme hakkına sahipsiniz. Anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamak istemediğinizi belirtmeniz, çalışmadan ayrılmanız için yeterlidir. Araştırmacı tarafından gerekli yardım sağlanacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Filiz BİLGE ve Ezgi ÖZDEMİR

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı?

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyor musunuz?

( ) Evet, kabul ediyorum.

( ) Hayır, kabul etmiyorum.

NOT: Sorularınız ve sonuçlar konusunda aşağıdaki adres aracılığıyla iletişime geçebilirsiniz.

e.oozdemir@gmail.com

**EK-C: Kişisel Bilgi Formu**

1. Cinsiyetiniz E ( ) K ( )
2. Okul Türü?  
Devlet ( )  
Vakıf ( )  
Özel ( )
3. Çalıştığınız okul kademesi nedir?  
Okulöncesi ( )  
İlkokul ( )  
Ortaokul ( )
4. Okuldaki görev tanımınız nedir?  
Okulöncesi Öğretmeni ( )  
İlkokul Sınıf Öğretmeni ( )  
Branş Öğretmeni ( ..... Lütfen yazınız)  
Rehberlik ( )  
Okul Yöneticisi ( )  
Özel Eğitim Öğretmeni ( )  
Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı ( )
5. Eğitim durumunuz nedir?  
Lisans ( )  
Yüksek Lisans ( )  
Doktora ( )
6. Meslekteki deneyiminiz kaç yıldır?  
0-3 yıl (3 yıl ve daha az) ( )  
4-6 yıl ( )  
7-10 yıl ( )  
11-15 yıl ( )  
16-20 yıl ( )  
20 yıl ve üzeri ( )
7. Bugüne kadar çalıştığınız okul türlerini işaretleyiniz.  
Devlet ( )  
Vakıf ( )  
Özel ( )
8. Üstün/özel yetenekli bireylere ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?  
Evet (.....Lütfen içeriğini yazınız)  
Hayır ( )
9. Üstün yetenekli bireylere ilişkin (tanılanması, eğitimi, vb.) bir uygulayıcı sertifikanız var mı?  
Evet (.....Lütfen içeriğini yazınız)  
Hayır ( )
10. Sınıfınızda üstün/özel yetenekliliği belirlenen çocuklara öğretmenlik yaptınız mı? (Ölçme değerlendirme uzmanı, rehberlik ve özel eğitim öğretmeni dışında.)  
Evet ( )  
Hayır ( )

### EK-Ç: Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Farkındalık Ölçeği Örnek Maddeler

Değerli katılımcılar,

Aşağıda yer alan ifadeler, sizlerin üstün yetenekli öğrenciler hakkında görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Cevaplarınız “doğru” ya da “yanlış” şeklinde değerlendirilmeyecektir. Sadece sizlerin konuyla ilgili tutumunuzu saptamak amaçlanmaktadır. Ölçekte toplam 29 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneği (X) biçiminde işaretlemeniz ve ölçeği boş madde bırakmadan tamamlamanız beklenmektedir.

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Üstün yetenekli öğrenciler akranlarından daha fazla davranışsal problemler yaşarlar.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Üstün yetenekli öğrenciler, sınıf arkadaşlarının başarısını yükseltirler.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Üstün yetenekli öğrencilerde herhangi bir yetersizlik (özellik öğrenme güçlüğü, vb.) durumuna rastlanmaz.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Üstün yetenekli öğrencilere ne kadar üst düzey kazanım verilirse eğitim ihtiyaçları o kadar iyi karşılanır.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Üstün yetenekli öğrenciler sınıf ortamında öğretmenin en büyük yardımcısıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Üstün yetenekli öğrenciler çevrelerine kolay uyum sağlayamazlar.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Üstün yetenekli öğrenciler tüm gelişim alanlarında üst düzey performans sergilerler.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri akranlarından daha iyidir.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Üstün yetenekli öğrenciler çabuk sıkılırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik gelişimlerinin desteklenmesi yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösterenlere göre daha zor çalışılır.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine benzer özellikler taşıyan akranlarıyla eğitim alması daha faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )

**EK-D: Ankara İli Araştırma İzni**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.17001880  
Konu : Araştırma İzni

18.10.2017

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 09/08/2017 Tarihli ve 51944218/1707 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ezgi ÖZDEMİR'in "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Belirlenmesi" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü



Mehmet ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134



### EK-E: Bireysel Görüşme Formu

Bu çalışma, okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeyi hedeflemekte ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Çalışma kapsamında yapılacak olan bireysel görüşme kapsamında size üstün yetenekli bireylere ilişkin mitlere dair bazı sorular sorulacaktır. Bu bağlamda, görüş ve önerileriniz, üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinin daha kaliteli ve etkili olabilmesi adına yapılacak çalışmalar için oldukça önem taşımaktadır.

Çalışmaya katılım, gönüllülük esasına dayalıdır. Yapılacak görüşmede, sizden kimliğinizi belli edecek nitelikte herhangi bir bilgi istenmeyecektir. Cevaplarınız kimseyle paylaşılmayacak, edinilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Görüşme, kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir, ancak görüşme sırasında sorulardan ya da başka herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissetmeniz durumunda cevap vermeyi yarıda bırakarak, çıkma hakkınız bulunmaktadır. Böyle bir durumda görüşmeyi uygulayan kişiye, görüşmeyi tamamladığınızı söylemeniz yeterlidir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli onay alınarak hazırlanan bu yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kapsamında yer alan soruların dışında, verdiğiniz yanıtlara dayalı olarak konunun daha iyi anlaşılması amacıyla araştırmacı tarafından ek sorular yöneltilebilir. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

*İzin verirseniz görüşmemizi ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.*

## SORULAR

1. Sizce öğretmenler ve okul idarecileri üstün yetenekli bireyler konusunda ne kadar farkındalığa sahipler?
2. Öğretmen ve okul yöneticileri üstün yeteneklilere ilişkin ne gibi mitlere/kalıp düşünce ve inançlara sahip olabilirler?
3. Üstün yetenekli bireylerin okul ortamlarını gelişim özelliklerini düşündüğünüzde nasıl buluyorsunuz?
4. Sizce mitlerin varlığı üstün yetenekli bireylerin okul ortamlarını nasıl etkiliyor?
5. Üstün yetenekli çocuklarının ebeveynlerinin çocukları ile ilgili farkındalık düzeyleri ile ilgili neler gözlemliyorsunuz?
6. Toplumun üstün yetenekli bireyler konusundaki yanlışları hakkında neler gözlemliyorsunuz?

## EK-F: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433-2488

17 Haz 2017

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 07.07.2017 tarih ve 1498 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Ezgi ÖZDEMİR**'in Prof. Dr. Filiz BİLGE danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mitlere İnanma Düzeylerinin Belirlenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Temmuz 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**EK-G: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

27/06/2024

(İmza)

Ezgi ÖZDEMİR

**EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

27/06/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Mittlere İnanma Düzeylerinin Belirlenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
23/04/2024	61	97761	06/06/2024	%5	2359559060

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Ezgi ÖZDEMİR

**Öğrenci No.:** N21229144

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri

İmza

**Programı:** Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Filiz BİLGE

**EK-I: Thesis Originality Report**

27/06/2024

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Examination of School Administrators and Teachers' Level Of Beliefs In Myths Related Gifted Individuals

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
23/04/2024	61	97761	06/06/2024	%5	2359559060

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Ezgi ÖZDEMİR

**Student No.:** N21229144

**Department:** Educational Sciences

**Program:** Guidance and Psychological Counseling

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

**ADVISOR APPROVAL**

APPROVED  
Prof. Dr. Filiz BİLGE

## EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

27 /06 /2024

(imza)

Ezgi ÖZDEMİR

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
  - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
  - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

