



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 2, Sayfa No: 329-356

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.572326

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 31.05.19

Kabul Tarihi: 29.03.20

Erken Görünüm: 07.04.20

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocukların Tanılanması ve Eğitimlerine İlişkin Algıları

**Ahmet Bildiren** <sup>ID\*</sup>

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Gamze Gür** <sup>ID\*\*</sup>

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Ali Serdar Sağkal** <sup>ID\*\*\*</sup>

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Yalçın Özdemir** <sup>ID\*\*\*\*</sup>

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneğe ilişkin algılarının incelenmesidir. Nitel bir çalışma olarak kurgulanan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak Aydın ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan toplam 40 okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin üstün yeteneği daha çok performans, zekâ, yaratıcılık ve yetenek boyutlarıyla tanımladıklarını göstermiştir. Üstün yeteneğin tanılanmasında, katılımcılar daha çok uzman değerlendirmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Okul öncesi dönemde üstün yeteneğin tanılanması, çocukların akademik ve yetenek gelişimi açısından önemli görülmüştür. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde ek etkinlik kullanımı ile ayrı eğitim önerileri sıklıkla vurgulanmıştır. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde sınıf ortamlarında yapılabilecek düzenlemelere ilişkin materyal ve öğrenme merkezi kullanımı daha sık dile getirilmiştir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde karşılaşılan çok sayıda güçlük dile getirilirken, bununla birlikte öğretmenlerin kendilerini yeterli ve donanım açısından zayıf değerlendirmeleri dikkat çeken bir bulgu olmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Üstün yetenek, okul öncesi dönem, öğretmen görüşleri, tanılama, eğitim.

### Önerilen Atıf Şekli

Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.572326

\***Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: abildiren@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3021-4299>

\*\*Lisansüstü öğrenci, E-posta: gamzegur13@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1421-3894>

\*\*\*Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: aliserdarsagkal@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2597-8115>

\*\*\*\*Prof. Dr., E-posta: yalcin.ozdemir@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2698-0900>

Okul öncesi dönem, çocuğun hayatındaki özel bir dönemdir. Hem fiziksel hem de bilişsel gelişimle ilgili önemli bir zamandır. Bu zaman dilimi, okul öncesinde örgün eğitimin başlangıcı olan çok sayıda dönüm noktası içerir. Okul öncesi dönem, çocukların dünyayı keşfettiği, zengin uyarıcı çevresinde öğrenmeyi yüksek düzeyde yaşadığı bir süreçtir (Aral, Kandır, & Can Yaşar, 2003; Senemoğlu, 2010). Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel olarak akademik beceri odaklı yaklaşımları çocukların bu süreçten en üst düzeyde yararlanmalarını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel eğitim anlayışının da ötesine geçerek çocukların yeteneklerinin tanınması, yetenek ve performanslarına uygun eğitim olanaklarının sunulması konularında donanımlı hale gelmelerinin önemi ileri sürülmektedir (Kaplan & Hertzog, 2016).

Okul öncesi dönemde tüm çocukların yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve yeteneklerine uygun eğitim alması önem arz etmektedir. Bu durum gerçekleşmediğinde, çocukların gelişiminde bilişsel, akademik, sosyal ve duygusal problemler yaşanabileceği belirtilmektedir (Jolly & Kettler, 2008; Snowden, 1995). Buna rağmen, okul öncesi dönemde yeteneklerin tanınma konusunda bir isteksizliğin olduğu vurgulanmaktadır. Bunun nedeninin, çocukların akademik olarak "etiketlenmemeleri" veya "zorlanmamaları" inancı olduğu belirtilmektedir (Sankar-DeLeeuw, 2002). Ancak bu inanç üstün yetenekli çocukların erken müdahaleden yararlanmalarını ve ek destek ihtiyaçlarının karşılanmasını engelleyebilir. Oysaki araştırmalar, yetenekleri tanınması ve geliştirilmesi gereken önemli bir grubun üstün yetenekli çocuklar olduğunu ortaya koymaktadır (Duran & Dağlıoğlu, 2017; Kaplan & Hertzog, 2016; Karadağ & Yıldız Demirtaş, 2017; Kettler, Oveross, & Bishop, 2017; Kuo, Maker, Su, & Hu, 2010; Peterson, 2006; Saranlı, 2017). Gelişmiş bir dile sahip olan, soyut kavramları, karmaşık kuralları anlayan, hızlı düşünen ve yaratıcı çözümler üreten bu çocukların (Bildiren, 2018a; McGee & Hughes, 2011; Walker, Hafenstein, & Crow-Enslow, 1999), ihtiyaç duyduğu eğitim ortamlarının sağlanmasında okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğu yüksektir. Ancak eğitim programlarının daha çok tipik gelişim gösteren çocuklara göre düzenlenmesi, öğretmenlerin etkinlikleri bu çocuklara göre uygulamalarına yol açmaktadır. Bu nedenle, var olan etkinliklerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak ileri materyaller içermediğini söylemek mümkündür (Rotigel & Fello, 2004).

Üstün yetenekli çocuklar, rutin sınıf uygulamalarından sıkılmakta hatta zaman zaman rutin uygulamalardan dolayı sınıf içerisinde davranışsal problemler gösterebilmektedirler (Çitil & Ataman, 2018; Siemer, 2009). Tipik gelişim gösteren çocuklara göre etkinlik uygulamalarında üstün yetenekli çocukların ihmal edilme olasılıkları daha yüksektir (Sak, 2017). Bu olasılık, yalnızca ilkökul, ortaokul veya lisede öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler için değil, aynı zamanda okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar için de geçerlidir. Bununla birlikte, diğer öğretim kademelerine göre, okul öncesi dönemde tanılama ve üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik çok az fırsat olduğu belirtilmektedir (Kuo vd., 2010). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara yönelik hizmetlerin, çocukların potansiyellerini teşvik etmeye ve öğrenme için etkinlikleri geliştirmeye odaklanması gerekmektedir (Kaplan & Hertzog, 2016).

Erken yaşta çocukların güçlü yönlerinin ve yeteneklerinin gelişimini sürekli olarak desteklemek, etkileşimli ve duyarlı bir çevreyle bütünleşik bir müfredat geliştirmek vazgeçilmezdir (Cukierkom, Karnes, Manning, Houston, & Besnoy, 2007). Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olma gereksinimlerini karşılamak için sınıf etkinliklerini uyarlamaya odaklanmalarına ihtiyaç vardır (Coleman, 2016). Bunun sağlanabilmesi için de okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneğin tanımını, üstün yetenekli çocukların özellikleri, tanınması ve eğitimleri üzerine bilgi ve bilinç düzeylerini arttırmaları gerekmektedir.

Üstün yetenek kavramının öğretmenler tarafından anlaşılması, bu çocukların kapasitelerine uygun eğitim alabilmeleri için önemlidir. Fakat üstün yetenek kavramının nasıl tanımlanacağına ilişkin tartışmalar günümüzde de devam etmektedir ve halen ortak bir tanım üzerinde fikir birliğine varılamamıştır (Kroesbergen, van Hooijdonk, van Viersen, Middel-Lalleman, & Reijnders, 2016). Başlangıçta üstün yetenek kavramı genel zihinsel yetenek olmak üzere tek boyutlu bir yapı olarak ele alınırken; artık günümüzde üstün yetenek, genel zihinsel yeteneğin yanı sıra yaratıcılık, işe adanmışlık, performans, yeteneğin ürüne dönüşmesi, kişilik özellikleri ve şans faktörü gibi

özellikleri içeren çok boyutlu bir yapı üzerinden değerlendirilmektedir (Davidson, 2009; Renzulli, 2000; Sak, 2017).

Çok boyutlu üstün yetenek yaklaşımlarında, erken çocukluk dönemi özellikle vurgulanmaktadır (Davidson, 2009; Kaplan & Hertzog, 2016; Kettler vd., 2017; Kuo vd., 2010; Peterson, 2006). Bu dönemdeki üstün yetenekli çocuklar, tipik gelişim gösteren çocuklara göre farklı özellikler göstermektedir. Örneğin, uzun ve karmaşık cümleler oluşturma, zaman zaman yetişkin gibi konuşma, ondan fazla sayıda basit terimi açıklama, sorulara daha hızlı cevap verme gibi yüksek sözel beceriler, yetişkinler tarafından doğrudan kelime öğretimi olmadan beş yaşından önce okuma yeteneği, beşli ve onlu sayılarla sayma, çift basamaklı sayıları toplama ve çıkarma gibi yüksek matematiksel yetenekler, saat okuma, saati saat ve dakikalara ayırma, haftanın günlerini takvimden çıkarma gibi iyi bir zaman algısı, iyi bir hafızaya sahip olma, belirli bir süre boyunca bir nesneye veya faaliyete doğrudan odaklanma gibi özellikler okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklarda gözlemlenen davranışlardır (Bildiren, 2018a; Kuo vd., 2010; Wright & Ford, 2017).

Farklı özellikler gösteren bu çocukların erken tanınmasının nasıl olması gerektiği de üstün yeteneğin kavramsallaştırılmasında olduğu gibi tartışmalı bir konudur. Bununla birlikte, üzerinde hem fikir olunan tanılama sistemi çoklu değerlendirme yaklaşımıdır (Ayas & Kirişçi, 2017; Hctor, 2013; Johnsen, 2009; National Association for Gifted Children [NAGC], 2006; Sak, 2017; Schroth & Helfer, 2008). Bu yaklaşımda, olabildiğince fazla kaynaktan alınan verilere göre değerlendirmelerin yapılması esastır. Öğretmen ve anne baba gözlemleri, çocuğun ürünleri, portfolyo dosyaları, sözel ve sözel olmayan zekâ testleri, ilgi testleri ve görüşmeler gibi birden fazla yaklaşımın birleştirildiği bir değerlendirme sisteminin kullanılması önerilmektedir (Ayas & Kirişçi, 2017; Bildiren, 2019; Hctor, 2013; Johnsen, 2009; NAGC, 2006; Sak, 2017; Schroth & Helfer, 2008). Çoklu değerlendirmede, sistematik bir şekilde toplanan veriler birleştirilmekte ve kararlar kapsamlı bir sisteme dayalı bir biçimde alınmaktadır.

Lohman (2005) özellikle fırsat bulamayan üstün yetenekli çocukların, başka bir deyişle potansiyel üstün yetenekli olup da performansını sergilemeyen üstün yetenekli çocukları da içeren bir tanılama sürecinin uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Lohman ve Gambrell (2012), üstün yeteneği tanılamak için sözel, tümdengelim ve nicel akıl yürütme yeteneğinin değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, henüz performansını göstermeyen, öğrenme programlarına hazır olmayan ve belirli bir alanda henüz başarılı olamayanları belirlemek için sözlü olmayan yetenek testinin bir tarama aracı olarak kullanılabileceği ifade edilmektedir (Lohman, 2005). Lohman ve Korb'a (2006) göre, bir çocuk zaman zaman tek bir alanda yetenek sergileyebilir, ancak bu kriteri bir yıl sonra tekrar karşılayamayabilir. Benzer bir şekilde, bir çocuğun üstün yetenekli olup olmadığını belirlemek için öğretmen değerlendirmeleri de yetersiz kalabilir. Çünkü öğretmenler üstün yeteneğin tanınmasında genelde akademik başarı odaklı bir değerlendirme yapabilmektedirler (Lakin & Lohman, 2011). Dolayısıyla, üstün yeteneğin tanınmasında formal ve informal değerlendirme araçlarının birlikte kullanılacağı sistematik bir yaklaşımın izlenmesi gerekmektedir (Curby, Rudasill, Rimm-Kaufman, & Konold, 2008; Dağlıoğlu & Suveren, 2013; Lohman, Korb, & Lakin, 2008).

Üstün yetenek kavramının tanımı ve üstün yeteneğin tanınmasının nasıl yapılacağına ilişkin alanyazındaki tartışmaları üstün yeteneğin eğitimi konusu izlemektedir. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar için hızlandırma (Walsh, 2014), zenginleştirme (Renzulli & Reis 1994) ve yetenek gruplaması (Pallas, Entwisle, Alexander, & Stluka, 1994) gibi farklı stratejiler uygulanmaktadır. Okula erken giriş şeklinde yapılan akademik hızlandırmanın, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar için olumlu akademik ve sosyal etkileri olduğu tespit edilmiştir (Diezmann, Watters, & Fox, 2001). Ancak okula erken giriş bazı üstün yetenekli çocuklar için uygun olsa da erken çocukluk ortamının içsel esnekliğini kullanarak yetenekli çocuklara hitap etmenin farklı yollarını bulmak öncelikli olmaya devam etmektedir (Walsh, Hodge, Bowes, & Kemp, 2010). Daha geniş, daha derin veya daha çeşitli eğitim deneyimlerinin sağlanması olarak tanımlanan zenginleştirme yaklaşımında, çocukların ilgi alanlarına yönelik okul müfredatında daha soyut, karmaşık ve üst düzey öğrenmelere yer vermek için uygulamalar yapılmaktadır (Tan, 2019). Erken çocukluk dönemi bağlamında zenginleştirmenin çocuğun performansını ortaya koymasında daha kolaylaştırıcı rol oynayacağı ifade edilmektedir (Walsh vd., 2010). Benzer

entelektüel yeteneklere sahip çocukların eğitim için bir araya getirildiği yetenek gruplamasında, tam zamanlı ya da yarı zamanlı gruplama yapılabilir. Yetenek gruplama çalışmalarında, hızlandırma ve zenginleştirme yoluyla farklılaştırma yapılabilir (Tan, 2019). Üstün yetenek alanındaki araştırmacılar, küçük yaşta üstün yetenekli çocukların sağlıklı bir benlik kavramı geliştirmeleri için, benzer yetenekli diğer çocuklarla çalışma fırsatlarına sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır (Harrison, 2004).

Okul öncesi dönemde yukarıda bahsedilen tanılama ve eğitim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından bilinmesi üstün yetenekli çocukların potansiyellerine uygun eğitim almalarını sağlayacaktır. Üstün yetenekli çocukların, kendi ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitimde potansiyellerinin gelişmesine izin verilirse, akademik başarılarının artacağı ifade edilmektedir (Reis & Renzulli, 2010; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Bu nedenle, gelişim süreçleri boyunca potansiyel başarılar elde etmeleri için üstün yetenekli çocukların desteklenmesi gerekmektedir (Subotnik & Rickoff, 2010; VanTassel-Baska, Bracken, Feng, & Brown, 2009). Bu noktada, erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklara desteğin tam olarak sağlanabilmesinde önemli bir aktör olan okul öncesi öğretmenlerinin bu konulara ilişkin bilgi ve becerileri önem arz etmektedir. Ulusal alanyazında, üstün yeteneğin tanımı, tanılanma süreci ve eğitimine ilişkin sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırmalar bulunmaktadır (Örneğin, Bildiren, 2018b; İnan, Bayındır, & Demir, 2009; Şahin & Çetinkaya, 2015; Şahin & Kargın, 2013). Mevcut araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, ilkököl öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitiminde mesleki bilgi ve beceriler açısından kendilerini yetersiz olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Üstün yeteneğin tanılanmasının ve eğitiminin daha da önemli olduğu okul öncesi dönemde, öğretmenlerin sınıf içerisindeki deneyimlerine ve görüşlerine ilişkin çalışma sayısı (Duran & Dağlıoğlu, 2017; Kıldan, 2011; Şahin, 2012) ise görece daha sınırlıdır. Bu çalışmalardan birinde (Şahin, 2012) araştırma örneklemini yardımcı öğretmenleri içerirken; bir diğerinde (Duran & Dağlıoğlu, 2017) okul öncesi öğretmen adayları örneklemini oluşturmuştur. Kıldan (2011) yürüttüğü çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneğe ilişkin görüşlerini incelemekle birlikte elde edilen bulguların daha çok üst temalar üzerinden ele alındığı; öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinin ve üstün yeteneğe ilişkin algılarının derinlemesine incelenmediği görülmüştür. Dolayısıyla, sahada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneği nasıl tanımladıkları, tanılama sürecine nasıl yaklaştıkları, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik kendi sınıflarında ne tür uygulamalar yaptıkları ve üstün yetenekli çocukların eğitimi noktasında ne tür güçlükler deneyimlediklerinin bizzat onların görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin ulusal alanyazına önemli bir katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu noktada, mevcut araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneğe ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesidir. Bu çalışmada elde edilecek bulguların, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde üstün yeteneğin tanımı, tanılanması ve eğitimlerine yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılmasında ve okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimlerine ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve eğitimlerine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin bir olay ya da olguya ilişkin deneyimlerinin olduğu gibi derinlemesine incelenmesini hedefleyen nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Giorgi, 2009). Bu çalışmada, bireylerin fenomenolojik deneyimlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yeni ve beklenmeyen anlamların ve deneyimlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan görüşme tekniği, araştırmacıların daha derinlemesine ve zengin bilgiler elde edebilmelerinin önünü açmaktadır (Patton, 2002). Ayrıca, olguların katılımcıların gözünden derinlemesine anlaşılmasını sağlayan nitel görüşme tekniği, müdahale yöntemlerinin geliştirilmesinde, revize edilmesinde, uygulama ve sahanın ihtiyaçlarına yönelik politikalar üretilmesinde katkılar sunmaktadır (Neergaard, Olesen, Andersen, & Sondergaard, 2009).

### Katılımcılar

Bu araştırmada, görüşme yapılacak katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü (Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul) ile kıdem yılı (en az bir yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmak) dikkate alınmıştır. Araştırmada, okul türünün ölçüt olarak kullanılmasının nedeni farklı imkânlarla ve özelliklere sahip ortamlarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini de kapsayarak üstün yeteneğe ilişkin algıları daha derinlemesine incelemektir. Bu kapsamda, Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri araştırma konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ya da özel okullarda görev yapan ve en az bir yıl mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenleri örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmada, toplam 40 okul öncesi öğretmeni (%95 kadın) yer almıştır. Katılımcıların yaşları 22 ile 48 ( $\bar{X} = 34.88$ ,  $ss = 6.79$ ) arasında değişmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 27'si okul öncesi öğretmenliği, 13'ü ise çocuk gelişimi programı mezunudur. Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerin tümü eğitim düzeyini lisans mezunu olarak belirtmiştir. Katılımcıların %57.5'i Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda, %42.5'i ise özel okullarda görev yapmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 38'i (%95) bağımsız anaokullarında; 2'si ise ana sınıfında görev yapmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 1 yıl ile 26 yıl ( $\bar{X} = 11.80$ ,  $ss = 6.04$ ) arasında değişmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece 12'si (%30) mesleki görev sürecinde üstün yetenekli çocuklara ilişkin bir hizmet içi eğitim, seminer ve/veya kursa katıldığını belirtmiştir. Üstün yetenek konusunda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin eğitim süreleri ortalaması 28.29 saat olarak hesaplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu.** Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneğe ilişkin algılarını incelemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmecinin görüşmeyi bir yandan kontrolde tutabildiği bir yandan ise katılımcının odadaki soruyu derinlemesine yanıtlamasında esneklik sağlayabildiği bir nitel veri toplama tekniğidir (Willig, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşmeci için görüşmelerde hangi sorulara cevap aranacağı, soruların hangi sıralamayla sorulacağı ve katılımcıların paylaştıkları hangi bilgilerin daha derinlemesine inceleneceği konusunda kolaylaştırıcı bir çerçeve sağlamaktadır (Patton, 2002). Dolayısıyla, mevcut araştırmada, görüşmecinin görüşmeleri her bir katılımcıyla aynı sistematikte yürütebilmesi ve odakta tutabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinin ardından forma ilişkin özel eğitim alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Asıl görüşmeler öncesinde, Aydın ilinde iki okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalar sonucunda, görüşme soruları revize edilmiş, uzman görüşleri doğrultusunda nihai form oluşturulmuştur. Araştırmada görüşme formunda yer alan sorular sırasıyla şunlardır:

1. Üstün yetenek sizin için ne anlam ifade etmektedir?
2. Size göre okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların özellikleri nelerdir?
3. Size göre okul öncesi dönemde bir çocuğun üstün yetenekli olup olmadığının tanılanmasında nasıl bir süreç izlenmesi gerekir?
4. Sizce okul öncesi dönemde çocukların üstün yetenekli olup olmadıkları tanılanmalı mıdır? Neden?
5. Üstün yetenekli çocuklara okul öncesi dönemde nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
6. Size göre okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sınıf ortamı nasıl düzenlenmelidir?
7. Üstün yetenekli çocukların okul öncesi eğitiminde ne tür zorluklarla karşılaşmaktadır?

**Demografik bilgi formu.** Bu çalışmada, görüşme yapılan katılımcılara ilişkin betimleyici bilgileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda, cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü/özellikleri (Örneğin, resmi-özel; anasınıf-anaokulu), meslekteki görev süresi, üstün yetenekli çocuklara ilişkin bir eğitim, seminer ve/veya kursa katılıp katılmadıkları ve eğer katıldılarsa bu konuda alınan hizmet içi eğitimin süresine ilişkin sorular yer almıştır.

### Veri Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneğe ilişkin algılarının incelendiği bu çalışmada, nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmada, öncelikle tüm ses kayıtları araştırma ekibi tarafından deşifre edilmiş ve ardından deşifrelerin tümünün doğruluğu ve tamlığı kontrol edilmiştir. Deşifrelerin doğruluğunun ve tamlığının sağlanmasının ardından her bir görüşme sorusuyla ilgili kodlar çıkarılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar üstün yeteneğe ilişkin kuramsal açıklamalara dayalı olarak oluşturulan kategorilerin içerisine yerleştirilmiştir. Ortak ilişkilere sahip kategorilerin bulunduğu sorularda daha üst düzey kategoriler oluşturulmuştur. Ayrıca, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtların kategorileştirilmesinde özel eğitim (özel yetenekliler eğitimi) alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Bir sonraki adımda, kodlar ve kategoriler arasındaki örtüşme ile kategoriler ve sorular arasındaki bağlantılar araştırma ekibi tarafından tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Kodlar ve kategorilere ilişkin düzenlemelerin tamamlanmasının ardından araştırma verileri iki hafta arayla araştırmacıardan biri tarafından kodlanmış ve kodlayıcı güvenilirliği (Uyum yüzdesi =  $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ ) hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994, s. 64). Analizlerde görüşme soruları için uyum yüzdesi %88.88 ile %100 arasında değişmiş; tüm görüşme verilerinin analizi için uyum yüzdesi ortalaması %93.42 olarak hesaplanmıştır. Analizlerde yüksek kodlayıcı güvenilirliğinin (Miles & Huberman, 1994) sağlanmasının ardından tüm görüşme soruları için her bir kategori içerisinde yer alan söylem frekansları ile yüzdesi hesaplanmıştır. Veri analizinde frekans ve yüzde hesaplamalarına başvurulmasının nedeni olası kodlayıcı yanlılığını azaltmak, güvenilirliği arttırmak ve görüşmelerde söylemlerin kategorilerde değişen frekans yoğunluklarını karşılaştırmalı bir biçimde tartışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ayrıca, tablolarda verilen örnek söylemleri ifade eden katılımcılara ilişkin demografik bilgileri sunmak için kısaltmalar (örneğin, K1/RO/K/30/8) kullanılmıştır. Kodun birinci kısmı (K1) “görüşme yapılan katılımcının numarasını”; kodun ikinci kısmı “katılımcının çalıştığı kurumun türünü (RO = Resmi Okul; ÖO = Özel Okul)”; kodun üçüncü kısmı, “katılımcının cinsiyetini” (K = Kadın; E = Erkek); kodun dördüncü kısmı, katılımcının “yaşı”nı; kodun son kısmı ise “kıdem yılı”nı göstermektedir.

### İşlem Yolu

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Aydın ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okullarda yürütülmüştür. Görüşmeler öncesinde kurum yöneticilerinden gerekli izinler alınarak, hedef katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma, bilgilendirilmiş onam alınarak gizlilik ve gönüllülük çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmada, tüm görüşmeler araştırmanın ikinci yazarı tarafından okulların rehberlik servisinde sessiz ve uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri kaybını önlemek için katılımcıların bilgisi ve izni dâhilinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

### Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneğe ilişkin algılarının incelendiği çalışmada, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde, derinlemesine öğretmen söylemlerinin yer aldığı sorularda frekansların çalışmadaki katılımcı sayısını aştığı ( $N = 40$ ) gözlenmiştir. Katılımcıların üstün yeteneğe ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yeteneğe İlişkin Algıları*

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Performans	24	28	Üstün yetenek bir ya da birden fazla gelişim alanı yönüyle çocuğun akranlarına göre daha üstün, daha başarılı, daha iyi performans sergilemesi (K1/RO/K/30/8) / Yaşıtlarına göre birtakım bazı alanlarda daha iyi olması (K4/RO/K/43/18) / Normal bir çocuğun yapabileceği şeylerden çok daha fazlasını yapabilecek çocuklar diyebilirim (K29/ÖO/K/25/3) / O alanda daha başarılı oluyorlar ve zaten dikkat çekiyorlar (K30/ÖO/K/26/5) / Belli bir alanda kendi yaş seviyesine göre daha üst performans göstermesi, daha üstün özellikler göstermesi (K34/ÖO/K/32/10)
Zekâ	21	24	Normal çocuklardan farklı bir zekâyâ sahip olan çocuklar üstün yeteneklidir bence (K2/RO/K/40/18) / Kendi yaş grubunun bilişsel grubundan daha ileride olması (K10/RO/K/27/5) / O çocuk yani farklı çocuk lebeden leblebiyi anlayan çocuk (K18/RO/K/40/18)
Yaratıcılık	20	23	Yaratıcılık, yaratıcı olması çocuğun (K5/RO/K/43/20) / Üstün yetenekli çocuk yaratıcı çocuk (K15/RO/K/41/18) / Üstün yetenek alışılmışın dışında yaratıcığın en üst düzeyde yaşadığı bir gelişim (K22/ÖO/K/29/3)/ Hani bana yaratıcılık gibi geliyor üstün yetenek deyince (K30/ÖO/K/26/5)
Yetenek	15	17	Normal yeteneklerimizin dışında olan, daha üst seviyede olan bir yetenek yani (K8/RO/K/47/17) / Diğer yaşlarına göre üstün yetenek bilimsel alanlarda müzik alanlarında dans alanında başarı göstermesi (K40/ÖO/K/22/1)
Sorgulama/Araştırma	6	7	Çok meraklılar, çok soru soruyorlar (K11/RO/K/43/20) / Araştırmacı (K40/ÖO/K/22/1)
Toplam	86	100	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneğe ilişkin algıları beş temel kategoride toplanmıştır. Bunlar, “performans”, “zekâ”, “yaratıcılık”, “yetenek” ve “sorgulama/araştırma” kategorileridir. Katılımcı söylemlerinin daha çok performans (%28), zekâ (%24), yaratıcılık (%23) ve yetenek (%17) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Söylem frekansının en düşük olduğu kategori sorgulama/araştırma (%7) olmuştur. Katılımcılar, üstün yeteneği, çocuğun belli bir alanda kendi yaş düzeyine göre daha üst performans göstermesi, bilişsel olarak önde olması, alışılmışın ötesinde bir yaratıcılığa sahip olması ve özel bir yeteneğe sahip olması olarak tanımlamışlardır. Yapılan görüşmelerde, çok az sayıda katılımcı üstün yeteneğin merak, soru sorma ve araştırmacı olma özelliklerine dikkat çekmiştir. Katılımcıların okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları ise Tablo 2’de verilmiştir. Katılımcı söylemleri “bilişsel performans”, “yaratıcılık”, “tek düzeliğe sıkılma”, “merak”, “iletişim becerisi”, “yüksek enerji”, “liderlik”, “yalnızlık”, “odaklanma/dikkat” ve “motivasyon” olmak üzere on temel kategoride sınıflandırılmıştır.

Tablo 2

*Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Özelliklerine İlişkin Görüşler*

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Bilişsel performans	44	33	Özellikle bilişsel etkinliklere daha çok ilgi duyuyorlar (K2/RO/K/40/18) / Zihinsel becerileri daha üst düzeyde oluyor (K7/RO/K/35/12) / Bilişsel yeteneklerinin daha gelişmiş olabilmesi lazım çok zeki bir çocuk, her şeyi sorgulamakta da (K9/RO/K/28/7) / Çabuk cevaplar veren, hızlı cevaplar, hızlı düşünen (K15/RO/K/41/18) / Bilişsel gelişimi fazla yüksek (K18/RO/K/40/18) / Daha öndedirler akademik becerilerde (K25/ÖO/K/41/15).

Tablo 2 (devamı)

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Yaratıcılık	30	23	Yaratıcı olması (K5/RO/K/43/20) / Yaratıcı, yaratıcılığı gelişmiş olan çocuklar (K15/RO/K/41/18) / Hayal gücü diğer çocuklardan daha yüksek olabilir (K26/ÖO/K/27/6) / Daha farklı yaratıcı ürünler yapabiliyorlar (K36/RO/K/35/11).
Tek düzelikten sıkılma	17	13	Belki hani bazı şeyleri çok daha iyi yapabildikleri için sınıfta belki sıkılabiliyorlardır (K25/ÖO/K/41/15) / Sınıf ortamında her şeyi çok çabuk öğrendikleri için her şeyden çok çabuk sıkılmaları (K37/ÖO/K/39/19) / Bazen etkinliklerden çok çabuk sıkılabiliyorlar (K39/ÖO/K/23/2).
Merak	14	10	Meraklılar (K4/RO/K/43/18) / Çok meraklı oluyorlar, bitmek bilmeyen soruları oluyor (K34/ÖO/K/32/10) / Araştırmayı seviyorlar (K40/ÖO/K/22/1).
İletişim becerisi	8	6	İletişim becerileri de yaşlılarına göre daha farklıdır (K28/ÖO/K/37/13).
Yüksek enerji	7	5	Daha hareketliler bir kere (K11/RO/K/43/20) / Çok hareketli olmaları (K37/ÖO/K/39/19).
Liderlik	4	3	Bir kere lider ruhludurlar (K25/ÖO/K/41/15) / Liderlik özellikleri vardır (K28/ÖO/K/37/13).
Yalnızlık	4	3	Kendi başlarına olmaları, arkadaş gruplarına girmeyen (K17/RO/K/35/10) / İçine kapanık oluyorlar (K21/RO/K/40/18).
Odaklanma/Dikkat	2	2	Dikkatli olması, farkında olması gibi yani (K34/ÖO/K/32/10).
Motivasyon	3	2	Öğrenmeye çok istekliler (K4/RO/K/43/18) / Öğrenmeye aç oluyorlar doğrusu (K34/ÖO/K/32/10).
Toplam	133	100	

Araştırma katılımcıları, görüşmelerde yoğun bir biçimde okul öncesi dönemde bilişsel performans (%33) ve yaratıcılık (%23) özelliklerine vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte, katılımcılar daha seyrek de olsa tek düzelikten sıkılma (%13), merak (%10), iletişim becerisi (%6), yüksek enerji (%5), liderlik (%3), yalnızlık (%3), odaklanma/dikkat (%2) ve motivasyon (%2) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Katılımcılar, okul öncesi dönemde üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve yaratıcılık özelliklerine daha fazla vurgu yapmakla birlikte bu çocukların zaman zaman sınıf içi etkinliklerden çok kolayca sıkılabildiklerini, bitmek bilmeyen sorular sorduklarını, yaşlılarına göre daha iyi iletişim kurduklarını, akran grubu içerisinde liderlik yaptıklarını, bazılarının içe dönük olduklarını, dikkat/odaklanma ve öğrenme motivasyonu konusunda daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların, okul öncesi dönemde bir çocuğun üstün yetenekli olup olmadığının tanılanmasında nasıl bir süreç izlenmesi gerektiğine dair görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Okul Öncesi Dönemde Üstün Yeteneğin Tanılanmasında İzlenmesi Beklenen Sürece İlişkin Görüşler*

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Uzman değerlendirmesi	28	46	Rehber öğretmenimizle görüşüyoruz yine bu konuyla ilgili. Onlar da gereken yönlendirmeleri yapıyorlar (K2/RO/K/40/18) / Valla bizim branş olarak tanımlayabilmemiz mümkün değil bence onu yani. Öncelikle rehber öğretmen varsa rehber öğretmen, daha sonra RAM, ardından da dediğim gibi işte şey, üstün yetenekliler okulu var (K3/RO/E/31/8) / Öncelikle bir kere okulda rehberlik servisi varsa zaten, birlikte işin yürütülmesi lazım. Daha sonra oradan yönlendirilmesi gereken RAM'a yönlendirilebilir (K9/RO/K/28/7) / Öncelikle bir uzmanın görmesi gerekir. Üstün yetenek üzerine eğitim almış bir uzmanın görmesi gerek (K18/RO/K/40/18).



Tablo 3 (devamı)

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Öğretmen gözlemi	22	36	Önce öğretmenin gözlemlemesi lazım (K5/RO/K/43/20) / Öncelikle gözlem, doğal bir şekilde gözlem yapılması gerektiğini düşünüyorum... (K7/RO/K/35/12) / Planlı bir şekilde çocuğun gözlemlenmesi gerekir. Bu davranışları sürekli yapıp yapmadığı kontrol edilmeli bu özellikleri sürekli gösterip göstermediği. Bu gözlemlenen davranışların aktarılacak bir form olması gerekir. Bu formun sonucunda da değerlendirilip üstün yetenekli olup olmadığına karar verilmelidir (K16/RO/E/34/10).
Testler	10	16	Belirlenebilecek testler yapılabilir, uygulanabilir, belki o çocuklarla özel çalışmalar yapılabilir (K12/RO/K/35/10) / Farklı testler uygulanabilir (K36/RO/K/35/11) / İlk önce gerçekten de çocuğun üstün yetenekli olup olmadığı ile ilgili yapılması gereken birçok test var, envanter var. Bunları çözdükten sonra ancak çözüme ulaşılabilir (K37/ÖO/K/39/19).
Ürün	1	2	Bir ürün ortaya çıkarması beklenebilir (K15/RO/K/41/18).
Toplam	61	100	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, okul öncesi dönemde bir çocuğun üstün yetenekli olup olmadığının tanılanmasında izlenmesi beklenen sürece ilişkin görüşler dört temel kategoride toplanmıştır. Bunlar, "uzman değerlendirmesi", "öğretmen gözlemi", "testler" ve "ürün" kategorileridir. Analizlerde katılımcı söylemlerinin daha çok uzman değerlendirmesi (%46) ve öğretmen gözlemi (%36) kategorilerinde toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerde dikkat çeken öğretmen söylemleri şunlardır: "... bizim branş olarak tanımlayabilmemiz mümkün değil bence onu yani. Öncelikle rehber öğretmen varsa rehber öğretmen, daha sonra RAM, ardından da dediğim gibi işte şey, üstün yetenekliler okulu var (K3/DO/E/31/8)" ve "Planlı bir şekilde çocuğun gözlemlenmesi gerekir. Bu davranışları sürekli yapıp yapmadığı kontrol edilmeli bu özellikleri sürekli gösterip göstermediği. Bu gözlemlenen davranışların aktarılacak bir form olması gerekir. Bu formun sonucunda da değerlendirilip üstün yetenekli olup olmadığına karar verilmelidir (K16/DO/E/34/10)". Bununla birlikte, katılımcılar testler (%16) ve ürün (%2) kategorilerinde yer alan görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul öncesi dönemde üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında standardize edilmiş zekâ testlerinin kullanımına vurgu yapmışlardır. Görüşmelerde sadece bir katılımcı üstün yeteneğin tanılanmasında ürün incelemesine dikkat çekmiştir. Katılımcıların okul öncesi dönemde çocukların üstün yetenekli olup olmadıklarının belirlenmesine yönelik tanılama yapıp yapılmamasına ilişkin görüşleri gerekçeleri ile birlikte Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

## Okul Öncesi Dönemde Üstün Yeteneğin Tanılanıp Tanılanmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Evet	28	70	a) Akademik gelişim (%86): Bence tanılanmalıdır. Çünkü okul öncesi hayatın temeli. Bu dönemde çocuğun eğer tanısı koyulursa o yönde eğitilirse daha başarılı olacağına inanıyorum. Ama okul öncesi dönemde, ilkokul döneminde kaybedilen daha sonra yeteneği ortaya çıkan çocukları çok biliyoruz (K36/RO/K/35/11). b) Yetenek gelişimi (%14): Bu yüzden birden fazla dil öğrenebilir, pek çok alanda yeteneklerinin daha ileri seviyeye taşınması sağlanabilir (K1/RO/K/30/8).

Tablo 4 (devamı)

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
			a) <i>Etiketlenme (%25)</i> : Çocuğun etiketlenmemesi, çocuğun bunu bilmemesi, okul öncesi ortamında özgür ortamda etkinliklere katılması. Çok fazla fişlenmemesi gerekir diye düşünüyorum (K18/RO/K/40/18).
			b) <i>Aile Beklentileri (%25)</i> : Aslında okul öncesinde de tanılanması gerekiyor. Veli bu işi abartıyor. Veli benim çocuğum çok iyi iyi diyor, sonra duvara tosluyor (K20/RO/K/40/18).
Hayır	12	30	c) <i>Yaş Düzeyi (%50)</i> : 6 yaştan önce hayır. Çünkü zaten çocuklar 6 yaşına kadar çok fazla her şeyin bilincinde değiller. Çocuklar 6 yaştan sonra bence her şeyin farkına varıp kendilerini daha net, iyi ifade edebildikleri için. Bence 6 yaştan önce çocuklara bu tanının koyulmaması gerekiyor. Çocuklar zaten çevrelerini yeni yeni tanımaya başlıyorlar ve bazı şeyleri bilinçsiz olarak yapıyorlar. Burada üstün yeteneklidir demek bence yanlış olur (K37/ÖO/K/39/19).
Toplam	40	100	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul öncesi dönemde üstün yeteneğin tanılanıp tanılanmamasına ilişkin öğretmen görüşleri beklendiği üzere iki temel kategoride sınıflandırılmıştır. Görüşmelerde okul öncesi dönemde üstün yeteneğin tanılanmasını destekleyen öğretmen söylemlerinin oranı %70 iken; bu dönemde üstün yetenek tanılanmasının uygun olmadığını savunan söylem oranı %30 olarak belirlenmiştir. Derinlemesine yapılan incelemelerde, okul öncesi dönemde üstün yetenek tanılanmasının uygunluğunu savunan görüşlerde gerekçeler iki ana başlıkta toplanmıştır: Akademik gelişim (%86) ve yetenek gelişimi (%14). Bu görüşleri savunan katılımcılar, okul öncesi dönemde yapılacak erken tanılanmanın çocuğun ileriki akademik gelişimini desteklemek adına önemli katkı sunacağını ve çocukların yetenekli olduğu alanlar erken belirlenerek bu yeteneklerin daha ileri seviyede gelişimini sağlayacağını belirtmişlerdir. Buna karşın, okul öncesi dönemde üstün yeteneğin tanılanmasının uygun olmadığını savunan öğretmenler bu görüşlerini etiketlenme (%25), aile beklentileri (%25) ve yaş düzeyi (%50) ana başlıklarıyla gerekçelendirmişlerdir. Öğretmen söylemlerinde en dikkat çeken nokta, üstün yeteneğin tanılanmasında 6 yaştan önce yapılacak bir değerlendirmenin uygun olmadığıdır. Ayrıca, söylemlerde erken tanılanmanın çocuğun etiketlenmesine neden olabileceği ve çocuğa yönelik aile beklentilerinin abartılı bir düzeyde artabileceği ifade edilmektedir. Katılımcıların üstün yetenekli çocuklara okul öncesi dönemde nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Üstün Yetenekli Çocuklara Okul Öncesi Dönemde Nasıl Bir Eğitim Verilmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Ek etkinlikler	40	40	O alanda hani gelişimini destekleyici çalışmalar da yapılabilir. Resim atölyeleri oluşturulabilir veya müzik odası açılabilir, öğrencinin bu alanda gelişimini destekleyici (K7/RO/K/35/12) / Onlara ek etkinlik, zaten kendileri ilgili oluyor, istiyorlar genelde (K9/RO/K/28/7) / Mevcut eğitimin yanında ek olarak desteklenmeli (K19/RO/K/38/14) / Sınıf içerisinde kendimiz ek olarak farklı etkinlikler yapabiliriz (K35/RO/K/45/26) / Onun yaşına zekâsına göre farklı kulüplere gönderilmeli diye düşünmekteyim (K38/ÖO/K/22/2).
Ayrı eğitim	25	25	Çocuğun üstün yetenekli olduğunu düşünüyorsanız daha farklı bir sınıfta kendisine benzer üstün yetenekli olduğunu düşündüğünüz öğrencilerle beraber ve farklı bir eğitim verilmeli (K6/RO/K/48/10) / Okul öncesi eğitim bünyesinde belki özel sınıflar oluşturulup bu çocuklara eğitim verilebilir (K16/RO/E/34/10) / Onlara uygun okullara gitmeleri daha uygun olabilir (K25/ÖO/K/41/15) / Onlara da işte farklı BİLSEM'de ya da işte farklı kurslarda onları destekleyecek eğitim almaları gerekiyor (K28/ÖO/K/37/13).

Tablo 5 (devamı)

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Kaynaştırma	18	18	Kaynaştırma öğrencisi gibi düşünmek lazım bence gene (K3/RO/E/31/8) / Öncelikle diğer çocuklarla beraber okul öncesi eğitime devam etmeli ve arta kalan zamanda artı yönleri geliştirilmeli (K17/RO/K/35/10) / Eğitim hayatı boyunca sosyal ortamdan kopmamalı. Üstün olmayan çocuklarla beraber yol almalı bence (K31/ÖO/K/33/2).
Farklılaştırma	12	12	Yapılan etkinlikler basit geldiği için, ona daha farklı bir etkinlik hazırlanabilir aynı kazanımı kavramı içeren (K9/RO/K/28/7) / Onlara uygulanan etkinlikler diğer çocuklardan daha farklı olabilir (K32/ÖO/K/38/17) / Özel öğrenme ortamları hazırlanabilir (K36/RO/K/35/11).
BEP	5	5	O çocuklar da engelli diğer çocuklar gibi de BEP planı hazırlanmalı (K18/RO/K/40/18) / Üstün yeteneklilere de bir BEP hazırlanmalı (K36/RO/K/35/11).
Toplam	100	100	

BEP = Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Tablo 5'te görüldüğü üzere, üstün yetenekli çocuklara okul öncesi dönemde nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğine ilişkin öğretmen söylemleri beş temel kategoride toplanmıştır: "Ek etkinlikler", "Ayrı eğitim", "Kaynaştırma", "Farklılaştırma" ve "BEP". Analizlerde, ek etkinlikler (%40) ve ayrı eğitim (%25) kategorilerinin göreceli olarak daha ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, üstün yetenekli öğrenciler söz konusu olduğunda mevcut eğitimin ötesine geçilerek bu öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, ek, destekleyici çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, bazı öğretmen söylemlerinde çarpıcı bir biçimde ayrı eğitim vurgusu dikkat çekmektedir: "Okul öncesi eğitim bünyesinde belki özel sınıflar oluşturulup bu çocuklara eğitim verilebilir (K16/DO/E/34/10)", "Onlara uygun okullara gitmeleri daha uygun olabilir... işte farklı BİLSEM'de ya da işte farklı kurslarda onları destekleyecek eğitim almaları gerekiyor (K25/ÖO/K/41/15)". Göreceli olarak daha sınırlı olsa da diğer katılımcı söylemleri kaynaştırma (%18), farklılaştırma (%12) ve BEP (%5) kategorilerinde yer almıştır. Öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitimlerine devam etmelerinin uygun olduğunu ve okul öncesi sınıflarda üstün yetenekli çocuklara yönelik etkinliklerde farklılaştırma yoluna gidilebileceğini belirtmişlerdir. Görüşmelerde, en düşük katılımcı söylemlerinin yer aldığı dikkat çeken kategori ise BEP (%5) olmuştur. Çok az sayıda öğretmen, üstün yetenekli çocukların eğitiminde BEP hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sınıf ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İhtiyaçlarını Karşılayabilmek İçin Sınıf Ortamının Nasıl Düzenlenmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Materyal	37	51	Keşfedebileceği, araştırabileceği materyallerin olması lazım ki kendini geliştiresin (K5/RO/K/43/20) / Ya bir kere malzemelerimizin, materyallerimizin, oyuncaklarımızın el altında olması gerekiyor (K11/RO/K/43/20) / O çocuklara zengin materyal ortamı hazırlanmalı (K18/RO/K/40/18) / Onlar daha fazla merak ettikleri için her şeyi merak edecekleri materyaller daha fazla koyulabilir (K32/ÖO/K/38/17) / Çocukların hayal gücünü geliştirici materyaller seçilmelidir (K40/ÖO/K/22/1).

Tablo 6 (devamı)

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Sınıftaki merkezler	26	36	Matematiğe mi meraklı? Onun için matematik merkezi oluştururuz (K21/RO/K/40/18) / Sınıf ortamı merkezler oluşturulmalı kesinlikle (K24/ÖO/K/30/11) / Bizim merkezlerimiz var sınıf düzenimizde. Eğitim programımız dâhilinde. O bu konuda yeterli oluyor (K16/RO/E/34/10) / Okul öncesi eğitimde merkezler var. Belki o merkezlere onların hayal güçlerini geliştirebilecek değişik materyaller koyulabilir (K35/RO/K/45/26).
Sınıf mevcutlarının düşürülmesi	5	7	Sınıf ortamımız gerçekten çok kalabalık (K2/RO/K/40/18) / Şu yeni değişen okul öncesi programı aslında çok güzel bir program. Bu üstün yetenekli çocuklar için de kullanılabilir diye düşünüyorum. Ama biz onu kalabalık sınıflarda çok zor uyguluyoruz. Çünkü benim sınıfmda 28 tane öğrenci var ve bir sınıfımın metrekaresine belki de 1 çocuktan fazla düşüyor neredeyse, öyle düşünün (K6/RO/K/48/10).
Özel alt sınıf	3	4	Okullarda nasıl özel alt sınıflar mevcutsa onlar için de bir okullarda böyle bir sistem geliştirilebilir (K2/RO/K/40/18).
Atölye	1	1	Atölye ortamları olmalıdır (K8/RO/K/47/17).
Toplam	72	100	

Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'den düşük çıkabilmektedir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sınıf ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin öğretmen söylemleri beş temel kategoride değerlendirilmiştir: "Materyal", "sınıftaki merkezler", "sınıf mevcutlarının düşürülmesi", "özel alt sınıf" ve "atölye". Bu görüşme sorusunda öğretmen söylemlerinin yoğun bir biçimde materyal (%51) ve sınıftaki merkezler (%36) temalarında yer aldığı görülmüştür. Bu temalarda dikkat çeken öğretmen söylemleri şunlardır: "Keşfedebileceği, araştırabileceği materyallerin olması lazım ki kendini geliştirsin (K5/RO/K/43/20)" ve "Matematiğe mi meraklı? Onun için matematik merkezi oluştururuz (K21/RO/K/40/18)". Görüşme söylemlerinin frekansları göreceli olarak düşük olmakla birlikte, öğretmenlerin sınıfta üstün yetenekli öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı hazırlayabilmek için yeterli mekânlarının bulunmadığını belirttikleri, sınıf mevcudunun kalabalıklığına dikkat çektikleri görülmüştür. Söylem frekansı düşük olmasına rağmen çok az sayıda öğretmen tarafından dile getirilen görüş ise şudur: "Okullarda nasıl özel alt sınıflar mevcutsa onlar için de bir okullarda böyle bir sistem geliştirilebilir (K2/RO/K/40/18)". Ayrıca, görüşmelerde sadece bir öğretmen okullarda atölye ortamlarının düzenlenmesi gerektiğine işaret etmiştir. Araştırmada, üstün yetenekli çocukların okul öncesi eğitiminde ne tür zorluklarla karşılaşıldığına ilişkin son görüşme sorusunun analiz sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

## Üstün Yetenekli Çocukların Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Sıkılma	18	23	Bazen dikkatlerini toplamakta zorlanıyorsunuz onların (K5/RO/K/43/20) / Çok çabuk sıkılıyolar, farklı şeyler yapmak istiyorlar (K6/RO/K/48/10) / Üstün yetenekli oldukları için rutin şeylerden sıkılırlar (K38/ÖO/K/22/2).
İlişki ve iletişim sorunları	14	18	Öncelikle iletişime girmekten çekiniyorlar (K4/RO/K/43/18) / Akranlarıyla anlaşmakta zorluk çekiyor olabilir (K9/RO/K/28/7) / Anlamama, arkadaşlarından soyutlanma, dışlanma (K19/RO/K/38/14) / Kimsenin onları anlamadıklarını söylüyorlar. İletişim kurmakta zorluk yaşıyorlar (K28/ÖO/K/37/13) / Arkadaşları ile iletişimde sıkıntı yaşıyorlar (K40/ÖO/K/22/1).

Tablo 7 (devamı)

Kategoriler	f	%	Öğretmen görüşleri
Davranış problemleri	13	16	Daha farklı sorunlarla davranış problemlerine dönüşebiliyor (K2/RO/K/40/18) / Yaramaz ya da genel hareketli olur gibi damgalar vurma (K19/RO/K/38/14) / Hareket anlamında çok hareketli oldukları için sınıf ortamında uyum sağlamakta zorluk yaşıyorlar (K28/ÖO/K/37/13) / Bu tür çocuklar genellikle yaramaz olarak algılanıyorlar. Bu çocuk hareketli, yaramaz, arkadaşlarına zarar veriyor gibi... (K37/ÖO/K/39/19).
Öğretmen yeterlikleri	13	16	... bence üniversitede aldığımız eğitim bu konuda yeterli değil (K10/RO/K/27/5) / Öğretmenler o konuda yetersiz kalıyor (K23/ÖO/K/30/12) / Ben de dâhil bu konuda Türkiye genelinde birçok öğretmenin buna yönelik bir eğitim aldığını düşünmüyorum (K36/RO/K/35/11).
Kendini gerçekleştirememesi	8	10	... kendi özel yeteneklerini geliştirme konusunda sınırlar altında kalabilir (K1/RO/K/30/8) / Anlaşılamama... Bence en önemli sorun bu (K12/ÖO/K/35/10) / Bence üstün yetenekli bir çocuğun en önemli özelliği fark edilmemek (K31/ÖO/K/33/2).
Sınıf mevcudunun fazlalığı	4	5	Yani bireysel etkinlik çok çok zor, sınıflarımızın sayılarının düşük olması gerekiyor ilgilenememiz için (K6/RO/K/48/10).
Materyal yetersizliği	3	4	... yeteneklerini destekleyebilecek onu geliştirebilecek materyallerin eksik olması (K23/ÖO/K/30/12).
Ayrı eğitim olmaması	3	4	Birinci zorluk bu ki Türkiye şartlarında eğitim alacakları çok da bir yer bulmaları da zor (K10/RO/K/27/5).
Mükemmeliyetçilik	2	3	Mesela işte aile durumun farkındaysa ve çocuğa sürekli sen üstün yeteneklisin, üstün yetenekli dediğin zaman çocuk bunun ağırlığını da taşıyabiliyor ileriki dönemlerde (K5/RO/K/43/20).
Eğitim programı	1	1	Bize verilen program doğrultusunda devam etmemiz gerektiği için ayrıca etkinlikler yaptırıyoruz. Bu yüzden bunun eksikliğini yaşadıklarını düşünüyorum (K2/RO/K/40/18).
Uzman eksikliği	1	1	Bence birinci zorluk işte bu konuda eğitim almış kişinin az olması (K10/RO/K/27/5).
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	

Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'den yüksek çıkabilmektedir.

Tablo 7'de görüldüğü üzere, üstün yetenekli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri on bir kategori içerisinde değerlendirilmiştir: "Sıkılma", "ilişki ve iletişim sorunları", "davranış problemleri", "öğretmen yeterlikleri", "kendini gerçekleştirememesi", "sınıf mevcudunun fazlalığı", "materyal yetersizliği", "ayrı eğitim olmaması", "mükemmeliyetçilik", "eğitim programı" ve "uzman eksikliği". Analizlerde, sıkılma (%23), ilişki ve iletişim sorunları (%18), davranış problemleri (%16) ve öğretmen yeterlikleri (%16) kategorilerinde söylem frekanslarının göreceli olarak biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını, davranış, ilişki ve iletişim sorunlarıyla karşılaştıklarını ve daha da önemlisi üstün yetenekli çocukların eğitiminde kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen yeterlikleri kategorisinde yer alan çarpıcı söylemler şunlardır: "... bence üniversitede aldığımız eğitim bu konuda yeterli değil (K10/RO/K/27/5)", "Öğretmenler o konuda yetersiz kalıyor (K10/RO/K/27/5)" ve "Ben de dâhil bu konuda Türkiye genelinde birçok öğretmenin buna yönelik bir eğitim aldığını düşünmüyorum (K36/RO/K/35/11)". Bununla birlikte öğretmenler, üstün yetenekli çocukların eğitiminde kullanılacak malzemelerin yetersiz olduğunu, sınıf mevcudunun kalabalıklığı nedeniyle bu öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmekte zorlandıklarını, üstün yetenekli çocuğun fark edilmemesinin bir dezavantaj olabileceğini, standart okul öncesi programının ötesinde bu çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun bir programı

takip edemediklerini, aile beklenti ve baskıları nedeniyle bu durumdaki çocukların mükemmeliyetçilik sorunu yaşayabildiklerini belirtmişlerdir. Son olarak, öğretmenler, üstün yetenekli çocukların gelişimini daha iyi destekleyebilmek için uzmanlara ve ayrı eğitime ilişkin sistemlerine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde üstün yeteneğin tanımlanmasına, tanınmasına ve üstün yetenekli çocukların eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin üstün yetenek kavramını performans, zekâ, yaratıcılık ve yetenek boyutlarıyla tanımladıkları tespit edilmiştir. Üstün yeteneğin tanımlanmasında uzman değerlendirmesine ağırlık verdikleri, bunun yanı sıra öğretmen gözlemlerinin ve testlerin kullanılmasını önerdikleri belirlenmiştir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde daha çok ek etkinlikler ve ayrı eğitime ilişkin görüşler dile getirilmiştir. Söylem frekansları daha düşük olmakla birlikte, üstün yeteneklilerin eğitiminde kaynaştırma, farklılaştırma ve bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek kavramına ilişkin görüşleri ele alındığında performans temasının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin üstün yetenek kavramını daha çok performansla bağladıkları, başka bir deyişle, çocuktan performans sergilemesini bekledikleri söylenebilir. Ancak bu durum her üstün yetenekli çocuk için uygun olmayabilir. Üstün yetenekli çocuklar potansiyel bir yetenek barındırabilir ve ileride performans sergileyebilirler (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015). Öğretmenlerin potansiyeli ortaya çıkaracak çalışmalara odaklanmaları, yaratıcı ürünlerin ortaya çıkarılmasını desteklemeleri potansiyel üstün yetenekli çocukların performanslarını sergilemelerini kolaylaştırabilir (Subotnik vd., 2011).

Üstün yeteneğin tanımına ilişkin görüşlerde öne çıkan ikinci tema ise zekâdır. Zekâ, geleneksel ve günümüz üstün yetenek yaklaşımında önemli bir faktördür (Sak, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin zekâyı üstün yetenek kavramıyla ele almaları, üstün yetenek yaklaşımında zekâ kavramına ilişkin hızlı düşünme, bellek, problem çözme gibi becerilerin çocuk tarafından sergilenmesi gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen söylemleri incelendiğinde zekâyı ilişkin beceriler, üstün yetenekli çocuklarda beklenmektedir. Bu bulguya benzer bir biçimde, alanyazında da zekâyı ilişkin becerilerin üstün yetenekli çocuklarda gözlemlendiği rapor edilmektedir (Bildiren, 2018a; McGee & Hughes, 2011; Walker vd., 1999; Wright & Ford, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bu özellikleri dikkate almalarının üstün yetenekli çocukların tanınması için olumlu bir bulgu olduğu söylenebilir. Ancak şu da belirtilmelidir ki bazı üstün yetenekli çocukların yetenekleri okul öncesi dönemde tam olarak gelişmemiş olabilir (Subotnik vd., 2011) ve bu yetenekleri sergileyemeyebilirler. Dolayısıyla, bu ihtimalin öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Üstün yeteneğin tanımlanmasında performans ve zekânın yanı sıra yaratıcılık boyutunda da söylemler dile getirilmiştir. Yaratıcılıktaki performansın, üstün yeteneğin önemli bir yordayıcısı olduğu ileri sürülmektedir (Ayas & Sak, 2014; Robertson, Smeets, Lubinski, & Benbow, 2010; Wai, Lubinski, & Benbow, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin gerek tanımda gerekse çocukların özelliklerinde performans ya da zekâ kadar olmasa da yaratıcılığı vurgulamaları dikkat çekicidir. Yaratıcılık eğitim sistemlerinde genelde teşvik edilmemektedir (Kim, 2011). Fakat Kaufman, Plucker ve Russell'ın (2012) belirttiği gibi yaratıcılık üstün yeteneğin tanımlanmasında önemli bir boyuttur.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Nitel veri analizlerinden elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların bilişsel performans ve yaratıcılık özelliklerine vurgu yaptıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, tek düzelikten sıkılma, merak, iletişim becerisi, yüksek enerji, liderlik, yalnızlık, odaklanma/dikkat ve motivasyon gibi özellikleri dile getirdikleri belirlenmiştir. Mevcut araştırma bulgularının, alanyazındaki önceki araştırma bulgularıyla tutarlık içerisinde olduğu görülmektedir (Bildiren, 2018a; Kuo vd., 2010; McGee & Hughes, 2011; Wright & Ford, 2017). Dolayısıyla, araştırma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin bilgilere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Kıldan'ın (2011) yürüttüğü çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin genel özellikleri kısmen bildikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde üstün yeteneğin tanılma sürecine ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Araştırma bulgularında, okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanılmasında okul öncesi öğretmenlerinin uzman değerlendirmesini tanılamada belirgin bir şekilde vurguladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler tanılama sürecinde öğretmen gözleminin de önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu çocukların erken yaştan itibaren tanılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguyla tutarlı bir biçimde, alanyazında da erken tanılamamanın çocuğun ihtiyaç duyduğu eğitimi almasında temel nokta olarak değerlendirildiği görülmektedir (Chamberlin, Buchanan, & Vercimak, 2007; Jolly & Kettler, 2008). Erken tanılama yapılmadığı takdirde üstün yetenekli çocukların başarısızlık yaşayabildikleri ve yeteneklerini gizleyebildikleri belirtilmektedir (Karnes & Johnson, 1991; Siegle & McCoach, 2005). Bu bağlamda, araştırma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların potansiyellerinin ortaya çıkarılması için erken tanılama görüşünü savundukları söylenebilir. Bu bulgunun değerlendirilmesinde, erken tanılama sürecine ilişkin görüşler tekrar ele alındığında, öğretmenlerin okul öncesi dönemde erken tanılamayı savunmakla birlikte tanılama sorumluluğunun uzmanda olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin, üstün yeteneğin tanılmasında öğrenciye ilişkin kendi gözlemlerinden ziyade uzman değerlendirmesine kıymet verdiklerini göstermektedir. Öğretmen gözleminin mi yoksa uzman değerlendirmesinin mi daha doğru sonuçlar verdiği tartışmalı bir konudur. Üstün yetenek alanında 64 otoritenin yaptığı araştırmada Pfeiffer (2003), bu otoritelerin %94'ünün tanılamamanın nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bir görüş birliğine varmadığını ortaya koymuştur. Yine Amerika Birleşik Devletleri'nde 900 katılımcıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, üstün yeteneğin tanılmasında okul yöneticilerinin daha çok performans ölçümünü; üstün yetenekliler alanında çalışan öğretmenlerin ise standardize edilmiş testleri en önemli yöntem olarak belirttikleri tespit edilmiştir (Schroth & Helfer, 2008). Bu bağlamda, mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, tartışmalı bir konuda uzman değerlendirmelerine daha önem verdikleri görülmektedir. Bu düşüncenin üstün yetenekli çocuklara ilişkin eğitim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Üstün yeteneğe yönelik öğretmenlere sağlanabilecek bir eğitim desteği ile öğretmenler kendilerini tanılamada daha aktif düşünebilirler.

Üstün yeteneğin tanılama sürecine ilişkin açıklamalar incelendiğinde, araştırmacıların tanılamamanın birden fazla yaklaşımı birleştiren bir sistem içermesi gerektiğini savundukları görülmektedir (Hector, 2013; Johnsen, 2009; Sak, 2017; Schroth & Helfer, 2008). Çocukla ilgili görüşmeler, kontrol listeleri, anekdot kayıtları ile ailelerin, öğretmenlerin gözlemleri, çocukların yaptıkları çalışma örnekleri, ilgi değerlendirmeleri, test puanları ve performans oranları kullanılarak tanılama için karar verilebilir. Önceki araştırmalarda (Örneğin, Alemdar, 2009; Dağlıoğlu & Suveren, 2013; Schroth & Helfer, 2008), üstün yetenekli çocukların tanılmasında öğretmen gözlemlerinin başarılı olduğuna ilişkin bulgular da rapor edilmektedir. Öğretmen gözlemlerinin, başka araçlarla elde edilemeyen bilgileri sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Chan, 2000). Öğretmenlerin çocukların mantıksal/analitik düşünme, soyut düşünme, matematiksel düşünme, bilimsel/teknik düşünme, dil becerileri, öğrenme yeteneği ve kombinasyon gücüne yönelik gözlemlerini üstün yetenekli çocukların belirlenmesi sürecinde kullanabilecekleri belirtilmektedir (Heller, 2004). Fakat araştırmalarda öğretmenlerin genelde başarılı çocukları tanılama için aday gösterdikleri de ortaya konmaktadır (Lohman, 2005; Subotnik vd., 2011). Dolayısıyla, sadece başarılı çocuklar değil; başarılı olmayan ancak potansiyel üstün yeteneğe sahip olan çocuklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılmasına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik görüşleri de analiz edilmiştir. Katılımcılar, üstün yetenekli çocukların eğitiminin daha çok ek etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Söylem frekansları bakımından ek etkinlik temasını ayrı eğitim ve kaynaştırma temaları takip etmiştir. Göreceli olarak daha az ifade edilmekle birlikte, farklılaştırma ve kaynaştırma kategorilerinde öğretmen söylemleri yer almıştır. Mevcut araştırma bulgularının, üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik önerilen alanyazındaki stratejilerle farklılaştığı gözlenmektedir. Tomlinson (2001), öğrencilere ek etkinlik sunulmasının üstün yetenekli çocukların eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olmayacağını ifade etmektedir. Ek etkinlikler, en basit düzeyde sağlanabilecek çalışmalar olarak gösterilmektedir (Öznacar & Bildiren, 2016).

Ayrıştırılmış şekilde bir gruplama, üstün yetenekli çocukların eğitiminde bir seçenek olabilir (Şahin, 2015; Tan, 2019). Fakat bu seçeneği tüm okul öncesi kurumlarında uygulamak olası ve doğru gözükmemektedir.

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların eğitiminde önerilen stratejiler zenginleştirme, hızlandırma ve yetenek gruplamasıdır (Diezmann vd., 2001; Pallas vd., 1994; Renzulli & Reis 1994; Walsh, 2014). Fakat alanyazında belirtilen bu stratejilere araştırma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin değinmedikleri görülmektedir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen söylemleri incelendiğinde, öğretmenlerin belirttikleri sorunların altında aslında üstün yetenekli çocukların eğitiminde kullanılması beklenen stratejilere ilişkin bilgi eksikliğinin yattığı söylenebilir. Örneğin, öğretmen söylemlerinde üstün yetenekli çocukların eğitiminde materyal eksikliğinin bir sorun olarak belirtildiği görülmektedir. Hâlbuki görüşme söylemleri derinlemesine incelendiğinde, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özelliklerine uygun nasıl materyaller hazırlayacaklarını bilmedikleri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, araştırmada öğretmenler tarafından dile getirilen sorunların, üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik bilgi eksikliğiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bulguya benzer sonuçların, önceki çalışmalarda (Coleman, 2016; Hemphill, 2009; Şahin & Kargın, 2013) da rapor edildiği görülmektedir. Üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik öğretmenlerin alan bilgisinde karşılaşılan eksikliklerin, lisans programlarının içerik ve kapsamıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubundaki öğretmenlerin küçük bir bölümü üstün yetenekli çocuklara ilişkin eğitim almıştır. Yapılan görüşmelerde bu konuda verilen eğitimin öğretmenler tarafından nitelikli değerlendirilmediği anlaşılmıştır. Alan uzmanı tarafından daha kapsamlı şekilde verilecek eğitimlerin araştırma grubundaki öğretmenler için daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü üstün yetenekli çocuklara ilişkin öğretmenlere yönelik verilen eğitimlerin, bu çocukların tanılanması, anlaşılması ve potansiyellerine uygun eğitim almasında olumlu yönde etki yaptığı birçok araştırmada ortaya konmuştur (Blumen-Pardo, 2002; Hemphill, 2009; Johnson, Vickers & Price, 1995). Blumen-Pardo (2002) üstün yetenekli çocuklara ilişkin kavram, hafıza, değerlendirme, problem çözme ile zaman ve stres yönetimi konularında eğitim vermiş ve eğitim sonrasında öğretmenlerin bilgi düzeyinin arttığını ortaya çıkarmıştır. Hansen ve Feldhusen (1994) üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim alan ve almayan öğretmenleri karşılaştırmış, eğitim alan öğretmenlerin yaratıcılık, performansına uygun işlemler, program ve materyal geliştirme ile motivasyon konularında eğitim almayan öğretmenlere göre daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK, 2018) son yıllarda güncellediği Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nda (Örneğin, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı) üstün yetenekli çocukların eğitime dair zorunlu bir ders bulunmadığı görülmektedir. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgiler Özel Eğitim dersi içerisinde sınırlı bir biçimde tek bir ünite içerisinde işlenmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitime dair yeterli bilgi sahibi olmamaları beklenen bir sonuçtur. Alanyazında, öğretmenlerin okullarda üstün yetenekli çocukların eğitime uygun stratejiler kullanmamalarının, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkmamasında ve eğitsel sorunlar yaşamalarında önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Freeman; 1997; Gross, 2002; Sankar-DeLeeuw, 2002; Siegle & McCoach, 2005). Bu noktada, lisans programlarının tekrar gözden geçirilmesinin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitime ilişkin en az bir zorunlu ders olarak mezun olmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları, öğretmenlerin mesleki bilgi eksikliklerinden dolayı göz ardı edilebilmektedir. Gerçekten de bazı araştırmacılar üstün yetenekli çocukların eğitiminde okul öncesi dönemin en fazla ihmal edilen kademe olduğunu iddia etmektedirler (Barbour & Shalilee, 1998; Chamberlin vd., 2007; Jolly & Kettler 2008; Koshy & Robinson, 2006). Bu durum, lisans eğitim programlarının desteklenmesinin yanı sıra mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınmalarıyla aşılabılır. Alanyazında, bu öneriyi destekleyen nitelikte araştırma bulguları (Kurnaz & Arslantaş, 2018; Şahin & Çetinkaya, 2015) da yer almaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yeteneğin tanımı, tanılanması ve eğitimi konularında yeterlik kazanmalarının üstün yetenekli çocukların potansiyellerinin ortaya çıkarılıp, geliştirilmesinde erken müdahalenin önünü daha da açacağı söylenebilir.



Tüm bu katkılara rağmen mevcut araştırma bulgularının yorumlanmasında dikkate alınması gereken birtakım sınırlılıklar da söz konusudur. Öncelikle mevcut araştırma bulgularının görüşme yapılan öğretmenlerin gerçeklik algılarıyla ve cevaplama yanlılıklarıyla sınırlı olduğu söylenebilir. Görüşmelerin tek bir zamanda gerçekleştirilmesi, boylamsal izleme ya da deneysel müdahale işlemleri yapılmaması bulgulara ilişkin neden-sonuç bağlantıları kurmayı güçleştirmektedir. Ayrıca, görüşmelerin sadece Aydın ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilmesi nedeniyle araştırma sonuçlarının evreni tamamıyla temsil edemeyebileceği de söylenebilir. Fakat nitel araştırma yöntemine dayalı bir biçimde gerçekleştirilen bu çalışmanın genelleme yapma amacını taşımadığını da belirtmekte yarar vardır.

Sonuç olarak, bu çalışmada okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, üstün yeteneğin okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından nasıl tanımlandığına, tanılama sürecine nasıl bakıldığına ve üstün yetenekli çocukların eğitiminde neler deneyimlendiğine ilişkin önemli bulgular ortaya çıkarılmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin öğretmen ihtiyaçlarının neler olduğunun anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Görüşme söylemleri doğrultusunda özellikle üstün yeteneğin tanınması ve eğitimi konularında öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli çocukların kapasitelerine uygun eğitim almalarını sağlamak için mevcut okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik hizmet içi eğitim almaları önerilmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik zorunlu dersler yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve farklı branşlara yönelik üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin yüksek lisans programlarının yaygınlaştırılması önerilebilir.

## Kaynaklar

- Alemdar, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması [Early childhood children determining the gifted parents, teachers and comparison of expert opinions]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 333513)
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2003). *Okul öncesi eğitim 1 [Preschool education 1]*. İstanbul: Ya-Pa.
- Ayas, M. B., & Kirişçi, N. (2017). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanınması. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning difficulty and giftedness]* içinde (ss. 154-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayas, M. B., & Sak, U. (2014). Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the Creative Scientific Ability Test. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 195-205. doi: 10.1016/j.tsc.2014.06.001
- Barbour, N. E., & Shalilee, B. D. (1998). Gifted education meets Reggio Emilia: Visions for curriculum in gifted education for young children. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 228-237. doi: 10.1177/001698629804200406
- Bildiren, A. (2018a). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011. doi: 10.1080/03004430.2017.1389919
- Bildiren, A. (2018b). Opinions of primary school teachers on the definition, identification and education of gifted children. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1363-1380.
- Bildiren, A. (2019). Özel yetenekli çocukların tanınması. E. R. Özmen & A. Ataman (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning difficulty and giftedness]* içinde (ss. 239-255). Ankara: Maya Akademi.
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition and school achievement in gifted and non-gifted second-grade student in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13(1), 47-58. doi: 10.1080/13598130220132307
- Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 372-394. doi: 10.1177/016235320703000305
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11(1), 69-82. doi: 10.1080/713669176
- Coleman, M. R. (2016). Recognizing young children with high potential: U-STARS~PLUS. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 32-43. doi: 10.1111/nyas.13161
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H., & Besnoy, K. (2007). Serving the preschool gifted child: Programming and resources. *Roepers Review*, 29(4), 271-276. doi: 10.1080/02783190709554422
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., & Konold, T. R. (2008). The role of social competence in predicting gifted enrollment. *Psychology in the Schools*, 45(8), 729-744. doi:10.1002/pits.20338
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar [The reflection of the primary level gifted students' behavioral characteristics to the educational settings and the problems that may arise]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Dağlıoğlu, H. E., & Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 444-453.
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 81-97). doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2\_4

- Diezmann, C. M., Watters, J. J., & Fox, K. (2001). Early entry to school in Australia: Rhetoric, research and reality. *Australasian Journal of Gifted Education, 10*(2), 5-18.
- Duran, A., & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları [The metaphoric perceptions of preschool teacher candidates regarding gifted children]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(3), 855-881.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology in Education, 12*(4), 479-493.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Gross, M. U. M. (2002). Musings: Gifted children and the gift of friendship. *Understanding Our Gifted, 14*(3), 27-29.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted student. *Gifted Child Quarterly, 38*(3), 115-121. doi: 10.1177/001698629403800304
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review, 26*(2), 78-84. doi: 10.1080/02783190409554246
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science, 46*(3), 302-323.
- Hemphill, A. N. (2009). *How teacher participation in the identification process impacts the underrepresentation of minority students in gifted programs* (Doctoral dissertation, University of Southern California). Retrieved from <http://digitalibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll127/id/269426>
- Hector, M. (2013). *Identifying young gifted children* (Doctoral dissertation, University of Southern California). Retrieved from <http://digitalibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll13/id/329861>
- Inan, H. Z., Bayindir, N., & Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 3*(3), 2519-2527.
- Johnsen, S. (2009). Best practices for identifying gifted students. *Principal, 88*(5), 8-14.
- Johnson, A. B., Vickers, L., & Price, R. (1995). Teaching gifted children: A summer institute for regular classroom teacher. *Education, 105*(2), 193-200.
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(4), 427-446.
- Kaplan, S., & Hertzog, N. B. (2016). Pedagogy for early childhood gifted education. *Gifted Child Today, 39*(3), 134-139. doi: 10.1177/1076217516644637
- Karadağ, F., & Yıldız Demirtaş, V. (2017). Okul öncesi dönem ve özel yetenek [Pre-school period and giftedness]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(51), 737-745. doi: 10.17719/jisr.2017.1810
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). The preschool/primary gifted child. *Journal for the Education of the Gifted, 14*(3), 267-283.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(1), 60-73. doi: 10.1177/0734282911428196
- Kettler, T., Oveross, M. E., & Bishop, J. C. (2017). Gifted education in preschool: Perceived barriers and benefits of program development. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(3), 342-359. doi: 10.1080/02568543.2017.1319443
- Kıldan, A. O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri [Preschool teachers opinions about gifted children]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 805-818.

- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests for Creative Thinking. *Creative Research Journal*, 23(4), 285-295. doi: 10.1080/10400419.2011.627805
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113-126. doi: 10.1080/13502930285209951
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. doi: 10.1177/0016986215609113
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379. doi: 10.1016/j.lindif.2010.05.005
- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi [Examining the efficiency of teacher training for teaching developing differentiated teaching activities for gifted students to the classroom teachers]. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332.
- Lakin, J. M., & Lohman, D. F. (2011). The predictive accuracy of verbal, quantitative, and nonverbal reasoning tests: Consequences for talent identification and program diversity. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 595-623. doi:10.1177/016235321103400404
- Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 111-138. doi: 10.1177/001698620504900203
- Lohman, D. F., & Gambrell, J. L. (2012). Using nonverbal tests to help identify academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 25-44. doi:10.1177/0734282911428194
- Lohman, D. F., & Korb, K. A. (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 451-484. doi: 10.4219/jeg-2006-245
- Lohman, D. F., Korb, K. A., & Lakin, J. M. (2008). Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 275-296. doi:10.1177/0016986208321808
- McGee, C. D., & Hughes, C. E. (2011). Identifying and supporting young gifted learners. *Young Children*, 66(4), 100-105.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Association for Gifted Children (2006). *Early childhood* (Position statement). Retrieved from <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Early%20Childhood%20Position%20Statement.pdf>
- Neergaard, M. A., Olesen, F., Andersen, R. S., & Sondergaard, J. (2009). Qualitative description—the poor cousin of health research? *BMC Medical Research Methodology*, 9(52), 1-5. doi: 10.1186/1471-2288-9-52
- Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38(1), 49-59. doi: 10.1177/1076217514556531
- Öznacar, M. D., & Bildiren, A. (2016). *Üstün zekalı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri* [Education of gifted students and educational science activities]. Ankara: Anı.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Stluka, M. F. (1994). Ability-group effects: Instructional, social, or institutional? *Sociology of Education*, 67(1), 27-46.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pfeiffer, S. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169. doi: 10.1177/001698620304700207
- Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling*, 10(1), 43-51. doi: 10.1177/2156759X0601001S06
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317. doi: 10.1016/j.lindif.2009.10.012
- Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20. doi: 10.1177/001698629403800102
- Robertson, K. F., Smeets, S., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2010). Beyond the threshold hypothesis: Even among the gifted and top math/science graduate students, cognitive abilities, vocational interests, and lifestyle preferences matter for career choice, performance, and persistence. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 346-351. doi: 10.1177/0963721410391442
- Rotigel, J. V., & Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs? *Gifted Child Today*, 27(4), 46-51. doi: 10.4219/gct-2004-150
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri [Gifted children: Characteristics, identification, and education]*. Ankara: Vize.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roepers Review*, 24(3), 172-177. doi: 10.1080/02783190209554174
- Saranlı, A. G. (2017). A different perspective to the early intervention applications during preschool period: Early enrichment for gifted children. *Education and Science*, 42(190), 343-359. doi: 10.15390/EB.2017.7062
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179. doi: 10.4219/jeg-2008-850
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya [Development, learning, and instruction: From theory to practice]* (18th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Siemer, E. A. (2009). Bored out of their minds: The detrimental effects of No Child Left Behind on gifted children. *Washington University Journal of Law & Policy*, 30, 539-560.
- Snowden, P. L. (1995). Educating young gifted children. *Gifted Child Today*, 18(6), 16-41.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056
- Subotnik, R. F., & Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 358-364. doi: 10.1016/j.lindif.2009.12.005
- Şahin, F. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi [The effects of training for usher pre-school candidates' about characteristics of talented students]. *Üstün Yetenekliler ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 166-175.

- Şahin, F. (2015). Üstün zekalı öğrencilerin eğitimine yönelik eğitsel stratejiler. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi [Education of gifted and talented students]* içinde (ss. 3-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). An investigation of the effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 133-146.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi [The effect of a training programme on teachers' knowledge on identification of talented students by primary school teachers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Tan, S. (2019). Özel yetenekli öğrenciler için eğitim stratejileri, model ve uygulamaları. E. R. Özmen & A. Ataman (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning difficulty and giftedness]* içinde (ss. 261-285). Ankara: Maya Akademi.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- VanTassel-Baska, J., Bracken, B., Feng, A., & Brown, E. (2009). A longitudinal study of enhancing critical thinking and reading comprehension in Title I classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 7-37. doi: 10.1177/016235320903300102
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2005). Creativity and occupational accomplishments among intellectually precocious youths: An age 13 to age 33 longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 484-492. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.484
- Walker, B., Hafenstein, N. L., & Crow-Enslow, L. (1999). Meeting the needs of gifted learners in the early classroom. *Young Children*, 54(1), 32-36.
- Walsh, R. L. (2014). *Catering for the needs of intellectually gifted children in early childhood: Development and evaluation of questioning strategies to elicit higher order thinking* (Doctoral dissertation, Macquarie University). Retrieved from <https://trove.nla.gov.au/work/198419348?selectedversion=NBD55513564>
- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M., & Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: Overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58. doi: 10.1007/s13158-010-0004-8
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Wright, B. L., & Ford, D. Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116. doi: 10.1177/1076217517690862
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (8th ed.). Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education] (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları [New teacher training undergraduate programs]*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 2, Page No: 329-356

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.572326

RESEARCH

Received Date: 31.05.19

Accepted Date: 29.03.20

OnlineFirst: 07.04.20

## The Perceptions of the Preschool Teachers Regarding Identification and Education of Gifted Children

**Ahmet Bildiren** \*

Aydın Adnan Menderes University

**Gamze Gür** \*\*

Aydın Adnan Menderes University

**Ali Serdar Sağkal** \*\*\*

Aydın Adnan Menderes University

**Yalçın Özdemir** \*\*\*\*

Aydın Adnan Menderes University

### Abstract

This study sought to examine the pre-school teachers' perceptions of giftedness. In this research, which was designed as a qualitative study, a semi-structured interview form was used. We conducted interviews with 40 pre-school teachers who are working at public and private schools in Aydın province through criterion sampling method. Content analysis technique was used in the analysis of interview data. Research results indicated that teachers mostly defined giftedness as excellence and superiority in dimensions of performance, intelligence, creativity, and talent. The participants more frequently emphasized the need for expert assessment in the identification of giftedness. Identifying the giftedness in pre-school period was considered important in terms of academic and talent development of children. In the education of gifted children, the use of additional activities and segregated education system was mostly emphasized. For the arrangement of classroom environment, the use of materials and learning centers were frequently expressed. While there were various difficulties encountered in the education of gifted children, it was a noteworthy finding that teachers reported low self-efficacy for teaching gifted children.

*Keywords:* Giftedness, pre-school period, teacher perceptions, identification, education.

### Recommended Citation

Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). The perceptions of the preschool teachers regarding identification and education of gifted children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 329-356. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.572326

\**Corresponding Author:* Assoc. Prof., E-mail: abildiren@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3021-4299>

\*\*Graduate student, E-mail: gamzegur13@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1421-3894>

\*\*\*Assist. Prof., E-mail: aliserdarsagkal@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2597-8115>

\*\*\*\*Prof. E-mail: yalcin.ozdemir@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2698-0900>

The preschool period is important for physical, cognitive, emotional, and behavioral development in children. The preschool provides a rich setting for increasing exploration and learning experiences of young children (Aral, Kandır, & Can Yaşar, 2003; Senemoğlu, 2010). It is argued that while designing early childhood curriculum, preschool teachers should be responsive to the educational needs of the children in their classroom. Identifying the talents and providing an appropriate education for all children appears as an important issue during the preschool period (Jolly & Kettler, 2008; Snowden, 1995). Ignoring the developmental characteristics may lead to cognitive, academic, social, and emotional problems in children (Jolly & Kettler, 2008; Snowden, 1995). Early childhood programs should focus on developing talents and potential of students (Kaplan & Hertzog, 2016). It is important to identify and develop strengths of all children. However, it is particularly emphasized that an important group that needs to be identified is gifted children (Duran & Dağlıoğlu, 2017; Kaplan & Hertzog, 2016; Kettler, Oveross, & Bishop, 2017; Kuo, Maker, Su, & Hu, 2010; Peterson, 2006; Saranlı, 2017).

Preschool teachers are expected to recognize gifted students, restructure their curriculum, and help them reach their potential (Bildiren, 2018a; McGee & Hughes, 2011; Walker, Hafenstein, & Crow-Enslow, 1999). However, it is also stated that inexperienced or untrained preschool teachers experience difficulties for adapting their teaching strategies according to the educational needs of the gifted children (Rotigel & Fello, 2004). Therefore, it is important to contribute teachers' professional competencies with regard to recognizing, identifying, and educating gifted children. Teachers should pay attention to the characteristics of the children and apply developmentally appropriate teaching strategies in their classrooms (Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston, & Besnoy, 2007). Optimal learning environments should be provided for gifted children to help them truly realize their potential (Coleman, 2016).

To begin with, the understanding of the concept of giftedness by teachers is important for delivering developmentally appropriate education to the students. However, debates on how to define the concept of giftedness still continue and there is still no consensus on a common definition (Kroesbergen, van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman, & Reijnders, 2016). Initially, giftedness was defined as a unidimensional construct, namely, general cognitive ability. Following this definition, multidimensional giftedness models including dimensions like general cognitive ability, creativity, and performance were proposed (Davidson, 2009; Renzulli, 2000; Sak, 2017). In the multidimensional giftedness approach, early childhood period is particularly found to be important (Davidson, 2009; Kaplan & Hertzog, 2016; Kettler et al., 2017; Kuo et al., 2010; Peterson, 2006). The gifted children in this period show different characteristics compared to non-gifted children. For example, having complex sentence structure, high verbal skills, rapid learning, having good memory, abstract thinking, answering questions more quickly, the ability to read before age five without direct teaching, high mathematical skills, and longer attention and concentration span are proposed as common characteristics of gifted children (Bildiren, 2018a; Kuo et al., 2010; Wright & Ford, 2017).

The other important issue for the giftedness literature is perspectives related to identification of gifted students. Although there are debates on timing and structure of identification of gifted children, it can be said that researchers mostly agree on multifaceted and multidimensional assessment of giftedness (Ayas & Kirişçi, 2017; Hctor, 2013; Johnsen, 2009; National Association for Gifted Children [NAGC], 2006; Sak, 2017; Schroth & Helfer, 2008). In this approach, it is essential to use an evaluation system that combines multiple approaches such as teacher and parent observations, child's products, portfolios, verbal and nonverbal intelligence tests, interest tests and interviews (Ayas & Kirişçi, 2017; Bildiren, 2019; Hctor, 2013; Johnsen, 2009; NAGC, 2006; Sak, 2017; Schroth & Helfer, 2008). In multidimensional assessment of giftedness, all the data are systematically collected and combined, and then evaluation of giftedness is based on this comprehensive assessment system.

Lohman (2005) argues that identification process would also be able to distinguish the needs of students who have lower achievement but have a potential for academic excellence. Lohman and Gambrell (2012) emphasize that verbal-deductive and quantitative reasoning abilities should be evaluated in order to identify talents. In addition, it is stated that non-verbal tests can be used as a screening tool to identify children who do not currently display high levels of academic accomplishment (Lohman, 2005). According to Lohman and Korb



(2006), a child may obtain highest score on the test but at a later occasion the same child would also perform a lower score. Similarly, teacher ratings may also become insufficient to determine whether a child is gifted or not. Teachers may tend to focus mostly on academic success in the identification of giftedness (Lakin & Lohman, 2011). Therefore, it is necessary to follow a systematic approach where formal and informal assessment tools can be used together in the identification of giftedness in children (Curby, Rudasill, Rimm-Kaufman, & Konold, 2008; Dağlıoğlu & Suveren, 2013; Lohman, Korb, & Lakin, 2008).

Together with the above-mentioned issues, the following important issue is designing appropriate educational strategies that foster gifted students' potential in educational settings. Special programs such as enrichment (Renzulli & Reis 1994), acceleration (Walsh, 2014), and ability grouping (Pallas, Entwisle, Alexander, & Stluca, 1994) are used for the education of gifted students. Enrichment model encouraging creative productivity provides more abstract, complex and higher level learning environment for gifted students (Tan, 2019). It is suggested that enrichment in the context of early childhood would play a more facilitating role in the performance of the children (Walsh, Hodge, Bowes, & Kemp, 2010). Academic acceleration in the form of early admission to school was found to have positive academic and social effects for gifted children in preschool period as well (Diezmann, Watters, & Fox, 2001). In ability grouping where children with similar intellectual abilities are brought together for training, full-time or part-time ability grouping can be performed. In ability grouping, differentiation can be made by acceleration and enrichment (Tan, 2019). Researchers in the field of giftedness have argued that young gifted children should have opportunities to work with other similarly gifted children to develop a healthy self-concept (Harrison, 2004).

In conclusion, it has been reported that if the gifted children are encouraged to develop their potential, their academic success will increase (Reis & Renzulli, 2010; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Therefore, it is necessary to support gifted children to develop their potential into high-level performance (Subotnik & Rickoff, 2010; VanTassel-Baska, Bracken, Feng, & Brown, 2009). In this context, it can be said that empowering professional competencies of preschool teachers is significant. Although there are some findings with regard to primary school teachers' perceptions of giftedness in Turkish literature (e.g., Bildiren, 2018b; Inan, Bayindir, & Demir, 2009; Şahin & Çetinkaya, 2015; Şahin & Kargin, 2013), the findings related to conceptions of giftedness among preschool teachers are rather limited. Therefore, the present study aimed to investigate the conceptions of giftedness among preschool teachers. The present study sought to reveal how preschool teachers define giftedness, how they evaluate identification process of gifted children and which teaching strategies they apply for the education of gifted students.

### Method

In this research, which was designed as a qualitative study, a semi-structured interview form was performed. Criterion sampling was used in the selection of the participants to be interviewed. As a criterion, the type of school where teachers work (public school and private school) and professional experience (a minimum of one-year working experience) was taken into consideration. A total of 40 preschool teachers (95% women) working in public schools and private schools in Aydın province were interviewed in the study. The ages of the participants ranged from 22 to 48 ( $M = 34.88$ ,  $SD = 6.79$ ). Of the participants, 57.5% were working in public schools and 42.5% were working in private schools. The professional experience of the teachers ranged from 1 year to 26 years with a mean value of 11.80 years ( $SD = 6.04$ ). In this study, semi-structured interview form developed by the researchers was used to examine preschool teachers' perceptions of giftedness. Prior to the actual interviews, two pilot interviews were held by the researchers. Based on pilot study, interview form was revised and the final form was created. Interview questions were as follows:

1. What does giftedness mean to you?
2. What are the characteristics of gifted children in preschool period?
3. In your opinion, what kind of a process should be followed during preschool period to identify if a child is gifted?

4. Do you think that children should be identified as gifted during preschool period? Why or Why not?
5. What kind of education should be given to the gifted children during preschool period?
6. In your opinion, how should the classroom environment be organized in order to meet the educational needs of gifted children during preschool period?
7. What kind of difficulties are encountered in the education of gifted children?

In addition to semi-structured interview form, we also used a demographic information form to collect descriptive information about the participants such as gender, age, and professional experience. Content analysis was used in the analysis of qualitative data (Yıldırım & Şimşek, 2011). Firstly, the audio recordings were decoded by the research team and then the accuracy and completeness of all the transcriptions were checked. After ensuring the accuracy and completeness of all the transcriptions, the codes related to each interview question were drawn. Based on theoretical perspectives on giftedness, the codes were then placed into broad themes. Researchers repeatedly checked the qualitative data to ensure that there is an overlap between codes and themes. Intra-rater reliability was conducted over a two week period and the coding agreement rates ranged from 88.88% to 100% with a mean percentage of 93.42. After ensuring the high coding reliability (Miles & Huberman, 1994), the main analyses for research questions were performed. The research was conducted in public and private schools in Aydın province during fall semester of 2018-2019 academic year. Prior to the interviews, informed consent of school administrators and target participants were obtained. Participants were informed about voluntary and confidential nature of the research. Interviews were held in school counseling services.

### Results

The content analysis technique was used in the analysis of qualitative data obtained from the interviews. Preschool teachers' perceptions of giftedness were grouped into five categories. These were "performance", "intelligence", "creativity", "talent" and "inquiry/research". The data were mostly grouped in the categories of performance (28%), intelligence (24%), creativity (23%), and talent (17%). The category with the lowest frequency of discourse was inquiry/research (7%). The participants defined giftedness as child's high performance, high cognitive abilities, high creativity, and having special talents in comparison to same age children. In the interviews, very few participants pointed to the features of curiosity and inquiry. As a second research question, we asked the characteristics of gifted children observed during preschool period. The data regarding this question was grouped into ten broad categories: "cognitive performance", "creativity", "boredom with routine", "curiosity", "communication skills", "high energy", "leadership", "loneliness", "focusing/attention" and "motivation". The participants mostly emphasized cognitive performance (33%) and creativity (23%) characteristics in gifted children. However, the themes of boredom with routine (13%), curiosity (10%), communication skills (6%), high energy (5%), leadership (3%), loneliness (3%), focusing/attention (2%) and motivation (2%) were less frequently emphasized by the participants. Preschool teachers stated that gifted children had a high level of cognitive performance and creativity. The third research question asked participants about the identification process of the giftedness. The responses of the participants were categorized in four themes. These were "expert assessment", "teacher observation", "tests", and "products". Qualitative findings revealed that participants mostly emphasized the importance of expert assessment for the identification of gifted students. Participants also stated that using teacher observation systems for identification of gifted students would contribute validity and reliability of the assessment process. The fourth interview question was related to the opinions regarding identification of giftedness during early childhood years. In this research question, the responses of the participants were grouped into two overall themes: Favoring identification of giftedness during preschool years (70%) and opposing identification of giftedness during preschool years (30%). Teachers favoring identification of giftedness during preschool period stated that early identification and using relevant educational strategies for gifted children would further contribute to both children's academic and talent development. Furthermore, the perspectives of preschool teachers regarding the education of gifted students were examined. The responses of the teachers with regard to this research question were grouped into five main categories: "Additional activities", "separate education", "mainstreaming",

“differentiation”, and “individualized education program”. In the analyses, the themes of additional activities (40%) and separate education (25%) were mostly emphasized by the participants. Preschool teachers stated that in the case of gifted students, it was necessary to prepare additional, supportive activities in line with the developmental characteristics of these students. The teachers also proposed that separate education should be provided for gifted students. The responses of the teachers on how the classroom environment should be altered to better support educational needs of gifted children in preschool period were evaluated in five broad categories: “Materials”, “learning centers”, “lowering class sizes”, “self-contained special education classroom”, and “educational workshops”. Preschool teachers mostly emphasized that gifted students must be provided with adequate educational material resources (51%). They also stated that learning centers would be used to support the potential of the students (36%). Although the frequency was low, preschool teachers stated that classroom sizes should be decreased (7%), self-contained special education classrooms should be formed (4%), and educational workshops should be used for the education of gifted students (1%). Lastly, teacher perspectives on the difficulties encountered in the education of gifted students during preschool period were classified into eleven categories: “Boredom”, “relationship and communication problems”, “behavior problems”, “teacher competencies”, “lack of self-realization”, “high class size”, “material insufficiency”, “no self-contained education”, “perfectionism”, “educational program”, and “lack of experts”. The frequency in the categories of boredom (23%), relationship and communication problems (18%), behavior problems (16%) and teacher competencies (16%) were found to be relatively higher. The teachers stated that gifted students had difficulty in gathering their attention, experience behavior, relationship and communication problems, and more importantly, teachers expressed that they felt inadequate for the education of gifted children.

### Discussion and Conclusion

In the present study, the perceptions of giftedness among preschool teachers were examined. The results showed that preschool teachers defined the concept of giftedness mostly in terms of performance, intelligence, and creativity. It was also found that preschool teachers relied on expert assessment for the identification of gifted students. Participants also pointed out that teacher observations would importantly contribute to assessment process of giftedness. Preschool teachers stated that in the case of gifted students, it was necessary to prepare additional, supportive activities in line with the developmental characteristics of these students. It was also frequently expressed that separate education should be provided for gifted students. Research participants declared that teachers would make use of materials and learning centers for the education of gifted children. Finally, it was a noteworthy finding that teachers reported low self-efficacy for teaching gifted children.

It was found that for the definition of giftedness, preschool teachers mostly expressed views related to the performance theme. That is, teachers attributed the concept of giftedness more to performance. However, this perception may not be appropriate for every gifted child. Gifted children would potentially hold a talent and develop this potential into high level performance in the future (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015). In addition, participants defined giftedness as having high cognitive abilities, creativity, and special talents. Intelligence is also an important factor in traditional and contemporary giftedness approaches (Sak, 2017). Previous studies also acknowledged that having high cognitive skills was observed in gifted children (Bildiren, 2018a; McGee & Hughes, 2011; Walker et al., 1999; Wright & Ford, 2017). However, it should be noted that the talents of some gifted children may not be fully developed or observed during preschool period (Subotnik et al., 2011) and thus this possibility should be considered by teachers. It is suggested that creativity is also an important predictor for giftedness (Robertson, Smeets, Lubinski, & Benbow, 2010; Wai, Lubinski, & Benbow, 2005). It is noteworthy that preschool teachers emphasize creativity for the definition of giftedness. As Kaufman, Plucker and Russell (2012) point out, creativity is an important aspect in the recognition of giftedness. In the study, the participants provided examples for the characteristics of gifted children including cognitive performance, creativity, boredom with routine, curiosity, communication skills, high energy, leadership, loneliness, focusing/attention, and motivation. The present findings were consistent with previous literature (e.g., Kuo et al., 2010; McGee & Hughes, 2011; Wright & Ford, 2017). The findings indicated that preschool teachers had general

information about the characteristics of gifted children. Kıldan (2011) also reported that preschool teachers recognized the general characteristics of gifted children.

In the study, the perspectives of preschool teachers about the identification process of gifted children during early childhood years were also examined. It was found that teachers mostly relied on expert assessment for identification of gifted students. Teachers also expressed that using teacher observation system for the assessment of giftedness would provide comprehensive data for the identification process. In addition, the majority of participants stated that these students should be identified from an early age. Consistent with this finding, it was seen that the importance of early identification was frequently emphasized in the giftedness literature (Chamberlin, Buchanan, & Vercimak, 2007; Jolly & Kettler, 2008). In the absence of early identification, it was argued that gifted children can experience failure and their ability may remain unnoticed (Karnes & Johnson, 1991; Siegle & McCoach, 2005).

It is argued that multiple approaches should be used to better recognize gifted children in the identification process (Hector, 2013; Johnsen, 2009; Sak, 2017; Schroth & Helfer, 2008). Interviews with children, checklists, anecdotal records, observations of parents are some of the methods to assess giftedness. In the study, it was found that preschool teachers did not pay attention to the importance of teacher observation as much as expert assessment. However, Schroth and Helfer (2008) reported that teachers were successful in recognizing gifted children. The findings from Alemdar's (2009) study also indicated that teachers were successful in the identification of gifted children. Dağlıoğlu and Suveren (2013) reported that teachers were more successful in identifying gifted children than parents of the students. The teacher observations were more likely to provide useful information for the assessment of giftedness (Chan, 2000). Teachers can make observations with regard to analytical thinking, abstract thinking, mathematical thinking, scientific/technical thinking, language skills, learning ability, and combination power in the assessment process of giftedness (Heller, 2004).

In the research, the perspectives of preschool teachers regarding the education of gifted students were also examined. The responses of the teachers were grouped into five broad themes: Additional activities, separate education, mainstreaming, differentiation, and individualized education program. The present findings were inconsistent with previous theoretical explanations and empirical findings. Using additional activities in the education of gifted students may not be sufficient to meet the educational needs of these students (Öznacar & Bildiren, 2016; Tomlinson, 2015). Separate education may be an option (Şahin, 2015; Tan, 2019). However, it seems unlikely and unreasonable to recommend separate education in all pre-school institutions. Enrichment, acceleration, and ability grouping are the main strategies used in the education of gifted children during preschool period (Diezmann et al., 2001; Pallas et al., 1994; Renzulli & Reis 1994; Walsh, 2014). However, the preschool teachers in the study did not mention these strategies. Therefore, it can be said that teachers lacked developmentally appropriate teaching strategies for gifted students.

In conclusion, the findings from the semi-structured interviews revealed information regarding how preschool teachers defined giftedness, evaluated identification process of giftedness, and what they experienced in the education process of gifted children. The findings indicated that although preschool teachers had a basic level of knowledge related to definition and characteristics of giftedness, they needed more precise knowledge related to identification and education process of gifted students during preschool period. In order to ensure that gifted children receive developmentally appropriate and responsive education for developing their special talents, preschool teachers are advised to receive in-service training for the education of gifted children. In addition, it can also be recommended that teacher training programs should include at least one compulsory course related to identification and education of gifted children.