

Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Öz Yeterlikleri ve Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri

İbrahim ASLAN^{1*}, Songül TÜMKAYA²

¹ Düziçi Bilim ve Sanat Merkezi, Osmaniye, Türkiye

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adana, Türkiye

Özet: Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin incelenmesidir. Çalışma evreni Osmaniye’de görev yapmakta olan sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde Osmaniye ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görevli kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş 543 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği, Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği ve araştırmaya katılanların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ölçeklerinin alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin yaklaşık % 21’inin yaratıcılığı destekleme düzeyleri tarafından açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri cinsiyet, resim veya müzik yeteneğinin bulunması, Bilim ve Sanat Merkezlerine aday öğrenci gösterme ile destek eğitim odasında eğitim verme değişkenleri bakımından incelenmiş, elde edilen bulgular tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

02/10/2024

Kabul Tarihi

27/12/2025

Anahtar Kelimeler

Üstün yetenekli

öğrenciler,

sınıf öğretmenleri,

öz yeterlik,

yaratıcılık.

1. Giriş

Uygarlığın temellerinin atıldığı tarih öncesi dönemde çevresindeki yabani hayvanları evcilleştiren, meyvelerin çekirdeklerinden faydalanıp tarımı başlatan, tekerlek, yazı ve kâğıt gibi birçok buluşa imza atanların adları bilinmese de bilgi ve beceri yönünden çağdaşlarına göre üstün yeteneklere sahip bireyler oldukları söylenebilir. Eker (2020) üstün yetenekli bireylerle ilgili yapılan araştırmaların önemli nedenlerinden birinin bu bireylerin yaratıcılık özellikleri ve buluşlarıyla yaşadıkları dönemin sınırlarını aşarak insanlık tarihinde iz bırakabilme durumları olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak Subotnik ve diğerleri (2011) üstün yeteneği durağan bir özellik değil gelişimsel ve bağlama duyarlı bir yörünge olarak

* Sorumlu Yazar: İbrahim ASLAN E-mail: ibrahimaslan3180@gmail.com Adres: Düziçi Bilim ve Sanat Merkezi, Düziçi/Osmaniye

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

kavramsallaştırarak; uygun programlama ve psikososyal destek sağlandığında bireysel üstünlüğün toplumsal düzeyde yenilik ve liderliğe evrilebileceğini savunur. Sternberg'in (2021) "dönüştürücü yaratıcılık" yaklaşımı üstün yeteneğin değerini 'ortak iyilik' için kalıcı ve olumlu etkiler üretme kapasitesiyle tanımlamaktadır. Bu da üstün yetenekli gençlere yapılan yatırımların etik ve kamusal fayda boyutunu ne çıkarır. Bu nedenle toplumların her alanda gelişmesinde lokomotif g özelliği gösteren üstün yetenekli bireylerin eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken konular arasındadır.

Alanyazında stn yetenek teriminin farklı şekillerde tanımlandığı görülmüştür. Üstün yetenekli kavramının bilimsel olarak kabul gördüğü 19. yüzyıldan günümüze üstün yetenekliliğin en güçlü göstergesi zekâ testlerinin ortaya koyduğu zekâ puanları olmuştur (Sak, 2020). Ersoy ve Avcı (2004) zekâ testlerini uygulayan kaynaklarda zekâ bölümü puanları 130 ve daha yukarı olan bireylerin üstün yetenekli olarak ifade edildiğini belirtmiştir. Zekâ testlerine bağlı olmadan yapılan tanımlamalarda ise üstün yetenekliliği Feldhusen (2005) kişisel düşünce, genel yetenek ve motivasyonların bileşkesi şeklinde ifade etmiştir. Alanyazında zekâ, yetenek, üstün yetenek ya da özel yetenek şeklinde farklı kavramlarla karşılaşılmakta ve bu kavramlar tek bir yaklaşımla açıklanamamakta, ortak kabul görecek tek bir tanımla sınırlandırılmamaktadır (Leana-Taşçılar ve Kanlı, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2013 yılından itibaren "zel yetenekli" (itil, 2018) kavramını tercih ettiği görülse de bu çalışmada, araştırmalarda kullanımına sıklıkla rastlanan ve güncel bakış açısı sağlayan "stn yetenekli" kavramı tercih edilmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin bazı özellikleri; meraklı olmaları, akranlarına göre fazla soru sormaları, soyut düşünebilmeleri, farklı alanlara ve karmaşık olaylara ilgi duymaları, dikkat sürelerinin uzun olması, zengin sözcük dağarcığı, ileri düzeyde dil gelişimi, iyi bir gözlem yeteneği ve eleştirel bakış açısına sahip olmaları (etinkaya, 2007) şeklinde sıralanabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin diğer özelliklerinden biri de yüksek düzeyde yaratıcılığa ve geleneksel sınırların ötesinde düşünme yeteneğine sahip olmalarıdır (Alkan, 2015). Yaratıcı özellikleri sayesinde üstün yetenekli bireyler farklı düşünebilme, zgn ve yeni fikirler üretme yeteneği gösterebilirler (Taşkın, 2016). Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları özellikler dikkate alındığında onları diğer bireylerden ayıran en önemli özelliklerden birinin yaratıcılık olduğu söylenbilir.

Türk Dil Kurumu (2023) yaratıcılığı "Yaratma yeteneği. Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık." şeklinde tanımlar. Yaratıcılık kavramını Sternberg (2006), mevcut bilgiyi yeni yollarla birleştirerek toplum tarafından en azından bir grup insan için değerli kabul edilen yenilikçi ürünler veya fikirler üretme süreci, Plucker, Beghetto ve Dow (2004) göreli olarak nadir, zgn ve uygun ürünlerin ortaya konmasına yol açan etkileşimli bireysel ve çevresel süreç, Beghetto ve Kaufman (2007) bireyin potansiyelini en iyi şekilde kullanarak yeni, anlamlı ve değerli fikirler ortaya koyma yetisi şeklinde tanımlamışlardır. Baltacı ve Metin'in (2019) araştırmaları yaratıcı çalışmalara katılan öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine bağlı olarak daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Üstün yetenekli öğrenciler, sorunlara alişılmadık açılardan yaklaşarak farklı çözümler ortaya koyabilecek zgn bir bakış açısına sahiptirler (Beckmann ve Minnaert, 2018). Yaratıcı bakış açısı, bireylerin farklı alanlar arasında bağlantılar kurarak sorunların çözümüne katkıda bulunmalarını ve yeni keşifler yapabilmelerini sağlar (Taşkın, 2016). Bu nedenle öğrencilerin gelişiminde mühim bir yeri olan yaratıcılığın öğretmenler tarafından teşvik edilmesinin önemli olduğu söylenbilir.

Yaratıcılığın ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemelerinin büyük etkisi olduğu yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Davies vd., 2013; Pehlivan, 2019). Davis (2014), yaratıcı davranışların gelişebilmesi için öğrencilerin

problem çözme, beyin fırtınası, hikâye yazma, dramatizasyon, sanat çalışmaları, yaratıcı oyun ve bilimsel keşif gibi yaratıcı aktivitelerle aktif olarak meşgul oldukları ve öğrencilerin sorular sormaya teşvik edildiği, sorgulama becerilerinin desteklendiği öğrenme ortamlarının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenler, eğitimde yaratıcılığı destekleyen bir atmosfer oluşturabilmek için öğrencilerin açık uçlu tartışmalarına ortam hazırlamalı, farklı düşünebilmelerini desteklemeli, zgn fikirlerine değer vermeli ve belirli bir ihtiyaca yönelik birden fazla doğru cevaba yönlendiren problem çözmelerini teşvik etmelidir (Akkaş ve Tortop, 2015; zel ve Bayındır, 2015). Böylece yaratıcı becerileri geliştirilen öğrencilerin zgn fikirlerle topluma daha fazla katkıda bulunmaları sağlanabilir.

Üstün yetenekli bireylerin gelişimini etkileyen birçok unsur bulunduğu bilinmektedir ancak bu unsurların en etkililerinden birinin hiç şüphesiz öğretmenler olduğu söylenebilir. Çünkü ğretmen öz yeterliği, öğrenme ortamını ve üstün yetenekli öğrencilere sağlanan fırsatları doğrudan etkiler (Dinçer, 2019). Bu nedenle öğretimin ilk basamaklarında görevli sınıf ğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler konusunda yeterli düzeyde öz yeterliğe sahip olmalarının önemli olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencileri okul ortamında keşfederek onlara etkili desteği sağlamak ve gelişimlerini teşvik etmenin ancak yeterli düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerle mümkün olabileceği söylenebilir. z yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirme veya istenen sonuçlara ulaşma konusunda kişinin kendi yeteneğine olan inancını ifade etmektedir (Girgin ve şahin, 2019). Üstün yeteneklilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek üzere öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim programları, öğretmenlerin bu alandaki öz yeterliğini artırabilir ve öğretmenlere üstün yetenekli öğrencileri etkili bir şekilde desteklemek için gerekli donanımı sağlayabilir (Dinçer, 2019). Sonuç olarak yaratıcılık becerilerini destekleme yönünden eğitim alan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinde artış olabileceği ve bunun sonucunda üstün yetenekli öğrencilere daha uygun ğretim fırsatları sunabilecekleri belirtilebilir.

Alanyazında stn yetenekli bireylerin potansiyellerinin yüksek olması sebebiyle kendi kendilerine öğrenebilecekleri ve özel olarak eğitilmelerine gerek olmadığı yönünde düşünceler bulunmaktadır (Enç, 1979). Ancak stn yetenekli bireylerin yaşamlarında başarıya ulaşmaları ve yeteneklerini toplum yararına kullanabilmeleri için onlara potansiyellerini destekleyebilecek eğitim olanaklarının sunulması gerektiğiyle ilgili araştırma bulguları bulunmaktadır (Subotnik vd., 2011). Aksi takdirde üstün yetenekli bireyler, eğitim ve iř hayatında başarısız olabilirler. Alanyazın incelendiğinde; üstün yetenekli kişilerin okul, evre ve aileleri tarafından yeterince anlaşılamamaları bu özelliklere sahip kişilerin öz güvenlerini yitirmelerine, çevreleri tarafından dışlanmalarına, ruhsal açıdan bunalmalarına özetle dâhi olabilecek bireylerin kaybına neden olabileceği belirtilmektedir (Enç, 1979; Erdoğan, 2016). Her bireye eğitimde fırsat eşitliği sunma hakkı anayasa ile güvence altına alınmıştır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin de öğrenme özelliklerine uygun eğitim imkânları sunulması yeteneklerini ortaya koymaları sağlanmalıdır (Ataman, 2003; Eker, 2020). Bu durumda üstün yetenekli bireylerin gelişimi için farklı ve zengin eğitim ortamları sunabilecek iyi eğiticilere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Üstün yetenekli bireylere erken tanı konulması için çalışmalar her ne kadar okul öncesi dönemde başlasa da Bilim ve Sanat Merkezleri'ne yönlendirmeler ilkokulda sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmeleri genelde ilk olarak sınıf öğretmenleri ile başlamaktadır (Duymaz, 2019). Sınıf ğretmenleri, sınıflarında yer alan özel yetenekli bireyleri tanımalı, sahip olduğu özellikleri bilmeli ve eğitim ihtiyaçlarını giderecek donanıma sahip olacak şekilde kendilerini geliştirmelidir (Kıldan, 2011). Buna göre üstün yetenekli bireylere erken tanı konması ve

onların doğru eğitilerek topluma kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapan Kaya (2018), stn yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları konusunda daha bilgili ve duyarlı olan, yaratıcı becerileri destekleyebilen öğretmenlerin, onların eğitimlerinde daha etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna göre üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde, yaratıcılığı destekleme düzeyi yüksek olan öğretmenlerin önemli etkileri olabilir.

Alanyazında sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenlerle incelendiği birçok çalışmaya yer verildiği hâlde (Akkanat vd., 2018; Çalışkan ve Baloęlu, 2023; Dube, 2015; Güneş, 2015; Hansen ve Feldhusen, 1994; Hemphill, 2009; Özata, 2022; Yıldız, 2020) sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleriyle yaratıcılıklarını destekleme düzeylerini birlikte inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Oysa araştırma sonuçları (Akkaş, 2013; Camcı-Erdoğan, 2014), yaratıcı öğrenme deneyimlerinin üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmede önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri gözden kaçırma riskini azaltabilir ve her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun eğitim fırsatı sunma konusunda fikir verebilir. Böylece stn yetenekli öğrenciler, potansiyellerini keşfederek toplumsal faydaya dönüştürme şansına sahip olabilir. Bu gerekçeyle sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkinin incelenmesi yalnızca kuramsal açıdan değil uygulamaya dönük olarak da önemlidir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması, sınıfta farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve yaratıcı öğrenme ortamlarını artırmaktadır. Bu da üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Kalinowski vd., 2024). Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen uygulamaları, öğrencilerin akademik ve bilişsel çıktılarında anlamlı artışlarla ilişkilidir (Vasilopoulos vd., 2023). Bu nedenle söz konusu değişkenlerin birlikte ele alınması araştırmacılar için üstün yeteneklilerin gelişiminde etkili mekanizmaları ortaya koyarken eğitimciler ve yöneticiler için profesyonel gelişim programlarını yönlendirmede kanıta dayalı veriler sunmaktadır (Bereczki ve Kárpáti, 2018). Sonuç olarak öğretmen öz yeterliği ile yaratıcılığı destekleme düzeyinin birlikte değerlendirilmesi hem üstün yetenekli öğrencilerin eğitim fırsatlarının eşitliğine katkıda bulunacak hem de eğitim politikalarının daha kapsayıcı ve etkili tasarlanmasına zemin hazırlayacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri; demografik özelliklerine (cinsiyet, resim veya müzik yeteneğinin bulunması, Bilim ve Sanat Merkezlerine aday öğrenci gösterme, destek eğitim odasında eğitim verme) göre farklılaşmakta mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri; demografik özelliklerine (cinsiyet, resim veya müzik yeteneğinin bulunması, Bilim ve Sanat Merkezine aday öğrenci gösterme, destek eğitim odasında eğitim verme) göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerini yordamakta mıdır?

2. Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve birbirleriyle etkileşimlerini tespit

etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama ve ilişkisel model kullanılmıştır. Karasar (2005) betimsel tarama modelini günümüzde halen yaşanan ya da geçmişte yaşanmış bir olayın çeşitli yönlerden incelenerek durumun betimlenmesi olarak tanımlamıştır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin olasılığının incelenmesidir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmacı değişkenlere müdahale etmeden değişkenler arasındaki ilişkinin miktarını, yönünü ve varlığını araştırmayı amaçlar (Can, 2023; Fraenkel vd., 2012).

2.1. Evren ve rneklem

Araştırmanın alışma evreni, 2023-2024 eğitim ğretim yılında Osmaniye’de görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın rneklemi ise araştırmanın yapıldığı eğitim ğretim yılı içinde Osmaniye ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş toplamda 543 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Uygun rnekleme yöntemi olarak da bilinen bu yöntem, ulaşılması kolay ve yakın olan birimlerin örneklem olarak seçildiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2015). G*Power rneklem hesaplama aracında %5 hata payı, %95 güven aralığı ve orta etki büyüklüğünde hesaplama yapılmış ve en az 306 kişiye ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2015) +3 ve -3 sınırının u değerleri belirlemede yaygın olarak kullanıldığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda z-skorları standardize edilerek +3 ve -3 aralığı dışında kalan değerler tespit edilmiş ve değer aralığı dışında kalan 15 veri toplam veri setinden çıkarılmıştır. Sınıf ğretmenlerine ait demografik zellikler **Tablo 1**’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Değişkenler	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	199	37.7
	Kadın	329	62.3
Resim veya Müzik Yeteneği	Evet	122	23.1
	Hayır	406	76.9
Aday Gösterilen Alan	Genel Zihinsel Yetenek	212	40.2
	Resim veya Müzik	50	9.5
	Genel Zihinsel ve Resim Yeteneği	147	27.8
	Genel Zihinsel ve Müzik Yeteneği	28	5.3
	Hiç Aday Göstermedim	91	17.2
Destek Eğitim Odasında Eğitim Verme	Evet	54	10.2
	Hayır	474	89.8
Toplam		528	100.0

Tablo 1’de çalışmaya katılım gösteren öğretmenlere ilişkin bazı demografik bilgilere yer verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin 329’unun (%62.3) kadın, 199’unun (%37.7) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 122’si (%23.1) resim ya da müzik alanında yetenekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin 212’sinin (%40.2) genel zihinsel yetenek, 147’sinin (%27.8) genel zihinsel ve resim yeteneği, 50’sinin (%9.5) resim veya müzik yeteneği, 28’inin (%5.3) genel zihinsel ve müzik alanlarında aday gösterdiği, 91’inin (%17.2) ise hiçbir yetenek alanında aday göstermediği grlmştir. Öğretmenlerin 474’ (%89.8) destek eğitim odasında eğitim vermemiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf ğretmenlerinin; demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan ‘‘Kişiisel Bilgi Formu’’, stn yetenekli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerini belirlemek için Tortop (2014) tarafından geliştirilen ‘‘stn Yetenekliler

Eğitimine İlişkin z Yeterlik lçeği”, ğrencilerin yaratıcılıklarını destekleme düzeylerini belirlemek için Dikici (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim ğretmenleri İndeksi leği” kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin; cinsiyet, resim veya müzik yeteneği olduğunu belirtme, Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) aday ğrenci gösterme ve destek eğitim odasında eğitim verme gibi özelliklerin tespit edilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formundaki değişkenler sınıf eğitimi, özel eğitim ve lme değerlendirme alan uzmanları tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

2.2.2. Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin z Yeterlik leği

Bu lek, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitimin etkililiğinin araştırılması amacıyla Türkiye’nin farklı illerinden ve farklı branşlardan belirlenen kriterleri karşılayan 30 öğretmenle nitel araştırma modellerinden durum çalışma deseni sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak Tortop (2014) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 26 maddeden oluşan lek; “Akademik Yeterlik (3 madde), Mentörlük-Danışmanlık (4 madde), Sorumluluk (3 madde), Uygun Kişilik zellik (7 madde), Yaratıcılığı Teşvik Etme (6 madde) ve ğretimsel Planlama (3 madde)” olmak üzere toplam altı alt boyuta sahiptir. Beşli Likert tipinde olan ölçek “hiç katılmıyorum-katılmıyorum-kararsızım-katılıyorum-tamamen katılıyorum” olmak üzere sırasıyla 1-5 arasında puanlanmaktadır. z yeterlik leği ve alt faktörlerine ait güvenirlik düzeylerinin yüksek (Cronbach Alpha>0.70) olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları řu şekildedir: Ölçeğin toplamı 0.95, akademik yeterlik boyutu 0.77, mentörlük 0.84, sorumluluk 0.81, uygun kişilik özellik 0.93, yaratıcılığı teşvik etme 0.94 ve öğretimsel planlama yeterliği 0.84’dır. Bu altı faktörün toplam ölçek varyansının %78.1’ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktör 1’in toplam ölçek varyansının %37.56’sını, Faktör 2’nin toplam ölçek varyansının %14.92’sini, Faktör 3’n toplam ölçek varyansının %9.39’unu, Faktör 4’n toplam ölçek varyansının %6.85’ini, Faktör 5’in toplam ölçek varyansının %5.08’ini ve Faktör 6’nın toplam ölçek varyansının %4.30’unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik çalışmasında, öz yeterlik leğinin toplamı ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Buna göre; akademik yeterlik boyutu 0.77, mentörlük 0.75, sorumluluk 0.78, uygun kişilik özellik 0.73, yaratıcılığı teşvik etme 0.74, öğretimsel planlama yeterliği 0.77 ve öz yeterlik leğinin toplamı 0.86 şeklinde bulunmuştur. Buna göre ölçekten elde edilen puanların güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

2.2.3. Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim ğretmenleri İndeksi leği

Ölçek, Dikici (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanırken orijinal adını karşılayacak şekilde Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim ğretmenleri İndeksi leği (YDİ) şeklinde adlandırılmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda dil bilimcilerin nerisi doğrultusunda ölçek orijinalinden farklı olarak beşli likert tipinde “hiçbir zaman-nadiren-bazen-sık sık-her zaman” şeklinde derecelendirilmiş ve sırasıyla 1-5 arasında puanlanmıştır. Ölçekte ulaşılabilecek en yüksek puanın 225, en düşük puanın 45 şeklinde olduğu ve ters işleyen maddenin bulunmadığı ifade edilmiştir. Türkçe form için yapılan analizler sonucunda ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları: Ölçeğin toplamı .93, bağımsızlık .48, bütünleştirme .66, güdüleme .54, yargılama .64, esneklik .80, değerlendirme .50, sorgulama .79, fırsat verme .56 ve hayal kırıklığı .73’tür (Dikici, 2013). Yapılan faktör analizinde elde edilen sonuçların ölçeğin zgn halinin yapı geçerliği ile benzerlik gösterdiği

ve maddelerin içeriklerine göre faktörlere isim verildiği için aynı faktör isimlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayı değeri .94 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik çalışmasında, Yaratıcılığı Destekleyen ğretmen İndeksi leği'nin toplamı ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Buna göre; bağımsızlık .78, bütünleştirme .76, güdüleme .77, yargılama .76, esneklik .76, değerlendirme .77, sorgulama .76, fırsat verme .76, hayal kırıklığı .75 ve ölçeğin toplamı .95 şeklinde bulunmuştur. Buna göre ölçekten elde edilen puanların güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinde, öncelikle lme araçlarından elde edilen puanların dağılımı incelenerek normallik varsayımı test edilmiştir. Betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, arpıklık ve basıklık) bu doğrultuda değerlendirilmiş ve dağılımın normal olup olmadığı belirlenmiştir. **Tablo 2**'de çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevapların betimleyici istatistikleri sunulmuş ve normallik dağılımları incelenmiştir.

Tablo 2. Bağımlı Değişkenlere Ait Betimsel Değerler

Değişken	<i>n</i>	Min.	Maks.	Ortalama	<i>Ss</i>	arpıklık	Basıklık
Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin z Yeterlik leği							
Akademik Yeterlik	528	3	15	9.12	2.79	-.051	-.325
Mentörlük	528	4	20	12.73	3.99	-.253	-.426
Sorumluluk	528	3	15	9.59	2.71	-.169	-.152
Uygun Kişilik zelliğ	528	12	35	27.85	4.71	-.453	-.058
Yaratıcılığı Teşvik Etme	528	12	30	23.97	4.03	-.239	-.502
ğretimsel Planlama	528	3	15	10.66	2.74	-.281	-.340
Toplam z Yeterlik	528	49	130	93.91	16.62	-.069	-.315
Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim ğretmenleri İndeksi leği							
Bağımsızlık	528	4	10	8.57	1.29	-.581	-.116
Bütünleştirme	528	10	20	17.49	2.38	-.683	-.327
Gdleme	528	7	15	13.26	1.80	-.770	-.114
Yargılama	528	8	20	16.78	2.39	-.368	-.339
Esneklik	528	11	20	17.40	2.36	-.539	-.512
Değerlendirme	528	8	15	12.99	1.80	-.508	-.497
Sorgulama	528	11	20	17.69	2.27	-.670	-.389
Fırsat Verme	528	11	20	17.79	2.20	-.785	-.021
Hayal Kırıklığı	528	13	25	22.30	2.86	-.801	-.107
Toplam Yaratıcılığı Destekleme	528	94	165	144.26	16.66	-.706	-.014

Öğretmenlerin stn yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri **Tablo 2**'de incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen arpıklık ve basıklık katsayıları +3 ile -3 değer aralığındadır (Newell ve Hancock, 1984). Bu bağlamda verilerin analizi sırasında parametrik testlerden yararlanılmıştır. İki bağımsız değişken için *t* testi, ikiden fazla bağımsız değişken için ANOVA uygulanmıştır. ANOVA'da anlamlı sonuca ulaşılması durumunda ise Post-Hoc testlerinden örneklem sayısı eşit olmadığı ve varyansların homojen dağılması sebebiyle Bonferroni kullanılmıştır. İki sürekli değişkenin incelenmesi durumunda Pearson Korelasyon analizi ve değişkenler arasındaki ilişkiler için Regresyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları 0.70-1.00 arası yüksek, 0.70-0.30 arası orta ve 0.30-0.00 arası düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 32). Yapılan analizlerde anlamlılık derecesi $p < 0.05$ olarak ele alınmıştır. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde Cohen (1988): küçük ≈ 0.20 , orta ≈ 0.50 , büyük ≈ 0.80 dikkate alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinden lcekler aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ait bulgular araştırma soruları sıralamasına göre verilmiştir.

Sınıf ğretmenlerinin cinsiyete göre stn Yetenekliler Eğitimine İlişkin z Yeterlik lği'nin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için *t*-testi yapılış ve sonuçlar **Tablo 3**'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Sınıf ğretmenlerinin Cinsiyete Göre stn Yetenekliler Eğitimine Yönelik z Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	Ort.	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Akademik Yeterlik	Erkek	199	9.37	2.78	526	1.609	.108	.15
	Kadın	329	8.96	2.79				
Mentörlük	Erkek	199	13.29	3.82	526	2.548	.011	.23
	Kadın	329	12.38	4.06				
Sorumluluk	Erkek	199	9.48	2.65	526	-.736	.462	.07
	Kadın	329	9.66	2.75				
Uygun Kişilik zellik	Erkek	199	28.40	4.39	526	2.087	.037*	.19
	Kadın	329	27.52	4.86				
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Erkek	199	24.14	4.04	526	.727	.468	.07
	Kadın	329	23.87	4.03				
ğretimsel Planlama	Erkek	199	10.82	2.76	526	1.101	.272	.10
	Kadın	329	10.55	2.73				
Toplam z Yeterlik	Erkek	199	95.50	15.88	526	1.709	.088	.15
	Kadın	329	92.95	17.00				

**p* < .05

Sınıf ğretmenlerinin cinsiyetlerine göre üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde, mentörlük ve uygun kişilik özellikleri alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mentörlük boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu grlmştir ($t_{(526)} = 2.55$; $p = .011$; $d = 0.23$). Bu fark küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Uygun kişilik özellikleri boyutunda da benzer şekilde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek puan aldığı bulunmuştur ($t_{(526)} = 2.09$; $p = .037$; $d = 0.19$). Bu farklılık da küçük düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Bir diğer deyişle mentörlük ve uygun kişilik özellik konusunda erkek öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf ğretmenlerinin cinsiyete göre yaratıcılığı destekleme lğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için *t* testi yapılış ve sonuçlar **Tablo 4**'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Sınıf ğretmenlerinin Cinsiyete Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	Ort.	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Bağımsızlık	Erkek	199	8.48	1.30	526	-1.235	.218	-.11
	Kadın	329	8.62	1.28				
Bütünleştirme	Erkek	199	17.24	2.40	526	-1.901	.058	-.17
	Kadın	329	17.64	2.36				
Gdleme	Erkek	199	13.15	1.80	526	-1.150	.251	-.10
	Kadın	329	13.33	1.79				
Yargılama	Erkek	199	16.55	2.53	526	-1.727	.085	-.15
	Kadın	329	16.92	2.30				

Tablo 4. *Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları (devamı)*

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Esneklik	Erkek	199	17.35	2.38	526	-.415	.678	-.03
	Kadın	329	17.43	2.35				
Değerlendirme	Erkek	199	12.90	1.83	526	-.814	.416	-.08
	Kadın	329	13.04	1.79				
Sorgulama	Erkek	199	17.68	2.23	526	-.057	.955	.00
	Kadın	329	17.69	2.29				
Fırsat Verme	Erkek	199	17.73	2.15	526	-.441	.660	-.04
	Kadın	329	17.82	2.23				
Hayal Kırıklığı	Erkek	199	22.18	2.91	526	-.793	.428	-.07
	Kadın	329	22.38	2.84				
Toplam Yaratıcılığı Destekleme	Erkek	199	143.25	16.93	526	-1.087	.278	-.10
	Kadın	329	144.87	16.50				

*p < .05

Tablo 4'teki bulgulara göre, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ($t_{(526)} = -1.09$; $p = .278$; $d = -0.10$) tüm boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin resim veya müziğe yeteneklerinin olduğunu belirtenlerin değişkenine göre üstün yetenekliler eğitime yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Sınıf Öğretmenlerinin Resim veya Müzik Yeteneklerinin Olduğunu Belirtmesine Göre Üstün Yetenekliler Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t Testi Sonuçları*

Boyutlar	Özel Yetenek	n	Ort.	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Akademik Yeterlik	Evet	122	10.02	2.45	526	4.121	.000*	.43
	Hayır	406	8.84	2.84				
Mentörlük	Evet	122	14.14	3.67	526	4.546	.000*	.47
	Hayır	406	12.30	3.99				
Sorumluluk	Evet	122	10.05	2.56	526	2.146	.032*	.22
	Hayır	406	9.45	2.74				
Uygun Kişilik Özellik	Evet	122	29.38	4.30	526	4.137	.000*	.43
	Hayır	406	27.40	4.73				
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Evet	122	25.05	3.91	526	3.400	.001*	.35
	Hayır	406	23.65	4.01				
Öğretimsel Planlama	Evet	122	11.37	2.51	526	3.309	.001*	.34
	Hayır	406	10.44	2.77				
Toplam Öz Yeterlik	Evet	122	100.00	15.12	526	4.707	.000*	.49
	Hayır	406	92.08	16.63				

*p < .05

Tablo 5'teki sonuçlara göre, tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Analizler, resim veya müziğe yeteneği olduğunu belirten öğretmenlerin diğer öğretmen grubuna kıyasla daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir: Akademik yeterlik, $t_{(526)} = 4.12$, $p < .001$, $d = 0.43$; mentörlük, $t_{(526)} = 4.55$, $p < .001$, $d = 0.47$; sorumluluk, $t_{(526)} = 2.15$, $p = .032$, $d = 0.22$; uygun kişilik özellikleri, $t_{(526)} = 4.14$, $p < .001$, $d = 0.43$; yaratıcılığı teşvik etme, $t_{(526)} = 3.40$, $p = .001$, $d = 0.35$; öğretimsel planlama, $t_{(526)} = 3.31$, $p = .001$, $d = 0.34$; ve toplam öz yeterlik, $t_{(526)} = 4.71$, $p < .001$, $d = 0.49$. Genel olarak

bu bulgular, resim veya müziğe yeteneği olduğunu belirten öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf ğretmenlerinin resim veya müziğe yeteneklerinin olduğunu belirtenlerin değişkenine göre yaratıcılığı destekleme lęeęinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için *t* testi yapılmış ve sonuçlar **Tablo 6**'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Sınıf ğretmenlerinin Resim veya Müzik Yeteneklerinin Olduğunu Belirtmesine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları*

Boyutlar	zel Yetenek	<i>n</i>	Ort.	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Bağımsızlık	Evet	122	8.85	1.28	526	2.818	.005*	.29
	Hayır	406	8.48	1.28				
Bütünleştirme	Evet	122	17.80	2.15	526	1.625	.105	.17
	Hayır	406	17.40	2.44				
Gdleme	Evet	122	13.48	1.70	526	1.560	.119	.16
	Hayır	406	13.19	1.82				
Yargılama	Evet	122	17.16	2.18	526	1.993	.047*	.21
	Hayır	406	16.67	2.44				
Esneklik	Evet	122	17.91	2.02	526	2.732	.007*	.28
	Hayır	406	17.25	2.43				
Değerlendirme	Evet	122	13.25	1.53	526	1.814	.070	.19
	Hayır	406	12.91	1.87				
Sorgulama	Evet	122	18.33	1.81	526	3.605	.000*	.38
	Hayır	406	17.49	2.36				
Fırsat Verme	Evet	122	18.33	1.87	526	3.121	.002*	.32
	Hayır	406	17.63	2.26				
Hayal Kırıklığı	Evet	122	22.93	2.37	526	2.758	.006*	.29
	Hayır	406	22.12	2.97				
Toplam Yaratıcılığı Destekleme	Evet	122	148.02	14.00	526	2.865	.004*	.30
	Hayır	406	143.13	17.24				

**p* < .05

Tablo 6'daki sonuçlara göre, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri resim veya müziğe yetenek durumlarına göre incelenmiştir. Analizler, bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir: Bağımsızlık, $t_{(526)} = 2.82$, $p = .005$, $d = 0.29$; yargılama, $t_{(526)} = 1.99$, $p = .047$, $d = 0.21$; esneklik, $t_{(526)} = 2.73$, $p = .007$, $d = 0.28$; sorgulama, $t_{(526)} = 3.61$, $p < .001$, $d = 0.38$; fırsat verme, $t_{(526)} = 3.12$, $p = .002$, $d = 0.32$; hayal kırıklığı, $t_{(526)} = 2.76$, $p = .006$, $d = 0.29$ ve toplam yaratıcılığı destekleme puanı, $t_{(526)} = 2.87$, $p = .004$, $d = 0.30$. Buna karşın bütünleştirme ($t_{(526)} = 1.63$, $p = .105$), güdüleme ($t_{(526)} = 1.56$, $p = .119$) ve değerlendirme ($t_{(526)} = 1.81$, $p = .070$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Genel olarak, resim veya müziğe yeteneği olduğunu belirten öğretmenler özellikle bazı alt boyutlarda daha yüksek yaratıcılığı destekleme düzeyine sahiptir.

Sınıf ğretmenlerinin daha önce BİLSEM'e aday gösterme değişkenine göre stn Yetenekliler Eğitimine İlişkin z Yeterlik lęeęi'nin toplamı ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar **Tablo 7**'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri BİLSEM'e Aday Göstermesine Göre Üstün Yetenekliler Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Aday Gösterilen Yetenek Türleri	n	Ort.	Ss	F ₍₄₋₅₂₃₎	p	η ²	Fark
Akademik Yeterlik	Genel Zihinsel ^a	212	9.18	2.67	5.865	.000*	.04	a>e c>e d>e
	Resim veya Müzik ^b	50	8.96	2.77				
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	9.39	2.77				
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	10.71	2.42				
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	8.11	2.95				
Mentörlük	Genel Zihinsel ^a	212	12.91	3.78	5.480	.000*	.04	a>e c>e d>e
	Resim veya Müzik ^b	50	12.54	4.20				
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	12.92	3.93				
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	15.07	3.75				
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	11.36	4.14				
Sorumluluk	Genel Zihinsel ^a	212	9.50	2.58	.972	.422	.01	
	Resim veya Müzik ^b	50	9.38	2.86				
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	9.54	2.73				
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	10.50	2.82				
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	9.70	2.85				
Uygun Kişilik Özellik	Genel Zihinsel ^a	212	27.80	4.54	2.995	.018*	.02	d>e
	Resim veya Müzik ^b	50	27.14	5.16				
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	28.26	4.79				
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	30.14	4.71				
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	27.01	4.48				
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Genel Zihinsel ^a	212	23.78	3.92	2.324	.056	.02	
	Resim veya Müzik ^b	50	24.46	3.99				
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	24.16	4.0				
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	25.71	4.43				
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	23.31	4.11				
Öğretimsel Planlama	Genel Zihinsel ^a	212	10.74	2.51	2.449	.045*	.02	d>e
	Resim veya Müzik ^b	50	10.90	2.78				
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	10.52	2.92				
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	11.89	2.78				
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	10.15	2.84				
Toplam Öz Yeterlik	Genel Zihinsel ^a	212	93.92	15.70	4.317	.002*	.03	d>a d>e
	Resim veya Müzik ^b	50	93.38	17.19				
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	94.79	17.14				
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	104.04	17.83				
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	89.65	15.95				

*p < .05

Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri BİLSEM'e aday gösterme durumlarına göre üstün yetenekliler eğitime yönelik öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde; akademik yeterlik ($F_{(4, 523)} = 5.87$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$), mentörlük ($F_{(4, 523)} = 5.48$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$), uygun kişilik özellikleri ($F_{(4, 523)} = 2.99$; $p = .018$; $\eta^2 = .02$), öğretimsel planlama ($F_{(4, 523)} = 2.45$; $p = .045$; $\eta^2 = .02$) ve toplam öz yeterlik puanları ($F_{(4, 523)} = 4.32$; $p = .002$; $\eta^2 = .03$) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu tablodaki sonuçlar Cohen'in (1988) sınıflamasına göre küçük ile orta arasında etki büyüklüklerini işaret etmektedir. Anlamlı bulunan bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre akademik yeterlik ve mentörlük boyutlarında genel zihinsel yetenek, genel zihinsel-resim yeteneği ve genel zihinsel-müzik yeteneği alanlarında aday gösteren öğretmenlerin, hiç aday göstermemiş öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha

yüksek öz yeterlik puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Uygun kişilik özellikleri ve öğretimsel planlama boyutlarında ise yalnızca genel zihinsel-müzik yeteneği alanında aday gösteren öğretmenlerin, hiç aday göstermeyen öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Toplam z yeterlik puanı açısından ise genel zihinsel-müzik alanında aday gösteren öğretmenlerin hem yalnızca genel zihinsel alanda aday gösteren öğretmenlerden hem de hiç aday göstermeyen öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek öz yeterlik puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgular, aday gösterme deneyiminin ve özellikle çoklu yetenek alanlarında (r. genel zihinsel ve müzik) aday gösterme durumunun öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Sınıf ğretmenlerinin daha önce BLSEM'e aday ğrenci gösterme değişkenine göre yaratıcılığı destekleme leğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar **Tablo 8**'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Sınıf ğretmenlerinin BLSEM'e Aday Göstermesine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Aday Gösterilen Yetenek Türleri	<i>n</i>	Ort.	<i>Ss</i>	<i>F</i> (4-523)	<i>p</i>	η^2
Bağımsızlık	Genel Zihinsel ^a	212	8.50	1.28	1.066	.372	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	8.60	1.40			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	8.69	1.23			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	8.82	1.36			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	8.43	1.30			
Bütünleştirme	Genel Zihinsel ^a	212	17.29	2.51	1.788	.130	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	17.58	2.39			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	17.75	2.27			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	18.25	1.65			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	17.24	2.39			
Gdleme	Genel Zihinsel ^a	212	13.18	1.90	1.046	.383	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	13.28	2.02			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	13.43	1.60			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	13.64	1.37			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	13.05	1.82			
Yargılama	Genel Zihinsel ^a	212	16.69	2.43	.822	.511	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	17.24	2.45			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	16.72	2.29			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	17.21	2.13			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	16.68	2.52			
Esneklik	Genel Zihinsel ^a	212	17.36	2.43	.730	.572	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	17.14	2.59			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	17.58	2.19			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	17.82	2.16			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	17.22	2.39			
Değerlendirme	Genel Zihinsel ^a	212	13.01	1.82	1.069	.371	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	12.90	1.99			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	13.14	1.70			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	13.14	1.74			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	12.67	1.84			

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM'e Aday Göstermesine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları (devamı)

Boyutlar	Aday Gösterilen Yetenek Türleri	n	Ort.	Ss	F ₍₄₋₅₂₃₎	p	η ²
Sorgulama	Genel Zihinsel ^a	212	17.64	2.31	1.032	.390	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	17.44	2.19			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	17.86	2.22			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	18.25	2.12			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	17.47	2.33			
Fırsat Verme	Genel Zihinsel ^a	212	17.70	2.25	1.311	.265	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	17.78	2.22			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	17.94	2.12			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	18.50	1.71			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	17.53	2.29			
Hayal Kırıklığı	Genel Zihinsel ^a	212	22.29	2.92	1.257	.286	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	22.16	2.94			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	22.50	2.73			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	23.07	2.21			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	21.86	3.06			
Toplam Yaratıcılığı Destekleme	Genel Zihinsel ^a	212	143.67	17.06	1.174	.321	.01
	Resim veya Müzik ^b	50	144.12	17.59			
	Genel Zihinsel ve Resim ^c	147	145.61	15.47			
	Genel Zihinsel ve Müzik ^d	28	148.71	13.36			
	Hiç Aday Göstermedim ^e	91	142.15	17.8			

*p < .05

Tablo 8'deki istatistiki sonuçlara göre öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin BİLSEM'e aday gösterme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p > .05).

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında eğitim verme değişkenine göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odasında Eğitim Vermesine Göre Üstün Yetenekliler Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Destek Eğitim Odasında Eğitim Verme	n	Ort.	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Akademik Yeterlik	Evet	54	11.19	2.65	526	5.927	.000*	.85
	Hayır	474	8.88	2.71				
Mentörlük	Evet	54	15.57	3.86	526	5.700	.000*	.82
	Hayır	474	12.40	3.88				
Sorumluluk	Evet	54	10.37	3.02	526	2.244	.025*	.32
	Hayır	474	9.50	2.66				
Uygun Kişilik Özellik	Evet	54	30.78	4.24	526	4.922	.000*	.71
	Hayır	474	27.52	4.65				
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Evet	54	25.78	3.91	526	3.512	.000*	.50
	Hayır	474	23.77	4.00				
Öğretimsel Planlama	Evet	54	12.11	2.58	526	4.182	.000*	.60
	Hayır	474	10.49	2.71				
Toplam Öz Yeterlik	Evet	54	105.80	17.42	526	5.711	.000*	.82
	Hayır	474	92.56	15.99				

*p < .05

Tablo 9'daki sonuçlara göre, sınıf retmenlerinin okullarında destek eğitim odasında eğitim verme durumlarına göre üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve toplam öz yeterlik puanında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Destek eğitim odasında eğitim veren üretmenler, akademik yeterlik ($t_{(526)} = 5.93, p < .001, d = 0.85$), mentörlük ($t_{(526)} = 5.70, p < .001, d = 0.82$), sorumluluk ($t_{(526)} = 2.24, p = .025, d = 0.32$), uygun kişilik özellikleri ($t_{(526)} = 4.92, p < .001, d = 0.71$), yaratıcılığı teşvik etme ($t_{(526)} = 3.51, p < .001, d = 0.50$), öğretimsel planlama ($t_{(526)} = 4.18, p < .001, d = 0.60$) ve toplam öz yeterlik ($t_{(526)} = 5.71, p < .001, d = 0.82$) boyutlarında anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Genel olarak bu bulgular destek eğitim odasında görev alan retmenlerin üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterliklerinin, eğitim vermeyen retmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu ve bu farkların çoğunun orta ile büyük etki büyüklüğünde olduğunu göstermektedir.

Sınıf retmenlerinin destek eğitim odasında eğitim verme değişkenine göre yaratıcılığı destekleme leğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuçlar **Tablo 10**'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Sınıf retmenlerinin Destek Eğitim Odasında Eğitim Vermesine Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları*

Boyutlar	Destek Eğitim Odası Eğitimi Verme	n	Ort.	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Bağımsızlık	Evet	54	8.91	1.40	526	2.061	.040*	.30
	Hayır	474	8.53	1.27				
Bütünleştirme	Evet	54	17.85	2.31	526	1.184	.237	.17
	Hayır	474	17.45	2.39				
Gdleme	Evet	54	13.46	1.77	526	.870	.385	.12
	Hayır	474	13.24	1.80				
Yargılama	Evet	54	17.35	2.23	526	1.864	.063	.27
	Hayır	474	16.71	2.40				
Esneklik	Evet	54	17.93	2.26	526	1.728	.085	.25
	Hayır	474	17.34	2.36				
Değerlendirme	Evet	54	13.46	1.65	526	2.054	.040*	.30
	Hayır	474	12.93	1.81				
Sorgulama	Evet	54	18.15	2.16	526	1.583	.114	.23
	Hayır	474	17.63	2.28				
Fırsat Verme	Evet	54	18.24	2.21	526	1.601	.110	.23
	Hayır	474	17.74	2.19				
Hayal Kırıklığı	Evet	54	22.70	2.94	526	1.085	.278	.15
	Hayır	474	22.26	2.86				
Toplam Yaratıcılığı Destekleme	Evet	54	148.06	16.93	526	1.770	.077	.25
	Hayır	474	143.83	16.60				

* $p < .05$

Sınıf retmenlerinin destek eğitim odasında eğitim verme durumlarına göre yaratıcılığı destekleme düzeyleri karşılaştırıldığında bağımsızlık, $t_{(526)} = 2.06, p = .040, d = 0.30$ ve değerlendirme, $t_{(526)} = 2.05, p = .040, d = 0.30$ alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Her iki boyutta da destek eğitim odasında görev yapan retmenlerin puan ortalamaları, bu birimde görev yapmayan retmenlere göre daha yüksektir. Etki büyüklükleri her iki boyutta da küçük düzeydedir. Diğer yaratıcılığı destekleme boyutlarında ve toplam puanda anlamlı fark saptanmamıştır ($p > .05$). Bu sonuçlar, yalnızca bazı yaratıcılık bileşenlerinde destek eğitim odasında görev almanın retmen yeterliğini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Sınıf ğretmenlerinin ‘‘Yaratıcılığı Destekleme’’ ile ‘‘stn Yetenekliler Eğitimine İlişkin z Yeterlik’’ leklerinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığı Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar **Tablo 11**’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri ile stn Yetenekliler Eğitimine Yönelik z Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişken	1	2	3	4	5	6	7
1. Bağımsızlık	–						
2. Bütünleştirme	.27**	–					
3. Gdleme	.32**	.21**	–				
4. Yargılama	.25**	.23**	.19**	–			
5. Esneklik	.52**	.47**	.42**	.43**	–		
6. Değerlendirme	.54**	.42**	.39**	.43**	.44**	–	
7. Sorgulama	.45**	.29**	.26**	.35**	.33**	.34**	–
8. Fırsat Verme	.51**	.41**	.36**	.40**	.39**	.30**	.30**
9. Hayal Kırıklığı	.51**	.41**	.38**	.40**	.38**	.30**	.38**
10. Toplam Yaratıcılığı Destekleme	.23**	.24**	.22**	.51**	.50**	.37**	.46**

** $p < .01$ (2-yönlü); 1-Akademik Yeterlik, 2-Mentörlük, 3-Sorumluluk, 4-Uygun Kişilik zellik, 5-Yaratıcılığı Teşvik Etme, 6-ğretimsel Planlama, 7-z Yeterlik

Sınıf ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre toplam yaratıcılığı destekleme puanı ile toplam öz yeterlik puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .46$; $p < .01$). Ayrıca yaratıcılığı destekleme leğinin tüm alt boyutları ile üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterliğe ilişkin tüm alt boyutlar arasında da pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır ($p < .01$). Korelasyon katsayıları incelendiğinde, bu ilişkilerin çoğunlukla küçük ile orta düzey arasında değiştiiği görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme eğilimlerinin, üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile tutarlı biçimde arttığını göstermektedir.

Regresyon analizinin n koşullarından olan VIF değeri 1.0 ile 10’un arasında olduğu tespit edilmiştir (Alpar, 2016). Ayrıca regresyonun standartlaştırılmış artıkları normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterliklerini yordama durumunu tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve **Tablo 12**’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Öğretmenlerin Yaratıcılık Destekleme Düzeylerinin stn Yetenekliler Eğitimine Yönelik z Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	B	Standar t Hata β	β	t	p	%95 Güven Aralığı		oklu Bağlantı İstatistikler	
						Alt Sınır	st Sınır	Tolerance	VIF
Sabit	27.777	5.607		4.954	.000	6.763	38.792		
Toplam Yaratıcılık Destek	.458	.039	.460	11.873	.000	.383	.534	1.00	1.00
$R = .460$	$R^2 = .211$	$F_{(526)} = 140.980$			$p < .01$				

Tablo 12’de öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterliklerini etkileyip etkilemediğinin incelenmesi sonucunda yaratıcılığı destekleme düzeyinin öz yeterliği etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p < 0.01$). Buna göre

Öğretmenlerin stn yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin yaklaşık % 21'ini yaratıcılığı destekleme düzeyleri yordamaktadır ($F_{(1, 526)} = 140.98; p < .01; R = .46; R^2 = .21$).

4. Tartışma, Sonuç ve neriler

Araştırmada, sınıf ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlikleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Regresyon analizi, öğretmenlerin öz yeterliğinin %21'inin yaratıcılığı destekleme düzeyleriyle açıklandığını göstermiştir. Ayrıca bazı demografik değişkenlerde öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinde ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Araştırmada stn yeteneklilerin eğitiminde erkek sınıf ğretmenlerinin öz yeterliklerinin kadınlara göre mentörlük ve uygun kişilik özellik bakımından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum toplumda erkek öğretmenlerin otoriter, lider veya rehber (mentor) rolünü üstlenmesi gerektiğine dair yaygın bir inançtan, çalışmanın rneklemi ni oluşturan bölgenin kültürel özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü Ayvacı ve Durmuş (2025), proje üretme süreçlerinde öğrencilerin bilimsel araştırma ve veri analizi konusunda ğretmen rehberliğine ihtiyaç duyduklarını, ayrıca danışman öğretmenlerin akademik destek almalarının sürecin başarisını artırdığını vurgulamıştır. Bek (2007) araştırmasında, kadın ve erkek öğretmenlere atfedilen rollerin farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Mcgrath ve Sinclair (2013) araştırmalarında ilkokulda görev yapan erkek öğretmenlerin öğrencileri için iyi birer rol model olduklarını, baba figürünü yansıttıklarını ve çocukların becerilerini geliştirme konusunda öğrencileri ile daha rahat iletişim kurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların erkek öğretmenlerin öğrencilerine mentörlük yapma hususunda uygun kişilik özelliğine sahip oldukları sonucunu desteklediği söylenebilir. Sınıf ğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitiminde kişilik özelliği bakımından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu şeklinde araştırma bulgularını destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Aslan ve Yurtal, 2023; Girgin ve şahin, 2019). Ancak Abanoz'un (2021) araştırmasında mentörlük alt boyutunda elde ettiği kadın sınıf ğretmenlerinin erkeklerden daha yeterli olduğu sonucunun araştırma bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Sınıf ğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitiminde cinsiyet değişkeni bakımından ölçeğin toplamı ile diğer alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Genel olarak alanyazında öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı yönünde çok sayıda çalışmanın bulunduğu tespit edilmiştir (Güneş, 2015; Karademir-nl, 2019; Liu ve Waller, 2018; Uzun vd., 2010). Araştırmada benzer sonuçlar elde eden zata (2022) bu durumu erkek ve kadın öğretmenlerin benzer inanç geliştirmeleriyle açıklarken Karademir-nl (2019) cinsiyetlerine bağlı olmaksızın bütün öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri özelliklerine uygun şekilde yetiştirme çabasında olmalarına bağlamaktadır. Araştırmada ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşılmamasının nedenleri öğretmenlik mesleğinin ortak görev tanım ve sorumluluğunun cinsiyet ayrımı gözetmeksizin yürütülmesinden, ğretmen yetiştirme programlarının her iki cinsiyete de benzer biçimde yetkinlik kazandırıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyetlerine bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde, bulgularımızla örtüşen araştırmalara rastlandığı görülmektedir (İnel-Ekici, 2016; Kaya, 2018; Leylak ve Say, 2021; Pehlivan, 2019; Yousaf ve Ghayas, 2015). Araştırma sonuçlarından yola çıkarak yaratıcılığı destekleyen davranışların cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu ve öğretmenin araştırmalar yaparak kendini geliştirmesiyle

ilgili bir durum olduğu söylenebilir. Alanyazında bulgularımızla örtüşmeyen araştırmalar da bulunmaktadır (Gülel, 2006; Kirişci ve Sarıkaya, 2023). Araştırma bulgularımızdan farklı sonuçlara ulaşılmasına örneklem grubu ve sayısı, kullanılan ölçeklerin farklı olması gibi durumlar neden olmuş olabilir.

Sınıf ğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlikleri resim veya müzik yeteneği olduğunu belirtme değişkenine göre incelendiğinde; ölçeğin tüm boyutlarında resim veya müzik alanında yeteneği olduğunu belirten öğretmenlerin puan ortalamalarının diğer ğretmen grubunun puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Gardner'ın (1983) oklu zekâ kuramına göre, bireyler müzik, resim gibi farklı alanlarda üstün yetenekli olabilir. Sanatla ilgilenen öğretmenler bu farklılıklara daha duyarlı olabilir ve bu da onların öz yeterliklerini artırabilir. Bandura (1997), bireyin geçmiş başarılarının ve kişisel yeterlik deneyimlerinin öz yeterlik algısını güçlendirdiğini vurgular. Resim, müzik gibi sanat alanlarındaki beceri öğretmenlerin kendilerine olan güvenini artırabilir. Eisner (2003) sanatsal deneyimin bireyin pedagojik anlayışını zenginleştirdiğini ve yaratıcılığı desteklediğini belirtir. Ayrıca yaratıcılığı destekleyici çalışmaların da yaratıcılık üzerinde pozitif katkılarının olduğu görülmektedir (Yurdakal, 2019). Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından olumlu bir ortam yaratır. Hallam (2010), sanat ve özellikle müzikle uğraşmanın bireyde empati, farkındalık ve bütünsel gelişim sağladığını belirtmiştir. Bu zellikler, üstün yeteneklilerle çalışmak için kritik becerilerdir. Boyd (2013) araştırmasında müzik dersleri ile matematik derslerinin entegrasyonu sonucunda müzik alanındaki öğrencilerin matematik dersindeki başarılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında sanat alanlarına ilgisi ve yeteneği olduğunu belirten öğretmenlerin, bazı alanlarda üstün yetenekli öğrencilere daha iyi eğitim verebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Resim, müzik gibi sanat dallarıyla ilgilenenlerin kendi potansiyellerinin farkına vardıkları ve potansiyellerini açığa çıkarabildikleri söylenebilir. Kendi potansiyellerinin farkında olan kişiler, çocuklarda bulunan özel yetenekleri daha kolay keşfedebilir. Bu durumun öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterliklerini olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Sınıf ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri resim veya müzik yeteneğine göre incelendiğinde; ölçeğin bağımsızlık, yargılama, esneklik, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı alt boyutları ile ölçeğin toplamında resim veya müzik yeteneği olduğunu belirten öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde puanların yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eisner (2003) sanat eğitiminin bireylerin problem çözme becerilerini, düşünsel esnekliğini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmiştir. Doğramacıoğlu (2016) araştırmasında güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencileri yaratıcı becerileri bakımından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda güzel sanatlar lisesi ile diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve bu farklılığın güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirtilmiştir. Alanyazında sanat eğitiminin bireylerin yaratıcı düşüncelerini desteklediği yönünde başka araştırma bulguları da bulunmaktadır (Dikici, 2006; Furnham, 2011). Bunun yanında Gülel (2006) enstrüman alan ğretmen adaylarının yaratıcılıklarının enstrüman almayan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu bulmuş ve bu durumun beklentilerinin tersi yönünde bir sonuç olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkararak resim veya müzik yeteneği olduğunu belirten öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olmasının nedenleri zengin hayal gücüne ve zgn düşünebilme özelliklerine sahip olma, esnek ve yaratıcı ortamların oluşturulması konusundaki deneyimlerle ilişkilendirilebilir.

Sınıf ğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri BİLSEM'e aday ğrenci gösterme durumlarına göre incelendiğinde; akademik yeterlik, mentörlük, uygun kişilik özellik, öğretimsel planlama alt boyutları ile ölçeğin toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı grlmştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu tüm boyutlarda

elde edilen puanlar karşılaştırıldığında “genel zihinsel ve müzik yeteneği” alanlarında aday gösteren ğretmenlerin “BİLSEM’e hiç aday göstermeyen” öğretmenlerden istatistiksel bakımdan anlamlı derecede daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar ğretmenlerin öğrencilerini BİLSEM’e aday gösterirken daha çok genel yetenek ve müzik alanlarını tercih ettiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %17.2’sinin hiçbir öğrencisini aday göstermediği görülmektedir. Akar ve Uluman (2013) araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin üstün yetenekli bireyleri doğru aday gösterme oranını %14.5, Sıcak (2014) araştırmasında bu oranı %18, Abanoz (2021) ise %31.3 şeklinde bulmuştur. Bu durum zamanla sınıf ğretmenlerinin doğru aday gösterme düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Callahan (2005) stn yetenekli öğrencilerin aday gösterilme sürecinin karmaşık bir konu olduğunu belirtmiştir. Schroth ve Helfer (2008) eğitmenlerin uygulanan standart testler, ğretmen tavsiyesi ve portfolyo dosyalarını üstün yeteneklileri tanılama doğru araçlar olarak kabul ettiklerini ancak ebeveynlerin bu durumu doğru bulmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bracken ve Brown (2006) stn yetenekli öğrencilerle sık sık iletişimde oldukları ve onları gözlemleyebildikleri için öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilmesinde önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Hansen ve Feldhusen (1994) araştırmalarında üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenleri karşılaştırmış ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili üniversitede ders alan veya hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin bu bireyleri daha doğru tespit ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak üstün yetenekli bireylerle ilgili eğitim alan ve onlarla etkileşim halinde olan ğretmenlerin BİLSEM’e doğru öğrenciyi doğru alana yönlendirme düzeyinde artış olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin BİLSEM’in işleyişi, ğrenci seçimi ve program içeriği hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları, ailelerin çocuklarının aday gösterilmesi için öğretmenlere psikolojik baskı yapması, adaylık sürecinin öğretmenler tarafından zaman alıcı bir süreç olarak görülmesi, sınıfta özel yetenekli ğrenci bulunmaması gibi durumlar ğretmenlerin BİLSEM’e öğrencileri aday göstermeme nedenleri arasında sayılabilir.

Sınıf ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri BİLSEM’e aday ğrenci göstermeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Siegle ve Powell (2004), ğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme tutumları yüksek olsa bile, aday gösterme davranışını etkileyen temel unsurun çoğunlukla üstün yetenekli ğrenci profiline dair bilgi düzeyleri olduğunu, dolayısıyla yaratıcılığı destekleme eğilimi ile aday gösterme davranışının her zaman paralel ilerlemediğini bulmuştur. Sisk (2007) ğretmenlerin yaratıcılığı destekleme eğilimleri ile üstün yetenekli öğrencileri tanıma veya yönlendirme davranışlarının doğrudan bağlantılı olmadığını, çünkü öğretmenlerin yaratıcılığa açık olmalarının her zaman tanılama sürecinde doğru gözlem yapabilmelerini sağlamadığını belirtmiştir. Sonuçlar BİLSEM’e öğrencileri aday gösterme durumunun öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleriyle doğrudan ilişkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterilme süreçlerinde öğrencilerin özelliklerini tanıma, farklı tanılama teknikleri geliştirme gibi durumların etkili olabileceği söylenebilir.

Sınıf ğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri destek eğitim odasında ders verme durumuna göre incelendiğinde; ölçeğin tüm boyutlarında ders veren öğretmenlerin vermeyen öğretmenlere göre puan ortalamalarının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Aslan ve Yurtal’ın (2023) araştırma bulgularının sonuçlarımızla örtüştüğü görülmüştür. Afat (2017) toplumda genel olarak yaklaşık %2 oranında üstün yetenekli bulunduğunu fakat araştırmayı yaptığı ilde destek eğitim odasında eğitim alan gurubun oransal olarak %1’in altında kaldığını ifade etmiştir. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği ilin Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından zenginleştirme tedbiri bulunan öğrencilerden sadece %44’ne destek eğitim odasında eğitim verildiği belirtilmiştir. Bu

Çalışmada stn yetenek tanısı konmuş öğrencilere destek eğitimi odasında kurs veren sınıf ğretmenlerinin oranının %10.2 olduğu grlmştir. Araştırmalardan elde edilen bulgular dikkate alındığında destek eğitimi odasında ders veya kurs veren öğretmenlerin oranının düşük olduğu söylenebilir. Bu duruma okullarda yeterli alt yapının bulunmaması, bazı ğretmen ve ğrenci velilerinin üstün yetenekli öğrencilere destek eğitimi odasında kurs verilebileceğini bilmemeleri, öğretmenlerin zenginleştirilmiş eğitim planı hazırlama konusunda yeterli olmamaları gibi farklı nedenler yol açmış olabilir. Bunun yanında üstün yeteneklilere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin görüşlerini kapsayan araştırmalarda (Mcculloch, 2010; pengin, 2018) genellikle olumlu görüşlerin ön planda olduğu grlmştir. pengin (2018) destek eğitimi odasına yönelik olumlu düşüncelere ulaşılmasında öğretmenlerin öz verili çalışmasının etkisini vurgulamış ve destek eğitimi uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, öğrenciye ve okula da faydalarının olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde destek eğitim odasında ders veren öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin olumlu yönde etkilenmesi beklenir. Ayrıca destek eğitim odalarının alt yapılarının desteklenerek yaygınlaştırılmalarının ğrenci ve okula da büyük faydalar sağlayabileceği söylenebilir. Destek eğitim odasında ders veren öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerle doğrudan ve birebir etkileşimde bulunmaları, bu öğrencilere yönelik ihtiyaçları tanıma, ğretim stratejilerini uyarlama ve farklılaştırılmış materyaller kullanma konusunda deneyim kazanmalarına olanak sağladığı söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri destek eğitim odasında eğitim verme değerışkeni bakımından incelendiğinde; ölçeğin sadece bağımsızlık ve değerlendirme alt boyutlarında okulunda destek eğitimi veren öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin bağımsızlık alt boyutunda farklılığa ulaşılmasına destek eğitimi odası uygulamasında zekâ oyunları benzeri eğlenceli etkinliklere yer verilmesi neden olmuş olabilir. Destek eğitim odasında akademik programdan farklı, esnek ve bağımsız bir program uygulanabileceği yönündeki araştırma sonuçlarının (Rogers, 2007; Sak, 2020) bu durumu desteklediği düşünülebilir. Ölçeğin değerlendirme alt boyutunda farklılığa ulaşılmasına destek eğitimi odasında uygulanan etkinliklerin amaca hizmet edip etmediğinin öğretmenler tarafından sürekli analiz edilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Nitekim yaratıcılığın en önemli safhalarından birinin değerlendirme basamağı olduğu ve öğretmenlerin uygulama sonrası değerlendirme yapmalarının önemini vurgulayan araştırma bulgularının (Ersoy ve Başer, 2009) bu durumu desteklediği düşünülebilir. Alanyazında Türkiye’de destek eğitim odası uygulamalarında bilimsel dayanakların bulunmadığını (Tortop ve Dinçer, 2016; Pemik, 2017), ğretmenlerin uygulamanın başarisında kilit rol oynadıkları halde yeterli düzeyde eğitilmediklerini (Bedur vd., 2015; Dimitriadis, 2016; Hong vd., 2011), uygulamanın sürdürülmesi ve başarılı şekilde devam etmesinde okul yönetimi ve öğretmenin yüksek motivasyonun önemini (Long vd., 2015; pengin, 2018) ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu durumdan hareketle ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlarında öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyi bakımından anlamlı farklılığa ulaşılamamasında uygulamaya yönelik bilimsel dayanakların yetersiz olması, öğretmenlerin yeterli eğitim almamış olması, okul yönetimi ve öğretmenlerin uygulamayı yeterince sahiplenmemesi gibi durumlar neden olmuş olabilir.

Sınıf ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimine yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde; her iki ölçeğin de alt boyutlarında istatistiksel bakımdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, genel alan yeterliklerinin yanında yaratıcılığı destekleme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere daha uygun ve esnek eğitim koşulları sağlamalarıyla ilişkili olabilir.

zkan (2009), stn yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin ve okul dışında hayata dönük öğrenmenin desteklendiği, uygulama ve deneye dayalı kendi hızlarında öğrenme olanaklarının sağlandığı, bireysel gelişimlerine katkıda bulunacak neşeli bir eğitim ortamı talep ettiklerini belirtmiştir. Dağlıoğlu'na (2010) göre üstün yetenekli öğrencileri eğitecek öğretmenin; yaratıcılık becerileri yüksek, coşkulu, bilgi bakımından donanımlı, iletişim kurmada yetenekli, üstün yetenekli çocuklar tarafından önemsenen ve çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerini sağlayan özelliklere sahip olması gerekir. Berkant ve Varki (2022) günümüz şartlarında birey ve toplumun gelişimi için yaratıcılığın önemine dikkat çekmiştir. Berkant (2018), eğitim programlarının etkili şekilde uygulanması, ğrenci merkezli öğretimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin yaratıcılık becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Atlı'nın (2019), yaratıcılık düzeyi yüksek olan bireylerin karşılaştıkları zorluklara orijinal çözüm üretebileceklerini, Eryılmaz ve Uluyol'un (2015) yaratıcılık becerilerinin bireyin sadece eğitim hayatında değil tüm hayatında olumlu etkiler yapabileceğini ifade ettiği görülmüştür. Peine ve Coleman (2010) stn yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin desteklenebilmesi için sınıf ğretmenlerinin genel alan yeterliklerine ek olarak bazı yeterlikler kazanmaları gerektiğini vurgulamıştır. Akar (2015), sınıf ğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencide yaratıcılığı ve üretkenliği devamlı hale getirecek uygulama ve düzenlemelerle öğrenciyi yaratıcılığa ve üretkenliğe teşvik etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarının elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir.

Sınıf ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterliklerini ne düzeyde yordadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin yaklaşık %21'i yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile açıklanabilir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin, üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerini belirlemede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Davies ve diğerleri (2013) araştırmalarında öğretmenlerin yaratıcı öğrenme ortamları oluşturma eğilimlerinin, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ğretim yöntemlerini geliştirme ve uygulama konusundaki özgüvenlerini önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Sak (2020), ğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme kapasitelerinin üstün yetenekli öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik öz yeterliklerini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme konusundaki becerilerinin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde öz yeterliklerini artırabileceğini ve dolayısıyla eğitimde daha etkili bir rol oynayabileceklerini düşündürmektedir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmaya ve uygulamaya yönelik neriler:

Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma farklı branşlardan öğretmenlere uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla yürütülecek çalışmalar, farklı branştaki öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlik ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki farklılıkları ortaya koyma imknı sağlayarak çalışmanın sınırlılığını ortadan kaldıracaktır. Araştırma Osmaniye ili ile sınırlıdır. Benzer alışma başka illerde görevli sınıf öğretmenleri ile yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Böylece, farklı bölgelerdeki eğitim uygulamaları ve ğretmen ihtiyaçları karşılaştırılarak çalışmanın sınırlılığı ortadan kaldırılabılır. Araştırma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Sınıf ğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile ilgili nitel yöntemle bir çalışma yapılarak konunun derin şekilde incelenmesi sağlanabilir ya da deneysel desen ile yeterlik ve yaratıcılığı destekleme düzeyi artırılabilir. Böylece uygulamalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Araştırmada farklı bağımlı ve bağımsız değişkenler kullanılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Yeni değişkenlerle birlikte Yapısal Eşitlik Modeli gibi daha karmaşık modeller test edilebilir.

Böylece, ğretmenlerin öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin birbirleriyle ve diğer faktörlerle olan karmaşık ilişikleri daha ayrıntılı şekilde ortaya konabilir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kadın öğretmenlere göre mentörlük ve uygun kişilik özellik bakımından daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Kadın ğretmenlerin mentörlük düzeylerinin artırılması için eğitimler verilebilir. Resim veya müzik yeteneği olduğunu belirten sınıf ğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin resim ve müzik yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunabilecek hizmet içi eğitim veya kurslar açılabilir. Müzik veya resim alanında BİLSEM'e aday gösterilecek öğrenciler için bu alanda uzman öğretmenlerden destek alınabilir. Destek eğitim odalarında eğitim veren öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Destek eğitimi odası bulunan okullarda daha önce eğitim vermemiş öğretmenlerin yeterliklerini artırmak amacıyla eğitim vermeleri teşvik edilebilir. Araştırmada sınıf ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Hizmet içi eğitim ve kurslarla öğretmenlerin yaratıcı becerilerini geliştirecek uygulamalı etkinlikler düzenlenebilir. Lisans eğitimi döneminde ğretmen adaylarına teorik ve pratik bilgileri içeren yaratıcılık dersi verilebilir.

Bilgilendirme

Bu alışma, İbrahim Aslan tarafından Songül Tümkaya danışmanlığında hazırlanan "Sınıf ğretmenlerinin stn Yetenekli ğrencilerin Eğitimine İlişkin z Yeterlilikleri ve Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SYL-2023-1634 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Etik Kurulunun 08/09/2023 tarihli E-95704281-604.02.02-786984 sayılı kararı ile alınan izinle yrtlmştir.

Yazar çıkar atışması Bilgisi

Yazarların beyan edeceği bir çıkar atışması yoktur.

Yazar Katkısı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Orcid

İbrahim Aslan  <https://orcid.org/0000-0002-5846-1358>

Songül Tümkaya  <https://orcid.org/0000-0003-0140-4640>

KAYNAKÇA

Abanoz, S. G. (2021). *stn yetenekli ğrencisi olan ile olmayan sınıf ğretmenlerinin üstün yetenekli eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve tutumlarının karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Afat, N. (2017). *stn zeklı ve özel yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarının incelenmesi*. *Researcher*, 5(2), 294-303.

Akar, İ. (2015). *stn yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmeninin sahip olması gereken yeterlikler*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Akar, İ. ve Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *stn Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.
- Akkaş, E. (2013). Bilim ve sanat merkezlerindeki uyum ve destek eğitimi programlarının üstün yeteneklilerde yaratıcılığa etkisi. *stn Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 110-115.
- Akkaş, E. ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve neriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin stn yetenekli öğrencileri belirlemeleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1), 54-65.
- Aslan, İ. ve Yurtal, F. (2023). Classroom teachers' self-efficacy regarding gifted education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(4), 557-568. <https://doi.org/10.17478/jegys.1377665>
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 281-292.
- Athlı, K. (2019). Biyoloji dersi ğretim programının 21. Yüzyıl becerilerinden yaratıcılık becerisi açısından değerlendirilmesi. *Anadolu ğretmen Dergisi*, 3(1), 85-104. <https://doi.org/10.35346/aod.554154>
- Ayvacı, H. ř. ve Durmuş, A. (2025). Özel yetenekli öğrencilerin proje üretme süreçlerine yönelik hazırlanan proje eğitiminin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 373-408. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1414130>
- Baltacı, H. ve Metin, E. (2019). Türkiye'de ilk ve ortaokul ğrencilerinin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin nemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1089-1102. <https://doi.org/10.17755/esosder.454344>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 504, 1-20. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Bedur, S., Bilgi, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (stn) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 221-242.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>
- Bek, Y. (2007). *ğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Berezcki, E. O., & Krpti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Berkant, H. G. (2018). *Dşnme eğitimi-kuramdan uygulamaya*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Berkant, H. G. ve Varki, E. (2022). ğretmen adaylarının ok boyutlu 21. Yzyıl becerileri ile yaratıcı dşnme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(58), 1661-1680. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.66329>
- Boyd, J. R. (2013). *The relationship between music participation and mathematics achievement in middle school students*. [Doctoral dissertation, Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1723&context=doctoral>
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282905285246>

- Büyüköztürk, Ő. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ő., Akgün, . E., Demirel, F., Karadeniz, Ő. ve çıkmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory into Practice*, 44(2), 98-104. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4402_4
- Camcı-Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekl ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Can, A. (2023). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Çetinkaya, . (2007). *Raven Standart İlerleyen Matrisler PLUS Testi'nin 10-11 yaş çocukları üzerinde geçerlik güvenirlik n norm çalışmalarına göre üstün zekl olan ve olmayan öğrencilerin motivasyon stillerinin karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dağlıoğlu, H. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde ğretmen yeterlikleri ve zellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Davis, G. A. (2014). *stn yetenekli çocuklar ve eğitimi ğretmenler ve ebeveynler için el kitabı*. (M. I. Ko, ev.). zgr Yayınları.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve ğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 3-9.
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı destekleyen ilköğretim ğretmenleri indeksi leğinin Trkeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 307-324.
- Dimitriadis, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: Evidence from practice with gifted students of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(3), 221-236. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353216657185>
- Dinçer, S. (2019). Investigation of the Gifted Education Self-Efficacy of Teachers Work with Gifted Students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(3), 167-174.
- Doğramacıoğlu, B. (2016). *Güzel sanatlar lisesindeki öğrencilerle diğer lise türlerindeki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Duymaz, S. (2019). *Sınıf ğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum ve zyeterlikleri*. [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344.
- Eker, A. (2020). *zel yetenekli öğrencilerin ğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen ğretmen eğitimi programının etkililiği*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Enç, M. (1979). *stn beyin gücü: Gelişim ve eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, R. (2016). *stn zekl öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum leği*. [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2009). İlköğretim 6. Sınıf ğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 128-137.

- Ersoy, . ve Avcı, N. (2004). *zel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri-özel eğitim*. Ya-pa Yayıncılık.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, . (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of Giftedness*, 2, 64-79.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies.
- Furnham, A., Batey, M., Booth, T. W., Patel, V., & Lozinskaya, D. (2011). Individual difference predictors of creativity in Art and Science students. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 114-121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tsc.2011.01.006>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Girgin, D. ve Şahin, . (2019). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin zyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(2), 143-166. <https://doi.org/10.29250/sead.545357>
- Gülel, G. (2006). *Sınıf ğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Pamukkale niversitesi rneği)*. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, A. (2015). Sınıf ğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(1), 12-16.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250-264. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0016986211418107>
- İnel-Ekici (2016). ğretmenler ğrenme ortamında ğrencilerin yaratıcılığını destekleme dzeylerine ilişkin kendilerini nasıl değerlendiriyorlar?. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 11(3), 1287-1308.
- Kalinowski, E., Westphal, A., Jurczok, A., & Vock, M. (2024). The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104663. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104663>
- Karademir-nl, Y. (2019). *Sınıf ğretmenlerinin özel yetenekli ğrencilerinin öğrenme sürecini zenginleştirmeye yönelik görüşleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırtma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Kaya, N. G. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin ğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 157-175.
- Kıldan, A. O. (2011). Okul ncesi ğretmenlerinin özel yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kirişçi, N. ve Sarıkaya, A. K. (2023). Öğretmen adaylarının yaratıcılığı destekleme düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 977-988. <https://doi.org/10.24315/tred.1101540>

- Leana-Taşcılar, M. Z. ve Kanlı, E. (2014). Üstün zeklı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20.
- Leylak, D. ve Say, S. (2021). Sınıf ğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 177-190. <https://doi.org/10.38015/sbyy.911805>
- Liu, W. M., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 417–431). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/0000038-027>
- Long, L. C., Barnett, K., & Rogers, K. B. (2015). Exploring the relationship between principal, policy, and gifted program scope and quality. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(2), 118-140. <https://dx.doi.org/10.1177/0162353215578279>
- Mcculloch, A. C. (2010). *How stakeholders perceive gifted education: A study of beliefs held by stakeholders in elementary gifted education programs*. [Doctoral dissertation, Capella University].
- Mcgrath, K., & Sinclair, M. (2013). More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education*, 25(5), 531-547. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2013.796342>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *zel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimstratejivuygulamaklavuzu.pdf
- Newell, K. M., & Hancock, P. A. (1984). Forgotten moments: A note on skewness and kurtosis as influential factors in inferences extrapolated from response distributions. *Journal of Motor Behavior*, 16(3), 320–335.
- pengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik czm müdahaleleri*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özata, H. B. (2022). *stn yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf ğretmenlerinin algı, zyeterlik ve görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2015). Sınıf ğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 348-358.
- zkan, N. (2009). *stn zeklı-üstün yetenekli çocukların eğitiminde okulun, öğretmenin ve ailenin yeri*. [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Pehlivan, N. (2019). *Sınıf ğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Peine, M. E., & Coleman, L. J. (2010). The phenomenon of waiting in class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220-244.
- Pemik, K. (2017). *zel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0016986207306324>
- Sak, U. (2020). *stn zeklılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize Yayıncılık.

- 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. <http://dx.doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Sıcak, A. (2014). stn yetenekli öğrencilerin aday gösterme srecinde öğretmen gzlem puanlarının TKT 7-11 ve WISC-R puanlarını yordayıcılık gcnn incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 1(1), 7-12. <http://dx.doi.org/10.18200/JGEDC.2014110881>
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). What teachers of gifted students know and do. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 46–58. <https://doi.org/10.1177/001698620404800105>
- Sisk, D. A. (2007). Differentiation for effective instruction in science. *Gifted Education International*, 23(1), 32-45. <https://doi.org/10.1177/026142940702300106>
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Sternberg, R. J. (2021). Transformational creativity: The link between creativity, wisdom, and the solution of global problems. *Philosophies*, 6(3), 75. <https://doi.org/10.3390/philosophies6030075>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Ed. M. Baloğlu). Nobel yayınevi.
- Taşkın, D. (2016). *stn yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: Bir zel durum çalışması*. [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tortop, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 67-86.
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf ğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *stn Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(2), 11-28.
- Türk Dil Kurumu. (2023, Ekim, 10). Yaratıcılık nedir?. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uzun, A., zkılıç, R. ve şentrk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5018-5021. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.813>
- Vasilopoulos, F., Jeffrey, H., Wu, Y., & Dumontheil, I. (2023). Multi-level meta-analysis of whether fostering creativity increases impact on cognitive/academic outcomes in childhood. *Scientific Reports*, 13, 8432. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35082-y>
- Yousaf, A., & Ghayas, S. (2015). Impact of perceived social support and gender on creativity level of university undergraduates. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 4(2) 3-16. <http://dx.doi.org/10.5861/ijrsp.2015.923>
- Yurdakal, İ. H. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı dşnme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144. <https://doi.org/10.9779/pauef.d.492812>



Classroom Teachers' Self-Efficacy and Creativity Support Levels in the Education of Gifted Students

İbrahim ASLAN^{1*}, Songül TÜMKAYA²

¹ Düziçi Science and Art Center, Osmaniye, Türkiye

² Çukurova University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Adana, Türkiye

Abstract: *The purpose of this study is to examine classroom teachers' self-efficacy and their levels of creativity support in the education of gifted students. The study population comprises classroom teachers working in Osmaniye. The sample consists of 543 volunteer classroom teachers selected through convenience sampling from public schools affiliated with the Ministry of National Education in Osmaniye province and its districts during the 2023–2024 academic year. Data were collected using the Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers, the Creativity Fostering Teacher Index Scale, and a Personal Information Form developed by the researcher to identify the participants' demographic characteristics. Data analysis included descriptive statistics (frequencies and percentages), t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation analysis, and regression analysis. The study revealed a moderate positive correlation between classroom teachers' levels of creativity support and the subscales of their self-efficacy related to gifted education. Regression analysis indicated that approximately 21% of the variance in teachers' self-efficacy was explained by their levels of creativity support. In addition, classroom teachers' self-efficacy in gifted education and their levels of creativity support were examined in relation to variables such as gender, the presence of artistic or musical talent, nominating students for Science and Art Centers, and providing instruction in support classrooms. The findings were discussed, and recommendations were presented based on the results.*

Article Details

Research Article

Received

02/10/2024

Accepted

27/12/2025

Keywords

Gifted students,
classroom teachers,
self-efficacy,
creativity.

1. Introduction

Although the identities of those who domesticated wild animals, used fruit seeds to initiate agriculture, and developed numerous inventions such as the wheel, writing, and paper during the prehistoric period--when the foundations of civilization were laid--are unknown, it can be argued that they possessed superior knowledge and skills compared to their contemporaries. Eker (2020) notes that one of the key reasons for conducting research on gifted individuals is that, through their creativity and inventions, they transcend the limitations of their time and leave a lasting mark on human history. In addition, Subotnik et al. (2011) conceptualize giftedness not as a static trait but as a developmental and context-sensitive trajectory, arguing that when appropriate educational programming and psychosocial support are provided,

* *Corresponding Author:* İbrahim ASLAN *E-mail:* ibrahimaslan3180@gmail.com *Address:* Düziçi Science and Art Centre, Düziçi/Osmaniye

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

individual excellence can develop into innovation and leadership at the societal level. Sternberg's (2021) concept of "transformative creativity" defines the value of giftedness as the capacity to generate enduring and positive outcomes for the common good. This perspective highlights the ethical and societal benefits of investing in gifted youth. Therefore, the education of gifted individuals, who serve as a driving force in societal development across all domains, is an issue that warrants serious attention.

The term giftedness has been defined in various ways in the literature. From the nineteenth century, when the concept of giftedness gained scientific recognition, to the present day, intelligence test scores have been regarded as the strongest indicator of giftedness (Sak, 2020). Ersoy and Avcı (2004) reported that individuals with IQ scores of 130 or above were classified as gifted in studies relying on intelligence testing. In definitions not based on intelligence tests, Feldhusen (2005) conceptualized giftedness as a combination of cognitive abilities, general aptitude, and motivation. The literature includes diverse terms such as intelligence, talent, giftedness, and special talent, none of which can be adequately explained through a single approach or confined to a universally accepted definition (Leana-Taşçılar & Kanlı, 2014). Although the Turkish Ministry of National Education (MoNE) has preferred the term special talent since 2013 (Çitil, 2018), the present study adopts the term gifted, as it is more commonly used in research and reflects a contemporary perspective.

Some characteristics of gifted students include curiosity, asking more questions than their peers, the ability to think abstractly, an interest in diverse fields and complex phenomena, extended attention spans, a rich vocabulary, advanced language development, strong observational skills, and a critical perspective (Çetinkaya, 2007). Another key characteristic of gifted students is their high level of creativity and their ability to think beyond traditional boundaries (Alkan, 2015). Owing to these creative characteristics, gifted individuals are able to think divergently and generate original and novel ideas (Taşkın, 2016). Considering these attributes, creativity can be regarded as one of the most important features that distinguish gifted individuals from others.

The Turkish Language Association (2023) defines creativity as 'the ability to create; a hypothetical predisposition believed to exist in every individual that drives them to produce something new.' Sternberg (2006) conceptualizes creativity as the process of combining existing knowledge in novel ways to produce innovative products or ideas that are regarded as valuable by society, or at least by a particular group. Plucker, Beghetto, and Dow (2004) define creativity as an interaction between individual and environmental factors that results in the emergence of relatively rare, original, and appropriate products, while Beghetto and Kaufman (2007) describe it as the ability to fully utilize one's potential to generate new, meaningful, and valuable ideas. Research by Baltacı and Metin (2019) indicates that students who participate in creative activities demonstrate higher academic achievement due to the development of their problem-solving and critical thinking skills. Gifted students, in particular, possess unique perspectives that enable them to approach problems from unconventional angles and generate diverse solutions (Beckmann & Minnaert, 2018). A creative perspective allows individuals to contribute to problem solving and make new discoveries by establishing connections across different fields (Taşkın, 2016). Therefore, encouraging creativity—which plays a significant role in students' overall development—should be regarded as an important responsibility of teachers.

Research findings indicate that teachers' support for creativity plays a significant role in the emergence and development of creativity (Davies et al., 2013; Pehlivan, 2019). Davis (2014) emphasized the importance of learning environments in which students are actively engaged in creative activities—such as problem solving, brainstorming, story writing, dramatization,

art projects, creative play, and scientific discovery—and are encouraged to ask questions while their inquiry skills are supported. In this context, teachers should create environments that promote open-ended discussions, support students' ability to think divergently, value original ideas, and encourage problem solving that allows for multiple correct solutions to a given need, thereby fostering a creativity-supportive educational atmosphere (Akkaş & Tortop, 2015; zel & Bayındır, 2015). Consequently, students whose creative skills are nurtured are better able to contribute to society through original ideas.

Although numerous factors influence the development of gifted individuals, teachers are widely recognized as one of the most influential. This is because teachers' self-efficacy directly affects the learning environment and the opportunities provided to gifted students (Dinçer, 2019). Accordingly, it is important for classroom teachers—who are responsible for the initial stages of formal education—to possess an adequate level of self-efficacy in relation to gifted students. In this context, identifying gifted students within the school setting, providing them with effective support, and fostering their development are largely dependent on teachers who demonstrate sufficient self-efficacy. Self-efficacy refers to an individual's belief in their capability to successfully perform specific tasks or achieve desired outcomes (Girgin & Şahin, 2019). Professional development programs designed to enhance teachers' ability to support the creativity of gifted students can strengthen teachers' self-efficacy in this area and equip them with the necessary skills to provide effective support (Dinçer, 2019). In conclusion, teachers who receive training in fostering creativity are likely to experience increased self-efficacy in gifted education and, consequently, to offer more appropriate and effective instructional opportunities for gifted students.

The literature includes the view that gifted individuals possess such high potential that they can learn independently and therefore do not require special education (Enç, 1979). However, empirical evidence indicates that gifted individuals need educational opportunities that nurture their potential in order to achieve success in their lives and to use their talents for the benefit of society (Subotnik et al., 2011). Otherwise, gifted individuals may experience difficulties or underachievement in both their educational and professional lives. A review of the literature further suggests that when gifted individuals are not adequately understood by their schools, communities, and families, they may lose self-confidence, experience peer exclusion, and suffer psychological distress, potentially resulting in the loss of individuals with exceptional potential (Enç, 1979; Erdoğan, 2016). The right to equal educational opportunities for all individuals is constitutionally guaranteed. Accordingly, gifted students should be provided with educational opportunities that are aligned with their learning characteristics so that they can fully demonstrate their abilities (Ataman, 2003; Eker, 2020). In this regard, there is a clear need for well-qualified educators who can offer enriched and differentiated learning environments to support the development of gifted individuals.

Although efforts to identify gifted individuals begin during the preschool period, referrals to Science and Art Centers are primarily made by classroom teachers at the elementary level. Moreover, the education of these students in accordance with their needs generally begins with classroom teachers (Duymaz, 2019). Classroom teachers are expected to identify gifted students in their classrooms, understand their characteristics, and develop the necessary competencies to meet their educational needs (Kıldan, 2011). Accordingly, the professional experience of classroom teachers is of critical importance in the early identification of gifted individuals, as well as in their appropriate education and successful integration into society.

Kaya (2018), in a study examining the level of creativity support provided by teachers educating gifted students, concluded that teachers who are more knowledgeable about and sensitive to the characteristics and needs of gifted students, and who are able to support

creative skills, are more effective in their education. Accordingly, teachers with high levels of creativity support may have a significant impact on the education of gifted students.

Although the literature includes numerous studies examining classroom teachers' self-efficacy in the education of gifted students in relation to various variables (Akkanat et al., 2018; alışkan & Balođlu, 2023; Dube, 2015; Gneř, 2015; Hansen & Feldhusen, 1994; Hemphill, 2009; zata, 2022; Yıldız, 2020), no study has been identified that simultaneously examines both classroom teachers' self-efficacy in gifted education and their levels of creativity support. However, previous research indicates that creative learning experiences play a crucial role in fostering the potential of gifted students (Akkaş, 2013; Camcı-Erdoğan, 2014). The findings of the present study may help reduce the risk of teachers overlooking gifted students and may offer insights into providing educational opportunities tailored to individual student needs. In this way, gifted students may be better able to discover their potential and transform it into a social benefit. For this reason, examining the relationship between classroom teachers' self-efficacy in gifted education and their levels of creativity support is considered important. This relationship is significant not only from a theoretical perspective but also in terms of practical application. Teachers' high perceptions of self-efficacy are associated with increased use of differentiated instructional practices and the creation of creativity-supportive learning environments in the classroom, which facilitates the realization of gifted students' potential (Kalinowski et al., 2024). Furthermore, teachers' practices that support creativity have been linked to meaningful improvements in students' academic and cognitive outcomes (Vasilopoulos et al., 2023). Therefore, considering these variables together may help researchers identify effective mechanisms in the development of gifted individuals, while also providing evidence-based data to guide educators and administrators in designing professional development programs (Bereczki & Kárpáti, 2018). Consequently, the joint examination of teacher self-efficacy and creativity support is expected to contribute to the promotion of equal educational opportunities for gifted students and to inform the development of more inclusive and effective educational policies. To this end, the following research questions were addressed:

1. Do classroom teachers' self-efficacy levels regarding the education of gifted students differ according to their demographic characteristics (gender, presence of artistic or musical talent, nominating students for Science and Art Centers, and providing instruction in support classrooms)?
2. Do classroom teachers' levels of creativity support differ according to their demographic characteristics (gender, presence of artistic or musical talent, nominating students for Science and Art Centers, and providing instruction in support classrooms)?
3. Is there a significant relationship between classroom teachers' self-efficacy regarding the education of gifted students and their levels of creativity support?
4. Do classroom teachers' levels of creativity support significantly predict their self-efficacy regarding the education of gifted students?

2. Method

This study aims to examine the relationship between classroom teachers' self-efficacy in the education of gifted students and their levels of creativity support, as well as the interaction between these variables. To this end, a quantitative research design employing descriptive survey and correlational models was used. Karasar (2005) defines the descriptive survey model as an approach that describes a phenomenon by examining various aspects of a situation that currently exists or has occurred in the past. In contrast, the correlational survey model involves examining the presence, direction, and strength of relationships among two or more variables (Fraenkel et al., 2012). Within this framework, the researcher seeks to

investigate the existence, direction, and magnitude of relationships between variables without manipulating them (Can, 2023; Fraenkel et al., 2012).

2.1. Population and Sample

The study population comprised classroom teachers working in Osmaniye during the 2023–2024 academic year. The sample consisted of 543 volunteer classroom teachers selected through convenience sampling from public schools affiliated with the Ministry of National Education in Osmaniye province and its districts during the academic year in which the study was conducted. Convenience sampling involves selecting participants who are readily accessible to the researcher (Bykztrk et al., 2015). Sample size adequacy was examined using the G*Power sample size calculation tool. Based on a 5% margin of error, a 95% confidence level, and a medium effect size, the minimum required sample size was calculated as 306 participants. Tabachnick and Fidell (2015) note that z-score limits of ± 3 are commonly used to identify extreme values. Accordingly, z-scores were standardized, and values falling outside the ± 3 range were identified. Fifteen data points exceeding these limits were excluded from the dataset. The demographic characteristics of the classroom teachers are presented in Table 1.

Table 1. *Demographic Characteristics of the Participants*

Variable	Group	<i>n</i>	%
Gender	Male	199	37.7
	Female	329	62.3
Artistic Talent (Visual Art or Music)	Yes	122	23.1
	No	406	76.9
Field of Expertise	General Mental Ability	212	40.2
	Artistic or Musical Ability	50	9.5
	General Mental and Artistic Ability	147	27.8
	General Mental and Musical Ability	28	5.3
	No Candidates Were Nominated	91	17.2
Teaching in a Support Education Room	Yes	54	10.2
	No	474	89.8
Total		528	100.0

Table 1 presents demographic information about the teachers who participated in the study. Of the participants, 329 (62.3%) were female and 199 (37.7%) were male. A total of 122 teachers (23.1%) reported having artistic or musical talent. Regarding nominations for giftedness, 212 teachers (40.2%) nominated students for general intellectual ability, 147 (27.8%) for general intellectual and visual arts ability, 50 (9.5%) for artistic or musical ability, and 28 (5.3%) for general intellectual and musical ability, while 91 teachers (17.2%) reported that they had not nominated students in any talent area. In addition, 474 teachers (89.8%) stated that they did not provide instruction in the support education room.

2.2. Data Collection Instruments

In this study, data were collected using three instruments: a “Personal Information Form” developed by the researcher to determine the demographic characteristics of classroom teachers; the “Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers” developed by Tortop (2014) to assess teachers’ self-efficacy regarding the education of gifted students; and the “Creativity Fostering Teacher Index Scale” which was adapted into Turkish by Dikici (2013).

2.2.1. Personal Information Form

The Personal Information Form was developed by the researcher to identify the characteristics of the classroom teachers participating in the study, including gender, the presence of artistic

or musical talent, recommending students to the Science and Art Center (BİLSEM), and providing instruction in the support education room. The variables included in the form were reviewed by experts in classroom education, special education, and educational measurement and evaluation and were deemed appropriate for the purpose of the study.

2.2.2. Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers

The Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers was developed by Tortop (2014) based on data obtained from a case study, one of the qualitative research designs, involving 30 teachers from different provinces and disciplines in Turkey who met the specified criteria. The aim was to investigate the effectiveness of in-service training for the education of gifted students. The scale consists of 26 items and six subscales: Academic Qualification (3 items), Mentorship Qualification (4 items), Responsibility (3 items), Personality Traits (7 items), Creativity Fostering Qualification (6 items), and Instructional Planning Qualification (3 items). Responses are provided on a five-point Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The reliability coefficients for the overall scale and its subscales were found to be high (Cronbach's Alpha > 0.70). Specifically, the Cronbach's Alpha coefficients were as follows: total scale, 0.95; Academic Qualification, 0.77; Mentorship Qualification, 0.84; Responsibility, 0.81; Personality Traits, 0.93; Creativity Fostering Qualification, 0.94; and Instructional Planning Qualification, 0.84. These six factors accounted for 78.1% of the total variance of the scale. Factor 1 explained 37.5% of the variance, Factor 2 14.92%, Factor 3 9.39%, Factor 4 6.85%, Factor 5 5.08%, and Factor 6 4.30%.

In the reliability study conducted as part of this research, Cronbach's Alpha coefficients were calculated for the total scale and its subscales. The coefficients were as follows: Academic Qualification, 0.77; Mentorship Qualification, 0.75; Responsibility, 0.78; Personality Traits, 0.73; Creativity Fostering Qualification, 0.74; Instructional Planning Qualification, 0.77; and the total self-efficacy scale, 0.86. These results indicate that the reliability of the scores obtained from the scale is high.

2.2.3. Creativity Fostering Teacher Index Scale

The scale was adapted into Turkish by Dikici (2013) and named the Creativity Fostering Teacher Index Scale to correspond with its original title. Following recommendations from linguists, the scale was rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (never) to 5 (always). The highest possible score on the scale is 225, the lowest is 45, and there are no reverse-scored items. The reliability analysis for the Turkish version indicated the following Cronbach's Alpha coefficients for the total scale and its subscales: total scale, 0.93; Independence, 0.48; Integration, 0.66; Motivation, 0.54; Judgment, 0.64; Flexibility, 0.80; Evaluation, 0.50; Questioning, 0.79; Opportunity Giving, 0.56; and Disappointment, 0.73 (Dikici, 2013). Factor analysis results suggested that the construct validity of the Turkish version was similar to that of the original scale, and the same factor names were retained, as they were based on the content of the items. The overall Cronbach's Alpha coefficient for the scale was reported as 0.94.

In the reliability study conducted within the scope of this research, Cronbach's α coefficients were calculated for the total scale and its subscales of the Creativity Fostering Teacher Index Scale. The coefficients were as follows: Independence, 0.78; Integration, 0.76; Motivation, 0.77; Judgment, 0.76; Flexibility, 0.76; Evaluation, 0.77; Questioning, 0.76; Opportunity Giving, 0.76; Disappointment, 0.75; and the total scale, 0.95. These results indicate that the reliability of the scores obtained from the scale is high.

2.3. Data Analysis

In the analysis of the quantitative data obtained in this study, the assumption of normality was tested by examining the distributions of the scores obtained from the measurement instruments. Descriptive statistics, including mean, standard deviation, skewness, and kurtosis, were calculated to assess whether the distributions were normal. [Table 2](#) presents the descriptive statistics for the responses of the participating teachers to the scales, along with an evaluation of their normality distributions.

Table 2. *Descriptive Statistics for Dependent Variables*

Variable	<i>n</i>	Min.	Max.	Mean	<i>Sd</i>	Skewness	Kurtosis
Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers							
Academic Qualification	528	3	15	9.12	2.79	-.051	-.325
Mentorship Qualification	528	4	20	12.73	3.99	-.253	-.426
Responsibility	528	3	15	9.59	2.71	-.169	-.152
Personality Traits	528	12	35	27.85	4.71	-.453	-.058
Creativity Fostering Qualification	528	12	30	23.97	4.03	-.239	-.502
Instructional Planning Qualification	528	3	15	10.66	2.74	-.281	-.340
Total Self-Efficacy	528	49	130	93.91	16.62	-.069	-.315
Creativity Fostering Teacher Index Scale							
Independence	528	4	10	8.57	1.29	-.581	-.116
Integration	528	10	20	17.49	2.38	-.683	-.327
Motivation	528	7	15	13.26	1.80	-.770	-.114
Judgment	528	8	20	16.78	2.39	-.368	-.339
Flexibility	528	11	20	17.40	2.36	-.539	-.512
Evaluation	528	8	15	12.99	1.80	-.508	-.497
Questioning	528	11	20	17.69	2.27	-.670	-.389
Opportunity Giving	528	11	20	17.79	2.20	-.785	-.021
Disappointment	528	13	25	22.30	2.86	-.801	-.107
Supporting Overall Creativity	528	94	165	144.26	16.66	-.706	-.014

When examining teachers' self-efficacy regarding the education of gifted students and their levels of supporting creativity ([Table 2](#)), it was determined that the data were normally distributed. Skewness and kurtosis coefficients ranged between +3 and -3 (Newell & Hancock, 1984). Accordingly, parametric tests were employed in the data analysis. Independent samples t-tests were conducted for comparisons involving two groups, while one-way ANOVA was applied for comparisons involving more than two groups. When ANOVA results were significant, the Bonferroni test was used for post-hoc comparisons, as the sample sizes were unequal, and variances were not homogeneously distributed. Pearson correlation analysis was performed to examine relationships between two continuous variables, and regression analysis was conducted to investigate predictive relationships among variables. Correlation coefficients were interpreted as follows: high (0.70–1.00), medium (0.30–0.70), and low (0.00–0.30) (Bykztrk, 2020, p. 32). The significance level was set at $p < 0.05$ for all analyses, and effect sizes were interpreted using Cohen's (1988) criteria: small ≈ 0.20 , medium ≈ 0.50 , and large ≈ 0.80 .

3. Findings

In this section, the findings of the statistical analyses conducted on the data obtained from classroom teachers through the scales are presented in accordance with the research questions.

An independent samples t-test was performed to examine whether there were significant differences in the total scores and subscales of the Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers based on teachers' gender. The results of this analysis are presented in [Table 3](#).

Table 3. Results of the Independent Samples t-Test on Classroom Teachers' Self-Efficacy for Gifted Education by Gender

Variable	Gender	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>																																																																									
Academic Qualification	Male	199	9.37	2.78	526	1.609	.108	.15																																																																									
	Female	329	8.96	2.79					Mentorship Qualification	Male	199	13.29	3.82	526	2.548	.011	.23	Female	329	12.38	4.06	Responsibility	Male	199	9.48	2.65	526	-.736	.462	.07	Female	329	9.66	2.75	Personality Traits	Male	199	28.40	4.39	526	2.087	.037*	.19	Female	329	27.52	4.86	Creativity Fostering Qualification	Male	199	24.14	4.04	526	.727	.468	.07	Female	329	23.87	4.03	Instructional Planning Qualification	Male	199	10.82	2.76	526	1.101	.272	.10	Female	329	10.55	2.73	Total Self-Efficacy	Male	199	95.50	15.88	526	1.709	.088
Mentorship Qualification	Male	199	13.29	3.82	526	2.548	.011	.23																																																																									
	Female	329	12.38	4.06					Responsibility	Male	199	9.48	2.65	526	-.736	.462	.07	Female	329	9.66	2.75	Personality Traits	Male	199	28.40	4.39	526	2.087	.037*	.19	Female	329	27.52	4.86	Creativity Fostering Qualification	Male	199	24.14	4.04	526	.727	.468	.07	Female	329	23.87	4.03	Instructional Planning Qualification	Male	199	10.82	2.76	526	1.101	.272	.10	Female	329	10.55	2.73	Total Self-Efficacy	Male	199	95.50	15.88	526	1.709	.088	.15	Female	329	92.95	17.00								
Responsibility	Male	199	9.48	2.65	526	-.736	.462	.07																																																																									
	Female	329	9.66	2.75					Personality Traits	Male	199	28.40	4.39	526	2.087	.037*	.19	Female	329	27.52	4.86	Creativity Fostering Qualification	Male	199	24.14	4.04	526	.727	.468	.07	Female	329	23.87	4.03	Instructional Planning Qualification	Male	199	10.82	2.76	526	1.101	.272	.10	Female	329	10.55	2.73	Total Self-Efficacy	Male	199	95.50	15.88	526	1.709	.088	.15	Female	329	92.95	17.00																					
Personality Traits	Male	199	28.40	4.39	526	2.087	.037*	.19																																																																									
	Female	329	27.52	4.86					Creativity Fostering Qualification	Male	199	24.14	4.04	526	.727	.468	.07	Female	329	23.87	4.03	Instructional Planning Qualification	Male	199	10.82	2.76	526	1.101	.272	.10	Female	329	10.55	2.73	Total Self-Efficacy	Male	199	95.50	15.88	526	1.709	.088	.15	Female	329	92.95	17.00																																		
Creativity Fostering Qualification	Male	199	24.14	4.04	526	.727	.468	.07																																																																									
	Female	329	23.87	4.03					Instructional Planning Qualification	Male	199	10.82	2.76	526	1.101	.272	.10	Female	329	10.55	2.73	Total Self-Efficacy	Male	199	95.50	15.88	526	1.709	.088	.15	Female	329	92.95	17.00																																															
Instructional Planning Qualification	Male	199	10.82	2.76	526	1.101	.272	.10																																																																									
	Female	329	10.55	2.73					Total Self-Efficacy	Male	199	95.50	15.88	526	1.709	.088	.15	Female	329	92.95	17.00																																																												
Total Self-Efficacy	Male	199	95.50	15.88	526	1.709	.088	.15																																																																									
	Female	329	92.95	17.00																																																																													

**p* < .05

When examining classroom teachers' self-efficacy regarding the education of gifted students by gender, significant differences were observed in the subscales of Mentorship Qualification and Personality Traits. In the Mentorship Qualification subscale, male teachers scored significantly higher than female teachers, $t_{(526)} = 2.55$, $p = .011$, $d = 0.23$, indicating a small effect size. Similarly, in the Personality Traits subscale, male teachers also scored significantly higher than female teachers, $t_{(526)} = 2.09$, $p = .037$, $d = 0.19$, which again represents a small effect size. These findings suggest that male teachers exhibit higher self-efficacy than female teachers in the areas of mentorship and appropriate personality traits when educating gifted students.

An independent samples t-test was conducted to examine whether there were significant differences in the total scores and subscales of the Creativity Fostering Teacher Index Scale based on teachers' gender. The results of this analysis are presented in Table 4.

Table 4. Results of the Independent Samples t-Test on Classroom Teachers' Levels of Creativity Support by Gender

Variable	Gender	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>																																																																																						
Independence	Male	199	8.48	1.30	526	-1.235	.218	-.11																																																																																						
	Female	329	8.62	1.28					Integration	Male	199	17.24	2.40	526	-1.901	.058	-.17	Female	329	17.64	2.36	Motivation	Male	199	13.15	1.80	526	-1.150	.251	-.10	Female	329	13.33	1.79	Judgment	Male	199	16.55	2.53	526	-1.727	.085	-.15	Female	329	16.92	2.30	Flexibility	Male	199	17.35	2.38	526	-.415	.678	-.03	Female	329	17.43	2.35	Evaluation	Male	199	12.90	1.83	526	-.814	.416	-.08	Female	329	13.04	1.79	Questioning	Male	199	17.68	2.23	526	-.057	.955	.00	Female	329	17.69	2.29	Opportunity Giving	Male	199	17.73	2.15	526	-.441	.660
Integration	Male	199	17.24	2.40	526	-1.901	.058	-.17																																																																																						
	Female	329	17.64	2.36					Motivation	Male	199	13.15	1.80	526	-1.150	.251	-.10	Female	329	13.33	1.79	Judgment	Male	199	16.55	2.53	526	-1.727	.085	-.15	Female	329	16.92	2.30	Flexibility	Male	199	17.35	2.38	526	-.415	.678	-.03	Female	329	17.43	2.35	Evaluation	Male	199	12.90	1.83	526	-.814	.416	-.08	Female	329	13.04	1.79	Questioning	Male	199	17.68	2.23	526	-.057	.955	.00	Female	329	17.69	2.29	Opportunity Giving	Male	199	17.73	2.15	526	-.441	.660	-.04	Female	329	17.82	2.23								
Motivation	Male	199	13.15	1.80	526	-1.150	.251	-.10																																																																																						
	Female	329	13.33	1.79					Judgment	Male	199	16.55	2.53	526	-1.727	.085	-.15	Female	329	16.92	2.30	Flexibility	Male	199	17.35	2.38	526	-.415	.678	-.03	Female	329	17.43	2.35	Evaluation	Male	199	12.90	1.83	526	-.814	.416	-.08	Female	329	13.04	1.79	Questioning	Male	199	17.68	2.23	526	-.057	.955	.00	Female	329	17.69	2.29	Opportunity Giving	Male	199	17.73	2.15	526	-.441	.660	-.04	Female	329	17.82	2.23																					
Judgment	Male	199	16.55	2.53	526	-1.727	.085	-.15																																																																																						
	Female	329	16.92	2.30					Flexibility	Male	199	17.35	2.38	526	-.415	.678	-.03	Female	329	17.43	2.35	Evaluation	Male	199	12.90	1.83	526	-.814	.416	-.08	Female	329	13.04	1.79	Questioning	Male	199	17.68	2.23	526	-.057	.955	.00	Female	329	17.69	2.29	Opportunity Giving	Male	199	17.73	2.15	526	-.441	.660	-.04	Female	329	17.82	2.23																																		
Flexibility	Male	199	17.35	2.38	526	-.415	.678	-.03																																																																																						
	Female	329	17.43	2.35					Evaluation	Male	199	12.90	1.83	526	-.814	.416	-.08	Female	329	13.04	1.79	Questioning	Male	199	17.68	2.23	526	-.057	.955	.00	Female	329	17.69	2.29	Opportunity Giving	Male	199	17.73	2.15	526	-.441	.660	-.04	Female	329	17.82	2.23																																															
Evaluation	Male	199	12.90	1.83	526	-.814	.416	-.08																																																																																						
	Female	329	13.04	1.79					Questioning	Male	199	17.68	2.23	526	-.057	.955	.00	Female	329	17.69	2.29	Opportunity Giving	Male	199	17.73	2.15	526	-.441	.660	-.04	Female	329	17.82	2.23																																																												
Questioning	Male	199	17.68	2.23	526	-.057	.955	.00																																																																																						
	Female	329	17.69	2.29					Opportunity Giving	Male	199	17.73	2.15	526	-.441	.660	-.04	Female	329	17.82	2.23																																																																									
Opportunity Giving	Male	199	17.73	2.15	526	-.441	.660	-.04																																																																																						
	Female	329	17.82	2.23																																																																																										

Table 4. Results of the Independent Samples *t*-Test on Classroom Teachers' Levels of Creativity Support by Gender (continued)

Variable	Gender	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Disappointment	Male	199	22.18	2.91	526	-.793	.428	-.07
	Female	329	22.38	2.84				
Supporting Overall Creativity	Male	199	143.25	16.93	526	-1.087	.278	-.10
	Female	329	144.87	16.50				

**p* < .05

As shown in Table 4, teachers' levels of supporting creativity, as measured by the Creativity Fostering Teacher Index Scale, did not differ significantly by gender across any of the subscales or the total score, ($t_{(526)} = -1.09$; $p = .278$; $d = -0.10$).

An independent samples *t*-test was conducted to examine whether there were significant differences in the total score and subscales of the Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers based on whether classroom teachers reported having artistic (painting) or musical talent. The results of this analysis are presented in Table 5.

Table 5. Results of the Independent Samples *t*-Test on Classroom Teachers' Self-Efficacy for Gifted Education Based on Their Drawing or Musical Abilities

Variable	Special Talent	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Academic Qualification	Yes	122	10.02	2.45	526	4.121	.000*	.43
	No	406	8.84	2.84				
Mentorship Qualification	Yes	122	14.14	3.67	526	4.546	.000*	.47
	No	406	12.30	3.99				
Responsibility	Yes	122	10.05	2.56	526	2.146	.032*	.22
	No	406	9.45	2.74				
Personality Traits	Yes	122	29.38	4.30	526	4.137	.000*	.43
	No	406	27.40	4.73				
Creativity Fostering Qualification	Yes	122	25.05	3.91	526	3.400	.001*	.35
	No	406	23.65	4.01				
Instructional Planning Qualification	Yes	122	11.37	2.51	526	3.309	.001*	.34
	No	406	10.44	2.77				
Total Self-Efficacy	Yes	122	100.00	15.12	526	4.707	.000*	.49
	No	406	92.08	16.63				

**p* < .05

According to the results presented in Table 5, statistically significant differences were found across all subscales ($p < .05$). The analyses indicate that teachers who reported having drawing or musical talent scored higher than their counterparts in all dimensions: Academic Qualification, $t_{(526)} = 4.12$, $p < .001$, $d = 0.43$; Mentorship Qualification, $t_{(526)} = 4.55$, $p < .001$, $d = 0.47$; Responsibility, $t_{(526)} = 2.15$, $p = .032$, $d = 0.22$; Personality Traits, $t_{(526)} = 4.14$, $p < .001$, $d = 0.43$; Creativity Fostering Qualification, $t_{(526)} = 3.40$, $p = .001$, $d = 0.35$; Instructional Planning Qualification, $t_{(526)} = 3.31$, $p = .001$, $d = 0.34$; and Total Self-Efficacy, $t_{(526)} = 4.71$, $p < .001$, $d = 0.49$. Overall, these findings suggest that teachers with drawing or musical talent exhibit higher self-efficacy in educating gifted students than those without such talents.

An independent samples *t*-test was conducted to examine whether there were significant differences in the total score and subscales of the Creativity Fostering Teacher Index Scale based on whether classroom teachers reported having drawing or musical talent. The results of this analysis are presented in Table 6.

Table 6. Results of the Independent Samples *t*-Test on Classroom Teachers' Levels of Creativity Support Based on Their Drawing or Musical Abilities

Variable	Special Talent	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Independence	Yes	122	8.85	1.28	526	2.818	.005*	.29
	No	406	8.48	1.28				
Integration	Yes	122	17.80	2.15	526	1.625	.105	.17
	No	406	17.40	2.44				
Motivation	Yes	122	13.48	1.70	526	1.560	.119	.16
	No	406	13.19	1.82				
Judgment	Yes	122	17.16	2.18	526	1.993	.047*	.21
	No	406	16.67	2.44				
Flexibility	Yes	122	17.91	2.02	526	2.732	.007*	.28
	No	406	17.25	2.43				
Evaluation	Yes	122	13.25	1.53	526	1.814	.070	.19
	No	406	12.91	1.87				
Questioning	Yes	122	18.33	1.81	526	3.605	.000*	.38
	No	406	17.49	2.36				
Opportunity Giving	Yes	122	18.33	1.87	526	3.121	.002*	.32
	No	406	17.63	2.26				
Disappointment	Yes	122	22.93	2.37	526	2.758	.006*	.29
	No	406	22.12	2.97				
Supporting Overall Creativity	Yes	122	148.02	14.00	526	2.865	.004*	.30
	No	406	143.13	17.24				

**p* < .05

According to the results presented in Table 6, teachers' levels of supporting creativity were examined based on their reported drawing or musical talent. The analyses revealed significant differences in several subscales: Independence, $t_{(526)} = 2.82$, $p = .005$, $d = 0.29$; Judgment, $t_{(526)} = 1.99$, $p = .047$, $d = 0.21$; Flexibility, $t_{(526)} = 2.73$, $p = .007$, $d = 0.28$; Questioning, $t_{(526)} = 3.61$, $p < .001$, $d = 0.38$; Opportunity Giving, $t_{(526)} = 3.12$, $p = .002$, $d = 0.32$; Disappointment, $t_{(526)} = 2.76$, $p = .006$, $d = 0.29$; and Supporting Overall Creativity, $t_{(526)} = 2.87$, $p = .004$, $d = 0.30$. In contrast, no significant differences were found in the subscales of Integration ($t_{(526)} = 1.63$, $p = .105$), Motivation ($t_{(526)} = 1.56$; $p = .119$), and Evaluation ($t_{(526)} = 1.81$; $p = .070$). Overall, these findings suggest that teachers reporting drawing or musical talent exhibited higher levels of creativity support, particularly in certain subscales.

A one-way ANOVA was conducted to examine whether there were significant differences in the total score and subscales of the Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers based on classroom teachers' previous nominations of students to BİLSEM. The results of this analysis are presented in Table 7.

Table 7. One-Way ANOVA Results on Classroom Teachers' Self-Efficacy Regarding Gifted Education Based on Their Nomination of Students to BİLSEM

Variable	Field of Expertise	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>F</i> (<i>4-523</i>)	<i>p</i>	η^2	Difference
Academic Qualification	General Mental Ability ^a	212	9.18	2.67	5.865	.000*	.04	a>e c>e d>e
	Artistic or Musical Ability ^b	50	8.96	2.77				
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	9.39	2.77				
	General Mental and Musical Ability ^d	28	10.71	2.42				
	No Candidates Were Nominated ^e	91	8.11	2.95				
Mentorship Qualification	General Mental Ability ^a	212	12.91	3.78	5.480	.000*	.04	a>e c>e d>e
	Artistic or Musical Ability ^b	50	12.54	4.20				
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	12.92	3.93				
	General Mental and Musical Ability ^d	28	15.07	3.75				
	No Candidates Were Nominated ^e	91	11.36	4.14				

Table 7. *One-Way ANOVA Results on Classroom Teachers' Self-Efficacy Regarding Gifted Education Based on Their Nomination of Students to BILSEM (continued)*

Variable	Field of Expertise	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>F</i> (<i>4-523</i>)	<i>p</i>	η^2	Difference
Responsibility	General Mental Ability ^a	212	9.50	2.58	.972	.422	.01	
	Artistic or Musical Ability ^b	50	9.38	2.86				
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	9.54	2.73				
	General Mental and Musical Ability ^d	28	10.50	2.82				
	No Candidates Were Nominated ^e	91	9.70	2.85				
Personality Traits	General Mental Ability ^a	212	27.80	4.54	2.995	.018*	.02	d>e
	Artistic or Musical Ability ^b	50	27.14	5.16				
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	28.26	4.79				
	General Mental and Musical Ability ^d	28	30.14	4.71				
	No Candidates Were Nominated ^e	91	27.01	4.48				
Creativity Fostering Qualification	General Mental Ability ^a	212	23.78	3.92	2.324	.056	.02	
	Artistic or Musical Ability ^b	50	24.46	3.99				
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	24.16	4.0				
	General Mental and Musical Ability ^d	28	25.71	4.43				
	No Candidates Were Nominated ^e	91	23.31	4.11				
Instructional Planning Qualification	General Mental Ability ^a	212	10.74	2.51	2.449	.045*	.02	d>e
	Artistic or Musical Ability ^b	50	10.90	2.78				
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	10.52	2.92				
	General Mental and Musical Ability ^d	28	11.89	2.78				
	No Candidates Were Nominated ^e	91	10.15	2.84				
Total Self-Efficacy	General Mental Ability ^a	212	93.92	15.70	4.317	.002*	.03	d>a d>e
	Artistic or Musical Ability ^b	50	93.38	17.19				
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	94.79	17.14				
	General Mental and Musical Ability ^d	28	104.04	17.83				
	No Candidates Were Nominated ^e	91	89.65	15.95				

**p* < .05

When classroom teachers' self-efficacy regarding gifted education was examined based on their nomination of students to BILSEM, significant differences were found in several dimensions of the Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers: Academic Qualification ($F_{(4, 523)} = 5.87$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$), Mentorship Qualification ($F_{(4, 523)} = 5.48$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$), Personality Traits ($F_{(4, 523)} = 2.99$; $p = .018$; $\eta^2 = .02$), Instructional Planning Qualification ($F_{(4, 523)} = 2.45$; $p = .045$; $\eta^2 = .02$), and Total Self-Efficacy ($F_{(4, 523)} = 4.32$, $p = .002$, $\eta^2 = .03$). According to Cohen's (1988) criteria, the effect sizes ranged from small to medium. To identify the source of these significant differences, a Bonferroni post hoc multiple comparison test was conducted. The results indicated that teachers who nominated students in the areas of general mental ability, general mental and artistic ability, and general mental and musical ability scored significantly higher in the academic qualification and mentorship qualification dimensions than teachers who did not nominate any candidates. With respect to the personality traits and instructional planning qualification dimensions, only teachers who nominated students in the general mental and musical ability domain demonstrated significantly higher self-efficacy scores compared to those who did not nominate any candidates. Regarding total self-efficacy, teachers who nominated students in the general mental and musical ability domain had significantly higher scores than both teachers who nominated students only in the general mental ability domain and those who did not nominate any candidates. Overall, these findings suggest that experience with nominating students—particularly nominating students in multiple or combined talent domains (e.g., general mental and musical abilities)—may positively contribute to classroom teachers' self-efficacy regarding the education of gifted students.

A one-way ANOVA was conducted to examine whether there were significant differences in the total score and subscales of the Creativity Fostering Teacher Index Scale based on

classroom teachers' previous nominations of students to BİLSEM. The results are presented in Table 8.

Table 8. One-Way ANOVA Results on Classroom Teachers' Levels of Creativity Support Based on Their Nominations to BİLSEM

Variable	Field of Expertise	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>F</i> (4-523)	<i>p</i>	η^2
Independence	General Mental Ability ^a	212	8.50	1.28	1.066	.372	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	8.60	1.40			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	8.69	1.23			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	8.82	1.36			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	8.43	1.30			
Integration	General Mental Ability ^a	212	17.29	2.51	1.788	.130	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	17.58	2.39			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	17.75	2.27			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	18.25	1.65			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	17.24	2.39			
Motivation	General Mental Ability ^a	212	13.18	1.90	1.046	.383	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	13.28	2.02			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	13.43	1.60			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	13.64	1.37			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	13.05	1.82			
Judgment	General Mental Ability ^a	212	16.69	2.43	.822	.511	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	17.24	2.45			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	16.72	2.29			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	17.21	2.13			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	16.68	2.52			
Flexibility	General Mental Ability ^a	212	17.36	2.43	.730	.572	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	17.14	2.59			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	17.58	2.19			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	17.82	2.16			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	17.22	2.39			
Evaluation	General Mental Ability ^a	212	13.01	1.82	1.069	.371	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	12.90	1.99			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	13.14	1.70			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	13.14	1.74			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	12.67	1.84			
Questioning	General Mental Ability ^a	212	17.64	2.31	1.032	.390	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	17.44	2.19			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	17.86	2.22			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	18.25	2.12			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	17.47	2.33			
Opportunity Giving	General Mental Ability ^a	212	17.70	2.25	1.311	.265	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	17.78	2.22			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	17.94	2.12			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	18.50	1.71			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	17.53	2.29			
Disappointment	General Mental Ability ^a	212	22.29	2.92	1.257	.286	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	22.16	2.94			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	22.50	2.73			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	23.07	2.21			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	21.86	3.06			
Supporting Overall Creativity	General Mental Ability ^a	212	143.67	17.06	1.174	.321	.01
	Artistic or Musical Ability ^b	50	144.12	17.59			
	General Mental and Artistic Ability ^c	147	145.61	15.47			
	General Mental and Musical Ability ^d	28	148.71	13.36			
	No Candidates Were Nominated ^c	91	142.15	17.8			

**p* < .05

According to the statistical results presented in Table 8, no statistically significant differences were found in teachers' levels of creativity support based on their nomination of students to BILSEM ($p > .05$).

An independent samples t-test was conducted to examine whether there were significant differences in the total score and subscales of the Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers based on whether classroom teachers provided instruction in the support education room. The results are presented in Table 9.

Table 9. Results of the Independent Samples t-Test on Classroom Teachers' Self-Efficacy Regarding Gifted Education Based on Instruction in the Support Education Room

Variable	Teaching in a Support Education Room	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Academic Qualification	Yes	54	11.19	2.65	526	5.927	.000*	.85
	No	474	8.88	2.71				
Mentorship Qualification	Yes	54	15.57	3.86	526	5.700	.000*	.82
	No	474	12.40	3.88				
Responsibility	Yes	54	10.37	3.02	526	2.244	.025*	.32
	No	474	9.50	2.66				
Personality Traits	Yes	54	30.78	4.24	526	4.922	.000*	.71
	No	474	27.52	4.65				
Creativity Fostering Qualification	Yes	54	25.78	3.91	526	3.512	.000*	.50
	No	474	23.77	4.00				
Instructional Planning Qualification	Yes	54	12.11	2.58	526	4.182	.000*	.60
	No	474	10.49	2.71				
Total Self-Efficacy	Yes	54	105.80	17.42	526	5.711	.000*	.82
	No	474	92.56	15.99				

* $p < .05$

According to the results presented in Table 9, significant differences were found in all subscales of the Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers as well as in Total Self-Efficacy, based on whether classroom teachers provided instruction in the support education room ($p < .05$). Teachers who taught in the support education room demonstrated significantly higher levels of Academic Qualification ($t_{(526)} = 5.93$; $p < .001$; $d = 0.85$), Mentorship Qualification ($t_{(526)} = 5.70$; $p < .001$; $d = 0.82$), Responsibility ($t_{(526)} = 2.24$; $p = .025$; $d = 0.32$), Personality Traits ($t_{(526)} = 4.92$; $p < .001$; $d = 0.71$), Creativity Fostering Qualification ($t_{(526)} = 3.51$; $p < .001$; $d = 0.50$), Instructional Planning Qualification ($t_{(526)} = 4.18$; $p < .001$; $d = 0.60$), and Total Self-Efficacy ($t_{(526)} = 5.71$; $p < .001$; $d = 0.82$). Overall, these findings indicate that classroom teachers who provide instruction in the support education room have higher levels of self-efficacy regarding gifted education than those who do not. Moreover, most of the observed differences correspond to moderate to large effect sizes, suggesting a substantial practical significance.

A t-test was conducted to examine whether there were significant differences in the total score and sub-dimensions of the Creativity Support Scale based on whether classroom teachers provided instruction in the support education room, and the results are presented in Table 10.

Table 10. Results of the *t*-Test Regarding Levels of Support for Creativity Based on Classroom Teachers' Provision of Instruction in the Support Education Room

Variable	Teaching in a Support Education Room	<i>n</i>	Mean	<i>Sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Independence	Yes	54	8.91	1.40	526	2.061	.040*	.30
	No	474	8.53	1.27				
Integration	Yes	54	17.85	2.31	526	1.184	.237	.17
	No	474	17.45	2.39				
Motivation	Yes	54	13.46	1.77	526	.870	.385	.12
	No	474	13.24	1.80				
Judgment	Yes	54	17.35	2.23	526	1.864	.063	.27
	No	474	16.71	2.40				
Flexibility	Yes	54	17.93	2.26	526	1.728	.085	.25
	No	474	17.34	2.36				
Evaluation	Yes	54	13.46	1.65	526	2.054	.040*	.30
	No	474	12.93	1.81				
Questioning	Yes	54	18.15	2.16	526	1.583	.114	.23
	No	474	17.63	2.28				
Opportunity Giving	Yes	54	18.24	2.21	526	1.601	.110	.23
	No	474	17.74	2.19				
Disappointment	Yes	54	22.70	2.94	526	1.085	.278	.15
	No	474	22.26	2.86				
Supporting Overall Creativity	Yes	54	148.06	16.93	526	1.770	.077	.25
	No	474	143.83	16.60				

**p* < .05

When comparing the levels of creativity support provided by classroom teachers based on their teaching status in the support education room, statistically significant differences were found in the subdimensions of independence, $t_{(526)} = 2.06$, $p = .040$, $d = 0.30$, and evaluation, $t_{(526)} = 2.05$, $p = .040$, $d = 0.30$. In both subdimensions, the mean scores of teachers working in the support education room were higher than those of teachers who did not work in this unit. The effect sizes were small in both cases. No statistically significant differences were observed in the other subdimensions of the creativity support scale or in the total score ($p > .05$). These findings indicate that working in the support education room may positively influence teachers' competence in supporting creativity only in certain components.

A Pearson correlation analysis was conducted to examine whether there were significant relationships between classroom teachers' total scores and sub-dimensions of the Supporting Creativity scale and the Self-Efficacy Regarding Gifted Education scale. The results are presented in Table 11.

Table 11. Results of the Correlation Analysis Between Classroom Teachers' Creativity Support Levels and Their Self-Efficacy in Gifted Education

Değişken	1	2	3	4	5	6	7
1. Independence	–						
2. Integration	.27**	–					
3. Motivation	.32**	.21**	–				
4. Judgment	.25**	.23**	.19**	–			
5. Flexibility	.52**	.47**	.42**	.43**	–		
6. Evaluation	.54**	.42**	.39**	.43**	.44**	–	
7. Questioning	.45**	.29**	.26**	.35**	.33**	.34**	–
8. Opportunity Giving	.51**	.41**	.36**	.40**	.39**	.30**	.30**
9. Disappointment	.51**	.41**	.38**	.40**	.38**	.30**	.38**
10. Supporting Overall Creativity	.23**	.24**	.22**	.51**	.50**	.37**	.46**

***p* < .01 (2-tailed); 1-Academic Qualification, 2-Mentorship Qualification, 3-Responsibility, 4-Personality Traits, 5-Creativity Fostering Qualification, 6-Instructional Planning Qualification, 7-Total Self-Efficacy

The purpose of this study was to examine the relationship between classroom teachers' levels of supporting creativity and their self-efficacy regarding gifted education. For this purpose, a Pearson correlation analysis was conducted. The results indicated a positive and moderate relationship between the total score of the Supporting Creativity Scale and the total score of the Self-Efficacy Scale for Gifted Education ($r=.46$; $p<.01$). In addition, statistically significant positive relationships were found between all sub-dimensions of the Supporting Creativity Scale and all sub-dimensions of the Self-Efficacy Scale for Gifted Education at the ($p<.01$) level. Examination of the correlation coefficients showed that most of these relationships ranged from low to moderate in magnitude. Overall, the findings demonstrate a consistent and meaningful association between teachers' support for creativity and their self-efficacy in the education of gifted students.

As previously determined, the Variance Inflation Factor (VIF) values ranged between 1.0 and 10, indicating that the assumptions required for regression analysis were met (Alpar, 2016). In addition, the standardized residuals of the regression model were found to be normally distributed. To examine the extent to which teachers' support for creativity predicts their self-efficacy regarding gifted education, a simple linear regression analysis was conducted. The results of this analysis are presented in Table 12.

Table 12. Results of the Regression Analysis Predicting Teachers' Scores on the Self-Efficacy Scale for Gifted Education Based on Their Scores on the Creativity Supporting Teachers Index Scale

Model	B	Standard Error β	β	t	p	%95 Confidence Interval		Multicollinearity Statistics	
						Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
Constant	27.777	5.607		4.954	.000	6.763	38.792		
Supporting Overall Creativity	.458	.039	.460	11.873	.000	.383	.534	1.00	1.00
$R = .460$		$R^2 = .211$		$F_{(1, 526)} = 140.980$		$p < .01$			

Table 12 shows that teachers' levels of creativity support significantly predict their self-efficacy in gifted education ($p < .01$). The results of the regression analysis indicate that teachers' self-efficacy in gifted education is substantially influenced by their level of creativity support ($F_{(1, 526)} = 140.98$; $p < .01$; $R = .46$; $R^2 = .21$).

4. Discussion, Conclusion, and Suggestions

The study revealed a positive and moderate relationship between teachers' levels of creativity support and their self-efficacy in gifted education. Regression analysis indicated that 21% of the variance in teachers' self-efficacy regarding gifted education was explained by their creativity support levels. In addition, several demographic variables were found to be associated with significant differences in teachers' self-efficacy in gifted education and their levels of creativity support.

The study found that male teachers exhibited higher levels of self-efficacy than female teachers in the education of gifted students, particularly in the dimensions of Mentorship Qualification and Personality Traits. This finding may be associated with the widespread societal perception that male teachers are more likely to assume authoritative, leadership, or mentoring roles, as well as with the cultural characteristics of the region in which the study was conducted. In this context, Ayvacı and Durmuş (2025) emphasized that students require teachers' guidance throughout the project development process, especially in scientific research and data analysis, and that the academic support provided by advisory teachers

enhances the success of this process. Similarly, Bek (2007) reported that the roles attributed to female and male teachers may differ within educational settings. Moreover, McGrath and Sinclair (2013) concluded that male teachers working at the primary school level often reflect a father figure, communicate more comfortably with their students, and serve as effective role models in skill development. These findings support the view that male teachers may possess personality traits conducive to mentoring roles. In addition, previous studies have reported significant differences between male and female teachers in terms of personality traits related to the education of gifted students (Aslan & Yurtal, 2023; Girgin & Şahin, 2019). However, the findings of Abanoz (2021), which indicated that female classroom teachers were more competent than male teachers in the Mentorship Qualification sub-dimension, are not consistent with the results of the present study. In addition, no statistically significant differences were identified in the total score of the scale or in its other sub-dimensions with respect to the gender variable. Overall, the review of the literature reveals a notable lack of studies examining the relationship between teachers' self-efficacy in the education of gifted students and gender (Güneş, 2015; Karademir-nl, 2019; Liu & Waller, 2018; Uzun et al., 2010). Researchers who have reported similar findings, such as zata (2022), explain this outcome by suggesting that male and female teachers tend to develop comparable beliefs regarding their professional competencies. Likewise, Karademir-nl (2019) attributes the absence of gender-based differences to the fact that teachers, regardless of gender, make similar efforts to educate gifted students in accordance with their individual characteristics. The lack of significant differences observed in the other sub-dimensions of the scale may also be explained by the shared duties and responsibilities inherent in the teaching profession, which are carried out independently of gender, as well as by teacher education programs that provide comparable levels of professional competence to both male and female teachers.

It was concluded that there was no statistically significant difference between male and female teachers in terms of their levels of creativity support. This finding indicates that teachers' creativity-supporting practices are not influenced by gender. A review of the relevant literature shows that this result is consistent with the findings of several previous studies (nel-Ekici, 2016; Kaya, 2018; Leylak & Say, 2021; Pehlivan, 2019; Yousaf & Ghayas, 2015). Based on these results, it can be suggested that creativity-supporting behaviors are independent of gender and are more closely associated with teachers' professional development, experience, and engagement in reflective and research-based practices. However, there are also studies in the literature that report findings inconsistent with the present results (Glel, 2006; Kirişçi & Sarıkaya, 2023). Such discrepancies may stem from differences in sample characteristics, sample size, research design, and the measurement instruments employed.

When classroom teachers' self-efficacy regarding the education of gifted students was examined according to whether they reported having drawing or musical abilities, it was found that teachers who indicated such abilities had higher mean scores across all dimensions of the scale compared to those who did not. According to Gardner's (1983) theory of multiple intelligences, individuals may demonstrate high levels of ability in different domains, such as music and visual arts. Teachers who are engaged in artistic activities may therefore be more sensitive to individual differences among students, which can contribute to higher perceptions of self-efficacy. Bandura (1997) emphasizes that individuals' previous successful experiences and perceptions of personal competence strengthen their sense of self-efficacy. Developing skills in artistic domains such as drawing, and music may enhance teachers' self-confidence and professional competence. Similarly, Eisner (2003) argues that artistic experiences enrich individuals' pedagogical understanding and support creative thinking. Studies have also shown that creativity-supporting practices have a positive effect on creativity (Yurdakal,

2019), which contributes to the creation of a more supportive educational environment for gifted students. Furthermore, Hallam (2010) notes that engagement in the arts, particularly music, fosters empathy, awareness, and holistic development—qualities that are especially important when working with gifted students. Supporting this view, Boyd (2013) found that the integration of music and mathematics instruction increased mathematics achievement among students with musical abilities. Taken together, these findings suggest that teachers' engagement in artistic domains may positively influence their self-efficacy in the education of gifted students by enhancing both their personal competencies and their pedagogical sensitivity. The findings of the study suggest that teachers who have both an interest in and aptitude for the arts may be better equipped to provide high-quality education in certain domains. Individuals who engage in artistic pursuits, such as drawing and musicianship, are more likely to recognize and actualize their own latent abilities. Teachers who are aware of their own potential may, in turn, be more capable of identifying exceptional abilities in their students. Accordingly, it can be hypothesized that this awareness positively influences teachers' self-efficacy in relation to the education of gifted students.

In examining teachers' levels of support for creativity, the variable of artistic or musical aptitude was analyzed. The findings indicated that teachers who reported having artistic or musical aptitude obtained higher scores in the subdimensions of independence, evaluation, flexibility, questioning, opportunity giving, and disappointment. These results suggest that teachers with artistic or musical aptitude tend to demonstrate stronger creativity-supportive behaviors. As Eisner (2003) emphasizes, engagement with the arts enhances individuals' problem-solving skills, cognitive flexibility, and creative capacities. Similarly, Doğramacıoğlu's (2016) study comparing students enrolled in Fine Arts High Schools with those attending other types of secondary schools revealed significant differences in creativity levels, favoring students in Fine Arts High Schools. This finding indicates that structured artistic education contributes positively to the development of creative thinking. Supporting this view, previous research has shown that artistic education has a beneficial effect on individuals' creative thinking processes (Dikici, 2006; Furnham, 2011). However, Glel (2006) reported contradictory findings, indicating that pre-service teachers who played a musical instrument demonstrated lower creativity levels than their non-musical peers. Despite this inconsistency, the results of the present study indicate that teachers with artistic or musical aptitude exhibit higher levels of creativity support. This may be attributed to their richer imagination, ability to generate original ideas, and experience in creating flexible and creativity-enhancing learning environments.

An investigation was conducted to examine the self-efficacy levels of primary school teachers regarding their competence in educating gifted students. The findings revealed a statistically significant difference in the total scale score and in the subdimensions of academic competence, mentorship, personality traits, and instructional planning, depending on whether teachers had nominated students for admission to the BİLSEM. A comparison of the mean scores across all dimensions in which significant differences were observed showed that teachers who had not nominated students for BİLSEM demonstrated higher self-efficacy scores than those who had nominated students, particularly in the domains of general cognitive ability and musical ability. This difference was found to be statistically significant. These findings suggest that teachers tend to nominate students for BİLSEM primarily when they perceive strength in general intellectual ability and musical talent. The results further indicated that 17.2% of the teachers participating in the study had not nominated any students for BİLSEM. Similarly, Akar and Uluman (2013) reported that 14.5% of classroom teachers did not nominate any students, while 18% nominated students who were later determined not to meet giftedness criteria. In contrast, Abanoz (2021) reported a higher rate (31.3%) of

teachers who did not nominate any students. This trend may indicate an increasing awareness among teachers regarding the criteria for identifying gifted students and a more cautious approach to nomination. Callahan (2005) emphasizes that the nomination of gifted students is a complex and multifaceted process. Supporting this view, Schroth and Helfer (2008) found that teachers considered standardized tests, teacher recommendations, and student portfolios to be the most effective tools for identifying gifted children. However, their study also revealed that parents did not share the same perceptions regarding the effectiveness of these identification methods. Bracken and Brown (2006) emphasized that teachers play a pivotal role in identifying gifted students through continuous interaction and systematic observation of their behaviors. This finding underscores the critical importance of teachers in the recognition and identification of gifted students. Similarly, Hansen and Feldhusen (1994) compared educators who had received formal training in gifted education with those who had not and found that teachers who completed university-level coursework or participated in in-service training programs were significantly more effective in identifying gifted individuals. These findings suggest that enhancing teachers' professional knowledge and competencies in gifted education can improve both their instructional effectiveness and their capacity to guide students toward appropriate educational settings, such as BİLSEM. Despite this potential, several factors have been identified as contributing to the underrepresentation of students with special abilities in BİLSEM. These factors include teachers' limited knowledge about the institutional structure of BİLSEM, the student selection process, and the content of its educational programs. Additionally, psychological pressure from parents to nominate their children, teachers' perceptions of the nomination process as time-consuming, and the absence of students with clearly identifiable special abilities in the classroom have been reported as barriers. Collectively, these factors may lead to teachers' reluctance to refer students to BİLSEM.

A significant statistical discrepancy exists between teachers' exhibited levels of creativity and the number of students applying to BİLSEM. In their 2004 study, Siegle and Powell examined the relationship between teachers' support for creative thinking and their candidate recommendation behaviors. The researchers found that, although teachers generally displayed high levels of support for creative thinking, their recommendations were primarily influenced by their knowledge of high-achieving students. This indicates that teachers' support for creativity does not always directly correlate with their candidate recommendations. Sisk (2007) argued that teachers' creativity support behaviors are not directly related to the identification or guidance of gifted students. Furthermore, the author suggested that a teacher's own creativity does not necessarily reflect effective observational skills during the identification process. Overall, the findings imply that the decision to nominate students for BİLSEM is not directly associated with teachers' creativity levels. It can be inferred that the selection of outstanding students for candidacy may be influenced by multiple factors, including the recognition of students' characteristics and the implementation of diverse assessment methods.

When the self-efficacy of classroom teachers regarding the education of gifted students was examined according to whether they taught in a support education classroom, it was observed that teachers who provided instruction had significantly higher mean scores across all dimensions of the Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers compared to those who did not. These findings are consistent with the results of Aslan and Yurtal (2023). Afat (2017) reported that approximately 2% of the general population is identified as gifted, but in the province where the study was conducted, the proportion of students receiving education in the support education classroom was below 1%. Additionally, it was indicated by the Guidance and Research Center of the province that only 44% of students with enrichment measures

received education in the support education classroom. In the present study, the proportion of classroom teachers providing courses in the support education classroom for students diagnosed as gifted was 10.2%. Based on these findings, it can be concluded that the proportion of teachers offering lessons or courses in the support education classroom is relatively low. This situation may be caused by several factors, including insufficient infrastructure in schools, lack of awareness among some teachers and parents regarding the possibility of providing courses for gifted students in support education classrooms, and teachers' limited competence in preparing enriched education plans. On the other hand, studies focusing on the perspectives of teachers providing instruction in support education classrooms (McCulloch, 2010; pengin, 2018) generally reported positive views. pengin (2018) emphasized the impact of teachers' dedicated efforts on the formation of positive attitudes toward support education classrooms and stated that this practice benefits teachers' professional development as well as students and schools. Considering the research findings, it is expected that teachers providing lessons in support education classrooms would experience a positive effect on their professional competence. Furthermore, enhancing and expanding the infrastructure of support education classrooms could provide substantial benefits for both students and schools. It can also be argued that teachers teaching in these classrooms gain direct, one-on-one interaction with gifted students, enabling them to recognize student needs, adapt instructional strategies, and use differentiated materials. This experience can be interpreted as positively influencing teachers' self-efficacy regarding the education of gifted students.

When the creativity fostering levels of classroom teachers were examined in terms of whether they provided education in the support education classroom, a statistically significant difference was observed in favor of teachers providing support education only in the Independence and Evaluation sub-dimensions of the Creativity Fostering Teacher Index Scale. The difference observed in the Independence sub-dimension may be attributed to the inclusion of enjoyable activities such as intelligence games in support education classrooms. Research findings suggesting that flexible and independent programs, different from the regular academic curriculum, can be implemented in support education classrooms (Rogers, 2007; Sak, 2020) may support this explanation. The difference observed in the Evaluation sub-dimension may be influenced by teachers' continuous analysis of whether the activities carried out in the support education classroom effectively serve their intended purpose. Indeed, the evaluation phase is considered one of the most critical stages of creativity, and previous research emphasizing the importance of post-implementation assessment by teachers (Ersoy & Baer, 2009) supports this notion. The literature indicates that support education classroom practices in Turkey often lack scientific grounding (Tortop & Dinçer, 2016; Pemik, 2017), and although teachers play a key role in the success of these practices, they are not sufficiently trained (Bedur et al., 2015; Dimitriadis, 2016; Hong et al., 2011). Furthermore, research highlights the importance of school administration and teacher motivation in sustaining and effectively continuing these practices (Long et al., 2015; pengin, 2018). Based on these considerations, the absence of a significant difference in the total scale and other sub-dimensions regarding teachers' creativity fostering levels may be due to insufficient scientific grounding for the practices, inadequate teacher training, and the lack of ownership of the program by both school administration and teachers.

When the relationship between classroom teachers' creativity fostering levels and their self-efficacy regarding the education of gifted students was examined, a statistically significant positive correlation was identified across the sub-dimensions of both scales. This finding may be associated with the fact that teachers with high creativity fostering levels, in addition to general domain competencies, are able to provide more appropriate and flexible educational

conditions for gifted students. zkan (2009) noted that gifted students demand a joyful learning environment that supports their creativity skills and out-of-school experiential learning, offers opportunities for self-paced, practice- and experiment-based learning, and contributes to their individual development. According to Dağlıoğlu (2010), teachers educating gifted students should possess high creativity skills, enthusiasm, strong knowledge base, effective communication abilities, be respected by gifted children, and enable them to express their thoughts freely. Berkant and Varki (2022) emphasized the importance of creativity for individual and societal development in contemporary conditions. Berkant (2018) highlighted that teachers' creativity skills are essential for the effective implementation of educational programs and the provision of student-centered teaching. Atlı (2019) indicated that individuals with high levels of creativity can generate original solutions to encountered challenges, while Eryılmaz and Uluyol (2015) suggested that creativity skills have positive impacts not only in educational life but also in all aspects of life. Peine and Coleman (2010) underlined that classroom teachers need to acquire additional competencies alongside their general domain qualifications to adequately support the abilities of gifted students. Akar (2015) stated that classroom teachers should encourage gifted students' creativity and productivity by implementing practices and arrangements that sustain these traits. In general, the findings reported in the literature support the results obtained in this study.

According to the results of the regression analysis conducted to determine the extent to which classroom teachers' creativity fostering levels predict their self-efficacy regarding the education of gifted students, approximately 21% of the variance in teachers' self-efficacy in gifted education can be explained by their creativity fostering levels. These findings indicate that teachers' creativity fostering levels constitute an important factor in determining their self-efficacy in educating gifted students. Davies et al. (2013) found that teachers' tendencies to create creative learning environments significantly increased their confidence in developing and implementing instructional methods suitable for the needs of gifted students. Similarly, Sak (2020) emphasized that teachers' capacity to enhance their creative thinking skills directly affects their self-efficacy in addressing the diverse learning needs of gifted students. These results suggest that teachers' abilities to foster creativity can enhance their self-efficacy in the education of gifted students, thereby enabling them to play a more effective role in the teaching process.

Based on the findings obtained, the following recommendations for research and practice can be proposed:

The sample of the study consists of classroom teachers. The research can be applied to teachers from different branches, and the results can be compared. Studies conducted with the participation of teachers from various branches can reveal differences in the self-efficacy and creativity fostering levels of teachers in different subject areas, thereby addressing the limitation of the current study. The research is limited to the province of Osmaniye. Similar studies can be conducted with classroom teachers in other provinces, allowing for a comparison of results. In this way, regional differences in educational practices and teacher needs can be examined, reducing the study's limitation. The study was conducted using a quantitative method. A qualitative study could be carried out to examine classroom teachers' self-efficacy in gifted education and their creativity fostering levels in greater depth, or an experimental design could be employed to enhance self-efficacy and creativity fostering levels. This would allow for comparisons of results obtained from different applications. Furthermore, different dependent and independent variables can be used to compare outcomes, and more complex models, such as Structural Equation Modeling, can be tested with new variables. In this way, the complex relationships between teachers' self-efficacy and

creativity fostering levels, as well as their interactions with other factors, can be more thoroughly revealed.

The study found that male teachers scored higher than female teachers in terms of mentorship and appropriate personality traits regarding the education of gifted students. Training programs can be organized to enhance the mentorship levels of female teachers. Classroom teachers who reported having talents in visual arts or music were found to have higher levels of self-efficacy in gifted education and greater creativity fostering levels. Therefore, in-service training or courses that contribute to the development of teachers' skills in visual arts and music can be offered. Support from specialist teachers in music or visual arts can also be provided for students nominated to BİLSEM in these fields. Teachers providing instruction in support education classrooms were observed to have higher self-efficacy in gifted education and greater creativity fostering levels. In schools with support education classrooms, teachers who have not previously taught in these settings can be encouraged to provide instruction in order to enhance their competencies. The study also indicated that classroom teachers' creativity fostering levels positively influence their self-efficacy in gifted education. Practical activities and workshops can be organized through in-service training and courses to develop teachers' creative skills. Additionally, during undergraduate education, courses combining theoretical and practical knowledge on creativity can be offered to prospective teachers.

Acknowledgments

This study was produced from the master's thesis titled "An Examination of Classroom Teachers' Self-Efficacy in the Education of Gifted Students and Their Creativity Fostering Levels" prepared by İbrahim Aslan under the supervision of Songül Tmkaya, and was supported by the Çukurova University Scientific Research Projects Coordination Unit within the scope of project no. SYL-2023-1634.

Ethics Committee Approval

This study was conducted with the permission granted by the Ethics Committee of the Çukurova University Institute of Social Sciences, as per decision number E-95704281-604.02.02-786984 dated 08/09/2023.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Author Contribution

The authors contributed equally to the study.

Orcid

İbrahim Aslan  <https://orcid.org/0000-0002-5846-1358>

Songül Tmkaya  <https://orcid.org/0000-0003-0140-4640>

REFERENCES

- Abanoz, S. G. (2021). *A comparison of the self-efficacy and attitudes toward gifted education of classroom teachers with and without gifted students* [Master's thesis, Kırklareli University]. National Thesis Center.
- Afat, N. (2017). Examination of resource rooms in the education of gifted and talented individuals. *Researcher*, 5(2), 294–303.
- Akar, İ. (2015). *Competencies required for classroom teachers to support gifted students in general education classrooms*. [Doctoral dissertation, Hacettepe University]. National Thesis Center.

- Akar, İ., & Uluman, M. (2013). The accuracy of classroom teachers in nominating gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 1(3), 199–212.
- Akkaş, E. (2013). The effect of adaptation and support education programs in science and art centers on creativity in gifted students. *Journal of Gifted Education and Research*, 1(2), 110–115.
- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Differentiation in gifted education: Key concepts, comparison of models, and recommendations. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31–44.
- Alkan, A. (2015). A review of studies on teachers' identification of gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1), 54–65.
- Aslan, İ., & Yurtal, F. (2023). Classroom teachers' self-efficacy regarding gifted education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(4), 557-568. <https://doi.org/10.17478/jegys.1377665>
- Atlı, K. (2019). Evaluation of the biology curriculum in terms of creativity skills among 21st-century skills. *Anadolu Journal of Teacher Education*, 3(1), 85–104. <https://doi.org/10.35346/aod.554154>
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2025). Evaluation of a project-based education program designed for gifted students' project production processes. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*, 63, 373–408. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1414130>
- Baltacı, H., & Metin, E. (2019). The importance of visual arts education in developing the creativity of primary and secondary school students in Turkey. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(71), 1089–1102. <https://doi.org/10.17755/esosder.454344>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 504, 1-20. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Evaluation of support education services provided to gifted students. *Hasan Ali Ycel Journal of Education Faculty*, 12(23), 221–242.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>
- Bek, Y. (2007). *The teacher's social/professional roles and status* [Master's thesis, Trakya University]. National Thesis Center.
- Berezcki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Berkant, H. G. (2018). *Thinking education: From theory to practice*. Paradigma Akademi Yayıncılık.
- Berkant, H. G., & Varki, E. (2022). Examination of teacher candidates' multidimensional 21st-century skills and creative thinking tendencies. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(58), 1661–1680. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.66329>
- Boyd, J. R. (2013). *The relationship between music participation and mathematics achievement in middle school students*. [Doctoral dissertation, Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1723&context=doctoral>
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282905285246>
- Bykztrk, Ş. (2020). *Handbook of data analysis for social sciences*. Pegem Akademi.
- Bykztrk, Ş., Akgn, . E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Scientific research methods*. Pegem Akademi.

- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory into practice*, 44(2), 98-104. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4402_4
- Camcı-Erdoğan, S. (2014). *The effect of differentiated science and technology instruction based on scientific creativity on the achievement, attitude, and creativity of gifted and talented students*. [Doctoral dissertation, İstanbul University]. National Thesis Center.
- Can, A. (2023). *Quantitative data analysis with SPSS*. Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Çetinkaya, Ç. (2007). *Comparison of motivation styles of gifted and non-gifted students according to preliminary validity and reliability studies of the Raven Standard Progressive Matrices PLUS Test on 10–11-year-old children*. [Master's thesis, İstanbul University]. National Thesis Center.
- Dağlıoğlu, H. (2010). Teacher competencies and characteristics in the education of gifted children. *Milli Eğitim Journal*, 40(186), 72–84.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Davis, G. A. (2014). *Handbook of gifted children and their education for teachers and parents* (M. I. Koç, Trans.). Özgr Yayıncılık.
- Dikici, A. (2006). Art education and students' creativity levels. *Education and Science*, 31(139), 3–9.
- Dikici, A. (2013). Adaptation of the Creativity-Supporting Primary School Teachers Index Scale into Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 307–324.
- Dimitriadis, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: Evidence from practice with gifted students of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(3), 221-236. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353216657185>
- Dinçer, S. (2019). Investigation of the gifted education self-efficacy of teachers working with gifted students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(3), 167–174.
- Doğramacıoğlu, B. (2016). *Comparison of creativity levels of students in fine arts high schools and other types of high schools*. [Doctoral dissertation, Marmara University]. National Thesis Center.
- Duymaz, S. (2019). *Classroom teachers' attitudes and self-efficacy toward the education of gifted students*. [Master's thesis, Gaziantep University]. National Thesis Center.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344.
- Eker, A. (2020). *The effectiveness of a teacher training program developed to enhance the professional competencies of teachers of gifted students* [Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University]. National Thesis Center.
- Enç, M. (1979). *Gifted minds: Their development and education*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, R. (2016). *Scale of attitudes toward gifted students and their education*. [Master's thesis, Gaziosmanpaşa University]. National Thesis Center.
- Ersoy, E., & Başer, N. (2009). Creative thinking levels of 6th-grade primary school students. *International Journal of Social Research*, 2(9), 128–137.
- Ersoy, ., & Avcı, N. (2004). *Children with special needs and their education: Special education*. Yapa Yayıncılık.
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). Evaluation of the FATİH Project in the light of 21st-century skills. *Gazi Journal of Education Faculty*, 35(2), 209–229.

- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of Giftedness*, 2, 64-79.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies.
- Furnham, A., Batey, M., Booth, T. W., Patel, V., & Lozinskaya, D. (2011). Individual difference predictors of creativity in Art and Science students. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 114-121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tsc.2011.01.006>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Examination of teacher candidates' self-efficacy levels regarding gifted students in terms of some variables. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(2), 143–166. <https://doi.org/10.29250/sead.545357>
- Glel, G. (2006). *Examination of the creativity levels of classroom teacher candidates in terms of various variables (Pamukkale University case)*. [Master's thesis, Pamukkale University]. National Thesis Center.
- Güneş, A. (2015). Examination of classroom teachers' attitudes and self-efficacy regarding gifted education. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(1), 12–16.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250-264. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0016986211418107>
- İnel-Ekici, H. (2016). How do teachers evaluate themselves regarding their levels of supporting students' creativity in the learning environment? *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1287–1308.
- Kalinowski, E., Westphal, A., Jurczok, A., & Vock, M. (2024). The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104663. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104663>
- Karademir-nl, Y. (2019). *Examination of the relationship between classroom teachers' views on enriching the learning process of gifted students and their self-efficacy*. [Master's thesis, Bahçeşehir University]. National Thesis Center.
- Karasar, N. (2005). *Scientific research method*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, N. G. (2018). Determining the levels of classroom teachers' support for the creativity of gifted students. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 16(2), 157–175.
- Kıldan, A. O. (2011). Preschool teachers' views about gifted children. *Kastamonu Journal of Education*, 19(3), 805–818.
- Kirişçi, N., & Sarıkaya, A. K. (2023). Examination of teacher candidates' levels of supporting creativity. *Trakya Journal of Education*, 13(2), 977–988. <https://doi.org/10.24315/tred.1101540>
- Leana-Taşçılar, M. Z., & Kanlı, E. (2014). Examination of perfectionism and self-esteem levels of gifted and typically developing children. *Ankara Journal of Education Faculty*, 47(2), 1–20.
- Leylak, D., & Say, S. (2021). Examination of the relationship between classroom teacher candidates' creative personality traits and their creativity-supporting skills. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(1), 177–190. <https://doi.org/10.38015/sbyy.911805>

- Liu, W. M., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 417–431). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-027>
- Long, L. C., Barnett, K., & Rogers, K. B. (2015). Exploring the relationship between principal, policy, and gifted program scope and quality. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(2), 118-140. <https://dx.doi.org/10.1177/0162353215578279>
- McCulloch, A. C. (2010). *How stakeholders perceive gifted education: A study of beliefs held by stakeholders in elementary gifted education programs*. [Doctoral dissertation, Capella University].
- Mcgrath, K., & Sinclair, M. (2013). More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education*, 25(5), 531-547. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2013.796342>
- Mill Eğitim Bakanlığı. (2013). *zel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimstratejivuygulamaklavuzu.pdf
- Newell, K. M., & Hancock, P. A. (1984). Forgotten moments: A note on skewness and kurtosis as influential factors in inferences extrapolated from response distributions. *Journal of Motor Behavior*, 16(3), 320–335.
- pengin, E. (2018). *Challenges encountered in the implementation of support education rooms for gifted primary school students and solution interventions for these challenges*. [Doctoral dissertation, Anadolu University]. National Thesis Center.
- zata, H. B. (2022). *Examination of classroom teachers' perceptions, self-efficacy, and opinions regarding the education of gifted students*. [Master's thesis, Kırehir Ahi Evran University]. National Thesis Center.
- zel, A., & Bayındır, N. (2015). Classroom teachers' instructional behaviors aimed at developing students' creativity. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 2015(5), 348–358.
- zkan, N. (2009). *The role of school, teacher, and family in the education of gifted and talented children*. [Master's thesis, Beykent University]. National Thesis Center.
- Pehlivan, N. (2019). *Examination of the relationship between classroom teachers' creativity levels and their levels of supporting creativity*. [Master's thesis, Sakarya University]. National Thesis Center.
- Peine, M. E., & Coleman, L. J. (2010). The phenomenon of waiting in class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220-244.
- Pemik, K. (2017). *School administrators' and teachers' views on the education provided in support rooms for gifted students*. [Master's thesis, Marmara University]. National Thesis Center.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0016986207306324>
- Sak, U. (2020). *Gifted individuals: Their characteristics, identification, and education*. Vize Yayıncılık.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Sıcak, A. (2014). stn yetenekli ğrencilerin aday gösterme srecinde ğretmen gzlem puanlarının TKT 7-11 ve WISC-R puanlarını yordayıcılık gcnn incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 1(1), 7-12. <http://dx.doi.org/10.18200/JGEDC.2014110881>

- Siegle, D., & Powell, T. (2004). What teachers of gifted students know and do. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 46–58. <https://doi.org/10.1177/001698620404800105>
- Sisk, D. A. (2007). Differentiation for effective instruction in science. *Gifted Education International*, 23(1), 32-45. <https://doi.org/10.1177/026142940702300106>
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Sternberg, R. J. (2021). Transformational creativity: The link between creativity, wisdom, and the solution of global problems. *Philosophies*, 6(3), 75. <https://doi.org/10.3390/philosophies6030075>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (M. Baloğlu, Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Taşkın, D. (2016). *Investigation of mathematical creativity of students with and without gifted identification: A single case study*. [Doctoral dissertation, Karadeniz Technical University]. National Thesis Center.
- Tortop, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 67–86.
- Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Classroom teachers' views on the implementation of support rooms for gifted/talented students. *Journal of Gifted Education and Research (UYAD)*, 4(2), 11–28.
- Turkish Language Association. (2023, October 10). What is creativity?. <https://sozluk.gov.tr>
- Uzun, A., Özkılıç, R., & Şentrk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5018-5021. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.813>
- Vasilopoulos, F., Jeffrey, H., Wu, Y., & Dumontheil, I. (2023). Multi-level meta-analysis of whether fostering creativity increases impact on cognitive/academic outcomes in childhood. *Scientific Reports*, 13, 8432. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35082-y>
- Yousaf, A., & Ghayas, S. (2015). Impact of perceived social support and gender on creativity level of university undergraduates. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 4(2) 3-16. <http://dx.doi.org/10.5861/ijrsp.2015.923>
- Yurdakal, İ. H. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144. <https://doi.org/10.9779/pauef.d.492812>