



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 1, 193- 211

<https://doi.org/10.19171/uefad.1694631>

Özel Yetenekli Çocuklar için Sunulan Eğitim ve Destek Hizmetler: Okul Öncesi Eğitim Ortamlarından Yansımalar

Songül ZORBAY VAROL ¹, Seray OLÇAY ²

Öz

Araştırma Makalesi

Bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara sunulan eğitim ve destek hizmetlerinin mevcut durumunu ve bu çocukların eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanan çalışmaya, okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan 17 öğretmen katılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular mevcut durum ve gereksinimler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Mevcut durum başlığında, öğretmenlerin büyük bir kısmı özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için genellikle etkinlik sayısını arttırdıklarını, bu çocuklara akranlarına ya da öğretmene yardımcı olma gibi ek roller verdiklerini belirtmiş; fiziki ve sosyal ortama ilişkin yetersizliklere değinmişlerdir. Gereksinimler başlığında ise öğretmenler süreç ve ortamı farklılaştırma, tanılama ve yerleştirme ile öğretmenin desteklenmesi konularındaki gereksinimleri dile getirmişlerdir.

Makale Geçmişi

Başvuru 07.05.2025,
Kabul 06.12.2025

Anahtar Kelimeler

Özel yetenek, Üstün zekâ, Okul öncesi dönemde eğitim, Destek hizmetler

Educational and Support Services for Gifted Children: Reflections from Early Childhood Education Environments

Abstract

Research Article

This study aims to determine the current status of educational and support services provided to children who are identified as gifted or who exhibit gifted characteristics in early childhood education settings, as well as their educational needs. Designed using the case study method, a qualitative research approach, the study involved 17 teachers working in early childhood education settings. The data obtained from the interviews were analyzed under two main headings: the current status and the needs. Regarding the current status, the majority of teachers indicated that they generally increased the number of activities for gifted children or assigned them additional roles, such as helping peers or assisting teachers. They also mentioned inadequacies in the physical and social environments. Under the needs heading, teachers expressed their need for differentiating processes and environments, diagnosis and placement, and support for teachers.

Article History

Received 07.05.2025,
Accepted 06.12.2025

Keywords

Giftedness,
Intellectual
giftedness, Early
childhood education,
Support services

¹ Uzman, Millî Eğitim Bakanlığı, songulzorbay@gmail.com

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, serayolcay@ankara.edu.tr



1. Giriş

Okul öncesi dönemi temel beceriler ve davranışların büyük bir kısmının şekillendiği bireyin yaşamındaki kritik dönemlerden biridir. Alan yazında bu dönemin en verimli şekilde değerlendirilmesinin ve çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesinin yalnızca onların gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasına katkı sağlamakla kalmayıp, uzun vadede de toplumun refahını artırdığı sıkça vurgulanmaktadır (Aral vd., 2003; Bee & Body, 2009; Köksal-Akyol, 2015). Bu durum da okul öncesi dönemde çocukların gereksinimlerine göre sunulacak hizmetlerin, toplumların geleceği açısından önemini ortaya koymakta, özellikle özel yetenekli çocuklara erken yaşta sağlanan nitelikli eğitimin bu çocukların liderlik, yaratıcı problem çözme gibi becerileri ile motivasyon, kararlılık gibi özelliklerini destekleyerek toplumsal gelişim, refah ve küresel rekabet gücünün artırılmasına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013]. Diğer taraftan alan yazında okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukları, bu çocuklara sunulan ya da sunulması gereken eğitim ve destek hizmetlerini konu alan araştırmaların sınırlılık gösterdiği görülmektedir (Barbour & Shalilee, 1998; Koshy & Robinson, 2006; Gallagher, 2007). Nitekim Miraca Gross (1999) okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların eğitimi üzerine yaptığı bir çalışmada, bu çocukları betimlemek için "Small Poppies" metaforunu kullanmıştır. "Poppy" kelimesinin İngilizce 'deki anlamlarından biri gelinciktir. Miraca Gross kullandığı bu metafor ile toplumda özel yetenekleri olan ama henüz yeterince fark edilmeyen, tanınmayan, eğitim ve gelişim fırsatlarından yararlanamayan küçük bireyleri tanımlamıştır. Bu metafor, genellikle göz ardı edilen küçük bir gruba atıfta bulunması açısından oldukça dikkat çekicidir. Benzer şekilde, 2019 yılında Avustralya'da yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenliği kurslarında özel yetenekli çocuklarla ilgili bir "sessizlik" olduğuna (Wellisch, 2019), bu grubun gereksinimlerinin yok sayıldığına vurgu yapılmıştır.

Oysa ki araştırmalar, özel yetenekli çocukların erken dönemden itibaren sergiledikleri gelişimsel özelliklerinin ve gereksinimlerinin, tipik gelişen akranlarından farklı olduğunu ve bu çocukların küçük yaşlardan itibaren fark edilebileceğini göstermektedir (Bildiren, 2018; Dağlıoğlu, 2010; Eroğlu-Garip vd., 2022). Bu farkın en çok hissedilebileceği gelişim alanlarından biri bilişsel gelişim alanıdır. Bu dönemde özel yetenekli çocukların bilişsel gelişimleri incelendiğinde yoğun merak, soyut düşünme, yaratıcı problem çözme, güçlü hafıza ve akademik potansiyel gibi bazı özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir (Clark, 2015; Davaslıgil, 2004; Silverman, 2004). Ayrıca alan yazında bu çocukların erken yaşlarda okuma becerisi geliştirebildikleri, bilgiyi hızlı bir şekilde işleyebildikleri (Çağlar, 2004; Silverman, 2004; Mendaglio, 2016), geniş ilgi alanlarına sahip oldukları ve matematiksel yetenekleri ile dikkat çektikleri (Gottfried vd. 2006; Renati vd. 2023) belirtilmektedir. Dil gelişimleri incelendiğinde ise yaşlıtlarından ileri seviyede kelime dağarcığına sahip oldukları ve çevreleriyle etkili bir şekilde iletişim kurabildikleri görülmektedir (Bildiren, 2018; Clark, 2015; Porter, 2005). Özel yetenekli çocukların okul öncesi dönemde tipik gelişen akranlarına göre farklı gelişim özellikleri sergiledikleri bir diğer gelişim alanı ise sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Her ne kadar sosyal işlevsellikte zayıflık gösterdiklerini ve duygusal güçlükler yaşadıklarını ortaya koyan araştırma bulguları bulunsa da (Eren vd., 2018; Renati vd., 2023) alan yazında bu çocukların küçük yaşlardan itibaren empati kurma becerilerine ve güçlü bir adalet duygusuna sahip oldukları, diğerlerine ve toplumsal olaylara karşı hassasiyetlerinin yüksek olduğu, kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlamada ve fark etmede güçlü oldukları, ayrıca gelişmiş mizah anlayışları olduğu (Hertzog, 2008; Özbay & Palancı, 2011; Renati vd. 2023) sıklıkla vurgulanmaktadır. Son olarak araştırmacılar bu çocukların erken yaşlarda olgun davranışlar sergileyerek sosyal uyumlarını güçlendirdiklerini (Bildiren, 2018; Robinson, 2008; Silverman, 2004) ve akranlarına göre daha hızlı bir motor gelişime sahip olduklarını (Bildiren, 2018; Gottfried vd. 2006) belirtmektedirler.

Farklılaşan bu özellikler özel yetenekli çocukların erken dönemlerden itibaren gereksinimleri doğrultusunda desteklenmeleri gerektiğini göstermekte (Morrissey & Brown, 2009); buna rağmen okul öncesi dönemin özel yetenekli çocukların en az hizmet aldığı dönemlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Barbour & Shaklee, 1998; Gallagher, 2007; Koshy & Robinson, 2006). Bu durumun olası sebepleri incelendiğinde, okul öncesi dönemde özel yetenekliliğin belirlenmesinde ve tanılmasında yaşanan güçlükler ile nitelikli eğitim ve hizmetlerin sunulmasında yaşanan sorunlar öne çıkmaktadır (Harrison, 2004; Pfeiffer & Petscher, 2008). Okul öncesi dönemde özel yetenekliliğin belirlenmesinin güçlüğüne değinen araştırmacılar özel yetenekli çocukların erken dönemdeki gelişim özellikleri hakkında sınırlı bilgi ve araştırma olduğunu (Peyre vd., 2016) ve okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların hızlı ve düzensiz gelişim gösterdiğini (Smutny, 1998) belirterek bu çocukların kimi zaman hiç fark edilmediğini ve dolayısıyla tanılanarak etkili hizmetlerden yararlanamadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca standart araçların ve etkisi araştırılmış tanılama modellerinin olmaması da bu dönemde tanılama süreçlerinde güçlükler yaratarak çocukların uygun eğitim ve destek hizmetlerinden yararlanmasını olumsuz etkilemektedir (Huang, 2008; Smutny, 1998; Tannenbaum, 1992). Farkına varma ve tanılamada yaşanan güçlükler ek olarak okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilmek için çok boyutlu ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlara gereksinim duyulduğunun vurgulanmasına rağmen (Bildiren vd., 2020) bu gereksinimlerin neler olduğunun bilinmemesi, eğitimcilerin bu alanda farkındalık, bilgi ve beceri eksikliğinin olması (Bildiren vd., 2020), okul öncesi döneme yönelik müfredatların özel yetenekli çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması (Gross, 1999; Kettler vd., 2017), okul öncesi

eğitim ortamlarında farklılaştırma, zenginleştirme gibi etkili stratejilere yeterince yer verilmemesi de (Bildiren vd., 2020) bu çocukların nitelikli eğitim ve destek hizmetlerden yararlanmasını engellemektedir.

Sonuç olarak alan yazın okul öncesi dönemde, özel yetenekli çocukların gelişimlerini destekleyecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim ve destek hizmetlere, eğitim ortamlarının iyileştirilmesine ve çocukların nitelikli eğitime erişimlerine olan gereksinimi ortaya koymaktadır (Delaune, 2016; Ford vd., 2021). Diğer taraftan alan yazında çocukların bu eğitim ve destek hizmetlere erişimini olumsuz etkileyen fark etme ve tanılama süreçlerine (Bildiren & Bıkmaz-Bilgen, 2019; Campbell vd., 2022; Jaburek vd., 2021; Karadağ, 2015; Karateke, 2019; Kritt, 2004; Mushkina vd., 2020; Pfeiffer & Petscher, 2008; Scott & Delgado, 2005) yönelik araştırmalar olduğu ancak okul öncesi dönemde özel yetenekliliğin eğitim ortamlarında doğurduğu gereksinimlerin belirlenmesi ve karşılanmasına dair yeterince araştırma olmadığı da vurgulanmaktadır (Aldosari, 2021; Bildiren vd., 2020). Bu bağlamda, özel yetenekli çocuklar için okul öncesi eğitim ortamlarındaki mevcut durumun ortaya konması ve özel yetenekliliğin okul öncesi eğitim ortamlarında meydana getirdiği gereksinimlerin belirlenmesinin, bu çocukların nitelikli hizmete erişimine katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu araştırma sıralanan noktalardan hareketle okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara sunulan eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yönelik mevcut durumu ve çocukların bu ortamlardaki eğitim ve destek eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara sunulan eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yönelik mevcut duruma ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2-Okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların bu ortamlardaki eğitim ve destek eğitim gereksinimlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışması, bireylerin veya grupların güncel ve karmaşık sosyal olgulara ya da problemlere yükledikleri anlamı keşfetme ve anlama sürecinde kullanılabilir en uygun yöntemlerden biridir (Creswell, 2014). Bu araştırmada da okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara sunulan eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yönelik mevcut durumun ve çocukların bu ortamlardaki eğitim ve destek eğitim gereksinimlerinin anlaşılması amaçlandığından durum çalışmasının uygun bir model olduğu düşünölmüştür. Durum çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir (Patton, 2014). Bu araştırmada veriler okul öncesi öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmaya okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan 17 öğretmen katılmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumları incelemeyi hedefleyen bir örnekleme tekniğidir (Patton, 2014). Bu bağlamda, öğretmenlerin şu iki ölçütü karşılaması gerekmıştir: (a) okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak ve (b) özel yetenekli tanısı almış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklarla çalışıyor ya da daha önce çalışmış olmak. Öğretmenlerin “özel yetenekli tanısı almış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklarla çalışıyor ya da daha önce çalışmış olmak” ölçütünü karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere kendilerine “şu anda ya da daha önce sınıfınızda özel yetenekli ya da üstün zekalı tanısı almış bir öğrenciniz oldu mu?” sorusu sorulmuş, bu soruya “Hayır” yanıtını veren öğretmenlere ise “şu anda ya da daha önce sınıfınızda özel yeteneklilik özellikleri gösteren bir öğrenciniz oldu mu?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin karar verme süreçlerini desteklemek için kendilerine Zorbay-Varol ve Tan (2024) tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Döneminde Olası Özel Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri Listesi” sunulmuştur. Bu listede yer alan maddelerin en az %80’inini karşılayan çocuk veya çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin bu ölçütü karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Belirlenen ölçütleri karşılayan öğretmenlere ulaşmak için okul öncesi eğitim kurumları ziyaret edilmiş ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ölçütleri karşıladığını belirten ve gönüllü katılım formunu imzalayan öğretmenlerle görüşmeler gerçekteştirilmiş, veri doyumunu sağlanıncaya görüşmelere devam edilmiştir. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların yaşlarının 21-46, mesleki deneyimlerinin 1-23 yıl arasında değiştiği; beşinin ön lisans ve 12’sinin lisans mezunu olduğu görölmektedir. Ayrıca katılımcıların tamamı kadındır.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına Yönelik Bilgiler

<i>Kod Adı</i>	<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>Yaş</i>	<i>Mezuniyet Durumu</i>	<i>Çalıştığı Kurum Türü</i>	<i>Kısaltması</i>
Ö1	22 yıl	45	Lisans	Anasınıfı	Ö1/AS/22
Ö2	6 yıl	27	Ön lisans	Özel anaokulu	Ö2/ÖÖ/6
Ö3	8 yıl	31	Lisans	Bağımsız anaokulu	Ö3/BA/8
Ö4	9 yıl	30	Lisans	Bağımsız anaokulu	Ö4/BA/9
Ö5	5 yıl	30	Lisans	Bağımsız anaokulu	Ö5/BA/5
Ö6	23 yıl	46	Lisans	Bağımsız anaokulu	Ö6/BA/23
Ö7	10 yıl	32	Lisans	Bağımsız anaokulu	Ö7/BA/10
Ö8	19 yıl	41	Lisans	Anasınıfı	Ö8/AS/19
Ö9	3 yıl	24	Ön lisans	Bağımsız anaokulu	Ö9/BA/3
Ö10	4 yıl	27	Lisans	Bağımsız anaokulu	Ö10/AS/12
Ö11	18 yıl	40	Lisans	Bağımsız anaokulu	Ö11/BA/18
Ö12	15 yıl	37	Lisans	Anasınıfı	Ö12/AS/15
Ö13	12 yıl	35	Lisans	Anasınıfı	Ö13/AS/12
Ö14	5 yıl	28	Lisans	Anasınıfı	Ö14/AS/5
Ö15	1 yıl	21	Ön lisans	Özel anaokulu	Ö15/ÖÖ/1
Ö16	5 yıl	26	Ön lisans	Özel anaokulu	Ö16/ÖÖ/5
Ö17	6 yıl	27	Ön lisans	Özel anaokulu	Ö17/ÖÖ/6

2.3. Araştırmacılar ve Uzmanlar

Birinci araştırmacı, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Şu anda özel yetenekliler alanında doktora eğitimine devam etmekte ve aynı zamanda öğretmen olarak görev yapmaktadır. İkinci araştırmacı, psikoloji alanında lisans, özel eğitim alanında ise lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Yaklaşık 20 yıldır özel eğitim alanında çalışmalar yürütmektedir. Her iki araştırmacının da nitel araştırma modelleriyle araştırma yürütme deneyimi bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması, görüşme dökümlerinin doğruluğunun kontrol edilmesi ve verilerin analizi süreçlerinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerine başvuru alan uzmanlardan ikisi de ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisansını tamamlamış ve özel yeteneklilerin eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara sunulan eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yönelik mevcut duruma ve çocukların bu ortamlardaki eğitim ve destek eğitim gereksinimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından sekiz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra özel yetenekliler eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında çalışan iki uzmandan görüş alınmış, uzmanların önerileri doğrultusunda soru ifadelerinde ve sıralamasında düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları aşağıda yer almaktadır:

-Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

-Özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren öğrencilerin eğitim ortamlarındaki gereksinimleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

- Özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren öğrencilerin eğitim ortamlarındaki gereksinimlerinin ne düzeyde karşılandığını düşünüyorsunuz?

-Sınıfınızda özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren öğrencilere yönelik uyguladığınız öğretim yöntemleri, stratejiler veya farklılaştırılmış etkinlikler nelerdir?

- Özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren öğrencilerin eğitim ortamlarındaki gereksinimlerinin karşılanabilmesi için sınıf içinde ne tür düzenlemeler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu süreçte ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve destek alanlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?

- Özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren öğrencilerle çalışırken karşılaştığınız güçlüklerle nasıl başa çıkıyorsunuz?

-Son olarak, özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren öğrencilerin eğitim süreçlerinin daha nitelikli hâle gelmesi için hangi alanlarda iyileştirme yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

2.5. Veri Toplama Süreci

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle telefon üzerinden konuşularak uygun tarih ve ortam belirlenmiştir. Görüşmelerin nerede ve hangi ortamda yapılacağına karar verildikten sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 30 Nisan-10 Mayıs 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşme sorularına geçilmeden önce katılımcılara görüşmenin amacı ve görüşme sürecinde izlenecek etik ilkeler (araştırma sürecinde paylaşılan tüm bilgilerin gizli tutulacağı, görüşme yapılan bireylerin isimlerinin kesinlikle raporda yer almayacağı, katılımcıların istediği zaman araştırmadan ayrılma hakkının olduğu) bir kez de sözlü olarak açıklanmıştır. Yazılı onam alınmasına rağmen sözlü olarak ses kaydı alınmasına onam vermeyen bir öğretmenle görüşme gerçekleştirilmemiştir. Görüşmeler ortalama 12 dakika 25 saniye sürmüştür (ranj 10 dakika 15 saniye-21 dakika).

2.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal bir yaklaşım benimsenerek içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu süreçte kodlama, alt tema ve tema geliştirme basamakları izlenerek (Elo & Kyngäs, 2008) veriler altı aşamada analiz edilmiştir: (a) Analiz için verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi, (b) verilerin detaylı bir şekilde okunması ve incelenmesi, (c) verilerin kodlanmaya başlanması, (d) analiz süreci için kategori ve temaların belirlenmesi, (e) temaların nitel anlatıda hangi şekilde aktarılacağına geliştirilmesi, (f) elde edilen sonuçların ve bulguların yorumlanması (Creswell, 2014). Veri analizinin ilk aşamasında görüşmelere ilişkin ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenmiş, bu kayıtlar yazıya dökülerek görüşme metinleri oluşturulmuş ve görüşme metinleri her bir katılımcı için açılan Word dosyasına kaydedilmiştir. İkinci aşamada ses kayıtları tekrar dinlenerek Word dosyasına aktarılan görüşme metinleri kontrol edilmiş ve böylece araştırmacı her bir metni bütüncül bir yaklaşımla dikkatlice inceleme fırsatı bulmuştur. Üçüncü aşama olan verilerin kodlanmasına birinci görüşme dökümünden başlanmış ve veri setinde yansıtıcı olduğu düşünülen ifadeler için kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar tüm katılımcılar için aynı sistematikte tekrarlanmıştır. Dördüncü aşamada kodlar arasındaki ortak yönlerden yola çıkılarak alt tema ve temalara ulaşılmıştır. Bu süreçte alan yazın bilgisi dikkate alınarak analiz derinleştirilmiştir. Beşinci aşamada her bir tema kapsamında katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular yapılandırılmış; son aşamada ise belirlenen temalar şekiller aracılığıyla somutlaştırılmış ve elde edilen bulgular alan yazın bağlamında yorumlanmıştır.

Alıntılarının sunumunda ise kısaltmalardan (örneğin, Ö1/ÖÖ/8) yararlanılmıştır. Kısaltmada birinci kısım “görüşme yapılan katılımcının numarasını”; ikinci kısım “katılımcının çalıştığı kurumun türünü”, son kısım ise “kıdem yılını” göstermektedir.

2.7. İnandırıcılık

Lincoln ve Guba (1986) nitel araştırmaların güven duyulabilirliğini artırmak için; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik ölçütlerinin araştırma sürecinde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın alan yazında daha önce yapılmış çalışmalarla ilişkisinin incelenmesi ve araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen farklı bakış açılarının tartışılmasının inandırıcılık boyutuna katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Araştırmada aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için ele alınan durumla ilgili detaylı bilgiye ulaşılmasına imkân sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygunluğu ve görüşme dökümlerinin doğruluğuna yönelik uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca veri analizi süreçlerinde de aynı uzmanlardan kısa teyit alınmıştır. Bu amaçla ham veriler, kodlamalar, alt tema ve temalar uzmanlarla paylaşılmış ve uzmanlardan araştırmacıların ulaştığı sonuçları ve yorumları ham verilerle karşılaştırmaları istenmiştir. Kodlayıcılar verileri bağımsız olarak kodlamış, ardından kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik, Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği formül [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})$] kullanılarak her tema için ayrı ayrı hesaplanmış ve ortalama %90.7 (ranj %80-%100) bulunmuştur. Tutarlılık sağlanıncaya değin veri analizine devam edilmiştir. Onaylanabilirlik boyutunda ayrıca araştırmada bağımsız anaokulu, anasınıfı ve özel okul

öncesi eğitim kurumu gibi farklı kurum türlerinde çalışan öğretmenlerle görüşme yapılarak ayrıntılı veriye ulaşılması amaçlanmıştır.

2.8. Araştırmanın Etiği

Araştırmaya katılan bireylerin gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılma istekleri alınmıştır. Verilerin raporlanmasında, katılımcıların kişisel bilgilerine ve doğrudan isimlerine yer verilmemiştir. Bu araştırmanın yürütülmesi için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu, 05.04.2024 tarihli ve 3483906 sayılı etik onayıyla izin vermiştir.

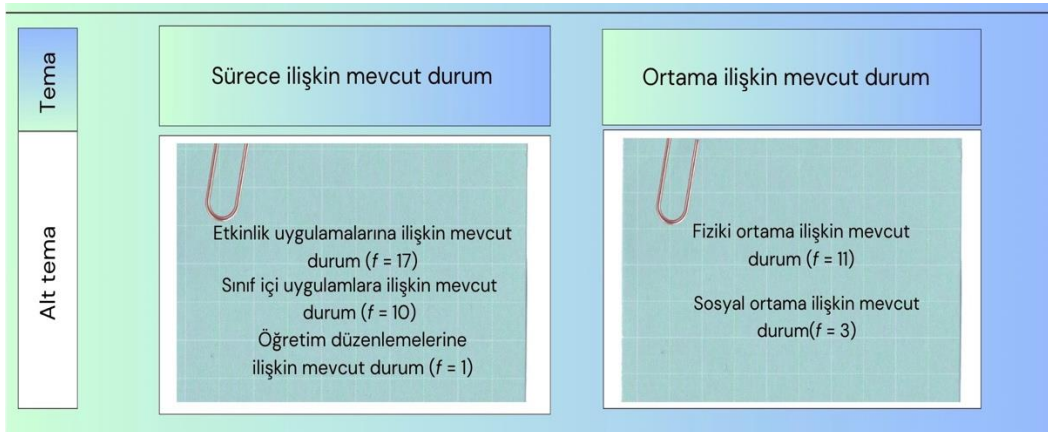
3. Bulgular

Araştırmanın bulguları, okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara sunulan eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yönelik mevcut duruma ilişkin öğretmen görüşleri ve okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların bu ortamlardaki eğitim ve destek eğitim gereksinimlerine ilişkin öğretmen görüşleri olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 1 ve 2’de sunulmaktadır.

3.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış ya da Özel Yeteneklilik Özellikleri Gösteren Çocuklara Sunulan Eğitim ve Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmen görüşleri sürece ilişkin mevcut durum ve ortama ilişkin mevcut durum olmak üzere 2 tema ve 5 alt tema altında analiz edilmiştir.

Şekil 1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış Ya Da Özel Yeteneklilik Özellikleri Gösteren Çocuklara Sunulan Eğitim ve Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Öğretmen Görüşleri



Sürece ilişkin mevcut durum teması altında etkinlik uygulamalarına ilişkin mevcut durum, sınıf içi uygulamalara ilişkin mevcut durum ve öğretim düzenlemelerine ilişkin mevcut durum alt temalarına yer verilmiş ve bu süreçlerdeki mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Etkinlik uygulamalarına ilişkin mevcut durum alt teması altında görüş belirten 4 katılımcı özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için etkinlik planlarında, etkinlik planlarında yer alan kazanım-göstergeler ile kavram listelerinde ve etkinliklerin uygulanmasında herhangi bir uyarlamaya yer vermediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu duruma ilişkin görüşlerini “Farklı bir şey yapamıyoruz çünkü ben onunla ilgilenirken diğer çocukları kontrol etmekte zorlanıyorum (Ö8/AS/19).” şeklinde açıklarken, bir diğeri “Onlar öyle kaynayıp gittiler. Etkinlik anlamında bir şey yapamıyoruz (Ö14/AS/5).” ifadesini kullanmıştır. Ek olarak katılımcılar özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için etkinliklerde uyarlamalara gidilmediğinde karşılaşılan olumsuzlardan da söz etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı “Bizim oyunlarımıza katılmak istemiyorlar, çok basit buluyorlar. ‘Ne var ki bunda, ben yaparım’ gibi düşünüyorlar. Bu yüzden etkinliklere katılmak istemiyorlar (Ö8/AS/19).” şeklinde çocukların mevcut etkinliklerden tatmin olmadığını dile getirmiştir. Etkinliklerin miktarını fazlaştırdığını belirten 13 katılımcı ise okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için etkinlik sayısını arttırdıklarını veya etkinlikleri zorlaştırdıklarını belirtmiştir. Örneğin, bir katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini “Bu çocuk zaten etkinlikleri çok çabuk tamamlıyor, genelde ona ikinci, üçüncü etkinlik veriyorum (Ö5/BA/5).” şeklinde ifade ederken, bir diğeri katılımcı ise “Diğer çocuklara göre ona ek bir etkinlik veriyorum (Ö13/AS/12).” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, katılımcıların dördü tüm sınıfa yönelik etkinliklerde küçük değişiklikler yaparak bu etkinlikleri özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara uygun hâle getirebildiklerini de ifade etmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı “Hikâye okuduktan sonra ‘Siz olsaydınız ne yapardınız?’ diye soruyorum. Çok farklı yanıtlar, çok farklı hikâyeler ortaya

çıkıyor (Ö15/ÖO/1).” şeklinde yaptığı düzenlemelerden söz etmiş ve devamında hikâye okuma etkinliklerinde çocuklardan farklı senaryolar üretmelerini isteyerek onları yaratıcı düşünmeye teşvik ettiğini belirtmiştir. Ancak bu katılımcılar da etkinliklerin planlanmasında ve uygulanmasında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukları kapsayacak şekilde sistematik olarak yaptıkları herhangi bir uyarlamadan söz etmemişlerdir.

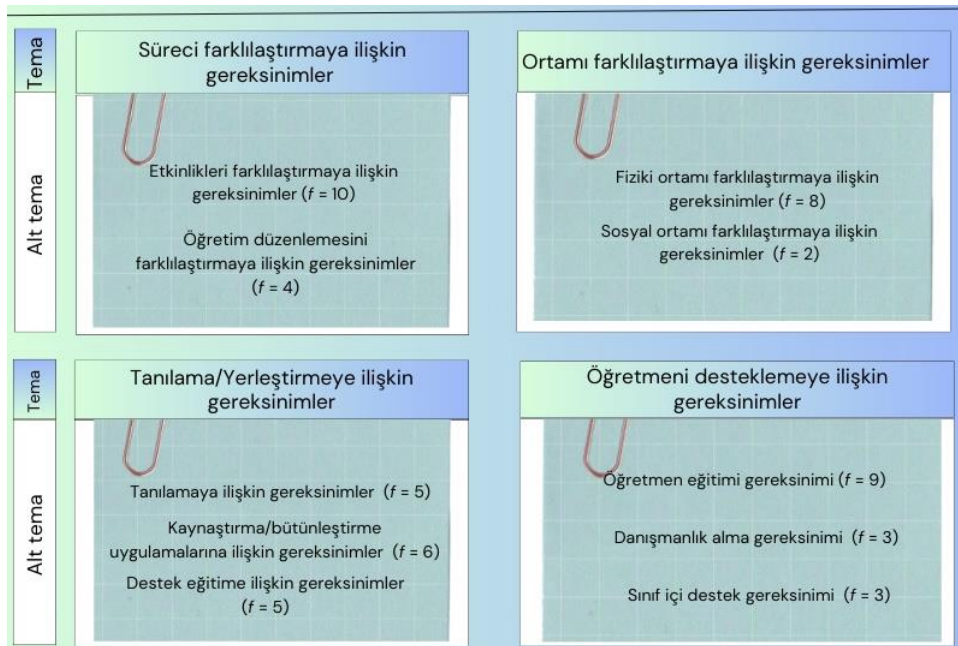
Sınıf içi uygulamalara ilişkin mevcut durum alt teması altında 10 katılımcının, özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara sınıfta daha fazla görev veya rol verdiklerini ifade ettiklerine dair görüşlerine yer verilmiştir. Örneğin, bir katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini “Onlara genellikle yardımcı olarak görevler veriyorum (Ö6/BA/23).” şeklinde dile getirirken, bir diğeri “Bazen benimle oluyor, bana yardım ediyor ya da arkadaşlarına destek veriyor. Kendini oyalayacak farklı bir şeyler buluyor (Ö9/BA/3).” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretim düzenlemesine ilişkin mevcut durum alt teması kapsamında ise yalnızca bir katılımcının özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklarla birebir çalıştığını ifade ettiği görüşlerine yer verilmiştir. Bu katılımcı, birebir öğretim düzenlemesiyle yürüttüğü çalışmalara örnek olarak “Hani ben mesela söylüyorum, o sayıyı yazıyor ya da ben sayıyı yazıyorum, o söylüyor. Bu şekilde bireysel çalışmalarım olmuştur (Ö17/ÖO/6).” ifadesini kullanmıştır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi ortama ilişkin mevcut durum teması altında fiziki ortama ve sosyal ortama ilişkin mevcut durum alt temalarına yer verilmiştir. Fiziki ortama ilişkin mevcut durum alt teması altında 11 katılımcının görüşleri ele alınmıştır. Bu katılımcılardan altısı eğitim ortamlarındaki materyallerin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Örneğin, bir katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini “Maalesef materyal konusunda okul öncesi eğitimde çok eksikiz. Kırtasiye malzemeleri de yetersiz (Ö4/BA/9).” şeklinde dile getirirken, bir diğeri “Bütün çocuklar için söylüyorum, özel yetenekli çocukları geçtim, malzeme konusunda normal gelişim gösteren çocuklar için bile materyaller çok basit ve yetersiz kalıyor (Ö4/BA/9).” şeklinde dile getirmiştir. Beş katılımcı ayrıca eğitim ortamlarındaki fiziksel şartların yetersizliğine, dört katılımcı ise sınıf mevcudunun fazla oluşuna değinmişlerdir. Fiziksel şartların yetersizliğine değinen katılımcılardan biri bu konudaki görüşlerini “Sınıf düzeni ve fiziksel şartlar konusunda yetersiz kalıyoruz (Ö4/BA/9).” şeklinde dile getirirken, bazı katılımcılar “Sınıf çok kalabalık olduğu için bireysel farklılıklara yönelik etkinliklere zaman ayırmak zor oluyor (Ö11/BA/18).” şeklinde öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle yaşadıkları güçlükler dikkat çekmişlerdir. İlgili tema altında yer alan sosyal ortama ilişkin mevcut durum alt temasında ise üç katılımcının sınıfın sosyal ortamına yönelik değerlendirmelerde bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin, bir katılımcı “Sınıfın yaramazı, halbuki çok akıllı ama bu yaramaz damgasını yiyor (Ö16/ÖO/5).” şeklindeki ifadeleriyle özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların sınıf içinde genellikle olumsuz bir etiketle karşılaştıklarını belirtmiştir.

3.2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış Ya da Özel Yeteneklilik Özellikleri Gösteren Çocukların Eğitim ve Destek Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmen görüşleri süreci farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler, ortamı farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler, tanılamaya ve yerleştirmeye ilişkin gereksinimler ve öğretmeni desteklemeye ilişkin gereksinimler olmak üzere 4 tema ve 10 alt temada toplanmıştır.

Şekil 2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış Ya Da Özel Yeteneklilik Özellikleri Gösteren Çocukların Eğitim ve Destek Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri



Süreci farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler teması altında etkinlikleri farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler ve öğretim düzenlemesini farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Etkinlikleri farklılaştırmaya yönelik gereksinimler alt teması altında 10 katılımcının, özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların gelişim düzeyine ve ilgi alanlarına göre etkinliği farklılaştırmaya ilişkin ifade ettikleri gereksinimlere yönelik görüşleri ele alınmıştır. Örneğin, bir katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini "Hani farklı etkinlik görmek istiyor. Onun ilgi alanı neyse o yönde etkinliklere ihtiyaç var (Ö10/AS/12)." şeklinde dile getirirken, bir başka katılımcı ise "Yani aynı sınıf içinde ne kadar olabiliyorsa, farklı onların seviyelerine uygun etkinliklerle desteklenmesi gerekiyor (Ö6/BA/23)." şeklinde dile getirmiştir. Dört katılımcı ise öğretim düzenlemesini farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler alt teması altında görüş belirtmiştir. Öğretim düzenlemesini farklılaştırmaya ilişkin görüş belirten katılımcılardan biri bu duruma ilişkin görüşlerini "Kesinlikle bire bir eğitime ihtiyaçları var (Ö13/AS/12)." şeklinde dile getirmiş ve bire bir eğitime yönelik gereksinime vurgu yapmıştır.

Şekil 2'de görüldüğü üzere ortamı farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler teması altında fiziki ortamı ve sosyal ortamı farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler alt temasına yer verilmiştir. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş sekiz katılımcı fiziki ortamı farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler alt teması altında görüş bildirmiştir. Katılımcıların belirttiği gereksinimlerin ilki materyal uyarlamalarına ilişkin gereksinimlerdir. Örneğin, bir katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini "Farklı materyal ihtiyacı var bence (Ö10/AS/12)." diğer bir katılımcı ise "Yaşlarının üzerinde birkaç tane oyuncak mutlaka dâhil edilmeli (Ö2/ÖÖ/6)." şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, sınıf mevcudu da fiziki ortama ilişkin gereksinimler altında ele alınmıştır. Bir katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini "Sınıf mevcudu da burada çok önemli, ne kadar uygulayabiliyoruz o tartışılır sınıf ortamında (Ö11/BA/18)." şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir alt tema ise sınıfın sosyal ortamını farklılaştırmaya ilişkin gereksinimlerdir. İki katılımcı sınıf ortamında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların sosyal kabulünü sağlamaya yönelik uyarlamalara gereksinim olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan biri bu duruma ilişkin görüşlerini "Etkinlik sürecinde aktif olması sağlanırken mutlaka bir sorumluluk verilmesi gerekiyor, yoksa bu çocukların davranışları dışarıdan bakıldığında boş hareketler gibi görünebiliyor. Bu sefer olumsuz etiketlere dönüşebiliyor. Bu da çocuğun etiketlenmesine ve körelmesine yol açabiliyor. (Ö6/BA/23)." şeklinde dile getirmiştir.

Tanılama/yerleştirmeye ilişkin gereksinimler teması altında tanılamaya ilişkin gereksinimler, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin gereksinimler ve destek eğitime ilişkin gereksinimler alt temalarına yer verilmiştir. Tanılamaya ilişkin gereksinimler alt teması altında okul öncesi dönemde tanılama yapılmasının gerekliliğine vurgu yapan beş katılımcının görüşleri ele alınmıştır. Örneğin, katılımcılardan biri bu duruma ilişkin görüşlerini "Böyle ışık saçıyor gerçekten çocuk ama tanılama olmayınca aileye ne söyleyebilirsin (Ö12/AS/15)." şeklinde, bir diğer katılımcı ise "Daha erken yaşlarda biz aslında bu duruma tanı koyabilirsek belki hareket etmemiz daha kolay olabilir (Ö2/ÖÖ/6)." şeklinde dile getirmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin gereksinimler alt teması altında altı katılımcının özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına vurgu yaptığı görülmektedir. Bir katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini "Kaynaştırma öğrencisi olarak tanılsa, yarım zamanlı gelse, daha sonra özel eğitime gitse onlar için daha faydalı olacaktır (Ö8/AS/19)." şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yararlanan çocuklar için önerilen destek eğitim odalarına dikkat çekmiş ve "En azından bir destek eğitim odası gibi bir sınıf açılabilir (Ö5/BA/5)." şeklinde bu duruma ilişkin görüşlerini dile getirmiştir. Destek eğitime ilişkin gereksinimler alt teması altında ise okul öncesi dönemde özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için destek hizmetlere gereksinim olduğunu belirten beş katılımcının görüşlerine yer verilmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini "İlkokul düzeyinde BİLSEM var ama okul öncesinde gelişim çok hızlı, ama biz çocuğu kendi haline bırakmış oluyoruz (Ö10/AS/12)." şeklinde dile getirmiştir.

Son olarak öğretmeni desteklemeye ilişkin gereksinimler teması altında öğretmen eğitimi gereksinimi, danışmanlık alma gereksinimi ve sınıf içi destek gereksinimi alt temalarına yer verilmiştir. Öğretmen eğitimi gereksinimi alt temasında dokuz katılımcı görüş bildirmiştir. Bir katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini "Bu konuda çok yeterliğim yok (Ö11/BA/18)." şeklinde dile getirirken, bir diğer katılımcı ise, "Çok fazla bildiğim bir konu değil. Yani öğretmenlerin bu konuda seminerler verilebilir (Ö10/AS/12)." şeklinde dile getirmiştir. Danışmanlık alma gereksinimi alt temasında üç katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri "Bu konuyla ilgili olarak bugüne kadar donanımlı bir eğitim almadım, bir sorun olduğunda rehber öğretmene danışıyorum ama o da benim kadar biliyor (Ö1/AS/22)." ifadeleriyle hem öğretmenlerin eğitime hem de danışmanlığa gereksinim duyduklarına değinmiştir. Sınıf içi destek gereksinimi alt temasında görüş belirten üç katılımcıdan ikisi ise bu duruma ilişkin görüşlerini "Sınıfta desteğe ihtiyaç oluyor haliyle (Ö10/AS/12).", "Bir de sınıflarda yardımcı personel olması gerekiyor (Ö14/AS/5)." şeklindeki görüşleriyle dile getirmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara sunulan eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yönelik mevcut durum ve okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların bu ortamlardaki eğitim ve destek eğitim gereksinimleri olmak üzere iki ana başlıkta tartışılmıştır.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış ya da Özel Yeteneklilik Özellikleri Gösteren Çocuklara Sunulan Eğitim ve Destek Eğitim Hizmetlerine İlişkin Mevcut Durum

Etkinlik uygulamalarına ilişkin mevcut durum alt teması altına görüş belirten katılımcılar özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara yönelik sınıf içi uygulamalarında ya herhangi bir farklılaştırmaya yer vermediklerini ya da genellikle ekstra veya farklı etkinlikler sunma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Bildiren ve arkadaşlarının (2020) 40 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirdiği araştırmada da katılımcıların özel yetenekli çocukların eğitiminin daha çok ek etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya konmuştur. Etkinliklerin miktarında farklılaştırmaya gitmek etkili bir yol (Tomlinson, 2001) olmakla birlikte her zaman etkili bir farklılaştırma yöntemi olarak değerlendirilemez (Öznacar & Bildiren, 2016). Nitekim alan yazında da çocukların bireysel farklılıklarını gözetmeyen yüzeysel uygulamaların, onların akademik doyum sağlamasını engelleyebileceği belirtilmektedir (Reis & Renzulli, 2010). Buna ek olarak alan yazında, özel yetenekli çocuklar için eğitimin yalnızca daha fazla içerik sunmakla değil, daha karmaşık, zorlayıcı ve anlamlı öğrenme fırsatları sağlayarak zenginleştirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Kaplan, 2013). Bu bağlamda, öğretmenlere okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için planlanan etkinliklerde bu çocukların performanslarını en üst düzeye çıkarabilmelerini sağlayacak farklılaştırma ve uyarlamalara yer vermeleri önerilebilir. Nitekim 2024 yılında MEB tarafından güncellenen okul öncesi öğretim programına ilişkin plan örneklerinde de farklılaştırma başlığı altında zenginleştirme ve destekleme alt amaçlarına yer verilmiş ve bu alt başlıklar altında öğretmenlere farklılaştırmayı nasıl sağlayacaklarına yönelik öneriler ve örnekler sunulmuştur.

Sınıf içi uygulamalar kapsamında katılımcıların özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara sınıfta daha fazla görev ya da rol verdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel yetenekli çocuklara yardımcı rolü verme eğilimi, alan yazında da sıklıkla vurgulanan bir konudur (Freeman, 2001; Reis & Renzulli, 2010). Ancak araştırmalarda, bu durumun zaman zaman yüksek bilişsel kapasiteye sahip çocuklar için olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden söz edilmektedir (Colangelo & Davis, 2003; Reis & Renzulli, 2010). Örneğin, Reis ve Renzulli (2010), özel yetenekli çocukların sınıf içinde genellikle öğretmene destekleyici roller üstlenmelerinin beklendiğini ve bu durumun onların akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Freeman (2001) ise, özel yetenekli çocukların sınıf içinde sürekli olarak akranlarına rehberlik etmekle görevlendirilmelerinin, onların kendi öğrenme süreçlerine yeterince odaklanmalarını engelleyebileceğini ve motivasyonlarını düşürebileceğini belirtmiştir. Hem bu araştırmanın hem de diğer araştırmaların bulgularından yola çıkılarak sınıf içinde bu tür uygulamalara yer veren öğretmenlere özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için akranları destekleyici ek görev ve rollere yer vermekten ziyade bu çocukların gelişimlerini destekleyici şekilde görevin miktar ve zorluk düzeyinde farklılaştırmaya gitmeleri önerilebilir.

Sürece yönelik mevcut durum temasının alt temalarından biri olan öğretim düzenlemelerine ilişkin mevcut durum incelendiğinde, yalnızca bir katılımcının özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklarla bireysel çalışmalar gerçekleştirdiğini belirttiği görülmüştür. Katılımcıların, mevcut sistemin özel yetenekli çocukların gelişimsel gereksinimlerine yanıt vermede yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmelerine rağmen, bu çocuklara yönelik uygulamalara oldukça sınırlı düzeyde yer vermeleri dikkat çekici bir bulgudur. Oysaki farklılaştırılmış öğretimin en temel bileşenlerinden biri esnek gruplar oluşturulmasıdır (Tomlinson, 2001). Alan yazında da bireysel çalışmaların ve küçük grup çalışmalarının özel yetenekli çocukların bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sunduğu belirtilmektedir (Moon, 2016). Ancak öğretmenlerin özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için bireysel çalışmalar yürütmedeki sınırlılıkları ve küçük grup çalışmalarından hiç söz etmemeleri, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim sunma pratiklerini yeterince benimsemediklerine işaret etmektedir.

Ortama ilişkin mevcut durum teması altında fiziki ortam ve sosyal ortama ilişkin mevcut durumu tanımlayan katılımcı görüşlerine yer verilmiş ve katılımcıların fiziki ortama ilişkin görüşleri, okul öncesi eğitim ortamlarının özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların performansını ve ilgi alanlarını desteklemede yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Bildiren ve arkadaşlarının (2020) araştırmasına katılan okul öncesi öğretmenleri de özel yetenekli çocukların eğitimindeki güçlüklerden birinin yetersiz donanım olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada ortaya konan mevcut durumun aksine alan yazında ise özel yetenekli çocukların gelişimini destekleyen sınıf ortamlarının zengin uyaranlarla donatılmış olması gerektiği vurgulanmaktadır (Clarck, 2015; Robinson vd., 2007).

Katılımcıların bir bölümü ise, sınıf içindeki sosyal ortamın, özel yetenekli olarak tanınmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara olumsuz etki edebileceğini ifade etmiştir. Bu durum, önceki araştırmalarda da vurgulanmış; özel yetenekli çocuklara okul öncesi dönemde bilişsel seviyelerine uygun sosyal etkileşim fırsatları sunulmadığında içe kapanma, sıkılma, uygun olmayan davranışlar sergileme ve dışlanma gibi problemlerin oluşabileceği belirtilmiştir (Cross, 2001). Dolayısıyla araştırmanın sosyal ortama ilişkin ortaya koyduğu bulguların özel yetenekli çocukların öğrenme gereksinimlerini karşılamayan eğitim ortamlarının, onların bilişsel ve akademik gelişimleri kadar sosyal gelişimlerini de olumsuz etkileyebileceğini gösteren önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (VanTassel-Baska, 2003; Tomlinson, 2014). Hem bu araştırmanın hem de önceki araştırmaların bulgularından yola çıkılarak okul öncesi eğitim ortamlarında fiziki ve sosyal ortamın özel yetenekli olarak tanınmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların gelişimlerini en üst düzeyde destekleyecek şekilde iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca, katılımcıların, özel yetenekli olarak tanınmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklardan söz ederken sıklıkla “zor” (f = 34) ve “sıkılan” (f = 18) sözcüklerini kullandıkları; bu çocukların etkinlikleri hızla tamamladıkları, çabuk sıkıldıkları ve mevcut sistem içinde desteklenmediklerinde şımarık, çok konuşan, uyumsuz ya da problemlili bireyler olarak etiketlenebileceklerini ve hatta sıralanan bu durumların öğretmenlerin onları fark etmelerini zorlaştırabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bir katılımcının “... Aslında tam tersini düşünmüştüm. Önceleri ileri zekâ değil ama biraz daha olumsuz anlamda bir sıkıntı var diye. Sonradan fark ettim, düşündüğümün tam tersi olduğunu, hatta BİLSEM soruları var, acaba o da mı yapabiliyor mu denemek istedim. Gerçekten çok iyi yaptı soruları çok fazla yaşının ilerisindeydi ...” şeklindeki görüşleri sözü edilen duruma örnek oluşturmaktadır. Katılımcıların özel yetenekli olarak tanınmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukları yönetmenin zor olduğuna sıklıkla vurgu yapmaları ve bu çocuklardan söz ederken en fazla “zor” sözcüğünün kullanılıyor olmaları okul öncesi dönemin benlik gelişimi açısından kritik bir evre olduğu düşünüldüğünde (Berk, 2014) önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir. Okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların potansiyellerinin fark edilmemesi veya yanlış etiketlenmeleri, öz güven gelişimlerini olumsuz etkileyebilmekte ve akademik motivasyonlarını zayıflatabilmektedir (Neihart vd., 2002). Bu bulguları destekler şekilde, Aziz ve arkadaşlarının (2021) 40 çalışmanın sistematik analizini yaptıkları araştırmalarının bulguları da özel yetenekli çocukların okul öncesi sınıflarında kendilerini geri çekebileceklerini ve sıkılma, hayal kırıklığı, umutsuzluk gibi duygular yaşayabileceklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Bildiren ve arkadaşlarının (2020) araştırmasında da öğretmenlerin özel yetenekli çocuklar için sıkılma, ilişki/iletişim sorunları ve davranış problemlerini eğitim sürecinde meydana gelen zorluklar olarak ele aldıkları görülmüştür. Sonuç olarak hem bu araştırmanın hem de ilgili diğer araştırmaların bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul öncesi dönemdeki özel yetenekli olarak tanınmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için yapılan farklılaştırma ve uyarlamalar ile bu çocukların yalnızca bilişsel becerilerinin değil sosyal becerilerinin ve sınıf içi uyumlarının da desteklenmesi ve ortaya çıkabilecek olası davranış problemlerinin azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılması hedeflenmelidir.

Araştırmada tartışılması gereken diğer bir bulgu ise alan yazında sıkça vurgulanmasına rağmen katılımcıların içerik ve ürün boyutlarında (Porter, 2005; Rock vd., 2008; Tomlinson, 2001) yapılabilecek farklılaştırmalardan hiç söz etmemeleridir. Bu durum öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanınmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için hali hazırda içerik ve üründe farklılaştırma yapılmadığını ortaya koyması açısından oldukça dikkat çekicidir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlere okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli olarak tanınmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklara nitelikli bir eğitim sunmak üzere farklı boyutlarda farklılaştırmalara yer vermeleri önerilebilir. Ayrıca bu bulguyu öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli çocuklara yönelik ne tür farklılaştırma ve uyarlamalar yapılabileceğine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadığı ve mesleki gelişim uygulamalarına gereksinimleri olduğu şeklinde de yorumlamak mümkündür.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Özel Yetenekli Olarak Tanınmış ya da Özel Yeteneklilik Özellikleri Gösteren Çocukların Eğitim ve Destek Hizmetlere İlişkin Gereksinimleri

Araştırmada görüşlerine başvuru katılımcılar özel yetenekli olarak tanınmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için süreci farklılaştırmaya, özellikle de çocukların gelişim seviyesi ve ilgi alanlarına göre etkinliklerde farklılaştırma yapılmasına ilişkin gereksinimlerden söz etmişlerdir. Alan yazında da bu bulguya paralel olarak özel yetenekli olarak tanınmış çocuklar için etkinliklerde farklılaştırmaya gidilmesi ve daha zorlayıcı etkinliklere yer verilmesi gerekliliğine değinilmektedir (Aldosari, 2021; Walsh, 2014). Ayrıca araştırmalar da okul öncesi öğretmenlerinin, özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için zenginleştirilmiş eğitim içeriklerine (Mohamed & Elhoweris, 2022) ve pedagojik uygulamaların farklılaştırılmasına (Delaune, 2016) gereksinim duyduklarını göstermektedir. Bildiren ve arkadaşları (2020) da okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada özel yetenekli çocuklar için farklılaştırma gereksinimini vurgulamışlardır. Bunun yanında mevcut araştırmada katılımcılar, özel yetenekli olarak tanınmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocuklar için farklı öğretim düzenlemelerine gereksinim olduğuna vurgu yapmakla birlikte yalnızca bire bir yapılacak çalışmalara değinmişlerdir. Oysaki alan yazında

özel yetenekli olarak tanılanmış çocuklar için öğretim sürecinde büyük grup, küçük grup ve eşli çalışmalara vurgu yapan uygun gruplandırma tekniklerinin kullanımı sıklıkla önerilmekte (Gregory & Chapman, 2020); öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarında farklılaştırılmış öğretimin bileşenlerinden biri olan ve esnek gruplar olarak adlandırılan bu bileşene ilişkin düzenlemelerden hiç söz etmemeleri ise dikkat çekici bir başka bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre ortamı farklılaştırmaya yönelik gereksinimler fiziki ve sosyal ortamı farklılaştırmaya ilişkin gereksinimler olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır. Fiziki ortama yönelik gereksinimlerin başında materyal gereksinimi gelmektedir. Bunun yanı sıra, uygun fiziksel mekânlar ve ideal sınıf mevcutlarının sağlanması da önemli gereksinimler arasında yer almaktadır. Benzer şekilde alan yazında da okul öncesi eğitim ortamlarında materyal yetersizliğinin ve kalabalık sınıf mevcutlarının temel sorunlar olarak ifade edildiği görülmektedir (Bildiren vd., 2020; Şenol, 2023). Diğer taraftan alan yazında özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarının, uygun eğitim ortamları, materyaller ve programlarla karşılanabileceği vurgulanmaktadır (Karadağ & Yıldız-Demirtaş, 2017). Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermekte ve okul öncesi eğitim ortamlarının fiziki gereksinimlerinin karşılanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra katılımcılar sosyal ortamın farklılaştırılmasına, özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların sınıf ortamında sosyal kabulünün sağlanmasına yönelik gereksinimlere de vurgu yapmışlardır. Bu bulguyu destekler şekilde Şenol'da (2023) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde destekleyici uygulamalara yer verilmesinin önemli bir gereksinim olduğunun altını çizmiştir.

Tanılama ve yerleştirmeye yönelik gereksinimler alt teması altında katılımcıların, özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların okul öncesi dönemde tanılanmasına yönelik dile getirdikleri gereksinimler ele alınmıştır. Katılımcılar tarafından dile getirilen bu gereksinim alan yazındaki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim alan yazında da erken dönemde tanılama ve yerleştirme süreçlerinin özel yetenekli çocukların başarı potansiyelini artırabileceği (Huang, 2008), erken tanılamının çocuğun ihtiyaç duyduğu eğitimi alması için temel bir unsur olduğu (Chamberlin vd., 2007; Jolly & Kettler, 2008), erken tanılama yapılmadığı durumlarda özel yetenekli çocukların başarısızlık yaşayabileceği ve yeteneklerini gizleyebileceği (Karnes & Johnson, 1991; Siegle & McCoach, 2005) vurgulanmaktadır. Ancak alan yazındaki bazı araştırmalarda ise çocuğun bireysel özellikleri ve çevresel faktörler gibi pek çok etkenden dolayı erken yaşta tanılama yapılmasının güç olabileceği ve erken yaşta yapılan tanılamaların yanıltıcı olabileceği belirtilerek (Duncan & Magnuson, 2011) erken dönemde yapılacak tanılama ve yerleştirmeye ilişkin olumsuz bakış açılarının ön plana çıktığı görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin bir kısmının çocukların etiketlenmesi ve aile beklentisini artırması olasılığı nedeniyle erken dönemde tanılama ve yerleştirmeye olumsuz yaklaşımları ortaya konmuştur (Bildiren vd., 2020). Sonuç olarak alan yazında, bu çalışmada katılımcıların olması gerektiğini düşündükleri erken tanılamaya ilişkin tartışmaların devam ettiği (Baum vd., 2014) ve konuya ilişkin henüz bir uzlaşının sağlanmadığı görülmektedir.

Araştırmada ayrıca katılımcı söylemlerindeki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) vurgusu dikkat çekmektedir. Bildiren ve arkadaşlarının (2020) okul öncesi öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada da okul öncesi eğitim ortamlarındaki özel yetenekli çocuklar için BEP hazırlanması ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesi gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların tanılanmasına, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleştirilmesine ve hazırlanan BEP'ler doğrultusunda eğitim almaya devam etmelerine ilişkin görüşleri kendi içinde tutarlılık göstermektedir. Burada tartışılması gereken nokta katılımcıların çocukların buldukları eğitim ortamlarında nitelikli eğitim alabilmeleri için tanılanmaları ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönlendirilmelerinin gerekli olduğunu ifade etmeleridir. Oysaki alan yazında her çocuğun eğitim ortamına gelirken beraberinde getirdiği ön bilgi, ilgi, performans düzeyi, öğrenme yolları gibi özelliklerinin farklılıklar gösterebileceği belirtilerek tanısı olsun ya da olmasın her çocuk için öğrenmelerini destekleyici stratejilerin işe koşulması gerekliliğinin altı çizilmektedir (Prater, 2003).

Mevcut araştırmanın bulguları katılımcıların okul öncesi dönemde özel yetenekli çocuklara destek eğitim hizmetlerinin sunulması ve özellikle BİLSEM'lerin bu çocukları kabul etmesi gerekliliğine değindiklerini göstermektedir. Bu bulgular da Bildiren ve arkadaşlarının (2020) araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Alan yazında da okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların gelişimlerini destekleyecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim ve destek hizmetlerine duyulan gereksinim geniş çapta kabul görmekte (Delaune, 2016; Ford vd., 2021); özel yetenekli çocukların eğitiminde zenginleştirme, hızlandırma ve yetenek gruplaması gibi stratejilerin kullanımı ise sıklıkla önerilmektedir (Renzulli & Reis, 1998; Walsh, 2014). Diğer taraftan katılımcıların bu stratejilerden hiç söz etmedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, özel yetenekli çocukların eğitiminde etkili olabilecek uygulamalar konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını düşündürmektedir (Bildiren vd., 2020; Yoleri vd., 2018). Bu bulgu hem bu araştırmanın katılımcılarından elde edilen bulgular hem de önceki araştırmaların (Bildiren vd., 2020; Şahin & Kargın, 2013) bulgularıyla tutarlılık göstermekte; alan yazında da okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli çocuklar için eğitim hizmetlerinin nasıl olması gerektiğine

dair bilgi eksikliğinin, erken dönemde bu çocuklara yönelik uygulamaların önündeki en büyük engellerden biri olduğu ifade edilmektedir (Kettler vd., 2017). Nitekim öğretmenler de kendilerini okul öncesi dönemde özel yetenek konusunda yeterli bulmadıklarını, danışmanlık ve yardımcı personel gibi desteklere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme lisans programlarında özel yetenekli çocukların eğitime yönelik zorunlu bir ders bulunmamasının öğretmenlerin bilgi yetersizliği hissetmelerine sebep olabileceği düşünülmektedir (Bildiren vd., 2020; Karadağ ve Yıldız-Demirtaş, 2017). İlgili alan yazında da özel yetenekli çocukların eğitime yönelik öğretmenlerin desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu vurgulayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (örneğin; Bildiren vd., 2020; Dijkstra vd., 2017; Kıldan, 2011; Koçbay, 2022; Nordström, 2022; Özcan & Gülkaya, 2019; Wellisch, 2019; Yoleri vd. 2018). Ek olarak araştırmalar eğitim aldıklarında öğretmenlerin özel yetenek kavramına dair bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının (Aydın, 2020), öz yeterliliklerinin (Vreys vd., 2018) ve psikolojik hazır bulunuşluklarının (Bondarchuk & Dovgan, 2013) arttığını da ortaya koymaktadır. Bu umut verici bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla özel yeteneklilik, özel yetenekli çocuklar ve eğitimlerine yönelik eğitimler sunulması önerilmektedir.

Sonuç olarak tüm bu bulgular, özel yetenekli olarak tanılanmış ya da özel yeteneklilik özellikleri gösteren çocukların okul öncesi dönemde gelişim düzeylerine ve özelliklerine uygun bir eğitim almadığı ve okul öncesi dönemin, özel yetenekli çocukların en fazla ihmal edildiği dönemlerden biri olduğu görüşünü (Barbour & Shalilee, 1998; Gallagher, 2007; Koshy & Robinson, 2006) destekler niteliktedir. Dolayısıyla tüm bulgular ışığında okul öncesi eğitim ortamlarında özel yetenekli çocuklara uygun eğitim ve destek hizmetlerin sunulabilmesi için önlemler alınması, gerekli yasal düzenlemelerin yapılması, öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve dolayısıyla etkili modellerin ve politikaların geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında bazı sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Araştırma bulguları, 17 okul öncesi öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan verilere dayanmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarında gözlem yapmak için gerekli izinlerin alınamaması nedeniyle görüşmelerden elde edilen verilerin gözlemler aracılığıyla teyit edilememesinin araştırmanın en önemli sınırlılığı olduğu düşünülmektedir. Ek olarak araştırmaya katılan tüm öğretmenler kadındır. Bu durum ulaşılan okul öncesi eğitim ortamlarında ağırlıklı olarak kadın öğretmenlerin çalışması ve katılım konusunda yalnızca onların gönüllü olmasıyla ilişkilidir. Son olarak görüşme sürelerinin kısa olması da araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Bu durumun olası nedenlerinden birinin ise öğretmenlerin farklılaştırma ve uyarlama süreçlerine ilişkin yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmamaları olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitim düzeyinde özel yetenekli çocukların daha etkili bir şekilde desteklenebilmesi için eğitimde farklılaştırılmış yaklaşım ve erken tanılama süreçlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Bu çocuklar için bireyselleştirilmiş programların geliştirilmesi, öğretmenlerin zenginleştirme ve hızlandırma yöntemleri konusunda eğitim alması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, eğitim materyalleri ve sınıf ortamlarının, özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi ve sosyal kabul süreçlerinin güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aldosari, D. H. (2021). Exploring public and private preschool teachers’ beliefs and practices regarding gifted children from three to six years old in Riyadh, Saudi Arabia. *Early Years*, 33(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1940876>
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, C.M. (2003). *Okul öncesi eğitim* (1.cilt). Ya-pa Yayınları.
- Aydın, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel yetenekli çocuklarla ilgili hizmet içi eğitim programı etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aşık, M. & Zelyurt, H. (2021). Investigation of parents’ views regarding the recognition and education of specially talented individuals in early childhood period. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 44-52.
- Aziz, A. R. A., Razak, N. H. A., Sawai, P.R., Kasmani, M. F., Amat, M. I., & Shafie, A. A. H. (2021). Exploration of challenges among gifted and talented children. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(4), 242 – 251. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i4.760>
- Barbour, N. E. & Shaklee, B. D. (1998). Gifted education meets Reggio Emilia: Visions for curriculum in gifted education for young children. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 228-237.
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311–327. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Bee, H. & Body, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs. (Eserin orijinali 2007’de yayımlandı.)

- Bildiren, A. (2018). The interest issues of gifted children. *World Journal of Education*, 8(1), 17-26. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n1p17>
- Bildiren, A., & Bıkmaz-Bilgen, Ö. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 269-285. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.475278>
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanınması ve eğitimlerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326>
- Bondarchuk, O. and Dovgan, N. (2013). Development of psychological readiness to work with gifted children for preschool institution teachers. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 3(1), 56–65. <https://doi.org/10.15388/SW.2013.28217>
- Campbell, J. A., Idsøe, E., & Størksen, I. (2022). Screening for potential, assessing for achievement: a study of instrument validity for early identification of high academic potential in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 574–590. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042735>
- Clark, B. (2015). *Üstün zekalı olarak büyüme-evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (F. Kaya & U. Oğurlu, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2013’de yayımlandı.)
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap. (Eserin orijinali 1994’de yayımlandı.)
- Cross, T. L. (2001). Social/emotional needs: Gifted children and Erikson’s theory of psychosocial development. *Gifted Child Today*, 24(1), 54-55. <https://doi.org/10.4219/gct-2000-522>
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education*. Pearson Education Press.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı çocukların özellikleri. Şirin, R., Kulaksızoğlu, A. & Bilgili A. E. (Ed.), *Seçilmiş makaleler kitabı* (1. Baskı, s. 111-126) içinde. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(186), 72-84.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. Şirin, R., Kulaksızoğlu, A. & Bilgili A. E. (Ed.), *Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (1. Baskı., s. 211-218). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Delaune, A. (2016). Emotional, social, and relationship development for gifted and talented children in early childhood education. *He Kupu the Word*, 4(4), 61-71. <https://www.researchgate.net/publication/326831754>
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T. & Kirschner, A. P. (2017). Factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction in kindergarten. *Research Papers in Education*, 32(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1158856>
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity: Rising inequality, schools, and children’s life chances* (pp. 47–69). Russell Sage.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569>
- Eroğlu-Garip, S., Karadağ, F. & Yıldız-Demirtaş (2022). Özel yetenekli çocukların ebeveyni olmak ve erken çocuklukta özel yetenekli olmak: Ebeveyn görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 197-226. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.885478>
- Eren, F., Özyurt, G., & Kılıç, B. G. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 28(2), 178–186. <https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1418468>
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. Routledge. https://books.google.com.tr/books/about/Gifted_Children_Grown_Up.html?id=KSPRHNbtGwC&redir_esc=y
- Ford, D. Y., Wright, B. L., & Tyson, C. A. (2021). Lance and other gifted and talented students of color matter. *Gifted Child Today*, 44(1), 48-56. <https://doi.org/10.1177/1076217520940754>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>.

- Gallagher, J. J. (2007). According to Jim: Another opportunity for preschool education. *Roepers Review*, 29, 231.
- Gross, M. U. M. (1999) Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roepers Review*, 21(3), 207-214.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E. & Guerin D. W. (2006). The fullerton longitudinal study: a long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430–450. Prufrock Press Inc., <http://www.prufrock.com>.
- Gregory, G. G., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri* (M. A. Sözer, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roepers Review*, 26(2), 78–84. <https://doi.org/10.1080/02783190409554246>.
- Hertzog, N. B. (2008). *Early childhood gifted education*. Prufrock Press Inc. <http://www.prufrock.com>.
- Huang, S. Y. (2008). Early identification: cultivating success for young gifted children. *Gifted Education International*, 24, 118-125. <https://doi.org/10.1177/026142940802400113>.
- Kaplan, S. (2013). Depth and complexity. In Callahan C. M., & Hertberg-Davis H. L. (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 277–287). Routledge.
- Karadağ, F. (2015). *Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekalı çocukların belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karadağ, F., & Yıldız Demirtaş, V. (2017). Okul öncesi dönem ve özel yetenek [Pre-school period and giftedness]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 737-745. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1810>
- Karateke, B. (2019). Okul öncesi dönemde özel yeteneğin değerlendirilmesinde nöropsikolojik bir yaklaşım: Renkli Progresif Matrisler Testi güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(4), 12-25.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). The preschool/primary gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 267-283. <https://doi.org/10.1177/016235329101400307>
- Kettler, T., Oveross, E. M. & Salman, R. C. (2017). Preschool gifted education: perceived challenges associated with program development. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 117–132. <https://doi.org/10.1177/0016986217690228>.
- Kıldan, O. A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Koçbay, A. (2022). *Okul öncesi dönem özel yetenek potansiyeli olan çocukların eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Koshy, V & Robinson N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113-26.
- Köksal-Akyol, A. (2015). *Okul öncesi eğitim programları*. Hedef Yayıncılık.
- Kritt, D. W. (2004). Strengths and weaknesses of bright urban children: A critique of standardized testing in kindergarten. *Education and Urban Society*, 36(4), 457–466. <https://doi.org/10.1177/0013124504263654>
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1986). But is it rigorous trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 1-101. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Jaburek, M., Cígler, H., Portešová, Š., & Āpal, A. (2021). Searching for a more valid form of parental rating scales of preschoolers' intellectual giftedness – Development and validation of the Preschooler's Ability Rating Scale (PARS). *Československá Psychologie*, 65(4), 317–332. <https://doi.org/10.51561/cspsych.65.4.317>
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994- 2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427–446. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-792>
- Mendaglio, S. (2016). Üstün yetenekli bireylerin danışmanlığı için duyuşsal-bilişsel terapi. Mandaglio, S. & Peterson, J. S. (Ed.), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri* içinde (s. 7-27). Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf. Erişim tarihi: 12.11.2024
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf Erişim tarihi: 15.12.2025.
- Mohamed, A., & Elhoweris, H. (2022). Perceptions of preschool teachers of the characteristics of gifted learners in Abu Dhabi: A qualitative study. *Frontiers in Psychology, 13*, 1051697. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051697>
- Morrissey, A. M., & Brown, M. (2009). Mother and toddler activity in the zone of proximal development for pretend play as a predictor of higher child IQ. *Gifted Child Quarterly, 53*(2), 106-120. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986208330563>
- Moon, S. (2016). Danışmanlık konuları ve araştırma. Mandaglio, S. & Peterson, J. S. (Ed.), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri içinde* (s 7-27). Nobel Yayınevi.
- Mushkina, I. A., Mikhal'kova, O. A., Sadilova, O. P., & Khovyakova, A. L. (2020). Manifestations of giftedness in senior preschoolers and their interest in professions. *European Journal of Contemporary Education, 9*(4), 839–853. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.839>
- National Association for Gifted Children. (2015). *Self-assess your P-12 practice or program using the NAGC gifted programming standards*. National Association for Gifted Children.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* Prufrock Press Inc.
- Nordström, M. E. (2022). Swedish preschool teachers and principals' conceptions of giftedness and gifted education. *Journal for the Education of the Gifted, 45*(3), 271–291. <http://dx.doi.org/10.1177/01623532221105602>
- Özbay, Y. & Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 89-108.
- Özcan, D. & Gülkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal, 27*(5), 2355-2368. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3776>
- Öznacar, M. D., & Bildiren, A. (2016). *Üstün zekalı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri [Education of gifted students and educational science activities]*. Anı.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children* (2nd ed.). Open University Press.
- Prater, M. A. (2003). She will succeed! Strategies for success in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children, 35*, 58-64.
- Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., & Gauvrit, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother–child cohort. *Personality and Individual Differences, 94*, 366-371. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.014>
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales-preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly, 52*(1), 19–29. <https://doi.org/10.1177/0016986207311055>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences, 20*(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Renati, R., Bonfiglio, N.S., Dilda, M., Mascia, M.L. & Penna, M.P. (2023). Gifted children through the eyes of their parents: talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children, 10*, 42. <https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Renzulli, J. & Reis, S. M. (1998). Talent Development through curriculum differentiation. *Education for the Gifted and Talented, 82*(595), 61-74. <https://doi.org/10.1177/019263659808259508>
- Robinson, M. N. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer-Verlag.

- Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D. (2007). *Best practices in gifted education: an evidence-based guide* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233244>
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R.A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47. <http://www.tandf.co.uk/>
- Scott, M. S., & Delgado, C. F. (2005). Identifying cognitively gifted minority students in preschool. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 199–210.
- Siegle, D., & Mccoach, D. B. (2005). Making a Difference: Motivating Gifted Students who are not Achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/004005990503800104>
- Silverman, L. K. (2004). *Characteristics of giftedness scale: A review of the literature*. https://www.spart5.net/cms/lib07/SC01000802/Centricity/Domain/491/Characteristics_Scale.pdf Erişim tarihi: 04.10. 2024.
- Smutny, J. F. (1998). *The young gifted child: Potential and promise, an anthology*. Hampton Press.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000181
- Şenol, F. B. (2023). Üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde yaşadıkları eğitsel problemlerin anne görüşlerine göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 159-178. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.933677>
- Tannenbaum, A. (1992). Early signs of giftedness: research and commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 104-13. <https://doi.org/10.1177/016235329201500202>
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Curriculum planning & instructional design for gifted learners*. CO: Love.
- Vreys C., Ndanjo-Ndungbogun, G., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yoleri, S., Tetik, G., & Çetken, H. Ş. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Uşak İli Örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 159-183.
- Zorbay Varol, S., & Tan, S. (2024). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının (2013) Özel Yetenekli Çocukları Kapsaması Bakımından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (60), 1465-1489. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1455084>
- Walsh, R. L. (2014). *Catering for the needs of intellectually gifted children in early childhood: Development and evaluation of questioning strategies to elicit higher order thinking*. (Doctoral thesis). Macquarie University, Institute of Early Childhood, Australia. <https://doi.org/10.25949/19442660.v1>
- Wellisch, M. (2019). Ceilinged out: gifted preschoolers in early childhood services. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 326–354. <https://doi.org/10.1177/1932202X19851276>

Extended Abstract

Introduction

The preschool period is a critical stage in an individual's development where basic skills in cognitive, social-emotional, language and motor areas are shaped (Aral et al., 2003; Bee & Boyd, 2009). In this context, it is important to recognize gifted children at an early age and support them in appropriate educational environments in order to reveal their potential in areas such as creative problem solving, leadership, empathy, and social responsibility (Clark, 2015; Silverman, 2004; Renati et al., 2023). However, the literature indicates that the educational services provided to gifted children during the preschool period are limited, and scientific studies in this field are insufficient (Barbour & Shaklee, 1998; Gallagher, 2007; Koshy & Robinson, 2006).

Difficulties in identifying giftedness in early childhood negatively affect the access of these children to education and support services that are appropriate to their needs (Peyre et al., 2016; Harrison, 2004; Smutny, 1998). The limitations of standardized tools used in the identification process (Huang, 2008; Tannenbaum, 1992) and educators' lack of awareness about giftedness (Bildiren et al., 2020) deepen this problem. In fact, research indicates that gifted children differ significantly from their typically developing peers in terms of cognitive, social-emotional, and language development from an early age (Bildiren, 2018; Clark, 2015; Hertzog, 2008). Individualized, differentiated and enriched educational approaches are needed to support the developmental potential of these children (Gross, 1999; Kettler et al., 2017; Bildiren et al., 2020).

As a result, the literature reveals the need for education and support services that will support the development and meet the needs of gifted children in the preschool period (Delaune, 2016; Ford et al. 2021); and the recognition and identification processes that negatively affect children's access to these education and support services (Bildiren & Bikmaz-Bilgen, 2019; Campbell et al. 2022; Jaburek et al. 2021; Karadağ, 2015; Karateke, 2019; Kritt, 2004; Mushkina et al. 2020; Pfeiffer & Petscher, 2008; Scott & Delgado, 2005); however, it is seen that there is not enough research on identifying and meeting the needs arising from giftedness in educational environments in preschool period (Aldosari, 2021; Bildiren et al. 2020). Based on these points, this study aims to determine the current situation regarding the education and support services offered to children who are diagnosed as gifted or who exhibit characteristics of giftedness in preschool education settings, as well as the education and support needs of these children in these settings. In this direction, answers to the following questions were sought.

- 1- What are teachers' views on the current situation regarding the education and support education services offered to children who are diagnosed as gifted or who show special giftedness characteristics in preschool education settings?
- 2- What are the views of teachers on the educational and support education needs of children who are diagnosed as gifted or who show special giftedness characteristics in preschool education settings?

Method

This research employed a case study design, a qualitative research method. A case study aims to provide an in-depth understanding of the experiences of individuals or groups regarding the social phenomena they encounter. This study aimed to investigate the current state of education and support services provided to children identified as gifted or exhibiting gifted characteristics in preschool education settings. Data were collected through semi-structured interviews.

The participants consisted of 17 preschool teachers who were selected by a criterion sampling method and who work or have worked with gifted children. Prior to the interviews with the participants, the "Developmental Characteristics List" prepared by Zorbay-Varol and Tan (2024) was used to evaluate the possibility that the children in the teachers' classes might be gifted. All teachers were female, and their ages ranged from 21 to 46 years, with professional experience ranging from 1 to 23 years. During the data collection process, the appropriate time and environment for the interviews were determined, and ethical principles were verbally explained to the participants before the interviews. A semi-structured interview form consisting of eight open-ended questions was used to collect the data. This form was finalized after receiving expert opinions. The data were analyzed by the content analysis method. Coding, sub-theme and theme development processes were followed and findings were supported with direct quotations. For reliability, the research process was structured in line with Lincoln and Guba's (1986) four criteria (credibility, transferability, consistency, and confirmability).

Findings

The findings of this study reveal teachers' views on the education and support services provided to children who are diagnosed as gifted or who show special giftedness characteristics in preschool education settings. The findings were analyzed under two main headings: current situation and educational and support needs.

Two main themes were identified in teachers' views on the current situation: process and environment. Regarding the process, most teachers stated that they did not make any adaptations to the activities for gifted children. It was observed that these children found classroom activities to be easy and boring, and therefore did not want to participate in them. Some teachers stated that they provided these children with extra activities or enriched the classroom activities with minor modifications, but it was observed that no systematic adaptation was implemented. In classroom practices, it was emphasized that gifted children were generally given responsibility; however, one-to-one teaching practices were almost nonexistent. Regarding the environment, teachers drew attention to the inadequacy of physical and social conditions. Problems such as lack of materials, crowded classrooms and negative labeling of gifted children came to the fore.

Education and support requirements for gifted preschool children were examined under four main themes: requirements for differentiating the process, differentiating the environment, diagnostic placement and teacher support. Participants emphasized the importance of tailoring activities according to children's interests and supporting them with activities appropriate to their level in the classroom.

The theme of differentiating the environment based on needs was addressed through two sub-themes: physical environment and social environment. In the physical environment, it was emphasized that materials suitable for the needs of gifted children should be provided and classroom arrangements should be made accordingly.

Under the theme of needs related to identification and placement, the necessity of early identification in the preschool period was emphasized. Participants stated that children's special abilities should be recognized at an early age so that they can be intervened earlier. Needs related to mainstreaming and integration practices were also emphasized, and it was stated that appropriate supports should be provided for mainstreamed students.

The theme of needs related to supporting teachers includes sub-themes such as teacher training, counseling and in-class support. Participants stated that teachers should receive training in this field and that seminars and training programs should be organized especially for teachers.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The current situation regarding the education and support services for gifted children in preschool education settings was examined. Most participants stated that they either did not differentiate classroom activities for gifted children or offered extra activities. However, it is emphasized that such practices are not always effective and more complex and challenging learning opportunities should be provided (Kaplan, 2013; Reis & Renzulli, 2010). It has also been reported that teachers tend to place these children in supportive positions in the classroom by giving them too many tasks or roles, but this can negatively affect their academic and social development (Freeman, 2001; Reis & Renzulli, 2010). It has been observed that individual work in the classroom for gifted children is insufficient and teachers do not adopt differentiated instructional practices sufficiently. In addition, it has been stated that classroom environments do not meet the developmental needs of these children and that physical and social environments need to be improved (Clarck, 2015; Robinson et al., 2007; Cross, 2001). In addition, teachers' descriptions of gifted children as "difficult" and "bored" may lead to ignoring their potential and mislabeling them (Gagné, 2004; Neihart et al., 2002). Finally, it was observed that teachers did not differentiate in the content and product dimensions, which points to their lack of knowledge in this area. It has been stated that educators need professional development programs that incorporate differentiation to provide more quality education for gifted children (Porter, 2005; Tomlinson, 2001).

Participants stated that there is a need for differentiation in activities, teaching arrangements and enrichment of educational content. This finding, in line with studies in the literature, highlights the need to differentiate activities and implement more challenging ones for gifted children (Aldosari, 2021; Walsh, 2014). While material requirements and appropriate class sizes are emphasized in the physical environment, it has been stated that there is a need for practices that will increase the acceptance of these children in the social environment (Şenol, 2023). The importance of the early identification and placement process was also emphasized, but some studies have addressed the difficulties and potential misconceptions associated with this process (Duncan & Magnuson, 2011). Participants also stated the necessity of mainstreaming and individualized education programs (IEP) (Bildiren et al., 2020). It was emphasized that there is a lack of knowledge about strategies such as enrichment, acceleration and ability grouping in education and that teachers can be more effective when they are supported in this regard (Renzulli & Reis, 1998; Walsh, 2014). As a result, it has been stated that gifted children do not receive adequate education in the preschool period and improvements should be made in this area (Barbour & Shalilee, 1998; Gallagher, 2007).

In light of all this information, it is recommended that differentiated approaches and early identification processes be strengthened to support gifted children more effectively in preschool education. It is emphasized that individualized programs should be developed and teachers should receive training on enrichment and acceleration methods.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu tarafından 05.04.2014 tarihli ve 3483906 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara riayet edilmiştir. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma, herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci araştırmacı, veri toplama, literatür taraması, raporlama aşamalarına katkı sağlamıştır. İkinci araştırmacı ise araştırmanın genel yönlendirilmesine, literatür taraması ve raporlama aşamalarında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanıp sağlanmadığı konusunda yazarlar, araştırma sonuçlarında, yansımalarda veya belirtilen görüşlerde dolaylı ya da dolaysız herhangi bir mali çıkar veya bağlantı bulunmadığını beyan ederler. Ayrıca, yazarlara, ilişkili bölümlere, ilişkili kuruluşlara, kişisel ilişkilere veya doğrudan akademik rekabete yönelik ticari kaynaklar ve diğer finansman kaynakları dahil olmak üzere yanlılık oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır. Araştırmanın yazarları olarak, herhangi bir çıkar veya çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.