



## Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstün Zekâ Kavramına Yönelik Algısı<sup>1</sup> Special Education Preservice Teachers' Perceptions of Giftedness<sup>1</sup>

Saadet BAYAR<sup>2</sup>

Deniz ARSLAN<sup>3</sup>

Gülşah AVCI DOĞAN<sup>4</sup>

**Makale Türü :** Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi :** 10.01.2020

**Kabul Tarihi:** 28.06.2020

**Atf İçin:** Bayar, S., Arslan, D. ve Avcı Doğan, G. (2020). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstün zekâ kavramına yönelik algısı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(3), 232-253.

**ÖZ:** Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının üstün zekâ kavramına yönelik algıları incelenmiştir. Bulgular, üstün zekâ ile ilgili topluma, kültüre, zaman göre değişiklik gösterebilen kuramlar olarak sınıflandırılan örtük kuramlar temelinde değerlendirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubunu 2017-2018 öğretim yılında Özel Eğitim Öğretmenliği birinci sınıf öğrencisi olan 9 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla alınmıştır. Veriler tümevarımsal yaklaşım ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda beş bulguya ulaşılmıştır. Bulguların dördü araştırma sorusuna yönelik iken bir diğer bulgu ise analiz sürecinde ortaya çıkan bulgudur. Katılımcıların tamamının üstün zekâyâ etki eden temel faktör olarak genetiği gösterdikleri ve birçoğunun da üstün zekâyı ileri düzey bilişsel özelliklerle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların güncel eğitim programlarının üstün zekâlılar için yeterli olmadığını düşündükleri ancak eğitimin nasıl olması gerektiği hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Katılımcılar üstün zekâlıların sosyal özelliklerine ilişkin çoğunlukla olumsuz özellikler bildirmişlerdir. Çalışmanın ortaya çıkan bulgusu ise katılımcıların özel eğitim öğretmenliği bölümünü tercih etme nedenleri üzerinedir.

**Anahtar sözcükler:** Üstün zekâ, üstün zekâ algısı, Özel Eğitim Öğretmenliği.

<sup>1</sup> Araştırma 6. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, saadetbayar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5634-9151

<sup>3</sup> Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, denizarслан@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2531-7883

<sup>4</sup> Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulsahavci@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9733-3228

**ABSTRACT:** Perceptions of special education preservice teachers on the concept of giftedness were revealed in this study. The findings were evaluated on the basis of the implicit theories of giftedness which are classified as theories that can represent society according to giftedness, culture and time. One of the qualitative research methods the phenomenological design was used. Participants included 9 students in the first year of Special Education Teaching Department in 2017-2018 Academic Year. The opinions of the students were collected via semi-structured interview questions. Data were analyzed by inductive approach. Analysis of these interviews revealed five main findings. It was determined that all of the participants showed genetic factors as the main factor affecting giftedness and many of them linked giftedness with advanced cognitive characteristics. It was observed that the participants thought that the current education programs were not sufficient for gifted students but they did not have any information about how the training should be. Participants reported mostly negative traits regarding the social characteristics of gifted children. The emerging finding of the study is on the reasons why the participants prefer the Special Education Teaching Department.

**Keywords:** Giftedness, perception of giftedness, Special Education Teaching Department.

## 1. GİRİŞ

Günümüzde özel yetenek olarak kabul gören, normalüstü zekâya sahip bireyler için çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bunlar üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları etrafında şekillenmiş olup en üst grup (milyonda bir ve daha az) için deha, dahi gibi ifadeler kullanılmaktadır. Ülkemizde bu alanda 20. yüzyıl sonlarında başlayan 21. yüzyıl başlangıcı itibariyle nitelik ve nicelik olarak artan çalışmalar dikkat çekmektedir. 2013 yılı itibariyle ise ortak kavram olarak “özel yetenek” kullanılmaya başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Kullanılan kavramlarda farklılıkların görülmesi içinde bulunulan toplumun bakış açısı ve eğitim olanakları ile paralellik göstermektedir.

Türkiye’de 2000’li yıllarda özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin olarak Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planının çıkarılması ve üniversitelerde özel yeteneklilerin eğitimi anabilim dallarının yaygınlaşmaya başlamasıyla beraber özel yeteneklilerin eğitimine yönelik uygulamalar ivme kazanmıştır (Sak ve diğerleri, 2015). Özel yeteneklilere yönelik eğitim çalışmaları ülke politikalarına paralel olarak gelişme göstermektedir (Ataman, 2004; MEB, 2006; MEB, 2013; MEB, 2015; TÜBİTAK, 2013). Ülkemizde devlet destekli yürütülen uygulamalar okul içi ve okul dışı uygulamalar olarak gruplandırılabilir. Okul dışı uygulamalar; düzey olarak en geniş kapsama sahip olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk olarak 1995 yılında açılan BİLSEM’lerin sayısı artarak 2019-2020 eğitim dönemi itibariyle 139’a ulaşmıştır. BİLSEM’lerde ortak ve standart bir eğitim programı bulunmamakla birlikte, eğitim veren öğretmenler MEB’e bağlı farklı kurumlardan görevlendirilerek anılanlarında çalışmalarına devam etmektedir. Okul içi uygulamalarda son yıllarda dikkat çeken gelişmeler bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği’ne göre özel yetenekli öğrenciler için okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ve kaynak oda hazırlanması gerekliliği bulunmaktadır (MEB, 2006). Fakat özel yetenekli öğrencilere eğitim verebilecek öğretmenlerin sınırlı sayıda olması bu eğitimlerin yaygınlaşmasında bir engel oluşturmaktadır. Öğretmenler çeşitli hizmetiçi eğitimlere katılarak özel yeteneklilerin eğitimleri için hazırlanmaktadır. Dolayısıyla mevcut öğretmen yetiştirme sistemi yetersiz kalmaktadır.

Ülkemizde özel eğitim öğretmeni istihdamının sağlanmasında son yıllarda bazı değişiklikler olmuştur. Özel Eğitim alanındaki gereksinimler 2014 yılında MEB’in kararlarıyla 2015’te YÖK’ün uygulamalarında hayata geçirilmiştir. Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Görme Engelliler Öğretmenliği programları birleştirilerek "Özel Eğitim Öğretmeni" olarak istihdam edilmesine karar verilmiştir. Bu değişime istinaden Yüksek Öğretim Kurulu 2015 yılında Zihinsel Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği olarak ayrı ayrı verilen lisans eğitimlerinin birleştirilip, Öğrenme Güçlüğü ve Otizm Spektrum Bozukluğu alanlarının da eklenerek “Özel Eğitim Öğretmenliği” adı altında yeni ve tek bir lisans programı olması kararı verilmiştir. Bu değişimle farklı özel eğitim gruplarıyla karşılaşan öğretmenlerin tüm gruplara eğitim verebilecek donanıma sahip olması amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak hem ortak dersler hem de seçilen alanlardan uzmanlık dersleri programda yer almaktadır. Değişikliğe göre Özel Eğitim Öğretmeni olarak mezun olan öğretmen adayları, atama yoluyla mevcut kurumlardaki ihtiyaca göre, ilgili özel eğitim alanlarında çalışacaklardır. Ülkemizde nicelik olarak Zihinsel Engelliler Öğretmenine gereksinim olsa da Özel Eğitim Öğretmeni olarak mezun olan kişiden diğer özel eğitim alanlarında da eğitim gereksinimini karşılayacak nitelikte olması beklenmektedir.

Ülkemizde özel eğitim alanındaki değişimler ve özel yetenek alanındaki gelişmeler bu alanlardaki araştırma gereksinimlerini de artırmıştır. Bu çalışma YÖK kararı sonrasında Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programına yerleşmiş olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Programda alacakları ortak dersler sonrası uzmanlaşacakları alanları seçmeden ve özel yetenekliler ile ilgili herhangi

bir ders almadan önce, üstün zekâ kavramına yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul gören tanımlar da incelendiğinde (MEB, 1974, 1991, 2006, 2013) Türkiye’de zekâyâ ve üstün zekâyâ olan bakış açısında zamanla değişimler olmuştur. Fakat bugüne dek yapılan üstün zekâ, üstün yetenek, özel yetenek tanımlarının hiçbirinin Türk toplumunun üstün zekâ algısını yansıtmadığının altı çizilmektedir (Sak ve diğerleri, 2015). Bu eksikliğin giderilmesinin bir yolu toplumların özel yetenek ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesinden geçmektedir. Bu amaçla yürütülen çalışmada toplum odaklı yaklaşım olan örtük üstün zekâ kuramları çerçevesinde ülkemizdeki özel eğitim öğretmen adaylarının üstün zekâ algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Zekânın karmaşık yapısını anlamaya yönelik çalışmaların bulguları yapılan tanımlamalara da yansımaktadır. Tanımlamalar arasında keskin sınırlar bulunmasa da zekânın çok boyutlu bir yapı olarak incelenmesi hem genetik hem de çevresel değişkenleri barındırmaktadır. Benzer biçimde üstün zekâ ve özel yetenek kavramlarının tanımları üzerinde evrensel bir uzlaşma söz konusu değildir. Bu durum üstün zekâ ve özel yeteneğin psikolojik olduğu kadar sosyolojik bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Tanımlar bireye, topluma, kültüre, zamana, coğrafyaya göre farklılıklar gösterebilmektedir (Sak, 2014). Csikszentmihalyi ve Robinson (1986) üstün zekâyı toplumsal beklentilerden ve bireylerin becerilerinden doğan bir sosyal yapı olarak tanımlamaktadırlar. Üstün zekâ potansiyelini ortaya çıkarma toplum tarafından fark edilme ve kabul edilme süreci, toplumun beklentilerini karşılama sürecidir. Kültürler yoluyla ise “üstün zekâlık” fenomeni anlaşılır, kabul edilir, tanımlanır ve geliştirilir (Ngara, 2006).

Zekâyı tanımlamaya çalışan kuramlar psikososyal yaklaşımlar açısından açık kuramlar ve örtük kuramlar olarak iki grupta incelenmektedir. Sternberg (1985) açık kuramları tek ve evrensel bir zekâ tanımı ortaya koymayan fakat evrensel geçerliğe sahip ve birtakım bilimsel çalışmalar sonucunda elde edilen kuramlar olarak açıklamaktadır. Örtük kuramları ise içinde yaşadıkları toplumla birlikte ortaya çıkan yaşantılar ve deneyimler sonucu bireylerin zihinlerindeki yargı şemaları olarak betimlemektedir. Dolayısıyla açık kuramlar daha genel geçer ve kabul gören nesnel kuramlar olarak, örtük kuramlar topluma, kültüre, zaman göre değişiklik gösterebilen öznel kuramlar olarak sınıflandırılmaktadır. Örtük kuramlar bilimsel kanıtlardan ziyade, toplumların üstün yetenek konusundaki inanış ve kabullerini yansıtmaktadır (Sternberg ve Zhang, 1995).

Zekânın ölçülmesi, zekânın yapısının incelenmesi ve üstün zekânın tanımlanması gibi çalışmalar için açık ve örtük üstün zekâ kuramlarının anlaşılmasında fayda vardır. Sternberg (1991) örtük üstün zekâ kuramlarının kültürel bakış açısını ortaya koymada, toplumun önem verdiği özellikleri anlamada, açık kuramların temelini oluşturmasında ve anlaşılmasında gerekliliğine ve etkililiğine vurgu yapmaktadır. En önemlisi de üstün zekânın çok boyutlu yapısına vurgu yapmakta ve toplumlara göre tanımlama yöntemlerinin farklılaşabileceğinin altını çizmektedir. Sternberg ve Zhang (1995) açık üstün zekâ kuramına dayalı bir ölçme aracı kullanmadan önce örtük üstün zekâ kuramlarının bulgularından yararlanılmasını önermektedirler. Aljuhaiman ve diğerlerinin (2012) üstün zekâlı kişilere ilişkin kültürler arası örtük teorilerle ilgili araştırma bulgularına göre örtük teoriler üstün zekâlı kişiye ilişkin çok yönlü bir resim ortaya koymaktadır.

Örtük üstün zekâ kuramlarının topluma özgü olması ve toplumun inanç ve değerleri çerçevesinde şekillenmiş olması bir eksiklik olarak değerlendirilmez. Hatta bazı açık kuramların örtük kuramlara dayandığı bilinmektedir. Bazı öne çıkan ve açık kuramlara temel oluşturan örtük kuramlar bulunmaktadır. Alanda yaygın olarak kabul gören örtük üstün zekâ kuramları bu çalışmanın kuramsal

dayanağını oluşturmaktadır. Sternberg ve Zhang (1995) Beşgen Kuramı adı verdikleri örtük kuramlarında kültürel değerler üzerinden üstün zekâlılık kabulünü değerlendirmektedirler. Kurama göre bireyin üstün zekâlı olarak kabul edilebilmesi için beş ölçütü karşılaması gerekmektedir. Bu ölçütler; olağanüstülük, enderlik, üretkenlik, kanıt ve değer olarak ifade edilmektedir. Olağanüstülük ölçütü bireyin zihinsel becerilerle ilgili bir ya da daha fazla alanda akranlarından çok daha ileri düzeyde performans göstermesidir. Enderlik ölçütü bireyin yetenek düzeyinin akranları arasında nadir görülmesidir. Üretkenlik ölçütü bireyin olağanüstülük gösterdiği alan ya da alanlarda üretken olması, üretme potansiyeli göstermesidir. Kanıt ölçütü bireyin olağanüstülüğünün objektif ve geçerli ölçümlerle kanıtlanmasıdır. Değer ölçütü ise olağanüstü performansın toplum için değerli olmasıdır. Tannenbaum'un (1997) Yıldız Modeli'nde çocuklarda üstün potansiyelin, yetişkinlerde ise üstün yeteneğin var olduğu vurgusu yapılmaktadır. Modelde üstün yeteneğin psikolojik ve eğitimsel temelli bir olgu olduğu belirtilmektedir. Üstün zekânın genel yetenek, özel yetenek alanı ile birlikte zihinsel olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörü olmak üzere beş faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Tannenbaum'un (1983) Psikososyal Sınıflar Kuramı üstün yeteneği, toplumsal ihtiyaçlar ve değerler tabanında sınıflandırmaktadır. Bu sınıflar; tuhaf yetenek, hisseli yetenek, artık yetenek ve ender yetenek şeklinde bir sıralama oluşturur. Tuhaf yetenekler sıralamanın en altında yer alan gruptur ve zamanında toplumun eğlence gibi bazı ihtiyaçlarını karşılarken zamanla değerini yitirmiş yeteneklerdir. Hisseli yetenekler daha çok kamuya hizmet eden yine dönemlerin ihtiyaçlarına göre varlıklarını sürdürebilen yeteneklerdir. Kamu hizmetleri denince genellikle ilk akla gelen doktor, avukat ve öğretmen gibi meslek gruplarını kapsar. Toplumlar da daha nadir görülen ve toplumları daha çok kültürel olarak zenginleştiren grup artık yeteneklerdir. Sıralamanın en üstünde ise ender yetenekler vardır. Bu grubun öne çıkan özellikleri çok nadir olmaları ve toplumların en önemli gereksinimlerini karşılayabilen yeteneklere sahip olmalarıdır.

Kavramların anlaşılabilirliğinin ortaya konması, toplumların algılarının belirlenmesi, tanılama ve yönlendirmelerin doğru şekilde yapılabilmesi gibi amaçlarla yürütülen hem belirli bir topluma özgü hem de evrensel tabanda üstün zekâ ve özel yetenekle ilgili çeşitli algı belirleme çalışmaları ile karşılaşılmaktadır. Örneğin Lee (1999) 16 okulöncesi öğretmeninden üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin özelliklerini tanımlamalarını istemiştir. Katılımcılar üstün zekâlıların özellikleri olarak olağanüstülük, potansiyel, nadir olma, doğuştan gelen yetenek ve motivasyon kavramlarını kullanmışlardır. Ngara ve Parath (2004) Zimbabve'nin Shona kültüründe 16 katılımcıya üstün zekânın hangi bileşenlerden oluştuğunu sordukları çalışmalarında, Shona kültüründe başarı, problem çözme, yaratıcılık ve kişiler arası iletişim yeteneğinin üstün zekâlılık için önemli bileşenler olduğunu ortaya koymuşlardır. Guskin, Peng ve Majd-Jabbari (1988) 119 lisans öğrencisi ve 79 mezun öğrenciden oluşan katılımcı grubu ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, katılımcıların üstün zekâlıların özelliklerine yönelik yanıtlarının bilişsel yetenekler, kişisel veya sosyal beceriler, yaratıcılık, motor beceriler ve sözel yetenekler olmak üzere beş kategoride toplandığını ifade etmişlerdir. Ülkemizdeki çalışmalarda hem kültüre özgü üstün zekâ tanımının yapılması (Camcı-Erdoğan ve Güçyeter, 2019; Demirel ve Sak, 2011; Eraslan Çapan, 2010; Kaya, 2015; Kaya ve diğerleri, 2015) hem de öğretmenlerin algı ve görüşlerinin (Akar ve Şengil Akar, 2012; Akkanat, Abu ve Gökdere, 2018; Bulut, 2018; Yoleri, Tetik ve Çetken, 2018), bilgi düzeylerinin ve eksikliklerinin (Gökdere ve Ayvacı, 2004) belirlenmesi amacına yönelik araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Akkanat, Abu ve Gökdere (2018) 95 öğretmenin üstün zekâlılara yönelik algılarını belirledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin üstün zekâlılığı doğuştan gelen bir özellik olarak gördüklerini ve akademik başarı ile ilişkilendirdiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu üstün zekâlıların eğitimlerinin farklı kurumlarda yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Camcı-Erdoğan ve Güçyeter (2019) çalışmalarında 279 öğretmen adayının üstün zekâ ve üstün yetenek

kavramlarına yönelik zihinlerindeki örtük kuramları, bu kavramlara ilişkin ürettikleri metaforlar üzerinden incelemişlerdir. Katılımcılar üstün zekâ için 207, üstün yetenek için 181 geçerli metafor üretmişlerdir. Katılımcılar üstün zekâyı geniş bilgi kapasitesi; üstün yeteneği ise yüksek performans ile ilişkilendirmişlerdir. Eraslan Çapan (2010) 211 öğretmen adayı ile yürüttüğü, üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmasında 128 metafordan 13 kategori elde etmiştir. Çalışmada üretilen metaforlar; yüksek performans gösteren, yetersiz koşullarda gelişmeye çalışan, uygun eğitime gereksinim duyan, gizemli ve anlamak için çaba gerektiren, değerli, kontrol edilmeye ve yönlendirmeye açık, ileriye görebilen ve geleceğe yön veren, araştıran ve olaylara farklı bakabilen, yaşlılarından farklı görünen, geniş kapasiteli, üretken, yaratıcı ve çok yönlü başlıkları altında toplanmıştır.

Özel yetenekli çocuklar tanı almış olsa da olmasa da eğitim-öğretim zamanlarının büyük kısmını kalabalık sınıflarda ve genellikle özel yetenekliler ile ilgili herhangi bir eğitim almamış öğretmenler ile birlikte geçirmektedirler. Öğretmenler öğretim süreçlerinden sorumlu görünse de özel yetenekli öğrencilerin aday gösterilmesinden eğitim ortamlarının düzenlenmesine kadar birçok aşamada kritik roller üstlenmektedirler. Öğretmen aday göstermesi için özel yetenek ile ilgili doğru bilgiye sahip olmalıdır. Azınlıkta olan özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimlerine dikkat çekmek ve öğretmenlerin üstün zekâ algılarını belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada Speirs Neumeister ve diğerleri (2007) öğretmenlerin üstün zekâ ile ilgili kendi sahip oldukları kavramlara göre öğrencileri programlara yönlendirdikleri durumuna dikkat çekmektedirler. Bununla birlikte önyargılar ve eksik bilgiler de yanlış yönlendirmelere neden olmaktadır (Sak, 2011). Özel eğitim alanında yanlış yönlendirmeler ya da yanlış yapılan tanılamalar öğrencilerin yanlış eğitim almalarına neden olur. Benzer biçimde sınıflarında tanı almamış fakat özel yetenekli olduğunu düşündükleri öğrencilerin için de öğretmenlerin sahip olduğu bilgiler ile birlikte özel yetenek algı ve inanışları yaklaşımlarında belirleyici olmaktadır.

Üstün zekâ ve özel yetenek ile ilgili toplumun sahip olduğu örtük kuramlar toplumun inanç sistemini ve zihinlerdeki kavramları yansıtmaktadır. Bu kavramları belirlemenin en etkili yollarından biri toplumun üyelerinin üstün zekâ ve özel yetenekle ilgili algılarının anlaşılması olabilir. Örtük kuramların oluşması toplumun farklı sosyal sınıflarından görüşlerinin alınması ile şekillenmektedir. Fakat böyle bir çalışma hem maliyet açısından hem de zaman açısından mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla çalışılan kavrama en yakın gruptan başlayarak uygun koşullara göre çember genişletilerek farklı gruplara ulaşılabilir. Bu çalışmanın merkezinde gelecekte özel yetenekli bireylerle bir arada çalışma ve onların öğretmeni olma ihtimalleri olan kişiler yer almaktadır. Çalışmanın amacı Özel Eğitim Öğretmen adaylarının üstün zekâ kavramına yönelik algılarını anlamaktır. 2016 tarihli YÖK Kararı ile tüm özel eğitim öğretmenliklerinin birleştirildiği ve alan seçiminin sonraki yıllarda öğrencilere bırakıldığı bir dönemde özel eğitim öğretmen adayı olarak bölümü tercih eden öğrencilerin üstün zekâyı dair herhangi bir ders almadan önceki algılarının belirlenmesi hedeflenmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik çalışmada bir duruma, olaya ya da fenomene yönelik kişilerin deneyimlerinin özü anlaşılmasına çalışılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 25; Patton, 2015, s. 190). Kişilerin bir durum ya da olay karşısındaki deneyimlerinin fenomenolojik bir etkisi olduğunu kabul eden ve bu etkiyi keşfetmeye çalışan yorumlayıcı fenomenoloji (Sart, 2015, s.70) ile çalışma

şekillendirilmiştir. Yapılan çalışmada katılımcıların üstün zekâ kavramına yönelik algıları irdelenmektedir. Katılımcıların herbiri özel eğitim öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. Özel eğitim bölümü kapsamında bulunan “üstün zekâlı bireylere” yönelik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bireylerin örtük zekâ kuramlarında belirtildiği gibi içinde buldukları toplumun düşüncelerini yansıtabilecekleri düşünülerek, katılımcılar üstün zekâ kavramına yönelik herhangi bir ders almadan önce çalışma gerçekleştirilmiştir. Üstün zekâlı bireylere yönelik günlük yaşantıları dışında deneyimleri bulunmayan ve özel eğitim öğretmeni olmayı hedefleyen bireylerin lisans sürecine gelinceye kadar kavrama yönelik algılarını belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda fenomenolojik desen esas alınmıştır. Katılımcılarla yapılan her bir görüşme yorumlayıcı fenomenoloji çerçevesinde analiz edilmiştir. Glesne'nin (2015, s.11) belirttiği üzere yorumlayıcı fenomenolojinin esas alındığı araştırmalarda, araştırmacı ve katılımcının uzun süreli etkileşimde bulunması, analizde ise yorumların sayısından örneğin aranması ve raporlanması gerekmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilecek analizin daha fazla tanımlayıcı özelliği bulunduğunu öne sürülmektedir. Çalışmada da katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki örüntüler belirlenmiştir.

## 2.2. Katılımcılar

Çalışmada amaçlı katılımcı seçimi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıları belirlemek üzere 2017-2018 öğretim yılı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileriyle bir araya gelmiş, çalışma hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı aktarılmıştır. İlk olarak 10 katılımcı gönüllü olmuş ancak süreçte 1 katılımcı ayrılmak istediğini belirtmiştir. 5 kadın 4 erkek katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların yazılı izinleri alınmış, her görüşme öncesinde ise sözlü olarak izinler tekrar edilmiştir. Görüşmelerden sonra da analize dahil etmek istemedikleri herhangi bir noktanın olup olmadığı sorulmuş ve görüşme analizleri bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde ve sonrasında katılımcıların gerçek isimleri değil, çalışma için verilen kod isimleri kullanılmıştır. Katılımcıların tamamı ilk kez lisans eğitimi almaktadır. Yaşları 19-21 arasında değişmektedir. Beş katılımcı lisans eğitimi için özel eğitim öğretmenliğini hedeflediklerini, dördü ise istedikleri bölümü kazanmadıkları için bu bölümü tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Hiçbir katılımcının daha önce özel eğitim alanlarına yönelik gözlem imkânı ya da staj geçmişi bulunmamaktadır. Katılımcılar özel eğitim öğretmenliği alan seçimine yönelik zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlüğü alanlarını düşündüklerini dile getirmişlerdir.

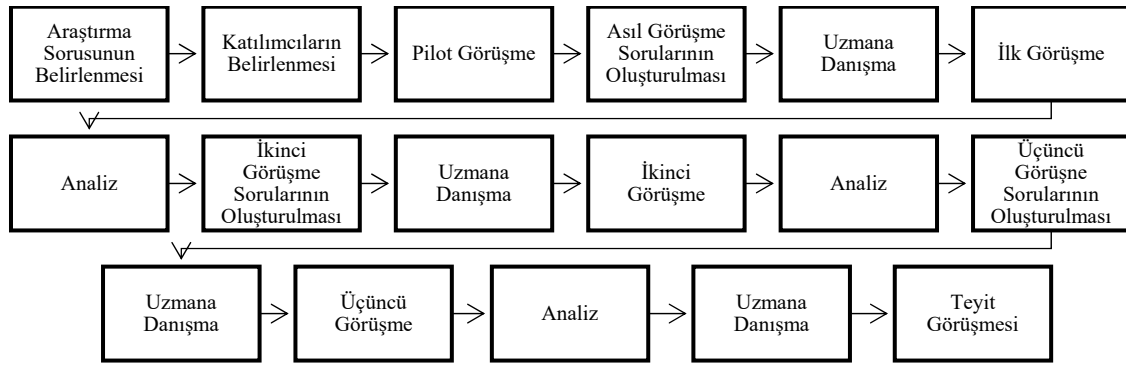
**Tablo 1:** Katılımcı Bilgileri ve Görüşme Süreleri

KATILIMCI	Yaş	Sınıf Düzeyi	Seçmeyi Düşündüğü Alan	Birinci Görüşme Süresi	İkinci Görüşme Süresi	Üçüncü Görüşme Süresi	Teyit Görüşme Süresi
Mehmet	19	1	ZY	51 dk	33 dk	27 dk	11 dk
Ayşe	19	1	OSB	45 dk	26 dk	29 dk	12 dk
İrem	19	1	ZY	37 dk	33 dk	22 dk	10 dk
Meltem	20	1	ZY	52 dk	29 dk	24 dk	12 dk
Berk	19	1	ZY	63 dk	37 dk	28 dk	10 dk
Ali	22	1	OSB	45 dk	42 dk	20 dk	9 dk
Nur	19	1	ÖG	50 dk	35 dk	19 dk	14 dk
Hasan	21	1	OSB	35 dk	33 dk	23 dk	11 dk
Ebru	19	1	ZY	42 dk	29 dk	23 dk	8 dk

\*ZY; zihin yetersizliği, OSB; otizm spektrum bozukluğu, ÖG; öğrenme güçlüğü

### 2.3. Veri toplama süreci

Çalışmaya başlamadan önce tüm katılımcılara araştırma amacı hem sözlü hem yazılı olarak belirtilmiştir. Çalışmaya katılımın gönüllük esaslı olduğu, diledikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Katılımcıların uygun zaman dilimleri alınarak bir görüşme takvimi çıkarılmıştır. Üç araştırmacı tarafından pilot görüşme soruları oluşturulmuştur. Katılımcılarla yapılacak asıl görüşme öncesinde çalışmaya dahil edilmeyen bir başka kişi ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme sonrasında çalışma kapsamında ele alınabilecek, katılımcıların gerçek düşüncelerine ulaşabilecek sorular belirlenmiş ve istemsizce de olsa yönlendirme yapabilecek sorular elenmiştir. Böylelikle görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu aşamada bir uzmandan da destek alınmıştır. Katılımcılarla üç görüşme ve bir teyit görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Süreçte yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşmeler bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir ancak her katılımcıdan ses kayıtlarının ve verilerin üç araştırmacı tarafından dinlenebilmesi için izin alınmıştır. Her görüşme sonrasında veriler analiz edilmiş, diğer görüşmenin soruları hazırlanmıştır. Tüm görüşme sorularının hazırlanma aşamasında yine bir uzmandan destek alınmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık iki ay sürmüştür.



Şekil 1: Çalışmada İzlenen Veri Toplama Süreci

### 2.4. Veri analizi

Nitel çalışmalarda veri analizi veri toplama ile eş zamanlı gerçekleştirilmektedir (Merriam,2015). Süreçte elde edilen veriler bulgulara dönüşebilir. Ancak bunun için kullanılacak bir formül bulunmamaktadır. Analizde belirli bir yol izlense de her araştırmacının araştırmadan elde edeceği sonuç farklılaşabilmektedir (Patton, 2002, s. 432). Bu noktada araştırmacıların süreci iyi yönetebilmesi adına takip edebileceği öneriler bulunmaktadır. Çalışmada Miles, Huberman ve Saldana'nın (2016, s.9) analitik eylemler dizisi temel alınmıştır. Dizide de belirtildiği üzere ilk olarak görüşmelere yönelik tutulan notlar kodlanmış, notlar üzerinde gerekli görülen yerler işaretlenmiş, verilerdeki ifadeler, örüntüler, temalar, temalar arasındaki ilişkiler belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Sürece yönelik gözlem ve elde edilen veriler doğrultusunda bir sonraki veri toplama aşaması şekillendirilmiştir. Ardından verileri tutarlı şekilde kapsayabilecek sonuçlara ulaşılmıştır. Analizler tümevarımsal yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler kodlanmış, kodlardan temalara ulaşılmış ve bulgular elde edilmiştir.

Süreç üç araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Her görüşme sonrası araştırmacılar görüşmelerin analizini yapmışlardır. Ardından üç araştırmacı bireysel gerçekleştirdikleri analizleri karşılaştırmış, analizler üzerinde ortak karara varmış ve temalara ulaşmışlardır. Elde gerçekleştirilen analizler daha



sonra Nvivo 11 paket programına aktarılmıştır. Analizin son hali yine program üzerinde gerçekleştirilmiştir. Her görüşme sonrasında yapılan analizin bitiminde uzmana danışılmış ve diğer görüşmenin soruları hazırlanmıştır. (Yapılan analizin Nvivo 11 program ürünlerine yönelik analiz örnekleri ekte verilmiştir.)

## 2.5. İnandırıcılık

Araştırma sürecinde ilk olarak katılımcılara araştırma amacı ve süreç ayrıntılı olarak anlatılmış, katılımın gönüllü olduğu, istediği her an araştırmadan ayrılabilceği ya da görüşmelerden çıkarılmasını istediği ifadelerin çıkarılacağı belirtilmiştir. Bu kapsamda araştırma öncesinde yazılı izin belgesi, görüşme öncesinde ise sözel olarak izin alınarak görüşmelere başlanmıştır. Her görüşme sonrası analiz gerçekleştirilmiştir. Bireyi yanlış anlama ya da elde edilen bulguyu yanlış yorumlama durumu ortadan kaldırmak için etkili bir yöntem (Maxwell, 2005) olarak belirtilen “katılımcı doğrulaması” stratejisi ile katılımcılardan ihtiyaç duyulan noktalarda, analiz sonrasında ve bulgulara yönelik geri bildirim alınmıştır. Araştırmacılar analizleri önce bireysel gerçekleştirmiş, ardından üç araştırmacı bir araya gelerek ve alınan ortak kararlar analiz şekillendirilmiştir. Böylelikle bireysel ön yargıların ya da çalışmaya yönelik gerçekleşebilecek yanlılığın önlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın her aşamasında araştırmacıların ortak kararı esas alınmıştır. Elde edilen analiz sonrası görüşme soruları oluşturulmuştur. Hem analiz hem de görüşme sorularına yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda kullanılan etkili stratejilerden biri olan uzman incelemesi (Merriam, 2015) sonrasında araştırma tamamlanmıştır. Süreçte hiçbir katılımcı bir diğeriyle aynı anda görüşmeye alınmamıştır. Katılımcıların gönüllülüklerini beyanı sonrasında araştırma süreci başlatılmıştır. Araştırmada katılımcılara yönelik belirtilen isimler gerçek isimlerini yansıtmamaktadır. Ayrıca katılımcıların şahsi bilgilerine ya da başkaları tarafından tanınmalarını sağlayabilecek bilgilere ve görüşmelere yönelik paylaşımını istemedikleri hiçbir ifadeye yer verilmemiştir.

## 3. BULGULAR

Görüşmelerin analizi sonrasında bilişsel özellikler, sosyal özellikler, üstün zekâyı etkileyen durumlar, gereksinim-ihya ve bölüm olarak adlandırılan beş temaya ulaşılmıştır. Temalardan ve her bir katılımcının ifadelerindeki örüntülerden yola çıkarak bulgulara ulaşılmıştır. Yorumlayıcı fenomenoloji çerçevesinde gerçekleştirilen analiz sonrasında beş bulguya ulaşılmıştır. Bulguların dördü araştırma sorusuna yönelik iken diğer bulgu ise analiz sürecinde ortaya çıkan bulgudur. Özel eğitim öğretmen adaylarının üstün zeka kavramına yönelik algılarını gösteren dört bulgu “katılımcılara göre üstün zekâyı etkileyen temel faktör genetikdir”, “katılımcılara göre üstün zekâlı bireyler iletişim problemi yaşayan, asosyal kişilerdir”, “katılımcılar üstün zekâyı ileri düzey bilişsel özellikler olarak algılamaktadırlar”, “katılımcılara göre, genel eğitim programları üstün zekâlı bireyler için yeterli değildir” olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusu içerisinde yer almamasında rağmen, katılımcıların tamamının değindiği, özel eğitim öğretmenliği bölümüne yönelik ortaya çıkan bulgu ise “katılımcıların özel eğitim öğretmenliği bölümünü tercih etmelerinin nedenleri iş imkânı ve atanma kolaylığıdır” olarak belirlenmiştir. Bulgular sıralanan başlıklar altında incelenmiştir.

### 3.1. Üstün Zekâya Etki Eden Faktörler

#### ***Katılımcılara Göre Üstün Zekâya Etki Eden Temel Faktör Genetikdir.***

Görüşme analizleri sonrasında katılımcıların üstün zekaya etki eden faktörlere yönelik ifadeleri “üstün zekâyı etkileyen durumlar” teması altında toplanmıştır. Bu tema beyin gelişimi, çevre ve kalıtım alt temalarını içermektedir. Çevre alt teması aile etkisi, öğretmen etkisi, çalışma imkânının sağlanması, öğretmen yetersizliği, toplum beklentisi, yaşantı, zekâ oyunları kodlarını içermektedir. Kalıtım alt teması ise genetik faktörler, verilmiş özellik alt temalarını içermektedir. Katılımcılar üstün zekâya etki ettiğini düşündükleri faktörleri belirtmişlerdir. Ancak genetik faktörler katılımcıların tamamı tarafından en etkili unsur olarak ifade edilmiştir.

Bu düşüncelerini Mehmet “...genlerdir herhalde...”, Ayşe “...bence genlerle alakalıdır. Kardeşlerde de olabilen örnekler gördüm”, olarak ifade ederken İrem “... O konu bence genetik bir özelliktir”, Meltem “... Bence genetiğin de mutlaka etkisi vardır da dış etken olarak da bir şey aklıma gelmiyor.”, Berk “...Bence üstün zekâ... Bence biraz şans faktörü var gibi korteksle alakalı bir şey, beynin gelişimi ile alakalı, beyin gelişmiş ise diğer yerlere göre... Yani genetik etkisinin... Genetiğin dışında bir de kendi başarısı da çalışması da beyinini geliştirmesi de...” şeklinde belirtmiştir. Ali “...doğuşandır Allah vergisidir yani... Bence kalıtsal özellik... En önemli kalıtsallık...”, Nur “... Genetik olduğu için genetiklik var.”, Hasan “...Doğuştan zaten üstün zekâlı olunuyor. Kalıtsal yani...”, Ebru “...doğuştan, öyle düşünüyorum yani genetik...” ifadeleri ile belirtmişlerdir.

### 3.2. Üstün Zekâlı Bireylerin Özellikleri

#### ***Katılımcılara Göre Üstün Zekâlı Bireyler İletişim Problemi Yaşayan, Asosyal Kişilerdir.***

Görüşmelerin analizi sonrasında katılımcıların üstün zekâlı bireylerin sosyal özelliklerine yönelik ifadeleri “sosyal özellikler” teması altında toplanmıştır. Bu tema iletişim becerisi, farklı olma, kendini beğenme, kişilik özellikleri alt temalarından oluşmaktadır. İletişim becerisi alt teması asosyal, kendisini ifade edememe, kendisini yanlış ifade etme kodlarından oluşmaktadır. Farklı olma alt teması farklı cevap veren, farklı olma eğilimi, şartırcı olmak kodlarını içermektedir. Kişilik özellikleri ise duyarlılık, empati kurma, hayatı algılamak, kendini beğenme, kendini geliştirme, olgunluk, özgüven, üstün başarı, üstün ben olgusu, yerinde konuşmak kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar üstün zekâlı bireylere yönelik bir çok farklı özellik belirtmişlerdir. Ancak görüşmelerde sıklıkla tekrar eden ve katılımcıların çoğunun değindiği bir durum dikkat çekmektedir. Katılımcıların çoğu üstün zekâlı bireyleri asosyal ve iletişim problemi yaşayan bireyler olarak tanımlamaktadırlar.

Ayşe üstün zekâlı bireyleri “içine kapanık”, Ebru “asosyal ve içine kapanık”, Hasan “asosyal, içlerine kapanık ve çevreleriyle iletişimleri kısıtlı kimseler” olarak belirtmektedir. Nur’un “Yaa bence davranışları daha... Normal insanı ben daha çok sosyal görüyorum. Üstün zekâlıya göre daha çok üstün zekâlılar daha çok içe kapanık diye biliyorum belki de görüşmediğim için bilmiyorum ama... Sosyal değil diye biliyorum kendi içine kapanıklar ve sürekli düşünüyorlar ya da biliyorum artık yanlış da biliyor olabilirim ama...” söyleminde üstün zekâlı bireyleri içe kapanık ve asosyal kimseler olarak tanımlandığı görülmektedir. Berk’in “kendileri çok anlatamıyorlar, içinde yaşıyorlar...”, Meltem’in “Çünkü üstün zekâlılarda görüyoruz yani asosyallikler olabiliyor. İçe kapanık oluyorlar, konuşmuyorlar, daha çok etkileşime girmeliler...”, Ali’nin “Kişilik özellikleri bence asosyal tipler gibi geliyor bence yani eee bilemiyorum fazla da görmedim. Asosyalın biraz ee dışına çıkması lazım. Biraz çevre ile ilgilenmesi lazım ki o çevreyi anlamlandırabilsin o çevredeki eksiklikleri fark etsin ki zaten ona göre

hareket etsin. Zaten o potansiyel o eksiklikleri dolduracak o kişi odur yani.” ifadelerinde üstün zekalı bireyleri sosyal, içe kapanık ve iletişim problemlili bireyler olarak tanımladıkları görülmektedir.

### 3.3. Üstün Zekâ Kavramı

**Katılımcılar üstün zekâ kavramını ileri düzey bilişsel özellikler olarak algılamaktadırlar.**

Görüşmelerin analizi sonrasında katılımcıların üstün zeka tanımlarında bireylerin çoğunlukla bilişsel özelliklerine değindikleri belirlenmiştir. Bu ifadeler “bilişsel özellikler” teması altında toplanmıştır. Bilişsel özellikler teması düşündürmek, farklı beyin işlevi, geniş bakış açısı, ileri düzeyde bilgi sahibi olmak, sorgulama, yeteneklilik alt temalarını içermektedir. Farklı beyin işlevi alt teması beyin olgunluğu, çabuk kavramak, hayal gücü, hazır cevap, mantıklı karar verme, potansiyel, yüksek IQ, unutmama, üst düzey düşünme becerisi kodlarını içermektedir. *Geniş bakış açısı* teması fazla odaklanma, odak noktaları ayırt etme, *sorgulama* alt teması daha fazla çözümleme, daha fazla sorgulama, *ileri düzeyde bilgi sahibi olmak* alt teması her alanda yetkin, bilgiyi yansıtırma, akademik beceri ve *yeteneklilik* alt teması özel yetenek, yaratıcılık ve buluş yapma kodlarını içermektedir.

Analiz sonrası katılımcıların üstü zeka tanımlarını bilişsel özellikleri temel alarak şekillendirdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların nörolojik farklılıklar ve akademik becerilere yönelik örnekler verdikleri görülmektedir. Yüksek IQ, farklı beyin yapısı, hızlı öğrenme, çabuk kavrama gibi bilişsel becerileri ve durumları kapsayan yanıtların yanı sıra sıklıkla matematik becerisini dile getirmektedirler. Örneğin İrem “*Normal bir öğrencinin kendine uygun bakış açısı hayal âlemi vardır. Ama üstün zekâlı bir çocuğun daha farklıdır. Zaten onlarda akran muhabbeti yok daha olgunlar. Bu zekânın getirdiği bir beceri. Özgüven yüksek bence bu da IQ’dan kaynaklanıyor... Örneğin matematik öğretmeni  $2+2$ ’nin  $4$ ’e eşit olduğunu anlatırken, normal bir çocuk bunu yazarak öğreniyorsa üstün zekâlı bunu zihinden yapabiliyor. Bunların farkı da buradan ortaya çıkıyor.*” söyleminde ileri düzey becerilerin üstün zekâ ve IQ’dan kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Mehmet’in “*...normal insanların beyinlerinden daha hızlı çalışan bir beyin geliyor aklıma.*”, Ayşe’nin “*Mesela sıkıştığı zaman birkaç işlemi aynı anda yapabilmeli. Bence böyle. Bilgisayar oyunları gibi. Hem sayıları yazabiliyor aynı anda toplayabiliyor da. Aynı anda bunların hepsini yapmalı.*”, Berk’in “*Problemi en kısa sürede çözebilen insan benim için üstün zekâdır.*” ifadelerinde benzer noktalara değinildiği görülmektedir. Yine Ali’nin “*Üstün zekâ eeee normal bir insandan potansiyel bakımından daha bir üstün eee daha bir yetenekli, bir insan benim yapamadığım bir eee işlemi eee daha bir ya da uzun süreli yaptığım bir işlemi o daha kısa sürede yapmasıdır... üstün zekâlılara eee nasıl diyim bi matematik işlemi hemen yaptığında bir problemini hemen çözdüğünde birazda havası var gibi yani...*” söyleminin yanı sıra Nur’un “*...Mesela yapacağı bir şeyi daha böyle farklı bir şekilde düşünüyö ya da şöyle diyim bir mucit gibi bir şey herhalde (gülüyor) yani farklı bir şeyler üreten, yeni yeni şeyler... Mesela, şey a şey nasıl desem şimdi biz problemi çözerken mesela çok yöntem kullanırız. O basit bir şekilde basit bir işlemle yapabilir mesela. Hani biz o kadar o yöntem kullanarak şunu çıkar şunu topla şey yaparken o sadece bölerek yapabilir. Öyle diye düşünüyorum*” ifadelerinde ileri düzey becerilere yönelik örneklerin verildiği görülmektedir. Ebru’nun “*...ya şöyle ben televizyonda izlemiştim. Üç haneli rakamları eee beş saniye aralıklarla geçiyordu bi on on bir sayıyla herhalde bunlar hemen topluyorlardı ve benim çok garibime gidiyordu. Eee misal bu üstün zekâ belirtisi olabilir. Eee başkaaa çok küçük bir çocuk üniversitedeki fizik derslerine giriyordu onu da haberde okumuştum o da üstün zekâ belirtisi olabilir yaa akademik anlamda*

*benden daha üstünse ben sınırda değilim yanlış anlaşılma olmasın (gülüyor) yani genel anlamda genelin üstündeysen bence üstün zekâlıdır...”*, Hasan’ın *“Yani üstün zekâlı birinde biraz daha beyin işlevlerinde biraz gelişmişlik olmasını beklerim yani. Üstüne katarak biraz daha çalışması gerektiğini zaten o potansiyel var onu çıkartamadıktan sonra ne işime yarayacak. Bence çalışarak onu çıkarması lazım. Yani birazda azimli olması lazım.”* ifadelerinde de benzer noktalara değinildiği görülmektedir.

### 3.4. Üstün Zekâlı Bireylere Yönelik Eğitim Programları

*Katılımcılara göre, genel eğitim programları üstün zekâlı bireyler için yeterli değildir.*

Görüşmelerde katılımcıların üstün yetenekli bireylerin gereksinimlerine yönelik ifadeleri gereksinim-ihhtiyaç teması altında toplanmıştır. Temada farklılaştırılmış eğitim, denge kurma, bilinçli ebeveyn ve tanılama alt temaları yer almaktadır. En fazla değinilen farklılaştırılmış eğitim alt teması daha serbest eğitim, daha fazla uygulama, hızlandırma, sınıf atlatma, kaynaştırma eğitim, fazla materyal, daha az sözel, daha fazla çalışma, eğiticilerin farklı düşüncelerin gerekliliği, uygulayabilme, yardım edilme, duyuşsal destek gerekliliği, önem verilme gerekliliği kodlarını içermektedir. Görüşmelerde bazı katılımcıların daha önce üstün zekâlı bireylerin eğitimlerine yönelik lisans ve lisansüstü gibi alanların varlığına yönelik bilgilerinin olmadıklarını belirtmeleri dikkat çekmedir.

Yapılan analiz sonrasında katılımcıların tamamının üstün zekâlı bireylere yönelik farklı eğitimin bir gereklilik olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar bu eğitimin içeriği veya nasıl olması gerektiği hakkında net bir bilgiye sahip olmadıklarını da eklemektedirler. Örneğin İrem bu düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir.

*“Ben olsam en azından Türkiye’de her yerde onlar için özel bir okul olmasını tercih ederdim. Sadece onlara özel olmalıdır... ben mesela üstün zekâlı 4.sınıf öğrencisi bir çocuğum normal bir sınıftayım. Benim bir kere performansım ve enerjim diğerlerinden çok farklı olacaktır. Belki onların öğrenme aşamalarında oldukları şeyleri kendiliğinden öğrenmiş ya da onların 1 saatte öğrendiği şeyi ben yarım saatte kaptığım için doğal olarak ilerdeyim. E hoca napar burada? Bana farklı bir muamele uygulayamaz... Bunun için homojen eğitim gereklidir. Farklı bir okul ve akademik kariyer yapan hocalar verilirse daha iyi olur. Okulları farklı olmalı, eğitim ortamları da farklı olmalı bu olmazsa köreleceklerdir ya da farklı bir muamele gördükleri zaman sosyal ortamdan uzaklaşabilirler. Ayrıca öğretmen üstün zekâ kavramından da bihaber olabilir. Bence bu çocukların başarabileceği bir sürü şey yok edilir böylece”*,

Ayşe ise *“Normal öğrencilerle aynı yerde oldukları zaman sıkılabilirler. Bunların ayrı değerlendirilip ayrı eğitim almaları gerekiyor.”* olarak düşüncesini belirtirken, Berk *“mesela böyle mesela fizik öğreniyor diyelim çocuk, yani fiziği uygulayabilmeli mesela ya mesela bir robot olsun bir şey olsun onun üzerinde çalışabilmeli bence çocuk. Zaten üstün zekâlı o kadar sözel şeye gerek olmadığını düşünüyorum, uygulamada olsa.”*, şeklinde ifade etmektedir. Mehmet’in *“kendine benzer arkadaşlarıyla daha iyi rekabet edeceğinden daha çok geliştirir kendisini”*, Hasan’ın ise *“özel eğitim alanında yer alıyorsa özel bir eğitim gereklidir”* ifadelerinde de üstün zekâlı bireylerin homojen ortamda eğitim ihtiyacını ele aldığı görülmektedir.

### 3.5. Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü Tercih Etme Nedeni

***Katılımcıların özel eğitim öğretmenliği bölümünü tercih etmelerinin nedenleri iş imkânı ve atanma kolaylığıdır.***

Çalışma sürecinde katılımcılara direkt sorulmayan, araştırma kapsamı dışında olmasına rağmen tüm katılımcıların değindiği ifadeler ek bir bulguyu ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların özel eğitim öğretmenliği bölümüne yönelik ifadeleri bölüm teması altında toplanmıştır. Tema aktif meslek, başkalarıyla ilgilenmek, iletişim kurmak, yetersizlik, iş imkanı gibi alt temaları içermektedir. Analiz sonrasında katılımcıların çoğunun bölümü tercih etme nedenlerinin ortak bir noktada yer aldığı belirlenmiştir.

Katılımcılar, bölüm tercihlerini yaparken bölümden mezun olduklarında karşılaşacakları iş olanaklarını göz önünde bulundurarak tercih yaptıklarını belirtmişlerdir. Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünü ekonomik nedenlerden dolayı tercih ettiklerini ifade etmekte, bölümü öğretmen ataması kolay yapılan ve iş imkânlarının çok olduğu bir alan olarak nitelendirmektedirler. Örneğin katılımcılardan Ayşe “iş imkânlarının fazla olması, Türkiye’de öğretmenlerin atanması sıkıntılı. Açıkta kalıyorlar. Bu bölüm bu açıdan biraz daha iyiydi” şeklinde açıklarken Meltem, “ihtiyaçtan dolayı seçtim. Ataması en çok yapılan bölümlerden biri ve iş hayatında olan geliri malum. Hayata tutundurabilecek şeyleri göz önünde bulundurdum”, Hasan ise “iki kuzenim de farklı üniversitelerde bu bölümü okuyorlar. Biri geçen sene atandı, diğeri bu sene son sınıf... Bu düşük atama puanı beni bu bölüme sürükleyen neden oldu.” olarak açıklamaktadırlar. Ebru ise “bu bölüm tüm özel grupların birleştirilmesiyle ilerisi için parlak görünüyordu. Ablamın yakın bir arkadaşı da ilk seneden atanmıştı tavsiye etmişti. Bu bölümde ihtiyaç çok fazla benim memleketimde bile ilçede 4 tane rehabilitasyon merkezi var ancak içlerinde bu bölüm mezunu kimse yok. Açık var atamalar bu açıdan kolay” ifadeleriyle bölümü tercih nedenini belirtmiştir.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Zekâ tanımlarında toplumsal bakış açısının, toplumsal değer ve kültürün özelliklerine yönelik ifadelerle örtük kuramlarda yer verildiği görülmektedir. Üstün zekâ kavramı; toplumun zekâyaya verdiği değer, toplumun ihtiyacı ve beklentisi ile şekillenmektedir. Csikszentmihalyi ve Robinson’un (1986) değindiği gibi bu durum üstün zekâyaya yönelik sosyal yapıyı oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcıların üstün zeka kavramına yönelik algıları örtük üstün zeka kuramları çerçevesinde incelenmiştir. Böylece ülkemizde özel eğitim öğretmen adaylarının sahip olduğu örtük üstün zeka kuramı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların üstün zekâyı genetik bir özellik, üstün zekâlılık durumunu ise ileri düzey bilişsel yetenek olarak tanımlamaları ve üstün zekâlı kişileri asosyal olarak görmeleri toplum tarafından üstün zekâlılık kavramına yönelik bakışı yansıtmaktadır. Bireylerin algılarını oluşturan temel yapı deneyimdir ancak bu deneyim de içinde bulunduğu toplum yapısına göre şekillenmektedir.

Katılımcılar üstün zekâyaya etki eden temel unsurun genetik faktörler olduğunu belirtmektedirler. İfadelerinde “gifted” kavramıyla örtüşen açıklamaları bulunmaktadır. Özellikle “Allah vergisi”, “Allah öyle yaratmış” gibi tanımlamaları kültürel bağlamda “gifted” kavramıyla kısmen örtüşmekte olduğu ifade edilebilir. Katılımcılar üstün zekâlılık durumunu verilen bir armağan, olumlu bir özellik olarak değerlendirmekte, özel, nadir rastlanan, kıymetli bir yapı olarak ifade etmektedirler. Katılımcılar bu özellikleri genetik kaynaklı olarak açıklamaktadırlar. Gagne (1997) üstün zekâyı doğuştan gelen ileri düzey zihinsel kapasite olarak tanımlamaktadır. Ayrıca üstün zekânın ‘geçmişte’ tanrıdan gelen bir hediye olarak algılandığını ‘şimdi’ ise genetik olarak daha doğru şekilde adlandırıldığını belirtmektedir.

Çalışmada katılımcıların genetiğe vurgu yapmaları, Gagne'nin üstün zekâ tanımı ile paralel olsa da bazı katılımcıların üstün zekâlılığın sebebi olarak "Allah vergisi" ifadesini kullanmaları geçmiş algıların güncel kalabildiğini göstermektedir. Katılımcılar çevrenin de etkisi olduğunu, genetiğe göre daha az etkili olduğunu belirtmektedirler. Örtük üstün zekâ kuramlarından Yıldız Modeli'nde (Tannenbaum, 1997) üstün zekânın oluşumunun gerçekleşmesinde hem genetik hem de çevresel faktörlerin katkısının olduğu, yetenek gelişimini bireyin yakın çevresi kadar bir ülkenin toplumsal değerlerinin de etkileyebileceği vurgulanmaktadır. Katılımcılara göre genetiğin ön plana çıkmasının nedeni üstün zekâlılık durumunu ender bir yapı olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca katılımcıların çevre kaynaklı unsurlara yönelik örnek verirken zorlandıkları veya sınırlı sayıda, benzer örnekler verdikleri görülmektedir. Bu durumun temel nedeni katılımcıların tümünün benzer bir sosyoekonomik düzeye ve çevreye sahip olmaları, buldukları ortamda üstün zekâyı destekleyici bir ortamın oluşturulmaması, çevrede üstün zekâ kavramına yönelik bir farkındalığın bulunmaması ya da katılımcıların çevresinde de benzer düşüncede insanların bulunması gibi durumlardan kaynaklanabilir.

Çalışmada katılımcılara göre üstün zekâlılık kavramını oluşturan temel unsurlar bilişsel özellikler ve sayısal yetenek alanlarıdır. Ayrıca katılımcılardan bazılarının üstün zekâlı bireyleri tanımlarken cevher, maden, topluma katkı sağlayan, icat yapması gereken kişi gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu tip tanımlamalarla karşılaştırılması özel yetenekli bireylere bakış açısını göstermektedir. Tannenbaum (1983) "hisseli yetenekler"i yaşanan dönemlerdeki hayati hizmetleri veren grup olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla toplumların yaşadığı dönemlere göre özel yetenekli bireylerin sahip olması gereken özellikler de değişebilmektedir. Örneğin 2020 yılında pandemi ile mücadele eden toplumlarda sağlık alanında çalışan bilim insanlarının talep gören özel yeteneklere sahip oldukları ve hisseli yetenekler grubunda yer aldıkları ifade edilebilir. Ancak salgın bittiğinde toplumun ihtiyacına göre özel yeteneklilerden beklenen özellikler de değişebilir. Katılımcılar üstün zekâlı bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından daha ileri düzeyde bilişsel özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bilişsel özellikleri ileri düzey matematik becerisi, fen alanında başarılı olma, hızlı problem çözme, problemi kolayca çözebilme, yeni bir ürün ortaya çıkarma, icat yapma, çabuk anlama, çabuk öğrenme gibi örneklerle tanımlamaktadırlar. Bu durum katılımcıların üstün zekâlı bireylere yönelik beklentilerini göstermektedir. Ancak katılımcıların çoğunlukla bilişsel özelliklere odaklanmaları özel yeteneklilerin sosyal ve duyuşsal özelliklerinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Katılımcıların sadece bilişsel özelliklere odaklanmaları, bu özellikleri göstermeyen özel yetenekli bireyleri tanınamalarına neden olabilir. Ayrıca bu durum özel yeteneklilere yönelik yüksek beklentiler yaratabilir ve bireyler bu beklentilerden dolayı zorlanabilirler (Ely, 2010). Katılımcıların üstün zekâ kavramına yönelik algılarının daha fazla sayısal becerileri içermesi söz konusu alanların diğer alanlara göre zekâ ile daha çok ilişkilendirilmesinden kaynaklanabilir. Görüşmelerde katılımcıların çevrelerinde üstün zekâlı olduklarını düşündükleri bireyleri, matematik becerisi yüksek, sınıf birincisi, öğretmeni bile zorlayan sorular soran kişiler olarak ifade etmeleri sayısal alanlara daha fazla değer verilmesine kanıt olarak düşünülebilir. Bireylerin yaşantıları kavrama verdikleri "değeri" de şekillendirmektedir. Katılımcıların ulusal çapta yapılan büyük sınavlara en az bir kere girmiş olmaları, bu sınavlarda sayısal beceri alanları ile karşılaşmaları onların yaşantılarının zekâ ile sayısal beceri alanlarını eşleştirmelerine neden olduğu ifade edilebilir. Yapılan görüşmelerde katılımcılar başarı kavramını açıklarken de yine sayısal becerileri kullanmaktadır. Alanda yapılmış çalışmalarda üstün zekâlıların bilişsel özelliklerine yönelik benzer sonuçların elde edilmiş olması (Camcı-Erdoğan ve Güçyeter, 2019; Endepohls-Ulpe ve Ruf, 2005; Ngara ve Parath, 2004) üst düzey bilişsel yetenek beklentisinin kültürlerüstü bir değer olduğunu göstermektedir.

Alanyazında üstün zekâlı bireylerin sosyal becerilerine yönelik olumlu ifadeler yer verilirken (Davis, 2006; Davis, Rimm ve Siegle, 2011) çalışmada katılımcılar üstün zekâlı bireyleri asosyal bireyler

olarak tanımlamaktadır. Hatta üstün zekâlı bireylerin “*biraz sosyalleşmeleri gerektiğini, bu şekilde topluma daha fazla yararlı olacaklarını*” belirtmektedirler. Bu anlamda katılımcıların üstün zekâlı bireylere yönelik çok fazla beklentiye sahip oldukları görülmektedir. Bu durum üstün zekâ kavramını bilmemelerinden, üstün zekâlı bireylerle birebir iletişimde olmadıklarından ve toplumsal kültürde var olan “değer öğelerinin” katılımcılara yansımından kaynaklanabilir. Benzer bir araştırmada Miller (2009) öğretmenlerin özel yetenekliler ile ilgili algılarında sessiz olmama, kolaylıkla sosyal bir ilişki kuramama, okula uyumsuz olma, ödevleri yapmama gibi olumsuz özelliklerin sıkça bulunduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin geleneksel okul kuralları yönelimli bir bakışa sahip olmalarını göstermiştir. Benzer biçimde bu çalışmada katılımcıların çoğunluğunun üstün zekâlı bireyleri olumsuz sosyal özellikler ve kalıplaşmış olumsuz yargılar ile nitelendirmeleri, onların üstün zekâlıları iletişim kuramayan, dağınık, içine kapanık bireyler olduklarını belirten yanlış inanışların etkisinde olmalarından kaynaklanabilir. Türkiye’de insanların üstün zekâ ve zekâ ile ilgili yaygın yanlışlarının ve dogmalarının belirlendiği çalışmada ise Sak (2011), Türk toplumunda yaygın olarak üstün zekanın davranış problemlerini beraberinde getirdiği ve üstün zekâlı bireylerin genellikle sorunlu insanlar olarak algılandığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılar “*üstün zekâlı bireyleri çok tanımadıklarını*” ancak Hasan’ın ifadesiyle “*özel eğitim alanında yer alıyorsa özel bir eğitim gereklidir*” anlayışı içerisinde olduklarını belirtmektedirler. Özel yeteneklilerin özel eğitime gereksinim duymalarını destekleyici bulgular bu kişilerin normal gelişim gösteren akranlarından farklılığını göstermektedir. Beşgen Kuramı’nda bu durum “enderlik” ölçütü ile açıklanırken, aynı zamanda bireyin akran grupları ile karşılaştırılması gerekliliğini vurgulayan “olağanüstülük” ölçütünü destekler nitelikte olduğu belirtilmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin üstün zekâlı bireyler için yetersiz kalacaklarını düşündüklerini çünkü bu öğrencilerin çok fazla ilgi alanı olduğunu, çabuk öğrendikleri için farklı bir program gerekeceğini, var olan programlarda sıkılabileceklerini bu nedenle homojen bir ortama ihtiyaç duyabileceklerini ifade etmektedirler. Alanyazında bazı çalışmalarda homojen eğitim ortamlarının üstün zekâlı bireylerin eğitiminde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Bayar, 2018; Brookby, 2004; Cunningham ve Rinn, 2007; Lee, Olszewski-Kubilius ve Thomson, 2001; Ünal, 2019). Araştırmacıların Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilimdalı’nda görevli araştırma görevlileri olmaları, katılımcıların verdikleri yanıtlarda etken bir unsur olarak değerlendirilebilir. Özellikle eğitim ihtiyacına yönelik kısa cevaplar veren üç katılımcı gerçek düşüncelerini ifade etmekten ziyade, araştırmacının istediğini düşündükleri cevabı verme eğilimi göstermiş olabilirler.

Çalışma sırasında araştırma sorularına dâhil edilmeyen ancak görüşmelerde ortaya çıkan bulgunun diğer bulgular üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar özel eğitim bölümünü iş imkânı ve atanma kolaylığı nedeni ile tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin alana yönelik görüşlerinin incelenmesi çalışmada Afat ve Çiçek (2019) çalışmaya katılan 154 kişinin bölümü tercih etme nedenini çoğunlukla (%49,4) dışsal motivasyon olarak açıklamaktadır. Dışsal motivasyon başlığı altında yer alan atama/iş imkanları ve ekonomik sebepler bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu durum katılımcıların ön bilgi ya da ilgi ile bölüme gelmediklerini de düşündürmektedir. Ayrıca bölüme yönelik ifadelerinde daha fazla zihin engelliler ve işitme engelliler eğitimi alanlarına dair bilgilere yer vermeleri “üstün zekâlıların eğitimine” yönelik ön bilgi ya da merakı sahip olmadıklarını ve bu nedenle düşüncelerinin şekillenmesinde daha fazla “değer” kavramının etkili olduğunu göstermektedir. Daha önce sadece bir özel eğitim alanına yönelik eğitim alan öğretmen adayları alan tercihinde ön bilgi ya da meraklarıyla tercihlerini gerçekleştirmiş olabilirler. Ancak 2015 yılı itibarıyla tüm alanların birleştirilmesi sonrası “Özel Eğitim Öğretmenliği” bölümünü

tercih eden bireylerin tek bir alan yerine daha geniş kapsamlı bir alana yönelmeleri yeterli ön bilgi ediniminde ya da programın anlaşılmasında zorluk oluşturmuş olabilir. Katılımcıların bölüme yönelik ifadelerinde üstün zekâlı bireylere çok az yer vermelerinin nedeni alanı tanımamalarından kaynaklanabilir. Hatta bazı katılımcıların bölüme yerleşmeden önce bu alanı hiç duymadıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Buna göre Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'ne öğrenci alımında mülakat sistemi getirilebilir ve birincil amacı özel eğitim öğrencileri hakkında bilgi edinmek ve onlara yardımcı olabilmek olan öğrencilerin bölüme devam etmeleri desteklenebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ülkemizde önceden yapılmış araştırmalarla benzer bulgularla karşılaşıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ile yürütülen bazı çalışmalarda “üstün zekâ” kavramına yönelik öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin bulunduğu ve yanlış bilgilere sahip olduklarının belirlenmesi (Akar ve Şengil Akar, 2012; Gökdere ve Ayvacı, 2004) bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Üstün zeka kavramını genetik faktör ve bilişsel özellikler temelinde şekillendiren özel eğitim öğretmen adayları ile Akkanat, Abu ve Gökdere'nin (2018) çalışmasında genel olarak üstün yetenekliliği doğuştan gelen bir özellik olarak algılayan ve akademik başarı ile ilişkilendiren öğretmenlerin görüşleri örtüşmektedir. Ayrıca bu çalışmanın özel yeteneklilerin eğitime yönelik bulgusu, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin normal/düzenli okullardan farklı kurumlarda yürütülmesi ya da farklı biçimde olması gerektiğini savunan çalışma bulguları ile (Akkanat, Abu ve Gökdere, 2018; Kaya, 2015) benzerlik göstermektedir. Katılımcıların üstün zekâyâ yönelik ifadelerinde başarıyı temel almaları ve üstün zekâyı çoğunlukla ileri düzey bilişsel yeteneklerle (özellikle sayısal yeteneklerle) ilişkilendirmeleri alanı ve kavramı yeterince tanımadıklarını göstermektedir. Bu durum ise çalışmada analiz sürecinde ortaya çıkan bölüm tercihlerine yönelik bulgu ile örtüşmektedir.

Özel yetenekli bireylere yönelik herhangi bir eğitim almamış katılımcılarla gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların üstün zekâyâ yönelik bilgi eksikliklerinin bulunduğu ve mitlere sahip oldukları görülmektedir. Bu da katılımcıların dört yıllık eğitim süreci sonrasında “üstün zekâ” kavramına yönelik bakış açılarında bir değişim olup olmayacağına dair merakı doğurmaktadır. Eğitim süreci sonrasında bireylerin algılarının belirlenmesi amacı ile bir çalışma yürütülmesi önerisi olabilir. Çalışma gönüllü olarak katılan özel eğitim öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerle sınırlı olup daha fazla katılımcı ile farklı araştırmalar yapılması önerilebilir. Bu çalışmalar sonrasında kültürün şekillendirdiği toplumsal değer yargısının katılımcılar üzerindeki etkisi daha belirgin hale gelebilir. Örtük kuramların ortaya koyduğu en önemli nokta ise öğretmenler doğru bilgilere ve algılara sahip olursa öğrenci yönlendirmeleri ve eğitimleri de o oranda başarılı olabilecektir. Dolayısıyla hem öğretmen adayları hem de öğretmenler için özel yeteneklilerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik ve özel yetenekliler ile ilgili yanlış bilinen mitler hakkında seminerler düzenlenerek hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması uygulamalarda önemli katkılar sağlayacaktır.



## KAYNAKLAR

- Afat, N. ve Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 97-127.
- Akkanat, Ç., Abu, N. K. ve Gökdere, M. (2018). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 185-201.
- Akar, İ. ve Şengil Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Aljughaiman, A., Duan, X., Händel, M., Hopp, M., Stoeger, H., & Ziegler, A. (2012). A Cross-Cultural Study of Implicit Theories of an Intelligent Person. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(1). 2-17.
- Ataman, A. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar*. In M. Şirin., A. Kulaksızoğlu ve A. Bilgili (Eds.) *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bayar, S. (2018). *Zorbalığa maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods* (7<sup>th</sup> Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Brookby, S. A. (2004). *Academic self-efficacy and social self-concept of mathematically gifted high school students in a summer residential program* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (PQ number: 3133644).
- Bulut, A. S. (2018). Prospective primary school teachers' perceptions about highly talented individuals and concepts of special education. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(3), 2357-2376.
- Camcı-Erdoğan, S. ve Güçyeter, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *Elementary Education Online*, 18(3), 1307-1325.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4<sup>th</sup> Ed.) Boston: Pearson Education.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and development of talent. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness (1. Bs)* içinde (s. 264-284). New York: Cambridge University Press.
- Cunningham, L. G., & Rinn, A. N. (2007). The role of gender and previous participation in a summer program on gifted adolescents' self-concepts over time. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 326-352.
- Davis, G. A. (2006). *Gifted children gifted education*. Arizona: Great Potential Press, Inc.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6<sup>th</sup> Ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Demirel, Ş. ve Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.

- Ely, K. (2010). Understanding the stereotypes against gifted students: A look at the social and emotional struggles of stereotyped students. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(3), 56.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-153.
- Gagné, F. (1997). Critique of Morelock's (1996) definitions of giftedness and talent. *Roeper Review*, 20(2), 76-85.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed.: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökdere, M. ve Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Guskin, S. L., Peng, C. Y. J., & Majd-Jabbari, M. (1988). Teachers' perceptions of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 216-221.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zeka kavramı ve üstün zekalı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 59-74.
- Kaya, F., Ogurlu, Ü., Taşdemir, B. ve Toprak, Y. (2015). Social representations of giftedness in Turkey / Türkiye'de üstün zekâya ilişkin sosyal temsiller. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 742-765.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 183-196.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Maxwel, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB. (1974). *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik*. [Regulations about children with special needs]. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (1991). *Üstün yetenekli çocukların eğitimi raporu* [The report of education of gifted children]. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [The policy of special education] Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)* [Strategic Plan on Gifted Education 2013-2017]. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Destek eğitim odası açılması*. Genelge 2015/15. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed: S.Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a methods sourcebook* (3<sup>rd</sup> Ed.). California, Sage Publications, Inc.
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65-105.
- Ngara, C. (2006). Indigenous conceptions of giftedness in Zimbabwe: A comparison of Shona an Ndebele cultures' conceptions of giftedness. *International Education*, 36(1), 46-62.
- Ngara C., & Parath, M. (2004). Culture of Zimbabwe's views of giftedness. *High Ability Studies*, 15, 190-209.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness (2. Bs)* içinde (s. 343-358). New York: Cambridge University Press.
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanınmaları, eğitimleri* (4.baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Ayas B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. ve Gürbüz, D. Ş. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 70-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourthgrade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499
- Sternberg R. (1985). *Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom*. USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness (2. bs.). N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* içinde (s. 165-180). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- TUBITAK. (2013). *TÜBİTAK 2013-2017 Stratejik Planı [TUBITAK 2013-2017 Strategic Plan]*. Erişim tarihi 05.01.2020.  
[https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/tubitak\\_2013\\_2017\\_stratejik\\_plani.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/tubitak_2013_2017_stratejik_plani.pdf)
- Ünal, N. (2019). *Özel yetenekli ergenlerin yalnızlık deneyimleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yoleri, S., Tetik, G. ve Çetken, H. Ş. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 159-183.

## EXTENDED ABSTRACT

The theories that try to explain intelligence are examined in two groups as explicit theories and implicit theories in terms of their approaches. Sternberg (1985) describes explicit theories as theories that do not provide a single and universal definition of intelligence, but which are universally valid and put forward as a result of a number of scientific studies. He defines implicit theories as theories based on personal experiences and sociological aspects. Implicit theories reflect societies' beliefs and acceptance of giftedness rather than scientific evidence. It is not a shortcoming that implicit theories of giftedness are specific to society and shaped within the beliefs and values of society. It is even known that some explicit theories are based on implicit theories. There are implicit theories that underpin some prominent and explicit theories. Implicit theories of giftedness that are widely accepted in the field form the theoretical basis of this study. Sternberg and Zhang (1995) evaluate the acceptance of giftedness over cultural values in their implicit theories called the Pentagonal Implicit Theory of Giftedness. According to the theory, the individual must meet five criteria in order to be considered gifted. These criteria are expressed as excellence, rarity, productivity, demonstrability and value criterions. In the "Sea Star" Model of Giftedness Tannenbaum (1997) emphasized that there is superior potential in children and superior ability in adults. It is stated that giftedness consists of five factors: general ability, special aptitude and non-intellective factors, environmental supports and chance factor. Tannenbaum's (1983) Theory of Psychosocial Classes classifies his superior talent based on social needs and values. These talents can be classified as scarcity, surplus, quota and anomalous talents based on their societal values.

Implicit theories of the society regarding giftedness and special talent reflect the belief system of the society and the concepts in the mind. One of the most effective ways to identify these concepts may be to understand the perceptions of the members of the society about giftedness and talent. The study was carried out in order to understand the perceptions of gifted individuals who can come together and become their teachers towards gifted individuals. In our country, a new decision has been implemented by The Council of Higher Education. As of the 2016-2017 academic year, a new and unique undergraduate program have been combined into under the name of "Special Education Teaching Department" which is given separately as Education of Individual with Intellectual Disability, Hearing Impaired, Visually Impaired and Education of Gifted/Talented Children programs by adding the fields of special learning disabilities and autism spectrum disorder. First year students of Anadolu University Special Education Teaching Department participated in the study. All special education teacher departments combined with the Council of Higher Education Decision 2016 take joint courses and the selection of the field is made by the students after the third grade. In this study, it is aimed to determine students' perceptions before making a selection a field and taking a course about giftedness. For this purpose, the study was carried out with a phenomenological design, one of the qualitative research methods. The analyzes were performed by inductive approach.

After the analysis of the data, five findings were reached. Four of the findings were related to the research question and another finding was the emerging finding that appeared during the analysis process. The first finding of the study is that all of the participants explained the reason of "giftedness" based on genetic factors. The second finding is that the participants identify gifted individuals as asocial, unable to communicate, withdrawn, having communication problems. Accordingly, it can be stated that the perceptions of the participants towards the social characteristics of gifted individuals are mostly negative qualities. The third finding is that being gifted is associated with advanced cognitive characteristics. Participants often express advanced mathematics skills, as well as responses involving cognitive skills and situations such as high IQ, different brain structure, fast learning, quick

comprehension. The fourth finding is that according to the participants, current education programs are not sufficient for gifted individuals. All participants stated that education for gifted children is a necessity and homogeneous education environments would be more appropriate in their education. However, they do not have a clear understanding of the content of this training or how the programs should be. The emerging finding of the study is that the reason why the participants prefer the special education teaching department is job opportunities and ease of assignment. The participants stated that they made a choice considering their job opportunities after graduation. They state that they prefer Special Education Teaching Department for economic reasons. They define the department as an area that is easy to appoint teachers and has a lot of job opportunities.

### Ek- NVivo Veri Analizi Örnekleri

