



Öğretmenlerin Üstün Zekâ Kavramı ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Özel Gereksinimleri

Fatih Kaya¹

Öz

Öğretmenler, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir role sahiptir. Etkili bir tanımlama ve eğitim için, öğretmenlerin gelişmiş bir üstün zekâ kavramına ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri ve özel gereksinimleri hakkında kapsamlı bir bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu nitel araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çeşitli devlet okullarında görev yapan on öğretmen ile görüşme yapılarak, onların sahip oldukları üstün zekâ kavramlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada gömülü teori metodolojisi kullanılmıştır. Yapılan nitel veri analizleri beş kategoriyi ortaya çıkarmıştır: üstün zekâ, problemler, stratejiler, bağlam ve sorumluluk. Bu beş kategorinin aralarındaki ilişkiden ise ana kategori olarak üstün zekâ ön plana çıkmıştır. Bu kategorilerle ilgili sonuçlar katılımcılardan doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Üstün zekâ kavramı
Üstün zekâlı ve yetenekli
Öğretmen
Gömülü teori
Nitel

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.08.2013
Kabul Tarihi: 16.12.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 15.02.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.2885

Giriş

Amerikan Ulusal Üstün Zekâlı Çocuklar Konseyi (2009), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların zamanlarının büyük kısmını geçirdikleri sınıfların çoğunda, üstün zekâlılar hakkında herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin görev yaptığını belirtmiştir. Aslında öğretmenler, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminde yadsınamaz bir role sahiptir (Sanders ve Rivers, 1996; Siegle, 2001; Wright, Horn ve Sanders, 1997). Öğretmenlerin bu rolü, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanımlama süreçlerinde, özel gereksinimlerinin anlaşılmasında, uygun öğrenme ortamlarının ve materyallerinin hazırlanmasında ve öğrenme etkileşiminde yetkin bir rehber olmalarıyla ortaya çıkmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin her alanında öğretmenlerin rolü bulunduğundan, öğretmenlerin sahip olduğu üstün zekâ kavramlarının anlaşılması önem arz etmektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerin üstün zekâ kavramlarının ortaya çıkarılması, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sunulan hizmetlerin daha iyi anlaşılmasına ve öğretmenlere yönelik uygun eğitim programlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılar bir asırdan fazladır üstün zekâ kavramını araştırmaya ve anlamaya çalışmışlardır. Bu konuda pek çok deneysel araştırma gerçekleştirilmiş ve üstün zekâ ile ilgili çeşitli kuramlar ortaya konulmuştur. Bu kuramlar, üstün zekâyı psikometrik olarak kavramsallaştırmadan kültürlerarası yoruma dayanan kavramsallaştırmaya kadar değişen bir yelpazede çeşitlilik göstermiştir (Freeman, 2005; Robinson, 2005; Sak, 2011). Üstün zekâ ile ilgili ileri sürülen kuram ve yaklaşımların kapsamlı ve detaylı bir özeti Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell (2011) tarafından

¹ Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, fatih.kaya@gop.edu.tr

derlenmiştir. Üstün zekâ ve üstün zekâlı çocuk tanımları üzerinde henüz herhangi bir fikir birliğine varılmış olmasa da, öne çıkan tanımlardan biri olarak Marland Raporu (1972)'nda belirtilen tanım şöyledir:

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, yetkin insanlar tarafından profesyonel bir şekilde tanılanmış ve herhangi bir performans alanında üst düzey kapasiteye sahip olan bireylerdir. Bu çocuklar, normal sınıflarda verilen eğitimden farklı bir eğitime gereksinim duyarlar ve ancak farklılaştırılmış bir eğitimle kendilerine ve topluma katkıda bulunabilirler. Bu çocuklar genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklardır. (s. 2)

Marland Raporu'na göre üstün zekâ çeşitli boyutları içermektedir ve farklı alanlarda ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla, bir birey tek bir alanda, birkaç alanda veya pek çok farklı alanda üstün zekâlı olabilmektedir. Üstün zekâlılığın geniş kitlelerce kabul gören bir başka tanımı da Columbus Grup (1991) tarafından şu şekilde yapılmıştır:

Üstün zekâlı bireyler, akranlarına göre daha ileri bilişsel yeteneklere ve daha yüksek yoğunluğa sahip olan ve bu özelliklerin niteliksel olarak akranlarından farklı içsel deneyimler ve farkındalıklar doğurduğu, eş zamanlı olmayan bir gelişim örüntüsü sergileyen bireylerdir. Bu eşzamanlı olmayan gelişim, bilişsel kapasite ile birlikte artmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle üstün zekâlı bireyler daha hassas olabilmektedirler. Ayrıca uygun bir şekilde gelişimlerinin sağlanması için bu bireylere yönelik ebeveynlik, öğretim ve rehberlik konularında değişiklikler gerekmektedir.

Columbus Grubu'nun tanımı, üstün zekâlılığa yeni bir kavram olarak "eşzamanlı olmayan gelişim" ifadesini dâhil etmiştir. Ayrıca yukarıda ifade edilen bu iki farklı tanım, tanımların ne şekilde benzerlikleri ve farklılıkları içerdiklerini de göstermektedir. Alandaki araştırmacılara göre, üstün zekâ genelde üst düzey zekâ, başarı veya belli davranışlar olarak ortaya konan performans veya bunlara benzer çeşitli olgulara bağlı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Clark, 2001; Ford, 2003; Reis ve Small, 2005; Renzulli, 2003; Sternberg, 2003, 2005; VanTassel-Baska ve Brown, 2005). Ayrıca üstün zekâlılığın tanımı belli bir oranda okul ve sınıf kompozisyonunu da etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, eğitimcilerin benimsedikleri üstün zekâ tanımı veya kavramı, eğitimcilerin üstün zekâlı öğrencileri tanılamalarını, onlara yönelik programlar sunmalarını ve üstün zekâlılar eğitim programlarının nihai başarılarını etkilemektedir (Schroth ve Helfer, 2009).

Her okul, hangi eğitim modelini benimserse benimsesin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanılamaya çalışır ki, bu öğrenciler ileri akademik yerleştirme programlarına yerleştirilebilsinler ve özel gereksinimlerine uygun eğitim imkânlarından faydalanabilsinler. Öğrencileri tanılama ve ileri akademik yerleştirme programlarına yerleştirme konularında başarılı olan okullar, genelde tutarlı tanılama süreçlerine ve uygun müfredat ve değerlendirme modellerine sahiptirler (Callahan, 2001; Ford, 2003; Tomlinson, Gould, Schroth ve Jarvis, 2006). Öğretmen aday gösterme formları, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecinde yaygın olarak kullanılan araçlardan biridir (Siegle, 2001). Öğretmenler neredeyse tüm tanılama uygulamalarında bir çeşit "kapı denetçisi" rolü oynamaktadırlar (Hunsaker, 1994; Hunsaker, Finley ve Frank, 1994).

Okul sistemi içinde görev yapan idareciler ve danışmanlar dahil tüm personel içinde öğretmenlerin eğitim faaliyetleri ile birinci derecede ilgili yürütücü kişiler oldukları iddia edilebilir (Sanders ve Rivers, 1996; Wright, Horn ve Sanders, 1997). Bundan dolayı çoğu okul, ileri akademik yerleştirme programlarına öğrenci yerleştirileceği zaman sıklıkla sınıf öğretmenlerinden uygun öğrencileri aday göstermelerini ister (Siegle, Moore, Mann ve Wilson, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekliler için sunulan programlara öğrencileri yönlendirirken verdikleri kararlar, üstün potansiyeli olan öğrencilerin bu potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Çünkü bu öğrenciler normal sınıflarda zorlanmadıkları için başarısız

olabilmekte (Archambault ve diğerleri, 1993; Reis ve diğerleri, 1993) ve normal sınıflarda sunulan öğrenme deneyimlerinin ötesinde farklı deneyimlere ihtiyaç duyabilmektedirler.

Fakat çoğu okul, İngilizce yeterliliği sınırlı olan ve düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrenciler gibi çeşitli öğrencilerin üstün zekâlı ve yetenekliler eğitim programlarında yetersiz temsil edilmeleri sorunu ile meşgul olmaktadır (Aguirre, 2003; Barken ve Bernal, 1991; Ford, 2003). Örneğin, araştırma sonuçlarında İngilizce yeterliliği sınırlı olan ve düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin, ortalamanın üstünde sözel olmayan zekâ puanlarına sahip olmalarına rağmen düşük sözel zekâ puanları nedeniyle sınıflarında ortalama veya ortalamanın altında performans gösterdikleri ortaya konmuştur (Juntune, Kaya ve Ramos, 2011). Bu durumda, eğer bu öğrenciler etkili tanılama süreçlerinden geçmezse ve üstün zekâlı azınlık öğrencilere karşı duyarlılığı olan sınıf öğretmenlerine sahip olmazsa, üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanılanamayabilirler.

Öğretmenlerin öğrencilerini üstün zekâlı ve yetenekliler için sunulan özel programlara yönlendirebilmesi için doğru ve tam bir üstün zekâ kavramlarının olması ve bu öğrencilerin özelliklerini bilmeleri gerekmektedir (Speirs Neumeister ve diğerleri, 2007). Bunun ötesinde, öğretmenler öğrencilerinin etnik köken, sosyoekonomik düzey, dil, cinsiyet ve başarı düzeyi gibi farklılıklarına bakmadan onları üstün zekâlı ve yetenekliler programlarına yönlendirebilmelidir (Siegle ve diğerleri, 2010; Speirs Neumeister, Adams, Pierce, Cassady ve Dixon, 2007). Öğretmenler genelde üstün zekâ ile ilgili kendi kavramlarına sahip olmaktadır (Campbell ve Verna, 1998; Speirs Neumeister ve diğerleri, 2007; Cashion ve Sullenger, 1996). Dolayısıyla, öğrencilerini kendi sahip oldukları kavramlara bağlı olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler eğitim programlarına yönlendirmektedirler. Öğretmenler, kendilerinden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerini aday göstermeleri istenildiğinde, genelde yaratıcılık, liderlik, ıraksak düşünme ve diğer üstün zekâlı öğrencilere has özelliklerden ziyade, üstün başarı ve yüksek notlara odaklanabilmektedirler (Guskin, Peng ve Simon, 1992; Hunsaker, Finley ve Frank, 1997). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri ile ilgili algıları, kültürün ve çevresel etmenlerin üstün zekâlılığın çeşitli bağlamlarda nasıl ortaya çıkabileceğini anlamadan uzak olabilmektedir (Speirs Neumeister ve diğerleri, 2007). Bunun sonucu olarak, öğretmenler çeşitli kültürlerden gelen öğrencilerin tanılanması sürecinde eksiklikler gösterebilmektedir. Dolayısıyla, farklı ve zenginleştirilmiş eğitim gereksinimi olan bazı öğrenciler bu gereksinimlerine uygun eğitim imkânlarından mahrum kalabilmektedirler.

Cross (2005) ve Sternberg (1996)'e göre, sadece alanla ilgisi olmayan insanlar değil, öğretmenler de dâhil olmak üzere alanda uzman olan kişiler bile üstün zekâ ve üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili yanlış kavramlara sahip olabilmektedir. Uygun öğretmen eğitiminin verilmesindeki yetersizlikler veya eksiklikler, öğretmenlerin yanlış kavramlara sahip olmalarına veya var olan yanlış bilgi ve dogmalarını devam ettirmelerine neden olabilmektedir (Sak, 2011). Sonuç olarak da öğrencilerini üstün zekâlı ve yetenekliler için sunulan programlara aday gösterme konusunda iyi bir performans ortaya koyamamaktadırlar.

Lee (1999) bir çalışmada küçük yaşta öğrencilere öğretmenlik yapan 16 kişilik bir öğretmen grubuyla görüşmeler yapmıştır. Bu öğretmenler arasında hem tecrübeliler hem de meslekte yeni olanlar ve hem erkek hem de kadın öğretmenler yer almıştır. Gerçekleştirilen fenomen grafik analizler sonucunda üstün zekâlı öğrencilerle ilgili yedi kavram orta çıkmıştır: üstünlük, potansiyel, nadirlik, fark edilebilirlik, doğuştan gelen yetenek, motivasyon ve eş zamanlı olmayan gelişim. Rohrer (1995) dört uzman öğretmen ile görüşmeler yapmıştır ve öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencileri diğer öğrencilerden ayırırken sadece öğrencilerin zihinsel performanslarını değil hissi yoğunluk, görünürlük ve eşsizlik gibi nitel özelliklerini de dikkate aldıklarını belirtmiştir. Hem Lee (1999) hem de Rohrer (1995) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin belirlenmesinde akranlarına göre sınıf içinde belirgin şekilde yüksek performans gösteren öğrencilere odaklandıklarını göstermiştir.

McCoach ve Siegle (2007) öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik tutumları hakkında kapsamlı bir literatür sunmuşlardır. Vardıkları sonuca göre, öğretmenler öğrenciler hakkında hem olumlu hem de olumsuz çağrışımlara sahiptir. Bundan dolayı, her bir öğretmenin tutumu veya algısı bireysel olarak değerlendirilmelidir. Bir başka araştırmada öğretmen adaylarının üstün zekâlı öğrenciler hakkındaki kavramlarının çok eşitlikçi özellikte olduğu bulunmuştur (Bain, Bliss, Choate ve Brown, 2007). Ayrıca bu durumun, üstün zekâlılar eğitim programlarının türdeş gruplar olarak görülmesine ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için hızlandırılmış eğitimin gereksiz olduğunun düşünülmesine neden olduğu belirtilmiştir.

Pek çok araştırmacıya göre, öğretmenler genelde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri olağanüstü akademik performanslarına bakarak tanılamada gayet iyidirler. Fakat öğretmenler bu tanılamada öğrencilerin motivasyonlarını, sınıf içi davranışlarını (Moon ve Brighton, 2008; Neumeister, Adams, Pierce, Cassady ve Dixon, 2007) ve aile ortamlarını (Rohrer, 1995) da göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin üstün zekâlı azınlık öğrencileri tanılamada yanılığa yaşamalarına sebep olabilmektedir. Cribbs (2009)'e göre, öğretmenler toplumun her katmanında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin olduğuna inanmakta; ama üstün zekâlı azınlık öğrencilerin özelliklerini ifade etme konusunda güçlükler yaşamaktadırlar.

Schroth ve Helfer (2009) öğretmenlerin üstün zekâ kavramlarını nicel bir araştırma ile incelemiştir. Bu araştırmada üstün zekâ ile ilgili öne çıkan çeşitli ifadeler sınıf öğretmenleri, üstün zekâlılar öğretmenleri ve idarecilerden oluşan 900 kişiye yöneltilmiş ve bu kişilerden her bir ifadeye katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların çoğu bütün kavramlara, birbiriyle çelişen kavramlar olmasına rağmen, katıldıklarını ifade etmişlerdir. Schroth ve Helfer (2009) bu sonucu hayal kırıklığından ziyade bir fırsat olarak yorumlamışlardır. Çünkü katılımcıların belirtilen çok çeşitli kavramlara, birbiriyle çelişse bile, katıldıklarını ifade etmeleri, çeşitli özellikleri olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ilerde çeşitli hizmetler sunma konusunda gerekecektir.

Plata, Masten ve Trusty (1999), öğretmenlerin ırk, sosyal sınıf ve etnik kökene bağlı olarak öğrencilerinden beklentileri ve onlarla ilgili algıları hakkında yapılmış çalışmalarını özetlemişlerdir. Bu çalışmalara göre, öğretmenler üstün zekâlılığın çeşitli toplumlarda veya kültürlerde nasıl ortaya çıkabileceği konusunda tam bir bilgiye sahip değillerdir. Öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanmasındaki önemli rolleri düşünüldüğünde, öğretmenlerden bu öğrenciler ve üstün zekâ ve yeteneğin farklı toplum ve kültürlerdeki özellikleri hakkında gelişmiş bir anlayışlarının olması beklenmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için etkili bir eğitim hizmeti sunulmasında, öğretmenlerin üstün zekâ ile ilgili kavram bilgilerinin doğru olması ve bu öğrencilerin özellikleri ve özel gereksinimleri hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Bu nedenle, bu araştırma öğretmenler üzerine odaklanarak öğretmenlerin üstün zekâ kavramı hakkında neler düşündükleri hakkında bilgi sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak tanılama sürecinde ne derece verimli olduklarının anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır. Bu nitel araştırmanın amacı bir grup öğretmenin üstün zekâ ile ilgili kavram bilgilerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu nitel araştırmada, gömülü teori metodolojisi (Glaser ve Strauss, 1967) kullanılmıştır. Yeni bir alan veya yapılandırılmış bilgi ve teorilerin eksik olduğu mevcut bir alan, gömülü teori ile araştırmalar yapmak için uygundur (Cranton ve Carusetta, 2004). Çünkü Glaser, Glaser ve Strauss ve Strauss ve Corbin (akt., Mills, Bonner ve Francis, 2006)'e göre gömülü teori metodolojisi teori geliştirmeye yöneliktir. Bunun yanında nitel araştırmalar da genelde açıklayıcı özellikleri ile hipotezler üretmeye yöneliktir (Corbin ve Strauss, 2008). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramları üzerine bazı kuramlar mevcut olsa da, bu araştırmanın amacı var olan teori ve görüşlerden bağımsız olarak bu araştırmada yer alan katılımcılarının üstün zekâ kavramlarını ortaya çıkarmaktır. Gömülü teori, bu araştırmanın amacı için uygun bir araştırma desendir. Çünkü bu araştırmanın amacı var olan teorileri doğrulamak veya yanlışlamak değil, öğretmenlerin sahip oldukları kavramları ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada, katılımcıların üstün zekâ ve üstün zekâlılar ile ilgili düşüncelerini görüşmelerde sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak ortaya konulmuştur (Mills ve diğerleri, 2006). Gömülü teori, verilerin tümevarımsal bir yöntemle kategorileştirilmesini sağlayarak araştırmacının ortaya çıkan temalar arasında ilişkiler kurmasına olanak tanımıştır (Glaser ve Strauss, 1967).

Gömülü teori metodolojisine göre, kişiye özgü bireysel gerçeklikler vardır ve bunlar içinde buldukları bağlamlardan etkilenirler (Mills ve diğerleri, 2006). Genelleme, nitel araştırmalar için uygun bir yöntem olmadığından (Corbin ve Strauss, 2008), bu araştırmanın elde edilen sonuçlarının genellenmesi gibi bir amacı bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle, bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular diğer öğretmenler veya bağlamlar için bir genelleme aracı olarak hizmet etmemektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrudan katılımcıların kendi gerçeklikleri ile ilgilidir (Strauss ve Corbin, 1998).

Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında 10 öğretmen ile bireysel görüşme yapılmıştır. Bu on öğretmen Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısında yer alan büyük bir üniversitede lisans sonrası öğrenim gören öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmacı, çalışma grubunda yer alan öğretmenleri daha önceden tanımamaktadır ve kendileri ile hiç karşılaşmamıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde, öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencisi olup olmadığına ve daha önce üstün zekâlılar ile ilgili eğitim alıp almadıklarına bakılmamıştır. Katılımcı öğretmenler ayrıca öğretmenlik tecrübesi bakımından da çeşitlilik göstermiştir. Kısacası, katılımcıların seçiminde belirlenmiş herhangi bir ölçüt bulunmamaktadır. Çünkü bu araştırmanın amacı öğretmenlerin geçmişlerinden, içinde buldukları bağlamlardan ve mevcut bilgi düzeylerinden bağımsız olarak sahip oldukları üstün zekâ kavramlarını ortaya çıkarmaktır. Üstün zekâ kavramına sahip olmak, öğretmenlerin sınıflarında üstün zekâlı öğrenci bulunmasını, bu konuda eğitim almış olmalarını veya üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile öğretmenlik tecrübeleri olmasını zorunlu kılmamaktadır. Bunun yanında, katılımcı öğretmenlerin yaşadıkları bağlamların ve geçmişlerinin onların üstün zekâ kavramlarını etkilemesi de beklenebilecek bir durumdur. Fakat bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kavramlarının nasıl oluştuğundan ziyade kavramlarının ne olduğunu araştırmaktır.

Tablo 1'de gösterildiği gibi araştırmada dört erkek ve altı kadın öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerden dördü Hispanik, üçü Afrikan Amerikalı ve diğer üçü de Beyaz Amerikalıdır. Öğretmenlerin hepsi de aynı okul bölgesinde yer alan farklı okullarda görev yapan, lisans sonrası eğitim için aynı üniversiteye devam eden ve sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler bulunan öğretmenlerdir. Fakat öğretmenler, branşları, öğretmenlik tecrübeleri ve yaşları bakımından farklılık göstermiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Takma ad	Cinsiyet	Etnisite	Branş	Öğretmenlik Tecrübesi
Julia	Kadın	Latin/Hispanik	Sınıf	9
Melissa	Kadın	Beyaz Amerikalı	Resim	7
Katy	Kadın	Latin/Hispanik	Çift Dilli Sınıf	3
John	Erkek	Latin/Hispanik	Çift Dilli Sınıf	16
Hector	Erkek	Latin/Hispanik	Çift Dilli Sınıf	5
Beth	Kadın	Afrikan Amerikalı	Sınıf	7
Jill	Kadın	Afrikan Amerikalı	Sınıf	8
Bruce	Erkek	Beyaz Amerikalı	Matematik	4
Jay	Erkek	Afrikan Amerikalı	Sınıf	4
Angela	Kadın	Beyaz Amerikalı	Fen Eğitimi	6

Araştırmacının Konumu

Nitel araştırmalarda tarafsızlık bir mittir (Corbin ve Strauss, 2008). Bir araştırmacının kendi deneyimlerini, bilgilerini ve inançlarını araştırma sürecine yansıtması kaçınılmazdır. Bundan dolayı, nitel araştırmalarda katılımcıların ifadelerinin tam ve derinlemesine anlaşılabilmesi önem arz etmektedir. Glaser ve Strauss bu durumu araştırmacının duyarlılığı olarak nitelendirmiştir (1967). Ben Eğitim Bilimleri alanında bir uzman olarak ve Eğitim Psikoloji alanında üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda doktora yapmış biri olarak, üstün zekâli ve yeteneklilerin eğitimi ile ilgili bir uzmanım. Ayrıca üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenleri üzerine uzun zamandır alan çalışmaları yapmaktayım. Bu sayede alan deneyimi ile teorik bilgiyi birleştirme imkânı da elde etmiş bulunmaktayım. Bunlara ek olarak, lisans sonrası eğitimim süresince nitel araştırma yöntemleri ile ilgili dersler aldım. Bu dersler sayesinde, etkili bir şekilde görüşmeler gerçekleştirebilmekte, veri toplama sürecini yönetebilmekte ve elde edilen verileri analiz edebilmekteyim. Bu araştırma sonucunda farklı bulgulara ulaşma ihtimali bulunmuş olsa da, benim deneyimlerime dayalı olarak mevcut inancım ve beklentime göre öğretmenlerin üstün zekâ hakkında yanlış kavramlara veya kavram eksikliklerine sahip olduklarını düşünmekteydim. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin üstün zekâ kavramlarını ortaya çıkarmak için veri toplama tekniği olarak görüşmenin ve verilerin analizi ile teori oluşturma yöntemi olarak da gömülü teori metodolojisinin en iyi yöntem olduğuna inanmaktayım.

Verilerin Toplanması (Görüşme)

On katılımcı öğretmenin her biriyle (toplam 10 görüşme) kendileri için uygun gördükleri bir ortamda bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden 8 tanesi üniversite kampüsünde, 2 tanesi de kampüs dışında bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin uzunluğu yarım saat ile bir saat arasında değişmiştir. Tüm görüşmeler baştan sona sesli kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış sorular eşliğinde ve genel bir yönergeyi takip ederek gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler arasında paralellik olması için aşağıda sıralanmış sorular bütün görüşmelerde aynı sıra ile katılımcılara yöneltilmiştir. Soruların sıralanmış bir listesi hazır olmasına rağmen, görüşmeler esnasında bazen görüşmenin akışına göre soru aralarına irdeleyici başka sorular eklenmiştir. Bu ek sorular öğretmenleri verdikleri cevaplar üzerinde daha fazla düşündürmeye iten veya verdikleri cevapları daha fazla detaylandırmalarını sağlayan sorulardır. Böylelikle konu hakkında daha fazla bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Her görüşme, öğretmenlerin mesleki ve profesyonel geçmişleri ve konu ile ilgili deneyimleri ile ilgili yöneltilen genel sorularla başlamıştır. Sonrasında, araştırmacı ile öğretmenler arasındaki diyalog geliştikçe, öğretmenlerin üstün zekâ hakkındaki kavramlarını ortaya çıkarmaya yönelik ana sorular yöneltilmiştir. Kaydedilen bütün görüşmeler Windows Media Player ve Microsoft Office Word programları kullanılarak deşifre edilmiştir.

Görüşme Soruları: Araştırmacı 12 tane görüşme sorusu hazırlamıştır. İlk iki soru, görüşmede iletişimi kurmaya yönelik ısınma sorularıdır. Ana sorular 3. ve 9. sorular arasında yer almaktadır ve bu sorularla öğretmenlerin üstün zekâ kavramlarını anlamak amaçlanmıştır. Bunlardan sonra iki soru daha yer almaktadır. Bu sorular da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet vermede öğretmenlerin rolünü anlamaya yönelik sorulardır. Bu iki sorunun aynı zamanda konu ile ilgili bilgi sağlama da amaçlanmıştır. Son soru ise bir kapanış sorusu olarak öğretmenlerin görüşme sonlanmadan önce ifade etmek istedikleri başka bir şey olup olmadığına emin olmaya yönelik bir sorudur. Sorular hazırlanırken soruların genelden özele ve olumludan olumsuzla göre sıralanmasına dikkat edilmiştir.

Sorular:

1. Mesleki (profesyonel) geçmişinizden kısaca bahseder misiniz?
2. Eğer şimdiye kadar herhangi bir üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciniz olduysa, o öğrenci/ler hakkındaki düşüncelerinizden ve izlenimlerinizden bahseder misiniz? (Eğer böyle bir öğrenciniz olmadıysa, meslektaşlarınızın deneyimlerine veya medya ve diğer benzeri kaynaklı deneyimlerinize dayanarak paylaşabilirsiniz)
3. Üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrenciler hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Kendi öğrencilerinizin üstün zekâlı ve yetenekli olmasını ister miydiniz? Neden?
5. Üstün zekâlı ve yetenekli bir öğrenciyi nasıl tanımlarsınız?
6. Üstün zekâlı ve yetenekli bir öğrenciyi nasıl betimlersiniz? Hangi sıfatlar üstün zekâlı ve yetenekli bir öğrenciyi en iyi şekilde betimleyebilir?
7. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ne şekilde diğer öğrencilerden farklılaşmaktadırlar?
9. Mesleki (profesyonel) geçmişinizin üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile ilgili kendi düşünce ve inançlarınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
10. Sizce bu öğrencilerin özel gereksinimleri okul ortamlarında en iyi şekilde nasıl karşılanabilir?
11. Bu öğrencilerin özel gereksinimlerinin karşılanmasında size göre öğretmenlerin rolü nedir?
12. Konu hakkında başka paylaşmak istediğiniz bir şey var mı?

Araştırmacı araştırmaya başlamadan önce hazırlanan görüşme sorularını bir öğretmene sorarak bir pilot görüşme gerçekleştirmiştir. Bu uygulama sayesinde, sorulacak soruların ve alınacak cevapların ortalama ne kadar zaman alacağı hakkında fikir edinmiştir. Ayrıca bu pilot uygulamada bir öğretmenin muhtemel cevaplarının neler olabileceği ve bu cevaplara yönelik hangi irdeleyici soruların ek sorular olarak sorulabileceği fikri edinilmiştir. Pilot uygulama sonrası öğretmenlerden daha derinlemesine bilgiler alabilmek için bazı sorular daha uygun olanları ile değiştirilmiş ve sorular yukarıdaki son halini almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmacı, Glaser ve Strauss (1967) tarafından önerilen sürekli karşılaştırma yöntemini kullanarak on farklı görüşmenin deşifresini analiz etmiştir. Sürekli karşılaştırma yönteminde, veri kodlama süreci açık kodlama ile başlayıp ana kategorilerin oluşması ile sonlanır (Corbin ve Strauss, 2008; Mills ve diğerleri, 2004). Araştırmacı, açık kodlama sürecinde deşifre edilmiş metinleri Cranton ve Carusetta (2004) tarafından önerilen altını çizme ve not alma yöntemlerini kullanarak satır satır analiz etmiş ve öne çıkan kavramları ve temaları kodlamıştır. Daha sonra, kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıkları inceleyerek kodları kategorileştirmiştir. Bunun ardından, oluşturulan her bir kategoriye Tablo 2’de gösterildiği gibi uygun bir isim verilmiştir. Açık kodlama 16 kategori ile sonlanmıştır: *üstün zekâ, üstün zekâ derecesi, üstün zekânın değerlendirilmesi, zekâ, stratejiler, karışıklık, zorluklar, ölçme, engeller, okul sorumluluğu, öğretmen sorumluluğu, diğer önemli kişiler, kalıtım, bağlam, işlevsellik, gelişim.*

Tablo 2. Kodlamadan Elde Edilen Kategoriler ve Süper Kategoriler

Kategoriler	Süper kategoriler
üstün zekâ	
üstün zekâ derecesi	Üstün zekâ
üstün zekânın değerlendirilmesi	
zekâ	
stratejiler	stratejiler
karışıklık	
zorluklar	problemler
ölçme	
engeller	
okul sorumluluğu	sorumluluk
öğretmen sorumluluğu	
diğer önemli kişiler	
kalıtım	
bağlam	bağlam
işlevsellik	
gelişim	

Kategorilerin arasındaki ilişkiyi incelemek için ise, eksene kodlama gerçekleştirilmiştir (Corbin ve Strauss, 2008; Cranton ve Carusetta, 2004). Açık kodlama sürecinde yapılan her bir bireyi tek tek analiz etme, eksene kodlama ile yerini her bir kategorinin tek tek analiz edilmesine bırakmıştır. Çoğu kategori benzerliklerine dayanılarak biraraya getirilmiş ve sonuç olarak beş süper kategori ortaya çıkmıştır: *üstün zekâ, problemler, stratejiler, sorumluluk ve bağlam*.

Daha sonra ise ortaya çıkan beş süper kategorinin açık bir şekilde anlaşılması ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi için seçici kodlama süreci gerçekleştirilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Diğer bütün kategoriler ile ilişkili olan bir ana kategori (Strauss ve Corbin, 1998) tanımlanmıştır. Beş kategori arasındaki ilişkiye göre, ana kategori olata *üstün zekâ* ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategorilere dayalı olarak geçici bir hipotez geliştirmek ve bir şema çizmek mümkün olsa da (Corbin ve Strauss, 2008; Mills ve diğerleri, 2004), bu çalışmada elde edilen veriler bunları yapmak için yeterli olmamıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Nitel araştırmalar yorumlamaya dayalı analizler içerdiğinden (Morse, 1994) ve doğasında öznellik olduğundan (Armstrong, Gosling, Weinman ve Martaeu, 1997) bilindik geçerlik ve güvenirlik kavramlarını karşılamazlar. Fakat bu çalışmada analiz ve sonuçların doğruluğundan emin olmak için Morse, Barrett, Mayan, Olson ve Spiers (2002) tarafından önerilen teorik düşünme, metodolojik uyumu sağlama, örneklem doyumu ve örneklem, veri toplama ve analizler arasında dinamik ilişkiler geliştirme gibi doğrulama stratejileri kullanılmıştır. Araştırma soruları ve kullanılan yöntem arasındaki uyum, metodolojik uyumu sağlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu konu hakkında zengin bilgiler sağlamıştır. Verilerin toplanması ve analizlerin yapılması birbirine paralel süreçler olarak yürütüldüğünden, kategorilerin olgunlaşması ve doyuma ulaşması sağlanmıştır. Ayrıca, varolan zekâ ve üstün zekâ teorileri verilerin analizinde ve yorumlanmasında kullanılarak konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlanmıştır. Özetle, yukarıda bahsedilen stratejiler bu çalışmanın geçerlik ve güvenirliğine katkıda bulunmuştur.

Bulgular

Bu nitel araştırmada uygulanan gömülü teori analizleri, beş süper kategoriye sonuç vermiştir: *üstün zekâ, problemler, stratejiler, bağlam ve sorumluluk*. Bu beş süper kategori ile ilgili bulgular katılımcı öğretmenlerden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Üstün Zekâ

Bu araştırmadaki öğretmenlerin hepsi de sınıflarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere sahip öğretmenlerdir. Buna ek olarak, öğretmenlerin hepsi üstün zekâlı ve yetenekliler ile ilgili en az bir defa eğitim almışlardır. Katılımcı öğretmenlerin tümü, eyalet tarafından zorunlu tutulan üstün zekâlı ve yetenekliler sertifika programına katılmış ve buna ek olarak lisansüstü eğitimlerinde zorunlu veya seçmeli olarak ilgili ders veya dersler almışlardır. Bu araştırmada öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri olup olmadığına veya bu alanda eğitim alıp almadıklarına bakılmaksızın üstün zekâ kavramlarını araştırmak amaçlanmış olsa da, ortaya çıkan öğretmen kavramları neredeyse tamamıyla öğretmenlerin deneyimlerine ve aldıkları eğitime dayanmıştır.

Bazı benzerlikler de olmasına rağmen, üstün zekâ kavramının öğretmenler arasında farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Öğretmenlerden bazıları üstün zekâlı olmayı kalıtıma ek olarak sosyal, fiziksel, ve psikolojik gelişim alanları ile ilişkilendirerek açıklarken, John sadece kalıtım ile açıklamaya çalışmıştır. John sıklıkla "üstün zekâlı olmak bir Allah vergisidir" ifadesini yinelemiştir. Buna ek olarak bazı öğretmenler, bir çocuğun üstün zekâlı olmasını sadece Allah öyle yarattığı için öyle olmuştur şeklinde ifade etmişlerdir. Üstün zekâlılığın öğretmenler tarafından yaratılışa veya çevresel etmenlere nasıl atfedildiğini anlamak bakımından bu ifadelerle dikkat edilmelidir.

Öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin çeşitli özelliklerini belirtmişlerdir. "Sorgulama", "farklı düşünme", "yaratıcı düşünme", "üst düzey", "farklı öğrenme tarzına sahip", "hızlı" veya "daha hızlı", "özgün", "meraklı", "hassas" ve "problemlerin üstesinden gelebilen" gibi ifadeler tüm öğretmenler tarafından dile getirilen ortak betimlemeler olmuştur. Bazı öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerini tarif ederken "akıllı", "kolay öğrenen", "farklı ve orjinal bakış açıları olan", "bazen yalnız", "sosyal sorunlarla meşgul" ve "kafası meşgul" gibi ifadeleri de kullanmışlardır. Öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerini betimlerken genelde olumlu sıfatları kullanmışlardır.

Diğer bir önemli nokta ise öğretmenlerden dördünün üstün zekâlılığın derecesi hakkında konuşmasına karşılık, diğer öğretmenlerin üstün zekâlılığı ya hep ya hiç durumu olarak görmeleridir. Örneğin, Julia şöyle demiştir:

IQ'su 160 veya 170 olan birisi, bana göre, 120 veya 130 IQ'su olan bir başka insanla aynı sorunları yaşamaz veya aynı kapasiteye sahip değildir. Biliyorsunuz ki onlar birbirinden çok farklı (p. 4).

Ayrıca, Julia ve Katy üstün zekâlılığın derecesine vurgu yapmak için sıklıkla "düşük IQ", "yüksek IQ" ve "çok üstün zekâlı" gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu bağlamda, diğer dikkat çeken bir nokta da öğretmenlerin üstün zekâlı olmayı zekâ ile ilişkilendirme eğiliminde olmalarıdır. Başka bir deyişle, katılımcı öğretmenlere göre yüksek IQ'ya sahip olmak daha fazla üstün zekâlı olma anlamına gelmektedir. Ayrıca, öğretmenler belli bir öğrenciyi sınıf içi gözlemlerine dayanarak üstün zekâlı adayı olarak gösterdiklerinde, o öğrencinin IQ testlerinden yüksek puan almasını ve üstün zekâlı olarak tanınmasını beklemektedirler. Bu durum, öğretmenlerin üstün zekâ kavramlarında IQ ve üstün zekâlı olma arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Problemler

Öğretmenler tarafından üstün zekâ ve üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili olarak dile getirilen problemler üç gruba ayrılabilir. Bunlardan birincisi, öğretmenler bu öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda veya onlarla başa çıkma konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Öğretmenler bu öğrenciler için daha fazla veya daha farklı şeyler yapmaları gerektiğini bilmektedirler. Fakat zamanın kısıtlı olması, sınıf mevcutları ve başka sorumlukları gibi nedenlerden dolayı sınıf içinde her bir üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciyle ilgilenmenin kolay olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri, farklı gereksinimleri ve bitmek bilmeyen soruları nedeniyle kendilerini zorlayan öğrenciler olarak nitelendirmişlerdir.

İkinci olarak, öğretmenlere göre üstün zekâlılığın değerlendirilmesi bir başka problem alanıdır. Katılımcı öğretmenlerin hepsi de aynı okul bölgesinde görev yaptığı için, okul bölgesinde uygulanan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanılama süreci hakkında hepsi bilgi sahibiydi. Öğretmenlerin hepsi uygulanan tanılama sürecinin yetersizliği veya eksiklikleri konusunda fikir birliğine sahipti. Çünkü “gerçekte üstün zekâlı ve yetenekli olan” bazı öğrencilerin bu tanılama sürecinde üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almadığını iddia etmişlerdir. En sık olarak dile getirilen sorun öğrencilerin sözel yetenekleriydi. Katılımcı öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin çoğunluğu Hispanik ve çift dilli olduğu için, bu öğrenciler en azından ortalama sözel olmayan yetenek düzeyine sahip olmalarına rağmen, sözel veya dil yeteneklerinde yetersizliklere sahip olabilmektedirler. Eğer üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanılama süreci sözel yeteneklere ağırlık verirse, bu öğrenciler tanılanamamaktadırlar. Bundan dolayı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde sözel ve sözel olmayan yetenekler birlikte değerlendirilmelidir (Delen, Kaya ve Ritter, 2012).

Son olarak, öğretmenlere göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya koyabilmelerinin önünde bazı engeller vardır. Üstün zekâlılığın ve akademik başarının önündeki engeller olarak en sıklıkla ifade edilen problemler dil ve yoksulluk olmuştur. Örneğin, Katy sınırlı imkânların öğrencilerin akademik başarıları ve gelişimleri üzerinde nasıl etkili olabildiğini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Biz öğrencilerin geçirdiği erken dönem yaşantıların onların performanslarını ve gelişimlerini nasıl etkilediğini hep tartışıyoruz. Belli şeylere maruz kalmaları, mesela ev ortamında çocuğa kitap okunması veya evde kitapların olması, çok önemlidir. Bu çocuklara evde kitap okunmuyor; böylelikle kelime hazineleri gelişmiyor ve tabii ki kitapları olmadığı için ilerde iyi bir okuyucu olamıyorlar (Katy, p. 2)

Özetle, öğretmenlerin söylediklerinden yola çıkarak yoksulluk ve dil problemlerinin öğrencilerin akademik başarıları, gelişimlerinin çeşitli alanları ve kendilerini ifade edebilmeleri üzerinde önemli roller oynadığı sonucuna varılabilir. Bu durum ise, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanma sürecini yoksulluk içinde yaşayan ve farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrenciler için daha zor hale getirmektedir.

Stratejiler

Öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile çalışma konusunda çeşitli stratejilerden bahsetmişlerdir. Bu stratejiler planlı veya plansız olabildiği gibi isteyerek yapılan veya istemeyerek de olsa yapılmak zorunda olunan stratejiler olarak ifade edilmiştir. Stratejilerden bazıları öğretmenler tarafından üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri desteklemek için uygulanan stratejilerdir. Bazı stratejiler ise, varolan durumu bu öğrenciler için daha iyi duruma getirmek adına tavsiye edilen stratejilerdir. Öğretmenlere göre, her üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci biriciktir ve kendine özgün özellikleri vardır. Dolayısıyla bu bireysel farklılıklara karşılık verebilecek, Katy tarafından söylenen “onların tarzına göre davranmak” ve Jay’in ifade ettiği “onların suyuna gitmek” gibi bazı ortak stratejilerden bahsedilmiştir. Bu öğrencilere zengin kaynaklar ve daha fazla alternatif sağlamak için öğretmenler başlıca iki fikir öne sürmüşlerdir. Öğretmenlerden iki tanesi “öğrencilerin üstün zekâlılığını desteklemek” (Beth ve Angela) için çeşitli fırsatlar ve öğrenme deneyimleri yaratmanın önemine vurgu yapmışlardır. Diğer iki öğretmen, bu öğrencilerin baş çıkma becerileri bakımından olağanüstü olduklarını ve dolayısıyla karşılaştıkları sorunlara alternatifli çözümler üretip her sorunu

aşabileceklerini belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere fırsatlar sunma ve alternatifler oluşturma konusunda herhangi bir stratejiden bassetmemişlerdir.

“Kültüre duyarlı öğretim” ifadesi sadece Melissa tarafından dile getirilmiştir. Halbuki katılımcı öğretmenlerin hepsi kültürel ve etnik bakımdan farklılık gösteren çocuklara öğretim yapmaktadırlar. Bundan dolayı, kültürel ve etnik çeşitliliğin farkında olma ve bu çeşitliliğe göre öğrenme ortamını ve öğretimi düzenleme belki de bu öğretmenlerin sahip olması ve uygulaması gereken en önemli strateji olmalıdır.

Bağlam

Öğretmenlerin üstün zekâ kavramları, kısmi olarak bazı bağlamsal etmenler tarafından biçimlendirilmiş gözükmektedir. Ebeveynler, sınıf arkadaşları ve okul danışmanları, bir öğrenci için önemli diğer kişiler olarak, öğretmenlerin üstün zekâ kavramları üzerinde önemli bağlamsal roller oynamaktadırlar. Örneğin, sınıf arkadaşları önemlidir; çünkü öğretmenler belli bir öğrencinin zekâsını ve yeteneklerini sınıftaki diğer öğrencilere kıyasla değerlendirme eğiliminde olmaktadır.

Öğretmenlerin bir öğrenciyi üstün zekâlı ve yetenekli olarak görüp görmemesinde öğrencinin gelişimsel seviyesi bir başka önemli ölçüt olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre, eğer bir öğrenci akranlarına göre bazı özellikler bakımından daha üstün ise, o öğrenci genelde normal üstü veya üstün zekâlı ve yetenekli olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, Melissa sosyal yönü iyi gelmiş ve basit bir soruya bile çok farklı şekilde cevap verebilen bir Afrikan Amerikalı öğrencisi ile ilgili anısını paylaşmıştır:

...basit bir soru: Hayatını daha iyi hale getirmek için bir şeyi değiştirebilseydin, neyi değiştirmek isterdin? Diğer ikinci sınıf öğrencileri çok basit şekilde düşünebilir. Bu küçük çocuk şöyle cevap verdi: Eğer hayatımı daha kolaylaştırmam gerekseydi, siyah olmazdım, beyaz olurum. Bence o gayet net bir şekilde bu soruyu cevaplamıştı.

Bir diğer bağlamsal etmen de öğretmenlerin branşlarıdır. Öğretmenlerin neyi öğrettikleri onların üstün zekâ kavramlarını biçimlendiriyor gözükmiştir. Örneğin, bir resim öğretmeni olan Melissa üstün zekâlı ve yetenekli olmayı belli bir alanı göz önüne alarak açıklamıştır. Bu alan tabii ki resim alanıdır. O ayrıca normal üstü öğrencileri “sanatsal üstün yetenek” olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan, sınıf öğretmenleri gibi diğer bazı öğretmenler üstün zekâlı olmayı belli bir alandan ziyade bütün alanlarda ortaya çıkan bir özellik olarak tanımlamışlardır.

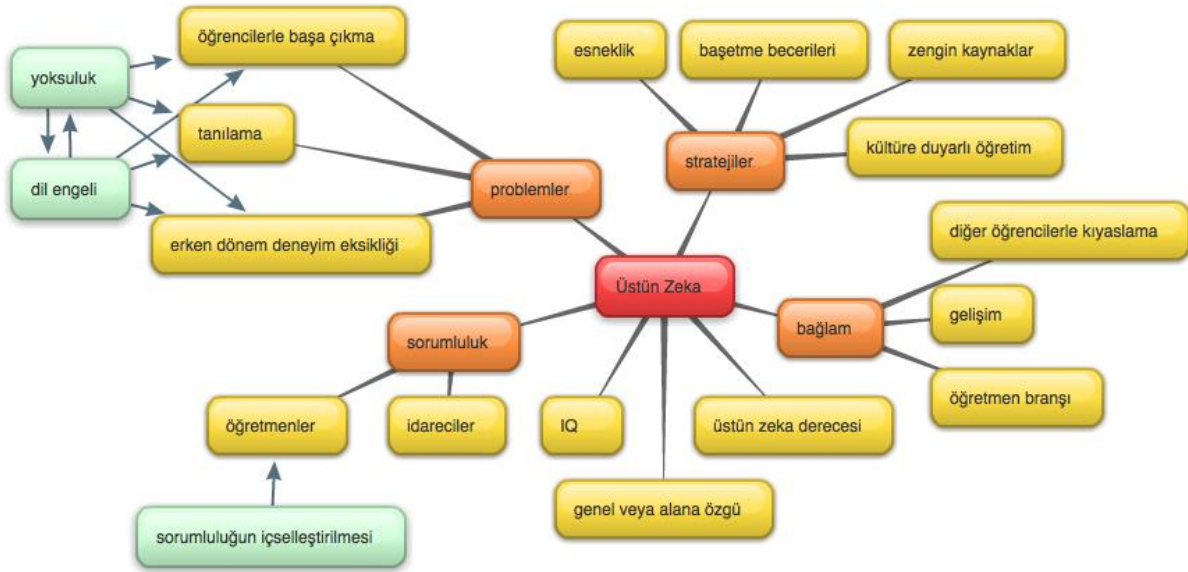
Sorumluluk

Öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlardan ve bu sorunlarla başa çıkma stratejilerinden bahsederken, hem öğretmenlerin hem de okul ve okul bölgesi idarecilerinin sorumluluklarına yönelik bilgiler de açığa çıkmıştır. Öğretmenler kendilerini üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygun öğrenme deneyimleri sağlama konusunda sorumlu görmektedir. Öğretmenler ayrıca okul ve okul bölgesi idarecilerinin de sorumlu tutulması gereken bazı noktalardan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi de sınıf içinde üstün zekâlı ve yetenekli olan bir öğrencinin farkedilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Çünkü bu farkındalık öğrenciye uygun eğitimin sağlanabilmesi için bir ön şarttır. Öğretmenler zorunlu eğitimlere ek olarak, fazladan eğitimler ve lisansüstü dersler almalıdır ki, üstün zekâ ve yetenek konusunda gelişmiş bilgi birikimine sahip olabilsinler. Öğretmenlere göre, bu öğrenciler hakkında farkındalık düzeyinde ve bu öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında eğitilmiş ve eğitimsiz öğretmenler arasında çok net farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, Bruce eğitimin önemine şu şekilde vurgu yapmıştır:

...eğer öğretmenler bu öğrencilerle nasıl çalışacaklarını bilmezlerse, bu büyük yetenekler boşa gidecek. Bir öğretmen hiçbir üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciye sahip olmasa bile, o öğretmen yine de bu alanda eğitim almalıdır. Çünkü bilemezsin ne olacağını...

Okul ve okul bölgesinin sorumluluğu hakkında ise, öğretmenler sıklıkla öğrencilere yönelik üstün zekâ ve yetenekliler eğitim programlarından, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerden ve bu öğrencilerin tanınmasında uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasından bahsetmişlerdir. On öğretmenin hepsi de, okulların öğretmenlerden en önemli beklentisinin “farklılaştırma” olduğu konusunda fikir birliğine sahiptir. Fakat Katy “kimse sizin sınıfınıza kontrol için gelmiyor” demiştir. Görülüyor ki, eğer öğretmenler öğrencilere yönelik sorumluluklarını içselleştirmişlerse, herhangi bir sistemin öğretmenleri gerekli programları uygulayıp uygulamadıkları noktasında kontrol etmesine gerek kalmamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulguların bir özeti olarak, Şekil 1 katılımcı öğretmenlerin üstün zekâ ve üstün zekâ ve yetenekli öğrenci kavramları hakkında kapsamlı bir taslak sunmaktadır. Şekil üzerinde ortaya çıkan beş süper kategori (üstün zekâ süper kategorisi ana kategoridir), öğretmenler tarafından ifade edilen ilgili tema ve kavramlarla birlikte verilmiştir.



Şekil 1. Üstün zekâ ve üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerle ilgili orta çıkan ana kategori, süper kategoriler ve ilgili tema ve kavramlar

Sonuç

Bu araştırmanın bulguları üstün zekâ kavramının öğretmenlerden öğretmene değişen bir özellikte olduğunu göstermiştir. Campbell ve Verna (1998), Speirs Neumeister ve diğerleri (2007) ve Cashion ve Sullenger (1996) tarafından belirtildiği gibi, öğretmenler genelde kendi üstün zekâ kavramlarına sahip olmaktadır. Bu nedenle, McCoach ve Siegle (2007)'nin ifade ettiği gibi öğretmenlerin kavramlarının ve üstün zekâlı öğrencilere yönelik tutumlarının bireysel bazda değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma ayrıca öğretmenlerin üstün zekâ kavramlarının az veya çok kendi mesleki ve profesyonel geçmişlerinin, aldıkları eğitimlerin ve deneyimlerinin etkisinde şekillendiğini göstermiştir. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin sahip oldukları kavramlar, öğrencilerine karşı ve sınıf içi uygulamaları hakkındaki dűřüncelerini ve inançlarını belirlemektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerin gelişmiş bir üstün zekâ kavramının oluşması için üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin kim olduğunu ve özelliklerinin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin cevaplarına bakarak, üstün zekâdan ne anlaşıldığının ve üstün zekâlı öğrencilerin nasıl tanlandığının, üstün zekâlı öğrencilerin aday gösterilmesinde ve sınıf içi uygulamalar üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca řu sonuca da varılabilir ki, bir öğrencinin üstün zekâlı ve yetenekliler eğitim programına yönlendirilmesi, o öğrencinin potansiyelini ortaya koyabilmesini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyecektir.

Bir diğer önemli sonuç ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili sorunların varlığıdır. Katılımcı öğretmenlerin hepsi de benzer sorunları dile getirmişlerdir. En önemli sorun olarak farklı dil ve kűltüre sahip öğrencilerin tanınma zorluğu ifade edilmiştir. Azınlık gruplarına mensup veya dűřük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen üstün zekâlı öğrencilerin tanınması özellikle dűřük sözel yeteneklerinden dolayı zor olmaktadır (Juntune, Kaya ve Ramos, 2011). Öđretmenler etnik köken, sosyoekonomik düzey ve cinsiyet farklı olsa da toplumun bütün katmanlarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğuna inanmalarına rağmen, bu farklı katmanlarda üstün zekânın nasıl ifade bulduğu ile ilgili çok fazla bilgi sahibi değillerdir. Bu sonuç da Cribbs (2009)'in bulgularını desteklemektedir. Bu sorunlara yönelik çözümlere gelince ise; öğretmenler, ebeveynler ve okul idarecileri arasında sorumluluk paylaşımı konusunda bir karışıklık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler sorunlara net çözümler önermemişlerdir. Bir soruna yönelik çözümleri olsa bile, içinde buldukları bağlamda çözümlerin hayata geçirilmesi ile ilgili birçok sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı 10 öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin ve deneyimlerinin üstün zekâ kavramları üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlere kaliteli eğitim fırsatları sunmak ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile olumlu deneyimler yaşamalarını sağlamak, bu konuda daha usta öğretmenlerin sayısının alanda çoğlmasına katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- Aguirre, N. (2003). ESL students in gifted education. In J. A. Castellano (Ed.), *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners* (pp. 17-28). Boston, MA: Pearson Education.
- Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S., Hallmark, B. W., Emmons, C. ve Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J. ve Martaeu, T. (1997). The place of inter-rater reliability in qualitative research: An empirical study. *Sociology*, 31(3), 597-606.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M. ve Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 450-478.
- Barken, J. H. ve Bernal, E. R. (1991). Gifted education for bilingual and limited English proficient students. *Gifted Child Quarterly*, 35, 144-147.
- Callahan, C. M. (2001). Fourth down and inches. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 148-156.
- Campbell, J. R. ve Verna, M. A. (1998, April). *Messages from the field: American teachers of the gifted talk back to the research community*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Cashion, M. ve Sullenger, K. (1996, April). *What it means to be gifted: Changing beliefs, changing practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Clark, B. (2001). *Growing up gifted: Developing potential at school and in the home* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Columbus Group (1991, July). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3rd Ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Cranton, P. ve Carusetta, E. (2004). *Perspectives on authenticity in teaching*. *Adult Education Quarterly*, 55 (1), 5-22.
- Cribbs, D. K. (2009). Fourth grade teachers' perceptions of giftedness in Anglo and African American students (Doctoral dissertation). Retrieved on June 18, 2014 from <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/275627801.html?FMT=AI>
- Delen, E., Kaya, F. ve Ritter N. (2012). Test review: Comprehensive test of nonverbal intelligence (CTONI-2). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(2), 209-213. doi:10.1177/0734282911415614
- Ford, D. Y. (2003). Two other wrongs don't make a right: Sacrificing the needs of diverse students does not solve gifted education's unresolved problems. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 283-291.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. J. Sternberg ve J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 80-97). New York, NY: Cambridge University Press.
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Guskin, S. L., Peng, C. J. ve Simon, M. (1992). Do teachers react to "multiple intelligences"? Effects of teachers' stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly*, 36, 32-37.
- Hunsaker, S. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then they don't. *Roeper Review*, 17(1), 11-15.
- Hunsaker, S. L., Finley, V. S. ve Frank, E. L. (1994). An analysis of teacher nomination and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 19-24.

- Juntune, J., Kaya, F. ve Ramos, S. (2011). Another look at high ability students from low SES populations. *Tempo*, 32(4), 14-19.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10, 183-196. doi:10.1080/1359813990100205
- Marland, S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2:G36)
- McCoach, B. ve Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246-254. doi:10.1177/0016986207302719
- Mills, J., Bonner, A. ve Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-10.
- Moon, T. R. ve Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 447-480.
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). London, UK: Sage.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. ve Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
- National Association for Gifted Children. (2009). *State of the states report*. Retrieved from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=37>
- Plata, M., Masten, W. G. ve Trusty, J. (1999). Teachers' perception and nomination of fifth-grade Hispanic and Anglo students. *Journal of Research and Development in Education*, 2, 113-123.
- Reis, S. M. ve Small, M. A. (2005). The varied and unique characteristics exhibited by diverse gifted and talented learners. In F. A. Karnes ve S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed., pp. 3-35). Waco, TX: Prufrock Press.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. K., Caillard, F., Hebert, T. P. ve Plucker, J. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo ve G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 75-87). Boston: Allyn & Bacon.
- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. In R. J. Sternberg ve J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 280-294). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence, and nonevidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 269-283.
- 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. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sanders, W. L. ve Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement* (Research Progress Report). Knoxville: University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center.
- Schroth, S. T. ve Helfer, J. A. (2009). Practitioners' conceptions of academic talent and giftedness: Essential factors in deciding classroom and school composition. *Journal of Advanced Academics*, 20, 384-403. doi:10.1177/1932202X0902000302

- Siegle, D. (2001). *Teacher bias in identifying gifted and talented students*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Kansas City, MO.
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L. ve Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. ve Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade 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. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo ve G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 88-99). Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. ve Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Tomlinson, C. A., Gould, H., Schroth, S. T. ve Jarvis, J. (2006). *Multiple case studies of teachers and classrooms successful in supporting the academic needs of high-potential low-income students of color* (Research Monograph No. 06220). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- VanTassel-Baska, J. ve Brown, E. F. (2005). An analysis of gifted education curricular models. In F. A. Karnes ve M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed., pp. 75-105). Waco, TX: Prufrock Press.
- Wright, S. P., Horn, S. P. ve Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.