



**BİLSEMDE ÖĞRENCİ OLMAYAN ÜSTÜN ZEKALI/YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERE YAPILAN EĞİTİM DÜZENLEMELERİNE İLİŞKİN
EBEVEYN GÖRÜŞLERİ**

Mehmet Alparslan Kılınç

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet Alparslan

Soyadı : Kılınç

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslimtarihi : .../.../.....

TEZİN

Türkçe Adı: BİLSEMDE ÖĞRENCİ OLMAYAN ÜSTÜN ZEKALİ/YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERE YAPILAN EĞİTİM DÜZENLEMELERİNE
İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİ

İngilizce Adı: PARENTS' VIEWS ON EDUCATIONAL ARRANGEMENTS FOR
GIFTED/TALENTED STUDENTS WHO ARE NOT STUDENTS
IN THE BILSEM

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet Alparslan Kılınç

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet Alaprsan Kılınç tarafından hazırlanan “BİLSEMDE ÖĞRENCİ OLMAYAN ÜSTÜN ZEKALILI/YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YAPILAN EĞİTİM DÜZENLEMELERİNE İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman/Başkan: Doç.Dr. Mahmut Çitil

(Üstün Zekalılar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç.Dr. Ufuk Özkubat

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof.Dr. Ahmet Bildiren

(Özel Yetenekliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

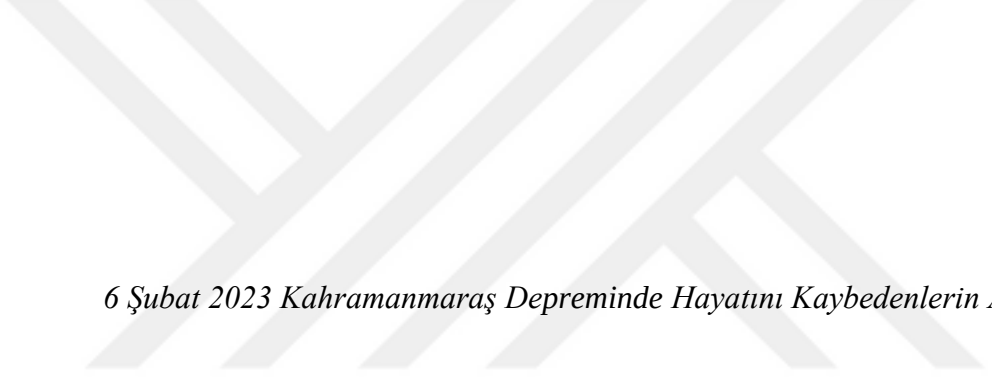
Tez Savunma Tarihi: .../.../.....

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof.Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depreminde Hayatını Kaybedenlerin Anısına...

TEŞEKKÜR

Lisans hayatımın ilk gününden bugüne yanımda desteğini hissettiğim, akademik birikimiyle bana yol gösteren çok değerli danışmanım Doç. Dr. Mahmut Çitil'e teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde değerli bilgi ve tecrübeleriyle yardımcı olan, çalışma sürecinde desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Alper Kaşkaya'ya da ayrıca teşekkür ederim.

Bu süreçte sürekli yanımda olan Doç. Dr. Ufuk Özkubat, Arş. Gör. İrem Akçayır, Arş. Gör. Merve Özdemir Kılıç ve Arş. Gör. Deniz Başak Biber hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın neredeyse her anında yanımda hissettiğim ve her türlü desteği sağlayan kıymetli arkadaşlarım Alican Köşger, Mehmet Emin Özdemir ve Nurettin Öz'e çok teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde bana her türlü desteği sağlayan ve beni motive eden çok değerli ev arkadaşım Eren Alkaya ile çok değerli kardeşim Çağrı Alkaya'ya teşekkür ederim.

Hayatımın şekillenmesinde çok büyük emeği olan, ikinci ailem olarak nitelendirdiğim Genç Akademisyenler Ailesi'ne içten teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştiren, hayatı öğreten ilkokul öğretmenim babam Yusuf Kılınç'a, beni her zaman "toprak kokanı" olarak gören annem Fatma Kılınç'a, her zaman destek olan ve arkamda duran ablam Tuğçeğül Burçak Tan ve eşi abim Fatih Tan'a, ebeveynmin en değerlisi kardeşim İspir Kılınç'a ve en küçüğümüz evimizin neşe kaynağı yeğenim Şakir'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, hayatıma girdiği günden beri her günümü güzelleştiren, her anımda yanımda olan, tökezlediğimde elimden tutan ve beni yerden kaldıran en kıymetlim Saniye Asya Canbulat'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**BİLSEMDE ÖĞRENCİ OLMAYAN ÜSTÜN ZEKALI/YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERE YAPILAN EĞİTİM DÜZENLEMELERİNE İLİŞKİN
EBEVEYN GÖRÜŞLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Mehmet Alparslan Kılınç
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2025**

ÖZ

Bu çalışma, BİLSEM sürecine katılamayan üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin eğitim düzenlemelerine yönelik ebeveyn görüşlerini değerlendirmektedir. Araştırma, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde bireysel, sosyal, eğitsel ve politik düzeylerde analizler yapmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak ebeveynlerle derinlemesine görüşmeler yapılmış ve veriler tematik analiz ile incelenmiştir. Bu kapsamda Nevşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezinde tanınmış ve BİLSEM'de destek eğitime katılmayan/katılamayan 9 öğrencinin ebeveynleri ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, BİLSEM dışında kalan üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde bireyselleştirilmiş program eksikliği, öğretmen yetersizlikleri ve kurumsal desteğin sınırlı olması temel sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveynler, mevcut politikaların çocuklarının eğitsel, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını vurgulamıştır. Çalışma, bu eksiklikleri gidermek için ebeveyn-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi ve destek mekanizmalarının artırılmasını önermektedir. Bu araştırma, ülkemizde BİLSEM sürecine katılamayan üstün zekalı öğrenciler için alternatif eğitim düzenlemelerine ışık tutmayı hedeflemektedir.

AnahtarKelimeler: Üstün zekalı öğrenciler, üstün yetenekli öğrenciler, BİLSEM, eğitim düzenlemeleri, ebeveyn görüşleri, ekolojik sistemler kuramı.

SayfaAdedi : xiii + 135

Danışman :Doç. Dr. Mahmut Çitil

**PARENTS' VIEWS ON EDUCATIONAL ARRANGEMENTS FOR
GIFTED/TALENTED STUDENTS WHO ARE NOT STUDENTS IN
BİLSEM
(M.S.Thesis)**

**Mehmet Alparslan Kilinc
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
January 2025**

ABSTRACT

This study evaluates parents' opinions on educational arrangements for gifted/talented students who cannot participate in the BİLSEM program. The research is based on Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory and aims to analyze the issue on individual, social, educational, and political levels. Utilizing a qualitative research approach, in-depth interviews were conducted with parents, and the data were analyzed using thematic analysis. These interviews were carried out with parents of students identified as gifted by the Nevşehir Guidance and Research Center but not participating in supportive education programs at BİLSEM. The study found several key issues in the educational processes of gifted students excluded from BİLSEM programs, including a lack of individualized programs, insufficient teacher qualifications, and limited institutional support. Parents emphasized that current policies fail to adequately meet their children's educational, cognitive, and social needs. To address these shortcomings, the study suggests strengthening parent-teacher collaboration and enhancing support mechanisms. This research aims to shed light on alternative educational arrangements for gifted students who are unable to participate in BİLSEM programs in Turkey.

Key Words: Gifted students, talented students, BİLSEM, educational arrangements, parental opinions, ecological systems theory.

Page Number : xiii + 135

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Mahmut Cıtlı

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırma Soruları.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
BÖLÜM II.....	6

KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Zekâ	6
2.2. Yetenek.....	7
2.3. Üstün Zekâ/Üstün Yetenek/Özel Yetenek.....	8
2.4. Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri.....	10
2.4.1. Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri	11
2.4.2. Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Duygusal ve Sosyal Özellikleri.....	13
2.4.3. Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Fiziksel Özellikleri	15
2.5. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve Aile.....	16
2.5.1. Aile İçi İletişim	18
2.5.2. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocukların Eğitiminde Ailenin Önemi.....	20
2.6. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve Eğitim	21
2.6.1. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocukların Eğitimde Kullanılan Stratejiler	23
2.6.1.1. <i>Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM)</i>	25
2.6.1.2. <i>Destek Eğitim Odaları</i>	27
2.7. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı	29
2.7.1. Kuramın Genel Çerçevesi	29
2.7.2. Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi Bağlamında Ekolojik Sistemler Kuramı	30
2.8. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklara Uygulanan Eğitsel Destek ile İlgili Çalışmalar	31
BÖLÜM III	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	36
3.3. Veri Toplama Aracı	37

3.4. Verilerin Toplanması	39
3.5. Verilerin Analizi	39
3.5.1. Geçerlik ve Güvenilirlik	41
BÖLÜM IV	43
BULGULAR VE YORUMLAR.....	43
4.1. Tanı ve Fark Edilme Sürecine İlişkin Bulgular	43
4.2. Tanı Sonrası Adaptasyon Süreci ile İlgili Bulgular	57
4.3. Eğitsel Düzenlemeler ve Kurumsal Destek ile İlgili Bulgular	71
4.4. Makro Düzey Değerlendirmeler ile İlgili Bulgular	89
4.5. Gelecek Perspektifi ile İlgili Bulgular	95
BÖLÜM V	101
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	101
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	101
5.2. Öneriler	114
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	114
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	116
KAYNAKLAR.....	118
EKLER.....	135
EK 1. Ebeveyn Görüşme Soruları	136

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ebeveynlerle Yapılan Çalışmaların Süreleri</i>	39
Tablo 2. <i>Tanı ve Fark Etme Sürecine İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar</i>	44
Tablo 3. <i>Tanı Sonrası Adaptasyon Sürecine İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar</i>	58
Tablo 4. <i>Eğitsel Düzenlemeler ve Kurumsal Desteğe İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar</i>	72
Tablo 5. <i>Temalar, Kategoriler ve Kodların Detayları</i>	89
Tablo 6. <i>Temalar, Kategoriler ve Kodların Detayları</i>	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Renzulli 3 halka modeli8



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM

Bilim Sanat Merkezi

MEB

Millî Eğitim Bakanlığı

RAM

Rehberlik ve Araştırma Merkez

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, soruları, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde üstün yeteneklilere sunulan eğitim uygulamaları incelendiğinde, bu hizmetlerin sınırlı biçimde sunulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda devlet, okul sonrası programlar ve özel okullar modeliyle üstün yetenekli öğrencileri eğitmeye çalışmaktadır. Ancak, özel sınıflar birkaç özel okul dışında uygulanmamakta; okula erken giriş ve sınıf atlatma gibi hızlandırma uygulamaları ise sınırlı kalmaktadır. Sanat, spor ve fen liseleri gibi tematik okullar dışında üstün yeteneklilere yönelik özel okul uygulamaları oldukça sınırlıdır (Çitil, 2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi daha çok destek eğitim modeliyle sürdürülmektedir (Saranlı & Metin, 2014).

Destek eğitim modeli iki temel yapıda uygulanmaktadır: Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ve destek eğitim odaları. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2018) yönetmeliğine göre destek eğitim odaları, "Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamlar" olarak tanımlanmaktadır. Ancak, her üstün yetenekli öğrencinin bu desteklerden faydalanma fırsatı bulamadığı gözlemlenmektedir (Bedur, Bilgiç & Taşlıdere, 2015).

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde en yaygın model olan BİLSEM'lerde, tanılama süreci üç aşamalı bir yapıya sahiptir. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'ne (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) göre, ilk aşamada öğretmenler tarafından aday gösterilen öğrenciler grup zekâ testine tabi tutulur. Bu aşamada barajı geçen öğrenciler

bireysel zekâ testine girmeye hak kazanır. Sonuçta, yalnızca 130 IQ ve üzeri zekâ skoruna sahip öğrencilerin BİLSEM programına kabul edildiği belirtilmiştir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, üstün yeteneklilerin tanınmasında çoklu değerlendirme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Örneğin, Amerika’da evrensel tarama sistemi kullanılarak tanılama yapılır. Araştırmalar, evrensel taramanın öğretmen ve ebeveynlerin referans sınırlamalarını aşarak daha adil bir tanılama süreci sağlamaktadır (Lakin, 2016). Almanya’da ise, üstün zekalı öğrencilerin tanınmasında öğretmenlerin algıları ve tanımları önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, üstün zekalı öğrencileri tanımlarken genellikle bilişsel yetenekleri ön planda tuttukları ve bu tanımın eğitim uygulamalarını etkilediği gözlemlenmiştir (Knopik & Oszwa, 2022). Bununla birlikte, Almanya’da da, öğrencilerin yaratıcılığı, öğrenme yeteneği ve eleştirel düşünme becerileri gibi nitelikler, üstün zekalı olarak tanınmada önemli kriterler arasında yer almaktadır (Braslauskienė, 2023).

BİLSEM sürecinin dışında kalan üstün yetenekli öğrenciler için ise sistematik bir eğitim modeli bulunmamaktadır. Bu öğrenciler genellikle destek eğitim odalarına yönlendirilmekte, ancak bu odalarda bireyselleştirilmiş program eksikliği, öğretmen yetersizlikleri ve erişim sorunları gibi problemler yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalar, destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimi konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıklarını ve uygun öğretim materyallerine erişimde güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Yazıcıoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, destek eğitim odalarının amacı doğrultusunda kullanılmadığı, ancak bu odaların gerekli ve faydalı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Demir ve Avcu (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ifade ettikleri ve öğretim materyallerine erişimde zorluklar yaşadıkları vurgulanmıştır. Uluslararası alanyazında, üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim hizmetlerinin başarısında öğretmen yeterlilikleri ve uygun öğrenme ortamlarının kritik rol oynadığı vurgulanmaktadır (VanTassel-Baska & Hubbard, 2016).

Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı’na (1979) göre, bireyin gelişimi yalnızca kendi özellikleriyle değil, içinde bulunduğu çevrenin farklı katmanlarıyla olan etkileşimleriyle şekillenmektedir. Cross ve Coleman’ın (2014) araştırması, üstün yetenekli öğrencilerin gelişiminde mikrosistem düzeyinde ebeveyn ve akran etkileşimlerinin, mezosistem düzeyinde okul-ebeveyn işbirliğinin, ekzosistem düzeyinde eğitim

politikalarının ve makrosistem düzeyinde toplumsal değerlerin etkili olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim bağlamında, ebeveynler, okullar, eğitim politikaları ve destek mekanizmaları gibi faktörler bu katmanlar içerisinde yer aldığı görülmektedir. Ancak mevcut literatürde, BİLSEM sürecine katılamayan veya başarısız olan üstün yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin eğitim süreçlerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Sak, 2010; Saranlı& Metin, 2014).

Bu bağlamda, BİLSEM dışında resmi tanıya sahip üstün yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaçları nedir? sorusu bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, bu grubun eğitim deneyimlerini Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde bütüncül olarak ele alan sınırlı sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili sorunları yalnızca bireysel düzeyde ele almakla kalmayıp, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde ebeveynlerin görüşlerini, mevcut düzenlemelerin bireysel, sosyal, eğitsel ve politik düzeydeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırma amacı çerçevesinde cevap aranan sorular aşağıdadır:

1. Üstün yetenekli çocukların tanı ve fark edilme sürecinde, ebeveynler ve öğretmenler hangi belirleyici rolü oynamaktadır?
2. Tanı sonrası süreçte, ebeveynler ile öğretmenler arasındaki iş birliği ve iletişim, üstün yetenekli çocukların sosyal ve akademik adaptasyonunu nasıl etkilemektedir?
3. Bilsemekatılamayan üstün yetenekli çocuklar için sunulan eğitsel düzenlemeler ebeveynler tarafından hangi açılardan yetersiz bulunmakta ve bu düzenlemelerin maddi, sosyal, kurumsal ve sistemsel eksiklikleri çocukların eğitsel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini nasıl etkilemektedir?

4. Bilsme katılamayan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için mevcut politikalar ve destek mekanizmaları ebeveynlerin beklentilerini nasıl karşılamaktadır?
5. Bilsme katılamayan üstün yetenekli öğrencilerin geleceğiyle ilgili olarak ebeveynlerin beklentileri ve kaygıları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bir milletin gelişmesinde en temel yapı taşlarından biridir. Türk Milli Eğitim Sistemi, özel amaçlar doğrultusunda bireyler yetiştirerek devletimizi çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesinde, toplumun her kesiminin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması önem taşımaktadır. Şahin ve Levent (2015) çalışmasında, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının ülkelerin kalkınmasındaki rolünü vurgularken, özel yetenekli bireylerin potansiyellerinin değerlendirilmesinin toplumsal gelişime katkısına dikkat çekmektedir.

Üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin eğitimi, ülkelerin gelecekteki insan kaynağının niteliğini belirleyen önemli faktörlerden biridir (Sak, 2021). Ancak ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin dağılımında ve erişiminde bazı dengesizlikler görülmektedir. Özellikle bu öğrencilerin bir kısmı, hem genel hem de özel eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamamaktadır. Tortop (2018) çalışmasında, Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişiminde coğrafi, ekonomik ve kurumsal faktörlerden kaynaklanan eşitsizliklerin varlığını ortaya koymaktadır.

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak BİLSEM sürecindeki öğrencilere, öğretmenlere ve yaşanan sorunlara odaklandığı görülmektedir (Sak ve ark., 2020). Ancak BİLSEM süreci dışında kalan, resmi tanısı olan üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir.

Bu araştırma, BİLSEM öğrencisi olmayan ancak resmi tanısı bulunan üstün/özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin eğitim süreçlerini Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde ele almaktadır. Çalışma, konuyu yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda ebeveyn görüşleri ile birlikte sosyal, eğitsel ve politik düzeylerdeki etkileri açısından da incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırma, alanyazında yeterince temsil edilmeyen özel bir grubu odağa alması ve bu grubun eğitim süreçlerindeki sorunları ve ihtiyaçları bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada yapılan görüşmelerin, çalışmanın odaklandığı grubu temsil etme ve genellenebilir bulgular üretme açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan ebeveynlerin görüşme sorularını samimi ve dürüst bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir.
- Araştırmada elde edilen verilerin, ebeveynlerin yalnızca bireysel görüşlerini değil, aynı zamanda çocuklarının eğitim süreçlerindeki sosyal, eğitsel ve sistemsel çevreyle olan etkileşimlerini de temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, yalnızca Nevşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından tanılanmış üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynleriyle sınırlı olup, bulgular genel olarak üstün yetenekli tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine genellenemez. Ancak, bu kısıtlı grup üzerinden sağlanan derinlemesine veri, bu alanda sınırlı olan literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi kapsamında; zekâ, yetenek, üstün zekâ, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve bu kavramların tanımlarının yanında çalışma ilgili alanyazındaki araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı temel alınarak, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde çevresel faktörlerin etkisi ve bu bağlamda ebeveynin, öğretmenlerin ve eğitsel düzenlemelerin rolleri incelenmiştir. Bu bağlamda, bireylerin gelişimini çevresel etkiler ışığında anlamak için Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesi kullanılacaktır.

2.1. Zekâ

Zekâ kavramı tarihte birçok bilim insanı tarafından yorumlanmıştır. Zekânın farklı disiplinler ve kültürlerde farklı bağlamlarda tanımlanmış ve yorumlanmış çok yönlü bir yapı olduğu düşünülmektedir. Zekâ kişinin çevreye uyum sağlaması, sorunları çöme ve deneyimlerden öğrenme kapasitesi olarak algılanabilir. Bu tanım, zekânın temel bir yönü olarak çevrenin taleplerine uyum sağlamanın önemini vurgulayan Sternberg'in uyarlanabilir zekâ kavramıyla örtüşmektedir (Sternberg, 2019). Dahası, zekâ kavramı yalnızca bilişsel yeteneklerin ötesine geçmekte; duygusal ve ruhsal boyutları da kapsamaktadır.

Kültürel bağlamın zekâ anlayışının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Farklı kültürler çeşitli niteliklere ve becerilere öncelik verebilir, bu da zekâyı neyin oluşturduğuna dair farklı yorumlara yol açabilir. Örneğin, Grigorenko ve arkadaşları (Grigorenko vd., 2001), örtük zekâ teorilerinin kültürler arasında önemli ölçüde farklılık gösterdiğini vurgulayarak, bir kültürde zekice kabul edilen davranışların başka bir kültürde böyle kabul edilmeyebileceğini öne sürmektedir. Bu kültürel görelilik, zekânın,

tanımını oluşturan sosyokültürel çerçeveler dikkate alınmadan tam olarak anlaşılamayacağını göstermektedir (Sternberg, 2004).

Zekânın tek bir boyutla açıklanmayacağını düşünen Gardner zekâ tanımını ‘problem çözme kapasitesi’ olarak yapmıştır. Zeka tanımları, tarihsel olarak farklı disiplinler tarafından ele alınmış ve çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir. Örneğin, Thorndike, zekayı sosyal, mekanik ve soyut olarak üç ana kategoriye ayırmıştır (Kahya, 2017). Bu tanım, zekanın çok boyutlu bir yapı olduğunu vurgulamakta ve bireylerin farklı alanlardaki yeteneklerini anlamaya yardımcı olmaktadır. Galton ise zekanın genel bir kapasite olduğunu iddia etmiştir (Sak, 2010). Spearman zekanın sayısal ve sözel alanlar olarak iki gruba ayırmış ve bunları genel yeteneklerden oluştuğunu iddia etmiştir (Çitil, 2016). Galton tarafından yapılan zeka tanımına karşı Binet zekayı çok karmaşık ve çok daha farklı bileşenlerden oluştuğunu iddia etmiştir (Sak, 2010).

Ülkemizde zekâ ile ilgili çalışmalar 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır (Sak vd., 2015). Zekâ ile ilgili birçok çalışma tanımları yapmak için bir çok teori ortaya atılmasına rağmen kesin bir tanımları yoktur. TDK’ya göre zekâ ‘*İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamıdır*’ (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016).

2.2. Yetenek

Yetenek için, zekâ gibi kesin tanımları bulunmamaktadır. Tannenbaum, yetenekleri dört sınıfa ayırmıştır (Demirel & Sak, 2011). Bu sınıflar:

- Ender yetenekler, sayılarının kısıtlı olmasıyla birlikte toplumun temel ihtiyaçlarını karşılayan özelliklere sahip kişilerdir.
- Atık yetenekler, oldukça yaratıcı olan ve sanat, müzik ve edebiyat gibi alanlarda yaratıcılıklarını gösteren kişilerdir.
- Hisseli yetenekler, genel olarak kamu hizmeti veren meslek gruplarında görev yapan kişilerdir.
- Tuhaf yetenekler, toplumun gülme ihtiyacını karşılama yeteneğine sahip olan kişilerdir.

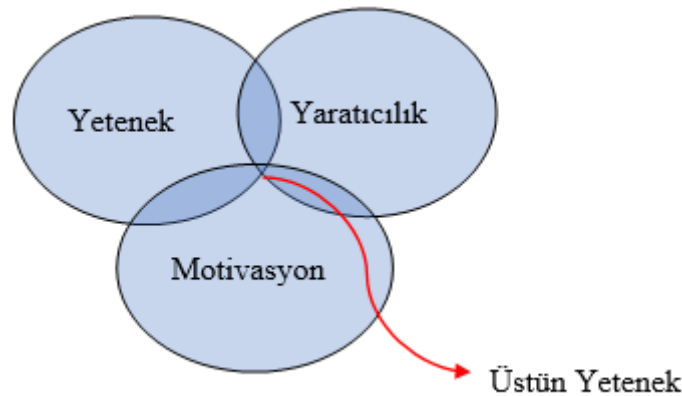
Tannenbaum’un yetenek sınıflamasını yaparken toplumun ihtiyaçlarını göz önüne aldığı düşünülmektedir (Demirel & Sak, 2011).

Yetenek tanımı için Türk Dil Kurumu'nun (2016) yaptığı tanım şu şekildedir: "Bir duruma uyum sağlama konusunda organizmanın barındırdığı doğuştan gelen güç ve kapasite."

2.3. Üstün Zekâ/Üstün Yetenek/Özel Yetenek

Üstün yetenekli terimi, farklı bağlamlara ve eğitim çerçevelerine göre değişen karmaşık ve çok yönlü bir tanımı kapsar. Genel olarak üstün yeteneklilik, entelektüel, yaratıcı, sanatsal veya liderlik alanları gibi bir veya daha fazla alanda olağanüstü yetenek veya potansiyel gösteren bireyleri ifade eder (Ataman, 2012). Bununla birlikte, üstün yetenekliliğin evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur ve bu durumun tanılama ve eğitim uygulamalarını zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Üstün yeteneklilik genellikle yüksek bilişsel yetenekler, yaratıcılık ve üstün performans potansiyeli ile karakterize edilir. Gagné'nin üstün zekâ kavramsallaştırması, üstün zekânın yalnızca yüksek başarının bir yansıması olmadığını, daha ziyade geleneksel başarı testleriyle her zaman fark edilemeyebilecek bir potansiyelin göstergesi olduğunu vurgulamaktadır (Ronksley-Pavia, 2023). Bu ayrım, üstün yetenekli bireylerin geleneksel akademik ortamlarda her zaman başarılı olamayabileceğini öne sürdüğü ve çeşitli eğitim yetki alanlarıyla uyumlu çeşitli tanımlama uygulamalarına duyulan ihtiyacı vurguladığı için çok önemlidir (Al-Shabatat, 2013). Renzulli'nin yaptığı 'üç halka' tanımı büyük oranda kabul görmektedir. Renzulli 1986' da yaptığı bu tanımda üstün yeteneği oluşturan üç halkadan bahsetmektedir. Bu halkaların: Yetenek, yaratıcılık ve motivasyon olduğu bilinmektedir.



Şekil 1. Renzulli 3 halka modeli

Renzulli'ye göre üç halkayı oluşturan temel öğeler:

1. Yetenek: Ortalamanın üzerinde bir yeteneğe sahip olmak.
2. Yaratıcılık: Problemlere farklı bakış açıları ile yaratıcı çözümler üretmek.
3. Motivasyon: Başladığı bir işi bitirebilecek istekte olmak.

Ülkemizde üstün yetenek ve üstün zekânın resmi tanımı ilk olarak 1974 yılında MEB tarafından yapılmıştır. Bu tanımın tamamen genel zekâ kuramından etkilendiği görülmüştür. Tanım zekâ testinde kendi yaşıtları ile karşılaştırıldığı zaman 130 ve üzeri IQ'sü olanın üstün zekâlı, 120 ve üzeri IQ'ya sahip olanların üstün yetenekli olduğudur (MEB, 1974; akt. Sak, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yapılan "Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı" isimli çalışmada üstün yetenek ve üstün zekâ kavramı bırakılarak her iki kavramı kapsayan özel yetenek kavramına yer verilmiştir (Sak, 2015).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) Özel yetenekli birey "Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar alanyazında farklı tanımlar olsa da ülkemizde kullanılan resmi tanım budur.

Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları, eğitim ve psikoloji alanında sıklıkla tartışılan, ancak birbirinden farklı anlamlara sahip terimler olduğu görülmektedir. Üstün zekâ, genellikle bireylerin bilişsel yetenekleri ile ilişkilendirilirken, üstün yetenek daha geniş bir çerçevede, bireylerin belirli alanlardaki yeteneklerini ifade eder. Bu iki kavram arasındaki ayrımı anlamak için, çeşitli teorik çerçeveler ve araştırmalar incelenebilir.

Üstün zekâ, genellikle bireylerin genel zekâ düzeyinin, standart testlerde belirli bir eşik değerinin üzerinde olmasıyla tanımlanır (Ataman, 2007). Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, üstün zekâlı bireyleri, zekâ, sanat ve liderlik özellikleri gibi alanlarda akranlarına göre daha yüksek performans gösteren bireyler olarak tanımlamaktadır (Öztürk & Akkan, 2014). Bu tanım, bireylerin bilişsel kapasitelerini ön plana çıkarırken, üstün yetenek kavramı, bireylerin belirli alanlardaki (örneğin müzik, sanat, bilim) yeteneklerini ve bu yeteneklerin nasıl geliştirileceğini vurgular (Maba, 2015).

Üstün yetenek, Gagné'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli gibi teorik çerçevelerle daha iyi anlaşılabilir. Bu model, bireylerin doğuştan gelen potansiyellerinin, belirli bir

alanda sistematik olarak geliştirilmesi gerektiğini öne sürer (Baltacı& Rukiye, 2013). Üstün yetenekli bireyler, genellikle belirli bir alanda olağanüstü performans sergileyen, yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerine sahip kişilerdir (Maba, 2015). Örneğin, Mozart ve Beethoven gibi müzisyenler, müzik alanında erken yaşta gösterdikleri olağanüstü yetenekleri ile üstün yetenekli bireyler olarak değerlendirilmiştir (Maba, 2015).

Üstün zekâ ve üstün yetenek arasındaki bir diğer önemli farkın, bu kavramların tanımlanmasında kullanılan ölçütler olduğu düşünülmektedir. Üstün zekâ, genellikle IQ testleri gibi standartlaştırılmış testlerle ölçülürken, üstün yetenek, bireylerin belirli bir alandaki performansları, yaratıcılıkları ve ilgi alanları üzerinden değerlendirilir (Kaya, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri tanıma ve değerlendirme konusundaki algıları da önemlidir; öğretmenler, üstün yeteneği daha çok performans, zekâ ve yaratıcılık boyutlarıyla tanımlamaktadır (Kaya, 2015).

Sonuç olarak, üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları, bireylerin bilişsel ve yaratıcı potansiyellerini anlamada kritik öneme sahiptir. Üstün zekâ, genel bilişsel yetenekleri ifade ederken, üstün yetenek, belirli alanlardaki yeteneklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgilidir. Bu iki kavramın ayrımını yapmak, eğitim politikalarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bahsedilen ayrımı ortadan kaldırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yapılan ‘‘Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı’’ isimli çalışmada üstün yetenek ve üstün zekâ kavramı bırakılarak her iki kavramı kapsayan özel yetenek kavramına yer verilmiştir (Sak, 2015). Üstün/ Özel yeteneği tanımlayıp arasındaki farklardan bahsedildikten sonra bu bireylerin özelliklerine de kısaca değinmekte fayda bulunmaktadır.

2.4. Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar, genel olarak akranlarından belirgin farklılıklar gösteren bireylerdir (Çitil,2016). Bu çocukların özellikleri bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlarda kendini göstermektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin başlıca özelliklerinden biri, genellikle doymak bilmeyen bir merakla birlikte gelen yüksek öğrenme hızlarıdır (Ataman, 2007). Bu hızlı bilgi edinimi, öğretim yöntemlerini bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlaması gereken öğretmenler için önemli zorluklar yaratabilir (Reis-Jorge, Ferreira, Olcina-Sempere&Marques, 2021). Üstün yetenekli öğrenciler sıklıkla gelişmiş problem çözme becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılık sergiler. Örneğin,

birçok öğretmen yaratıcılığı üstün zekâlılığın temel bir göstergesi olarak kabul eder, ancak bu her zaman yüksek IQ puanlarıyla ilişkili olmayabilir (Neumeister, Adams, Pierce, Cassady& Dixon, 2007). Ayrıca, üstün yetenekli öğrenciler genellikle matematik, müzik veya sanat gibi belirli alanlarda istisnai yetenekler sergilerler ve bu yetenekler hedefe yönelik tespit çabaları olmadan hemen ortaya çıkmayabilir (Sukmawati&Mulyono, 2023).

Bilişsel özelliklerin yanı sıra duygusal özellikler de üstün yetenekli öğrencilerin profillerinde önemli bir rol oynadığı bilinir. Araştırmalar, üstün yetenekli bireylerin kaygı ve hayal kırıklığı gibi duygusal zorluklara yol açabilecek yüksek hassasiyet ve mükemmeliyetçilik yaşayabileceğini göstermektedir (Alexopoulou, Batsou&Drigas, 2019) Sosyal olarak, üstün yetenekli öğrenciler kendilerini akranlarından ayıran farklı davranışlar sergileyebilirler. Genellikle kendilerinden yaşça büyük öğrencilerle veya yetişkinlerle etkileşime girmeyi tercih ederler, bu da kendi yaş grupları arasında izolasyon hissine yol açabilir (Sofologi, 2023). Ayrıca, üstün yetenekli öğrenciler liderlik özellikleri ve karmaşık tartışmalara girme arzusu gösterebilir, bu da onları akranlarından daha da ayırır (Reis &Renzulli, 2003). Bununla birlikte, bu sosyal özellikler, ilgi alanları ve entelektüel arayışları akranlarınıninkiyle örtüşmeyebileceğinden, arkadaşlık kurmada zorluklara da yol açabilir (Yıldız, 2021).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, akranlarından farklı olabilecek bir dizi fiziksel özellik sergilerler. Araştırmalar, bu öğrencilerin boy uzunluğu ve vücut kompozisyonu da dahil olmak üzere fiziksel özelliklerde genellikle önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, bir çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli olmayan akranlarına kıyasla önemli ölçüde daha uzun boylu oldukları, Vücut Kitle İndekslerinin (VKİ) ve vücut yağ yüzdelerinin daha düşük olduğu bulunmuştur (Song&Ahn, 2014). Bu durum, fiziksel gelişimin üstün yetenekli öğrencilerden beklenen bilişsel ve duygusal taleplerden etkilenebileceğini ve potansiyel olarak fiziksel uygunluk ve genel sağlıkta farklılıklara yol açabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin özelliklerini üç alt başlıkta inceleyeceğiz.

2.4.1. Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri, onların eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu öğrencilerin bilişsel gelişimleri, genellikle akranlarına göre daha hızlı ve derin bir şekilde gerçekleştiği bilinmektedir. Kaya (2015)

çalışmasında, öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencileri tanımlarken genellikle yüksek başarı ve notlara odaklandıkları, oysa bu öğrencilerin yaratıcılık ve liderlik gibi diğer önemli özelliklerinin göz ardı edildiği belirtilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel özelliklerini yeterince anlamadıklarını göstermektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler tipik olarak üstün problem çözme yetenekleri, gelişmiş işlem hızı ve olağanüstü hafızada tutma gibi bilişsel beceriler sergilerler. Bu bilişsel profiller genellikle Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-IV) gibi standartlaştırılmış ölçümler kullanılarak değerlendirilir ve üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel işlev testlerinde akranlarından daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını göstermiştir (Öpengin, 2023).

Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler, öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde etkileyebilecek benzersiz dikkat profilleri de sergilerler. Araştırmalar, üstün zekâlı/yetenekli çocukların sürekli dikkat ve bilişsel kontrol gerektiren görevlerde genellikle başarılı olduklarını göstermektedir; bu da odaklanma ve dikkat dağınıklığını engelleme becerilerinin üstün yetenekli olmayan akranlarına göre daha belirgin olduğunu ortaya koymaktadır (Shi vd., 2013). Bu gelişmiş bilişsel kontrol, üstün yetenekli öğrencilerin karmaşık materyallerle derinlemesine ilgilenmesine olanak tanıyarak ileri düzeyde öğrenmeye elverişli bir ortam yaratır. Dahası, dikkati etkili bir şekilde yönetme becerisi, akademik başarı için çok önemli olan öz düzenleme becerileriyle bağlantılıdır (Shi vd., 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri yalnızca zihinsel yetenekleriyle tanımlanmaz; aynı zamanda öğrenme ihtiyaçlarını ve tercihlerini de kapsar. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle standart sınıflarda sunulandan daha karmaşık ve hızlandırılmış, farklılaştırılmış eğitime ihtiyaç duyarlar (Benny&Blonder, 2016). Özel eğitim deneyimlerine duyulan bu ihtiyaç, üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması halinde ilgilerinin dağılabileceği ya da düşük performans gösterebilecekleri gerçeğini ortaya koymaktadır (Ngoc, 2023).

Sonuç olarak, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri karmaşık ve çok yönlüdür; gelişmiş bilişsel yetenekleri, benzersiz dikkat profillerini ve özel öğrenme ihtiyaçlarını kapsar. Bu özellikleri anlamak, eğitimcilerin ve ebeveynlerin üstün yetenekli öğrencilerin akademik ve duygusal refahını teşvik eden destekleyici ortamlar yaratmaları için çok önemlidir. Paydaşlar, bilişsel yetenekler ve duygusal faktörler arasındaki etkileşimin farkına vararak, üstün yetenekli öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyen ve tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlayan özel müdahaleler geliştirebilirler.

2.4.2. Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Duygusal ve Sosyal Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal ve sosyal özellikleri açısından olağan gelişim gösteren akranlarından farklı bir görünüme sahiptir (Çitil, 2016). Bu öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri, akademik başarıları ve genel yaşam kaliteleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin genellikle sosyal etkileşimlerinde hem avantajlara hem de zorluklara yol açabilen benzersiz duygusal profiller sergilediklerini göstermektedir. Örneğin, üstün yetenekli öğrenciler sıklıkla yüksek hassasiyet, öz farkındalık ve güçlü bir adalet duygusu sergilerler; bu da sosyal ilişkilerini geliştirebilir, ancak kendilerini akranlarından farklı algıladıklarında izolasyon ve mükemmeliyetçilik duygularına da yol açabilir (Hoogeveen&Hell, 2011).

Üstün zekâlı/yetenekli çocukların sosyal etkileşimleri, duygusal derinlikleri ve stresle başa çıkma yetenekleri, onların eğitim süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Bu bağlamda, çeşitli araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerini inceleyerek, bu özelliklerin eğitim ortamlarındaki etkilerini ortaya koymaktadır. Öncelikle, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal katılım davranışları üzerinde yapılan araştırmalar, bu bireylerin genellikle düşük yalnızlık düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Kan(2019) çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin sosyal katılım davranışlarının zeka düzeylerine göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Bu öğrencilerin, benzer yeteneklere sahip akranlarıyla bir araya gelme ve birlikte oyun oynama isteği, sosyal etkileşimlerinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Erdoğan(2014) tarafından vurgulanan farklılaştırılmış eğitim gerekliliği, bu öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için önemlidir. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi için uygun eğitim ortamlarının sağlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikleri, onların sosyal ilişkilerini de etkilemektedir. Topuz ve Çankaya (2022) araştırmasında, bu öğrencilerin duygusal derinlik ve yoğun duygusal tepkiler verme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir. Bu durum, onların sosyal ilişkilerinde aşırı duyarlılık ve savunmasızlık gibi zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Erdem ve Baloğlu (2018) ise, üstün yetenekli ergenlerin stres kaynaklarını ve bu stresle başa çıkma yöntemlerini inceleyerek bu bireylerin duygusal ve sosyal özelliklerinin karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekalarının geliştirilmesi, sosyal etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Akdeniz & Bangir-Alpan, 2022).

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerileri, grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme ortamlarında da önemli bir rol oynamaktadır. Ceylan ve Topsakal (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin işbirlikli çalışmalara katılma istekliliği incelenmiştir. Ancak, bu öğrencilerin bazıları grup içinde karışıklık çıkmasından dolayı tek başına çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde karşılaştıkları zorlukları ve grup dinamiklerinin nasıl etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, Ceylan ve Aslan(2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin doğa eğitimi gibi okul dışı etkinliklere katılımının, sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Psikolojik destek, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinde kritik bir öneme sahiptir. Ağaya Akçayır ve Çitil(2023) tarafından yapılan bir araştırmada, özel yetenekli bireylerin psikolojik destek ihtiyaçları üzerinde durulmuştur. Bu bireyler, eğitim ortamlarında karşılaştıkları sosyal-duygusal zorluklarla başa çıkmak için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca, Altun ve Yazıcı (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal zorluklarla başa çıkma becerilerinin, akranlarıyla olan ilişkilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu bağlamda, psikolojik danışmanların, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal etkileşimlerini desteklemek için önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal ve sosyal özellikleri, aynı zamanda aile dinamikleriyle de ilişkilidir. Koçak (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, annelerin üstün yetenekli çocuklarının özelliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yönden bazı zorluklar yaşadığı ve ebeveynlerin bu zorluklarla başa çıkma konusunda rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Kaymakçı (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlıklarının incelenmesi, ebeveynlerin bu bireylerin sosyal-duygusal gelişimlerinde nasıl bir rol oynadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygusal ve sosyal özellikleri, eğitim süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu öğrencilerin sosyal etkileşimleri, duygusal derinlikleri ve stresle başa çıkma yetenekleri, onların eğitim ortamlarındaki başarılarını ve genel yaşam kalitelerini etkilemektedir. Eğitimcilerin, bu bireylerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için uygun stratejiler geliştirmesi ve psikolojik destek hizmetlerini etkin bir şekilde sunması gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal

ve duygusal ihtiyaçlarına y3nelik yapılan araştırmalar, bu alandaki bilgi birikimini artırmakta ve eēitim uygulamalarına y3n vermektedir.

2.4.3.Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Fiziksel Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fiziksel özellikleri, bu bireylerin genel gelişim süreçleri ve eğitim ihtiyaçları açısından önemli bir konu olduēu düşünölmektedir. Bu öğrencilerin fiziksel özellikleri, zihinsel ve sosyal özellikleri ile birlikte deēerlendirilebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel gelişimleri, onların eğitim süreçlerini ve sosyal etkileşimlerini etkileyen önemli bir faktör olduēu düşünölebilir. Bu bağlamda, fiziksel özelliklerin yanı sıra, bu öğrencilerin sosyal-duygusal ve zihinsel gelişimleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Yılmaz & Güven, 2015).

Üstün zekâlı öğrencilerin, genellikle akranlarına göre daha hızlı öğrenme ve daha yüksek motivasyon gösterme eğiliminde olduēu görölmektedir. Ancak, bu öğrencilerin fiziksel özellikleri, bazen sosyal ve duygusal gelişimlerinde zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Özellikle, fiziksel aktivitelere katılımda isteksizlik veya yetersizlik hissi, bu öğrencilerin sosyal çevreleri ile olan etkileşimlerini olumsuz etkileyebilir (Girgin, 2020). Bu durumun, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel aktivitelerini teşvik etme konusunda daha dikkatli olmasu gerektirdiēi düşünölür. Fiziksel özellikler açısından, üstün yetenekli öğrencilerin genellikle daha iyi motor becerilere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler, fiziksel aktivitelerde daha yüksek performans sergileyebilirler. Ancak, bazı araştırmalar, bu öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin, fiziksel yetenekleri kadar güçlü olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin ve eğitimcilerin, üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimlerini dengelemeleri gerektiēini ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2014). Özellikle, fiziksel aktivite destekli eğitim programları, bu öğrencilerin hem fiziksel hem de sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Karaburak, 2023).

Üstün zekâlı öğrencilerin fiziksel özellikleri, onların eğitim süreçlerinde farklılaştırma gerekliliēini ortaya çıkarabilir. Bu öğrencilerin eğitiminde, fiziksel aktivite ve sporun önemi büyük olduēu düşünölmektedir. Fiziksel aktivite, bu öğrencilerin zihinsel ve duygusal saēlıklarını desteklerken, aynı zamanda sosyal etkileşimlerini de artırabilir. Bu nedenle, eğitim programlarının, üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak tasarlanması önemlidir (Özcan, 2023).

Üstün zekâlı öğrencilerin fiziksel özellikleri, onların genel sağlık durumları ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin, fiziksel sağlıklarını korumaları ve geliştirmeleri, akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Araştırmalar, fiziksel aktivitenin, zihinsel performansı artırdığını ve stres seviyelerini azalttığını göstermektedir (Erdem & Baloğlu, 2018). Bu bağlamda, eğitimcilerin ve ebeveynlerin, üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel aktivitelerine önem vermeleri, onların genel gelişim süreçlerine katkı sağlayacaktır (Daz, Karagölge& Ceyhun, 2020). Ayrıca, fiziksel aktivite destekli programların, bu öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fiziksel özellikleri, onların eğitim süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Bu öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimlerini desteklemek için, eğitim programlarının ve öğretim stratejilerinin bu özelliklere uygun olarak tasarlanması gerekmektedir. Eğitimcilerin, üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel aktivitelerini teşvik etmeleri ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun destek sağlamaları, onların genel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir (Kaya, 2015). Bu bağlamda, fiziksel özelliklerin yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerin de göz önünde bulundurulması, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır.

2.5. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve Aile

Aile bir toplumun en küçük yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle aile eğitimde önemli bir yer kapsamaktadır. Bu bağlamda üstün zekâlı/yetenekli çocukların tanınması ve eğitim süreçlerinin planlanması sürecinde ebeveynlerin rolü, hem akademik hem de sosyal gelişimleri açısından kritik öneme sahiptir. Üstün yetenekli çocukların özellikleri, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu çocuklara yönelik tutumları, eğitim sisteminin bu çocuklara nasıl yanıt verdiği gibi konular, literatürde geniş bir yer tutmaktadır.

Öncelikle, üstün zekâlı çocukların erken tanınması, onların potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılması için hayati bir adımdır. Çetinkaya ve İnci (2019) çalışmasında, öğretmenlerin okul öncesi dönemde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerini iyi bildiklerini belirtmektedir. Bu çocukların meraklı, kavramlar arası ilişkileri iyi kurabilen ve kolay ikna olmayan bireyler olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu çocukları tanıma ve destekleme konusundaki rolleri oldukça önemlidir. Ayrıca, erken

dönemde bu çocukların özelliklerinin bilinmesi, ebeveynlerin de çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Önal, 2018).

Ailelerin, üstün yetenekli çocukların gelişimsel konular hakkında bilgi sahibi olmaları, çocuklarının davranışlarını daha doğru yorumlamalarına olanak tanır. Saranlı ve Metin (2014) çalışmasında, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına nasıl tepki vereceklerini bilmemeleri durumunda yanlış yorumlamalar yapabileceklerini ifade etmektedir. Bu durum, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla, ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılımı ve bilgi edinmeleri, çocukların gelişiminde önemli bir faktördür.

Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve yalnızlık düzeyleri arasında da önemli ilişkiler bulunmaktadır. Kan(2019) araştırmasında, üstün yetenekli çocukların benlik algılarının normal bireylere göre daha karmaşık olduğu belirtilmektedir. Bu karmaşıklık, çocukların sosyal ortamlarda yaşadıkları zorluklarla birleştiğinde, duygusal tepkiselliklerini artırabilir. Bu nedenle, ebeveynlerin ve eğitimcilerin, bu çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir.

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde, ebeveynlerin karşılaştığı sorunlar da dikkate alınmalıdır. Arköse (2023) çalışmasında, ebeveynlerin çocuklarının eğitime yönelik karşılaştıkları zorlukları incelemekte ve bu zorlukların çocukların gelişimlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı ve destekleyici bir ortam sağlaması, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir.

Ayrıca, üstün yetenekli çocukların duygusal tepkisellikleri, öz-yeterlikleri ve psikolojik kırılğanlıkları da önemli bir araştırma konusudur. Kaymakçı(2023) çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkiselliklerinin, akranlarıyla uyumlu olmayan zihinsel gelişimleri nedeniyle arttığını belirtmektedir. Bu durum, ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve desteklemeleri gerektiğini göstermektedir. Ailelerin, çocuklarının duygusal durumlarını gözlemlemeleri ve gerektiğinde profesyonel destek almaları, bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır.

Üstün yetenekli çocukların problem çözme becerileri, ebeveyn ilişkileri ve mizah gibi değişkenlerle de ilişkilidir. Canpolat(2023) çalışmasında, ebeveyn ilişkilerinin bu çocukların problem çözme becerilerini nasıl etkilediğini incelemektedir. Ailelerin,

çocuklarına sağladıkları destek ve mizah anlayışları, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini güçlendirmeleri, onların gelişim süreçlerinde önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, üstün zekâlı/yetenekli çocukların gelişim süreçleri, ebeveynlerin ve eğitimcilerin iş birliği ile şekillenmektedir. Bu çocukların özelliklerinin bilinmesi, erken tanılanması ve eğitim süreçlerine aktif katılımları, onların akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Ailelerin, çocuklarının ihtiyaçlarını anlamaları ve destekleyici bir ortam sağlamaları, bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim sisteminin, bu çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak şekillendirilmesi, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için gereklidir.

2.5.1. Aile İçi İletişim

Üstün zekâlı çocukların ebeveyn içi iletişimi, bu çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve aile dinamikleri açısından kritik bir konu olduğu düşünülmektedir. Aile içi iletişim, üstün zekâlı çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini etkileyen önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının üstün zekâ seviyelerini anlamaları ve bu çocukların özel ihtiyaçlarına uygun bir iletişim tarzı geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Üstün zekâlı çocukların ebeveyn içindeki iletişim dinamikleri, bu çocukların sosyal uyumları ve beceri gelişimleri üzerinde doğrudan etkili olabilir. Ailelerin çocuklarına karşı tutumları, çocukların sosyal becerilerini ve özsaygılarını şekillendirdiği düşünülür. Örneğin, anne-baba tutumlarının sosyal uyum ve beceri düzeyleri üzerindeki etkisi, üstün zekâlı çocuklar için belirgin bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çocuklar, ebeveynlerinin yüksek beklentileri ve destekleyici tutumları sayesinde daha sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirebilmektedirler (Gündüz & Özarslan, 2017). Ancak, aile içindeki iletişim eksiklikleri veya yanlış anlamalar, bu çocukların kaygı düzeylerini artırabilir ve sosyal uyumlarını olumsuz etkileyebilir (Kahraman & Çokamay, 2016).

Aile içi iletişimdeki zorluklar, özellikle üstün zekâlı çocukların gelişim süreçlerinde daha belirgin hale geldiği gözlemlenmektedir. Bu çocuklar, genellikle akranlarından farklı düşünme ve algılama yeteneklerine sahip olduklarından, aileleriyle olan iletişimlerinde bazı zorluklar yaşayabilirler. Ailelerin, çocuklarının farklılıklarını anlaması ve bu farklılıkları kabul etmesi, sağlıklı bir iletişim ortamı yaratmak için önemlidir. Ayrıca,

ailelerin çocuklarına karşı empatik bir yaklaşım sergilemeleri, çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak tanır ve bu da ebeveyn içindeki iletişimi güçlendirir (Leana-Taşçılar, Özyaprak& Yılmaz, 2016)

Üstün zekalı çocukların aile içindeki iletişimleri, aynı zamanda aile dinamikleri ve sosyal çevreleriyle de etkileşim halinde olduğu düşünülmektedir. Aile içindeki çatışmalar veya stres faktörleri, çocukların ruhsal sağlığını olumsuz etkileyebilir. Özellikle, aile içi şiddet veya istismar gibi olumsuz durumlar, çocukların gelişiminde ciddi sorunlara yol açabilir (Kahraman &Çokamay, 2016). Bu tür durumlar, çocukların sosyal becerilerini ve özsaygılarını zedeleyebilir, dolayısıyla ailelerin bu tür olumsuzluklardan kaçınmaları ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmaları gerekmektedir.

Aile içi iletişimin güçlendirilmesi, üstün zekalı çocukların gelişiminde önemli bir rol oynayabilir. Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılım göstermeleri, onların akademik başarılarını artırabilir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli olarak iletişim kurmaları ve onların düşüncelerine değer vermeleri, çocukların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olabilir. Bu durum, çocukların özgüvenlerini artırarak sosyal becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Ceylan &Yiğitalp, 2018). Aile içindeki sağlıklı iletişim, çocukların duygusal gelişimlerini de destekler; bu nedenle ebeveynlerin, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve bu ihtiyaçlara uygun yanıtlar vermeleri önemlidir.

Üstün zekalı çocukların aile içindeki iletişimleri, eğitim süreçleriyle de yakından ilişkilidir. Eğitimcilerin, ailelerle iş birliği yaparak çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlamaları ve onlara uygun eğitim programları geliştirmeleri gerekmektedir. Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine katılım göstermeleri, çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitimcilerle düzenli iletişim kurmaları, çocukların gelişim süreçlerini daha iyi takip etmelerine olanak tanır (Ortaargun& Şahin, 2015). Bu bağlamda, ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılım göstermeleri, çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur.

Aile içi iletişimdeki zorluklar, üstün zekalı çocukların sosyal ilişkilerini de etkileyebilir. Bu çocuklar, genellikle akranlarıyla olan ilişkilerinde zorluklar yaşayabilirler. Ailelerin, çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları, onların akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlayabilir. Ailelerin, çocuklarına sosyal beceri eğitimi vermeleri ve bu süreçte onlara destek olmaları, çocukların sosyal uyumlarını artırabilir (Ceylan &Yiğitalp, 2018). Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte sosyal etkinliklere katılmaları, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur.

Üstün zekalı çocukların aile içindeki iletişimleri, aynı zamanda ebeveynlerin kendi ruhsal sağlıklarıyla da ilişkilidir. Ebeveynlerin ruhsal sağlıkları, çocukların gelişim süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Ebeveynlerin stres düzeyleri, ebeveyn içindeki iletişim dinamiklerini etkileyebilir; bu nedenle ebeveynlerin kendi ruhsal sağlıklarına dikkat etmeleri önemlidir (Buldukoğlu, Bademli, Karakaya, Göral& Keser, 2011). Ebeveynlerin, stresle başa çıkma stratejileri geliştirmeleri ve sağlıklı iletişim becerileri kazanmaları, ebeveyn içindeki iletişimi güçlendirebilir.

Sonuç olarak, üstün zekalı çocukların aile içindeki iletişimi, bu çocukların gelişim süreçleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Ailelerin, çocuklarının ihtiyaçlarını anlamaları ve bu ihtiyaçlara uygun bir iletişim tarzı geliştirmeleri, çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Aile içindeki sağlıklı iletişim, çocukların özgüvenlerini artırarak sosyal becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu nedenle, ebeveynlerin, çocuklarıyla düzenli olarak iletişim kurmaları ve onların düşüncelerine değer vermeleri gerekmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılım göstermeleri, çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur.

2.5.2. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocukların Eğitiminde Ailenin Önemi

Üstün zekâlı çocukların eğitimi, ailelerin rolü açısından son derece önemli olduğu düşünülür. Aileler, çocukların gelişiminde kritik bir etkiye sahip olup, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için gerekli destek ve kaynakları sağlamalıdır. Araştırmalar, ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımının, çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir (Gündüz & Özarslan, 2017). Özellikle, ebeveynlerin eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmaları ve beklentilerinin eğitim kurumları ile uyumlu olması, çocukların okul içi ve dışındaki aktivitelerini olumlu yönde etkilemektedir (Gündüz & Özarslan, 2017). Ailelerin, çocuklarının eğitime yönelik tutumları, çocukların sosyal adaptasyon becerileri üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır (Ünal & Yıldız, 2022).

Ailelerin çocuklarıyla olan etkileşimleri, üstün zekâlı çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğu düşünülür. Üstün zekâlı çocuklar, sosyal ilişkilerde zorluk yaşayabilmekte ve bu durum, benlik saygılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Ünal & Yıldız, 2022). Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin sağladığı destek, çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunmakta ve bu durum, onların akranlarıyla olan

ilişkilerini güçlendirmektedir (Girgin, 2019). Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarına sağladığı zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemekte ve onların potansiyellerini daha iyi sergilemelerine olanak tanımaktadır (Dağlıoğlu, Doğan & Basit, 2017).

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde, öğretmenlerin ve ebeveynlerin işbirliği büyük bir öneme sahip olduğu düşünülür. Öğretmenler, ebeveynlerin gözlemlerini dikkate alarak çocukların bireysel yeteneklerini daha iyi anlayabilir ve bu doğrultuda eğitim programlarını şekillendirebilirler (Dağlıoğlu vd., 2017). Ailelerin, öğretmenlerle etkili bir iletişim kurmaları, çocukların eğitim süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımı, çocukların akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Girgin, 2019).

Ailelerin, üstün zekâlı çocukların eğitiminde karşılaştıkları zorluklar da dikkate alınmalıdır. Aile içindeki rollerin değişmesi, ebeveynlerin farklılaşan rollerinin yanı sıra, ebeveyn ile okul arasında yaşanan sorunlar, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik desteklerini olumsuz etkileyebilmektedir (Girgin, 2019). Bu nedenle, ebeveynlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların giderilmesi için destekleyici programların geliştirilmesi önemlidir. Ailelerin, çocuklarının eğitimine yönelik beklentilerini yönetebilmeleri ve eğitim kurumlarıyla işbirliği yapabilmeleri, çocukların eğitim süreçlerini daha verimli hale getirecektir (Girgin, 2019).

Sonuç olarak, üstün zekâlı çocukların eğitiminde ebeveynlerin rolü, çocukların gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Ailelerin sağladığı destek ve kaynaklar, çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için gereklidir. Ailelerin eğitim süreçlerine katılımı, çocukların akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların giderilmesi ve destekleyici programların geliştirilmesi, üstün zekâlı çocukların eğitiminde önemli bir adım olacaktır.

2.6. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve Eğitim

Üstün zekâlı çocuklar, toplumun en özel bireyleri arasında yer almakta olup, eğitim sisteminin bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılması gerekebilir. Üstün zekâlı çocukların erken yaşlarda doğru bir şekilde tanınması, onların potansiyellerini en üst

düzeye çıkarabilmek için kritik bir öneme sahip olabilir. Çetinkaya ve İnci (2019) araştırmasında, öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken tanılanmalarının önemine vurgu yaparak, bu çocukların erken eğitim programlarından yararlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitimcilerin bu çocukların özelliklerini ve ihtiyaçlarını anlamaları, onların eğitim süreçlerine katkı sağlamak açısından hayati bir öneme sahiptir.

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde, öğretmenlerin kavramları ve bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik anlayışları da önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Kaya (2015), çalışmasında, öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencileri tanımlarken genellikle başarı ve yüksek notlara odaklandıkları, oysa yaratıcılık ve liderlik gibi diğer özelliklerin de göz önünde bulundurulması gerektiği ifade etmektedir. Bu durum, eğitim programlarının geliştirilmesinde dikkate alınması gereken bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, Önal (2020) çalışmasında belirttiği gibi, üstün zekâlı çocukların eğitim alması sadece bir ayrıcalık değil, aynı zamanda onların haklarıdır. Bu çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim almaları, onların bilim, sanat ve diğer alanlarda önemli katkılarda bulunmalarını sağlayacaktır.

Erken çocukluk döneminde üstün zekâlı çocukların eğitimine yönelik yapılan araştırmalar, bu bireylerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için zenginleştirilmiş programların uygulanması gerektiğini göstermektedir. Dağlıoğlu ve arkadaşları, sınıfta farklı potansiyele sahip çocukların eğitim gereksinimlerini karşılama imkânı sunan zenginleştirme programlarının, hem üstün yetenekli çocuklara hem de tipik gelişim gösteren çocuklara fayda sağladığını belirtmektedir (Dağlıoğlu vd., 2017). Bu tür programlar, çocukların bireysel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda sosyal etkileşimlerini de artırmaktadır.

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde karşılaşılan zorluklar arasında, bu çocukların sosyal becerilerinin gelişimi de önemli bir yer tutmaktadır. Ünal ve Yıldız (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün zekâlı çocukların sosyal ilişkilerde zorluk yaşayabildiği ve bu durumun benlik saygılarını olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle, eğitim programlarının sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal becerilerin geliştirilmesine de önem vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda, sosyal uyumun sağlanması için erken yaşlardan itibaren uygun müdahalelerin yapılması önemlidir.

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta, bu çocukların öğrenme stratejileri ve tercihleri ile ilgili bilinçli bir yaklaşım geliştirilmesidir. Bolat'ın çalışmasında, üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stratejileri tercihleri ve karşılaştıkları öğrenme sorunları incelenmiştir. Bu tür araştırmalar, eğitimcilerin bu çocukların öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve onlara uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Bolat, 2022). Ayrıca, Dilekli ve Tezci (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, üstün yetenekli bireylere yönelik öğrenme stratejileri eğitiminin etkileri üzerine durulmuştur. Bu tür eğitimler, çocukların öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir.

Sonuç olarak, üstün zekâlı çocukların eğitiminde çok yönlü bir yaklaşım benimsemek gerekmektedir. Bu çocukların erken yaşlarda doğru bir şekilde tanınması, eğitim programlarının zenginleştirilmesi, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve öğrenme stratejilerinin dikkate alınması, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için kritik öneme sahiptir. Eğitimcilerin, ebeveynlerin ve toplumun bu çocukların ihtiyaçlarını anlaması ve onlara uygun destek sağlaması, gelecekteki başarıları için hayati bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, eğitim sisteminin bu özel bireylerin gereksinimlerine uygun şekilde yapılandırılması, toplumun genel gelişimi açısından da büyük bir önem taşımaktadır.

2.6.1. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocukların Eğitimde Kullanılan Stratejiler

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan stratejiler, bu bireylerin özel yeteneklerini ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak tasarlanmalıdır. Eğitimcilerin, bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri geliştirmeleri, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için kritik öneme sahiptir. Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde yaygın olarak kullanılan stratejiler arasında zenginleştirme, hızlandırma, bireyselleştirme ve farklılaştırma gibi yöntemler bulunmaktadır. Bu stratejilerin her biri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için tasarlanmıştır.

Zenginleştirme, öğrencilerin mevcut müfredatın ötesine geçerek daha derinlemesine bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla uygulanan bir stratejidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş projeler ve aktiviteler sunarak onların yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Dağlıoğlu vd., 2017). Örneğin,

Bayazit ve Koçyiğit (2017) çalışmasında, üstün zekâlı öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme konusundaki esneklikleri ve farklı yaklaşımlar kullanma yetenekleri vurgulanmıştır. Bu tür zenginleştirme uygulamaları, öğrencilerin problem çözmebecerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda onların özgün düşünme yeteneklerini de destekler.

Hızlandırma, öğrencilerin daha ileri düzeydeki derslere geçiş yapmalarını sağlayan bir stratejidir. Bu yöntem, öğrencilerin yeteneklerine uygun olarak daha zorlu müfredatlara erişimlerini kolaylaştırır. Hızlandırma uygulamaları, genellikle öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve onları daha ileri düzeydeki bilgi ve becerilerle donatmak amacıyla kullanılır (Kukul, 2018). Bu tür programlar, öğrencilerin hızlandırılmış eğitim alarak daha karmaşık konularla başa çıkmalarını sağlar.

Bireyselleştirme, her öğrencinin öğrenme tarzına ve hızına uygun olarak eğitim sürecinin özelleştirilmesini ifade eder. Bu strateji, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin çeşitlendirilmesini içerir. Bireyselleştirilmiş eğitim, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre öğrenmelerini teşvik eder ve onların motivasyonlarını artırır (Al-Dhaimat, Salah & Abutayeh., 2020). Bu tür bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağlar.

Farklılaştırma, öğretim sürecinde öğrencilerin farklı yetenek ve ihtiyaçlarına göre derslerin uyarlanmasını ifade eder. Bu strateji, öğretmenlerin ders içeriklerini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin bireysel özelliklerine göre değiştirmelerini gerektirir (Kamarulzaman, Azman & Zahidi, 2015). Farklılaştırma uygulamaları, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun olarak daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar.

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde kullanılan diğer bir yöntem mentorluk programlarıdır. Mentorluk, bireylerin gelişim süreçlerinde deneyimli bir rehberin sağladığı destek ve yönlendirmeyi içerir. Üstün zekâlı öğrenciler, genellikle yüksek öğrenme hızı, yaratıcılık ve problem çözme yetenekleri gibi özelliklere sahiptirler; bu nedenle, onların eğitiminde özel yaklaşımlar gereklidir (Çetinkaya & Inci, 2019; Erdoğan, 2014; Sezer & Sarigül, 2014). Araştırmalar, mentorluk programlarının üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, mentorluk, bu öğrencilerin bilimsel tutumlarını geliştirmekte ve yaratıcılıklarını teşvik etmektedir (Özarslan, 2018).

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde kullanılan bir diğer önemli strateji ise aktif öğrenme yöntemleridir. Bu yöntemler, öğrencilerin derslerde daha fazla katılım göstermelerini ve öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde dahil olmalarını sağlar. Aktif öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve bilgiyi daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Pereira&Chahini, 2021). Bu tür yöntemler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha keyifli hale getirirken, aynı zamanda onların akademik başarılarını da artırır.

Eğitimde teknoloji kullanımı, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dijital tabanlı uygulamalar ve e-öğrenme platformları, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanırken, aynı zamanda onların ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş içeriklere erişimlerini sağlar (Tosunoğlu, 2021). Özellikle COVID-19 pandemisi döneminde, uzaktan eğitim uygulamaları, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde yeni fırsatlar sunmuştur (Aloufi, Khalil, Elsayed, Wardat& AL-Otaibi, 2021). Bu süreçte, öğretmenlerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmiştir.

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin rolü de son derece önemlidir. Öğretmenlerin, üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamaları ve bu doğrultuda uygun öğretim stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir. Miedijensky (2018) çalışmasında, üstün zekâlı öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilen öğretmenlerin nitelikleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaları, onların üstün zekâlı öğrencilerle daha etkili bir şekilde çalışabilmelerini sağlar (Allotey, Watters& King, 2020).

Sonuç olarak, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde kullanılan stratejiler, bu bireylerin özel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre özelleştirilmelidir. Zenginleştirme, hızlandırma, bireyselleştirme, farklılaştırma ve aktif öğrenme gibi yöntemler, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için etkili araçlar sunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bu stratejileri etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu şekilde, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde daha başarılı sonuçlar elde edilebilir.

2.6.1.1. Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik olarak kurulmuş olan özel eğitim kurumlarıdır. Bu merkezler, üstün zekâlı ve

yetenekli bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli eğitim programları sunmaktadır. BİLSEM'ler, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için tasarlanmış olan zenginleştirilmiş eğitim ortamlarıdır ve bu bağlamda, Türkiye'deki eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Bolat, 2020; Göksu & Yalçın, 2023; Kantaroğlu, 2023).

BİLSEM'lerin işlevi, yalnızca akademik başarıyı artırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye de yöneliktir. Bu merkezlerde verilen eğitimler, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Araştırmalar, BİLSEM'lerde uygulanan destek eğitim programlarının, özellikle matematik ve fen derslerine yönelik motivasyon ve tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kantaroğlu, 2023; Kayışdağ&Melekoğlu, 2019). Bu durum, BİLSEM'lerin eğitim programlarının etkili bir şekilde tasarlandığını ve uygulandığını ortaya koymaktadır.

BİLSEM'lerin eğitim programları, genellikle disiplinlerarası bir yaklaşım benimsemekte ve sanat ile bilimin entegrasyonunu teşvik etmektedir. Bu bağlamda, sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olurken, bilim eğitimi de analitik düşünme becerilerini pekiştirmektedir. Dolayısıyla, BİLSEM'ler, öğrencilerin hem sanatsal hem de bilimsel yeteneklerini geliştirmeye yönelik zengin bir eğitim sunmaktadır (Abacı & Tüzün, 2023; Daz vd., 2020; Genç, 2017). Bu merkezlerde, öğrencilerin bireysel yetenekleri doğrultusunda özelleştirilmiş eğitim programları uygulanmakta ve bu sayede her öğrencinin potansiyeli en üst düzeye çıkarılmaya çalışılmaktadır.

BİLSEM'lerin bir diğer önemli yönü de, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırarak sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik programlar sunmasıdır. Bu merkezlerde, öğrenciler grup çalışmaları ve projeler aracılığıyla işbirliği yapma, iletişim kurma ve liderlik becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Bu tür sosyal etkileşimler, öğrencilerin kendine güvenlerini artırmakta ve sosyal yetkinliklerini geliştirmektedir (Bolat & Karakuş, 2020; Gönültaş& Karataş, 2023). Ayrıca, BİLSEM'lerde uygulanan projeler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini pekiştirmekte ve onları gerçek dünya problemleriyle başa çıkma konusunda hazırlamaktadır (Nacaroğlu & Mutlu, 2020).

BİLSEM'lerin eğitim programları, sürekli olarak değerlendirilmekte ve güncellenmektedir. Öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin memnuniyetleri, programların etkinliğini ölçmek için önemli bir kriter olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin BİLSEM'lerdeki eğitim programlarından genel olarak memnun olduklarını ve bu

programların kendilerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Bolat & Karakuş, 2020; Kayışdağ & Melekoğlu, 2019; Öner, 2023). Bu bağlamda, BİLSEM'lerin eğitim programlarının kalitesi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine doğrudan etki etmektedir.

BİLSEM'lerin bir diğer önemli işlevi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Bu merkezlerde görev yapan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerle çalışma konusunda eğitim almakta ve bu sayede öğretim yöntemlerini geliştirmektedirler. Öğretmenlerin, BİLSEM'lerdeki eğitim süreçlerine yönelik görüşleri, programların geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Bolat & Karakuş, 2020; Doksanoğlu, 2022). Bu nedenle, öğretmenlerin sürekli olarak eğitilmesi ve desteklenmesi, BİLSEM'lerin başarısını artıran önemli bir faktördür.

BİLSEM'ler, Türkiye'deki eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sundukları olanaklarla dikkat çekmektedir. Bu merkezler, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmeye yönelik sundukları zengin eğitim programları ile sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de desteklemektedir. Dolayısıyla, BİLSEM'lerin işlevi, sadece eğitim vermekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin gelecekteki başarıları için gerekli olan becerileri kazandırmayı da hedeflemektedir (Göksu & Yalçın, 2023; Gönültaş & Karataş, 2023; Kantaroğlu, 2023).

Sonuç olarak, Bilim ve Sanat Merkezleri, Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik önemli bir yapı olarak öne çıkmaktadır. Bu merkezler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek, onları geleceğin liderleri ve yaratıcı bireyleri olmaya hazırlamaktadır. BİLSEM'lerin sunduğu eğitim programları, disiplinlerarası bir yaklaşım benimseyerek, sanat ve bilimin entegrasyonunu teşvik etmekte ve bu sayede öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaktadır (Abacı & Tüzün, 2023; Bolat, 2020; Daz vd., 2020).

2.6.1.2. Destek Eğitim Odaları

Üstün zekalılar için uygulanan destek eğitim odaları, bu bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla tasarlanmış özel eğitim programlarıdır. Bu programlar, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırılmıştır ve genellikle zenginleştirilmiş müfredat, sosyal etkileşim fırsatları ve bireysel ilgi alanlarına yönelik

dersler sunmaktadır. Araştırmalar, bu tür programların akademik başarıyı artırma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve özsaygıyı yükseltme gibi olumlu etkiler sağladığını göstermektedir (Al-Zoubi, 2014; Kim, 2016; Lee&Cress, 2024).

Zenginleştirme programlarının etkinliği üzerine yapılan meta-analizler, sürekli müdahalelerin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle, bu programların yıl boyunca devam etmesi gerektiği vurgulanmaktadır; böylece öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkaracak bir öğrenme ortamı sağlanmış olur (Batterjee, 2014; Kim, 2016). Ayrıca, bu programlar, öğrencilerin sosyal destek ağlarını genişletmelerine ve akranlarıyla etkileşimde bulunmalarına olanak tanır, bu da onların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Al-Zoubi, 2014; Miller &Gentry, 2010).

Özellikle matematik alanında, üstün zekalı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanmış programların gerekliliği sıklıkla dile getirilmektedir. Araştırmalar, mevcut matematik müfredatının çoğu zaman bu öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamadığını göstermektedir (Aydın, 2021). Bu nedenle, matematiksel yetenekleri yüksek olan öğrencilerin tanımlanması ve onlara yönelik özel atölye programlarının hazırlanması önerilmektedir. Bu tür programlar, öğrencilerin matematiksel kavramları daha derinlemesine anlamalarına ve karmaşık problemleri çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Aydın, 2021; Wiggins, McTighe&Siegel, 2017).

Zenginleştirme programlarının bir diğer önemli yönü, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımasıdır. Bu programlar, öğrencilerin zorlu görevleri tamamlarken çalışma yönetimi becerileri kazanmalarına yardımcı olmakta ve bu da onların özsaygılarını artırmaktadır (Alabdullatif, 2020; Lee &Cress, 2024). Ayrıca, bu programlar aracılığıyla öğrenciler, öğretmenleriyle daha yüksek bir saygı ve beklenti düzeyinde etkileşimde bulunmakta, bu da öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır (Lee &Cress, 2024).

Üstün zekalıları için uygulanan destek eğitim odalarının bir diğer önemli boyutu ise, öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirmelerine olanak tanıyan etkileşimli öğrenme ortamları sunmasıdır. Bu tür programlar, öğrencilerin akranlarıyla etkileşimde bulunarak sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda onların akademik başarılarını da artırmaktadır (Miller &Gentry, 2010; Yu, Chen & Zhang, 2020). Özellikle, düşük gelirli ailelerden gelen yüksek potansiyelli öğrencilerin, bu tür programlar

aracılığıyla benzer sosyal ve akademik faydalar elde ettikleri gözlemlenmiştir (Miller & Gentry, 2010).

Sonuç olarak, üstün zekalılar için uygulanan destek eğitim odaları, bu bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla kritik bir rol oynamaktadır. Zenginleştirme programları, sürekli müdahaleler, özel matematik programları, öz düzenleme becerileri geliştirme ve sosyal etkileşim fırsatları sunma gibi çeşitli yönleriyle, üstün zekalı öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Bu programların etkinliği, akademik başarıyı artırma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve özsaygıyı yükseltme gibi olumlu sonuçlarla desteklenmektedir (Al-Zoubi, 2014; Alabdullatif, 2020; Batterjee, 2014; Kim, 2016; Lee, 2024).

2.7. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı

2.7.1. Kuramın Genel Çerçevesi

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, bireylerin gelişiminde çevresel faktörlerin rolünü vurgulayan kapsamlı bir teorik çerçevedir. Bu kuram, bireyin gelişimini etkileyen çeşitli çevresel sistemleri tanımlar ve bu sistemlerin birbirleriyle olan dinamik etkileşimlerini inceler. Kurama göre bireyin çevresi, beş temel düzeyde organize olmuştur: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem (Manici & Aydın, 2022).

Mikrosistem, bireyin doğrudan etkileşimde bulunduğu çevreleri (örneğin ebeveyn, okul, akran grubu) içerir. Bu düzeydeki etkileşimler, bireyin gelişimini en çok etkileyen faktörler arasındadır. Mezosistem, mikrosistem düzeyindeki farklı çevreler arasındaki ilişkileri ifade eder; örneğin ebeveyn-okul iş birliği veya öğretmen-ebeveyn iletişimi gibi. Ekzosistem, bireyin doğrudan içinde yer almadığı, ancak dolaylı olarak etkilendiği çevresel faktörleri (örneğin eğitim politikaları, medya, ebeveynlerin iş ortamı) kapsar. Makrosistem, bireyin bağlı olduğu kültürel ve toplumsal değerler, inançlar ve normlar gibi daha geniş bir bağlamı ifade eder. Son olarak, kronosistem, zamanın birey üzerindeki etkilerini ele alır ve gelişim süreçlerinin zaman içerisindeki değişimini inceler (Yayla, Öztürk & Çelik, 2021).

Bronfenbrenner'in teorisi, bireylerin çevresel faktörlerle olan dinamik etkileşimlerinin psikolojik, sosyal ve eğitsel gelişim üzerindeki etkilerini anlamak için kapsamlı bir çerçeve

sunar (Doğan & Aytakin, 2021). Özellikle çocukluk dönemi, bu kuramın merkezinde yer alır; çünkü ebeveyn, okul ve akran ilişkileri gibi mikrosistem düzeyindeki faktörlerin etkisi, bireyin yaşamında kritik bir öneme sahiptir. Bunun yanı sıra, daha geniş sosyal ve kültürel bağlamların da dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Bozkurt, 2024).

Eğitim alanında, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı önemli bir yere sahiptir. Eğitimciler, öğrencilerin gelişiminde çevresel faktörlerin etkisini anlamak için bu kuramı kullanarak daha etkili öğretim stratejileri geliştirebilir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerin ebeveynleriyle olan ilişkilerini güçlendirmesi, öğrencilerin okul deneyimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Ansong, Smith & Johnson, 2017). Ayrıca, bu kuram, bireylerin sosyal destek sistemlerinin önemine dikkat çeker; sosyal destekler bireylerin duygusal ve davranışsal katılımlarını doğrudan etkileyebilir (Bruce-Davis, Gubbins&Gilson, 2014).

2.7.2. Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi Bağlamında Ekolojik Sistemler Kuramı

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, üstün zekâlı çocukların eğitiminde çevresel faktörlerin önemini vurgulayan çok boyutlu bir yaklaşım sunar. Üstün zekâlı çocuklar, akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal zorluklarla da karşılaşabilirler. Bu nedenle, onların ihtiyaçlarını anlamak ve uygun öğrenme ortamları sağlamak eğitimciler, ebeveynler ve politika yapıcılar için kritik bir gerekliliktir (Worrell, Subotnik&Olszewski-Kubilis, 2019).

- *Mikrosistem:* Mikrosistem düzeyinde, ebeveyn desteği, üstün zekâlı çocukların akademik ve sosyal gelişiminde önemli bir role sahiptir. Ailelerin çocuklarının yeteneklerini tanıması ve bu yetenekleri desteklemesi, onların özgüvenlerini artırabilir ve başarılarını pekiştirebilir (Pavlova, McCarthy& Smith, 2021). Örneğin, destekleyici ebeveyn yaklaşımları, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve akademik hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin bu çocuklara yönelik anlayışlı ve bireyselleştirilmiş yaklaşımları, sosyal ve akademik uyumlarını artırabilir (Shi vd., 2013).
- *Mezosistem:* Mezosistem, farklı mikrosistemler arasındaki etkileşimleri içerir. Üstün zekâlı çocukların eğitiminde, okul ve ebeveyn arasındaki iş birliği mezosistem bağlamında kritik bir faktördür. Öğretmenlerin, ebeveynlerle etkili iletişim kurarak çocukların ihtiyaçlarını anlaması, çocukların sosyal ve akademik başarılarını olumlu

yönde etkileyebilir (Lockhart& Mun, 2020). Okul ortamındaki sosyal destek sistemleri, öğrencilerin duygusal ve davranışsal katılımlarını artırarak akademik başarıyı destekleyebilir (Chowkase, 2021).

- *Ekzosistem*:Ekzosistem düzeyinde, eğitim politikaları ve toplumdaki kaynaklar üstün zekâlı çocukların eğitiminde belirleyici bir rol oynar. Türkiye’deki üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan BİLSEM programları ve destek eğitim odaları, bu düzeyde yer alan unsurlardır. Ancak bu programlara erişim zorlukları ve kaynak yetersizlikleri, üstün zekâlı çocukların gelişimlerini sınırlandırabilir (Miedijensky, 2024). Ayrıca, toplumda bu çocukların eğitimi hakkında farkındalık yaratılması, onların sosyal kabul görmelerine katkı sağlayabilir (Bain, McCallum& Bell, 2006).
- *Makrosistem*:Makrosistem düzeyinde, kültürel değerler ve inançlar üstün zekâlı çocukların eğitime yönelik yaklaşımları şekillendirir. Örneğin, Türkiye’de üstün yetenekli bireylerin eğitimiyle ilgili farkındalık artmış olsa da, toplumsal düzeyde daha fazla destek ve kaynak sağlanması gerekmektedir (Persson, 2012).
- *Kronosistem*:Kronosistem, bireyin gelişimini zaman içerisindeki değişim bağlamında ele alır. Eğitim politikalarının ve ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentilerinin zamanla değişmesi, üstün zekâlı çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, eğitimde teknolojinin artan rolü ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin yaygınlaşması, bu çocukların daha etkili bir eğitim almasını sağlamaktadır (Eliasa, 2012).

Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı, üstün zekâlı çocukların eğitimi için çevresel faktörlerin ve sosyal destek sistemlerinin önemini vurgulayan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Eğitimciler, ebeveynler ve politika yapıcılar, bu kuramı temel alarak üstün zekâlı çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve bu ihtiyaçlara uygun stratejiler geliştirebilir. Aile, okul ve toplum düzeyinde sağlanan etkili destek sistemleri, üstün zekâlı çocukların potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine olanak tanıyabilir.

2.8. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklara Uygulanan Eğitsel Destek ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde ulusal ve uluslararası üstün zekâlı çocuklara sağlanan destek eğitim ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.Üstün zekâlı çocuklara yönelik destek eğitim odaları, bu bireylerin özel ihtiyaçlarını karşılamak ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla tasarlanmış eğitim ortamlarıdır. Bu bağlamda, çeşitli araştırmalar, üstün zekâlı

çocukların eğitiminde uygulanan farklı müdahale stratejilerinin etkinliğini incelemektedir. Özellikle, bu çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için özel eğitim programlarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Örneğin, Yıldız (2021) çalışmasında, üstün zekâlı öğrencilerin sosyal-duygusal sorunları üzerinde durulmakta ve bu sorunların çözümüne yönelik danışmanlık programlarının önemine dikkat çekilmektedir. Bu tür programlar, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek, akademik başarılarını artırma potansiyeline sahiptir.

García-Martínez, Caceres, Rosa ve Leon (2021), üstün zekâlı öğrencilerle yapılan eğitim müdahalelerini sistematik bir şekilde incelemiş ve bu tür müdahalelerin genel olarak olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Özellikle, bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış eğitim modüllerinin, onların akademik başarılarını artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Ülger ve arkadaşları da benzer şekilde, üstün zekâlı öğrenciler için geliştirdikleri üç modüllü müdahale programının olumlu etkilerini rapor etmişlerdir. Bu tür yapılandırılmış eğitim programları, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Öte yandan, Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius ve Calvert (2020), üstün zekâlı öğrencilerin başarısızlıklarını tersine çevirmek için mevcut müdahalelerin etkinliğini incelemişlerdir. Bu meta-analiz, bireyselleştirilmiş müdahale stratejilerinin, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır. Özellikle, bu tür müdahalelerin, öğrencilerin motivasyonunu artırarak, akademik başarılarını yükseltme potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir. Obergriesser and Stoeger (2015) çalışmasında ise, öz düzenleme öğrenme stratejilerinin uygulanmasının, üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu tür stratejilerin, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu ve dolayısıyla akademik başarılarını artırdığı ifade edilmiştir.

Destek eğitim odalarının bir diğer önemli yönü, sosyal etkileşim ve grup dinamiklerini geliştirmeye yönelik sağladığı fırsatlardır. Pavlov vd. (2021) üstün zekâlı çocukların özel sınıflarda eğitim almasının, sosyal çatışmaları azaltma potansiyeline sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, araştırmalarda üstün zekâlı çocukların özel veya ortak sınıflarda eğitim almasının avantajları ve dezavantajları konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, üstün zekâlı çocukların daha benzer zihinsel yeteneklere sahip çocuklarla eğitim almasının, sosyal çatışmaları azaltabileceğini savunmaktadır (Pavlova vd., 2021). Ayrıca, Shvid. (2013), zenginleştirilmiş eğitim alan üstün zekâlı çocukların

dikkat sürelerinin arttığını ve dikkat dağınıklığı oranlarının düştüğünü göstermişlerdir. Bu durum, zenginleştirilmiş eğitim programlarının, öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan zorluklar, genellikle bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ritchotte, Rubestein ve Murry(2015), bu öğrencilerin akademik performanslarının artırılması için müdahale programlarının erken yaşlarda başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, erken müdahale stratejileri, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri için kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, Foley-Nicpon ve Teriba(2022), iki kere farklı çocukların (hem üstün zekâlı hem de özel gereksinimleri olan) eğitiminde, özel politikaların geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tür politikalar, bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hizmetlerin sağlanmasını kolaylaştıracaktır.

Pemik ve Levent (2019) araştırmasında, üstün yetenekli öğrencilere destek odalarında sunulan eğitimin, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açılarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar, bu odalarda genellikle zeka oyunları oynatıldığını, ancak farklılaştırılmış eğitimin yeterince uygulanmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca, destek odalarının belli bir müfredat ve plana sahip olmamasının yanı sıra materyal eksikliği ve fiziksel yetersizliklerin ciddi sorunlar oluşturduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim sürecindeki rolünün belirleyici olduğu vurgulanmış ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Demir (2018) araştırmasında, özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenler, destek odalarını öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarabildikleri, bilimsel, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği yerler olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, bu odalarda öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim fırsatlarının sunulduğunu ifade etmişlerdir.

Nar ve Tortop (2017) çalışmasında, Türkiye’deki üstün yetenekliler için destek eğitim odası uygulamaları incelenmiştir. Çalışmada, Türkiye’nin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda küresel gelişmelerin gerisinde kaldığı belirtilmiştir. Küresel yaklaşımların, ayrı destek odalarından çok kaynaştırma eğitimi ve farklılaştırılmış öğretim modellerine yöneldiği ifade edilmiştir. Bu yeni uygulamaların Türkiye’deki sorunlarını belirlemek için eğitimcilerin görüşlerinin alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Akgül, Kumaş ve Gökçeer (2020) araştırmasında, destek eğitim odalarında uygulanan programların üstün yetenekli ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin benlik algısı, sosyal becerileri ve problem çözme yetenekleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, bu programların öğrencilerin problem çözme, yansıtıcı düşünme ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ancak, öğrencilerin öz algılarında anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015) çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim hizmetlerinin mevcut durumu değerlendirilmiştir. Araştırmada, bu hizmetlerin başlatılmış olmasına rağmen bazı eksiklikler bulunduğu ifade edilmiştir. Çalışma, destek eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu kapsamda yürütülecek etkinliklerin planlanmasının önemine dikkat çekmiştir.

Tuğluoğlu,Özay,Kara ve Kaymakçı (2024) araştırmasında, özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulamalarının okul yöneticileri ve veliler tarafından nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Okul yöneticileri, destek odalarındaki düzenlemelerin genel olarak yeterli olduğunu ancak materyal eksikliği ve öğretmen bilgi düzeyindeki eksikliklerin sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Veliler, çocuklarının bu destekten faydalandığını ifade etmiş ancak bazıları uygulamayı yetersiz bulmuş ve okul saatleri dışında yapılmasını önermiştir. Araştırma, destek eğitim odalarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin bilgi seviyesinin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Kaya (2013) çalışmasında, Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi için uygulanan program ve modeller incelenmiştir. Özellikle Bilim ve Sanat Merkezleri’nin (BİLSEM) eğitim sistemi üzerinde durulmuştur. Çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin, normal eğitim programlarının ötesinde, zihinsel ve özel yeteneklerini geliştirebilecek farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, üstün zekâlı çocuklara yönelik destek eğitim odaları, bu bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek için kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimcilerin, bu çocukların ihtiyaçlarını anlamaları ve uygun müdahale stratejileri geliştirmeleri, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, araştırmalar, yapılandırılmış ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının, üstün zekâlı öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim politikalarının, bu öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde geliştirilmesi, onların eğitim deneyimlerini iyileştirecek ve genel başarılarını artıracaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde yapılmış çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada BİLSEM'e gitmeyen üstün yetenekli öğrencilere sağlanan eğitimsel düzenlemeleri değerlendirmek için nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışmasıdır. Nitel araştırma sosyal bilimlerde kullanılan karmaşık olguları anlamak ve yorumlamak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Bu model, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini derinlemesine incelemesine olanak tanır. Nitel araştırma, genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanarak, araştırılan konunun doğal ortamında detaylı bir şekilde incelenmesini sağlar (Alabay, Yılmaz & Demir, 2023; Baltacı, 2019; Köse, 2023).

Nitel araştırma modelleri arasında fenomenolojik, durum çalışması ve olgubilim gibi farklı desenler bulunmaktadır. Örneğin, fenomenolojik araştırma, bireylerin belirli bir deneyim hakkındaki algılarını anlamaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlanır (Tura & Erden, 2022; Tuzcu & Erden, 2023). Durum çalışması ise, belirli bir olgu veya durumu derinlemesine incelemek için kullanılan bir yöntemdir ve genellikle katılımcıların tutumları ve davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla tercih edilir (Arı, Çoban & Kaya, 2020; Yıldırım vd., 2019). Olgubilim deseni ise, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlerin anlamlarını keşfetmeye odaklanır (Ekici, 2016).

Nitel araştırmanın temel avantajlarından biri, karmaşık sosyal olguların çok boyutlu doğasını anlamaya yardımcı olmasıdır. Bu bağlamda, nitel araştırma, araştırmacının

katılımcıların perspektiflerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamasına olanak tanır, bu da daha zengin ve anlamlı veriler elde edilmesini sağlar (Baltacı, 2019; Ökten, 2018). Ayrıca, nitel araştırma, katılımcıların doğal ortamlarında gözlemlenmesi sayesinde, daha gerçekçi ve geçerli bulgular sunma potansiyeline sahiptir (Arıcı, 2023; Köse, 2023).

Durum çalışmaları, genellikle karmaşık sosyal süreçleri anlamak için kullanılır ve bu süreçlerin bağlamını, dinamiklerini ve etkileşimlerini keşfetmeye olanak tanır (Anthony & Jack, 2009; Nhan, 2020). Durum çalışmaları literatürde vaka çalışması olarak da adlandırılmaktadır. Vaka çalışmaları, araştırmacılara belirli bir durumu veya olayı daha iyi anlamak için geniş bir veri toplama yelpazesi kullanma imkanı tanır; bu veri toplama yöntemleri arasında gözlem, mülakat ve doküman analizi yer alır (Bergen & While, 2000; Büyük & Kömürcü, 2022).

Bu çalışmada, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı temel alınarak, üstün yetenekli çocukların eğitimi bağlamında ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu kuram, bireyin gelişiminde çevresel faktörlerin etkisini vurgular ve bireyin çevresindeki çeşitli sistemlerin (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) birbirleriyle etkileşimini incelemek için çok boyutlu bir çerçeve sunar. Araştırma sorularının bu çok katmanlı yapıyı anlamayı hedeflemesi nedeniyle, nitel araştırma modeli ve durum çalışması deseni uygun görülmüştür.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularına en uygun bilgi kaynağı olabilecek bireylerin belirlenmesini sağlayan bir yöntemdir (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda, araştırmada Nevşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından üstün yetenek tanısı almış ancak BİLSEM'e devam etmeyen çocukların ebeveynlerinin deneyimlerini ve görüşlerini anlamak hedeflenmiştir. Bu ebeveynler, araştırmanın odaklandığı durumu en iyi temsil edebilecek bir grup olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar, farklı yaş gruplarından ve mesleki geçmişlerden gelen 9 ebeveyn'den oluşmaktadır. Bu ebeveynlerin 5'i baba, 4'ü annedir. Ebeveynlerin yaşları 42 ile 55 arasında değişmektedir. Eğitim düzeyleri açısından bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun lise sonrası eğitime sahip olduğu görülmektedir; 4 ebeveyn lisans, 1 ebeveyn yüksek lisans, 1 ebeveyn ön lisans mezunudur. Bunun yanı sıra 3 ebeveyn ilköğretim

mezunudur. Meslek grupları ise devlet memurluğu, öğretmenlik, serbest meslek, spor eğitmenliği ve işçilik gibi çeşitli alanlardan oluşmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının mevcut sınıf düzeyleri 6. sınıf ile 12. sınıf arasında değişiklik göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak bu araştırma için geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (EK-2). Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel araştırma yöntemleri arasında önemli bir yere sahiptir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, üstün zekâlılar alanında daha çok kullanılmasının birkaç önemli nedeni bulunmaktadır. İlk olarak, bu tür görüşme formatı, katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamak için esneklik sunar. Özellikle üstün zekâlı bireylerin eğitime yönelik yapılan araştırmalarda, katılımcıların (öğretmenler, veliler veya uzmanlar) özgün görüş ve deneyimlerini ifade etmeleri önemlidir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara belirli konulara odaklanma imkânı tanırken, aynı zamanda katılımcıların kendi perspektiflerini serbestçe ifade etmelerine olanak sağlar (Bayar, Demirci & Karakaş, 2020; Bildiren, Kılıç & Kurt, 2020).

Bu çalışmada kullanılan görüşme formu, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları, kuramın mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem düzeylerindeki yapılarına uygun şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda, görüşme formu ebeveynlerin, çocuklarının eğitimiyle ilgili deneyimlerini ve çevresel faktörlerin bu süreçteki etkilerini çok katmanlı bir çerçevede değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur.

İkinci olarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler, karmaşık ve çok boyutlu konuların incelenmesinde etkili bir yöntemdir. Üstün zekâlı çocukların eğitime dair sorunlar, öğretim yöntemleri ve öğretmen algıları gibi konular, genellikle çok çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu nedenle, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıların katılımcıların düşüncelerini daha derinlemesine keşfetmelerine ve bu konularla ilgili karmaşık ilişkileri anlamalarına yardımcı olur (Kaya, 2021; Üçler & Yıkılmış, 2021). Örneğin, bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek algıları incelenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak katılımcıların düşünceleri detaylı bir şekilde toplanmıştır (Bildiren vd., 2020).

Bu çalışmada kullanılan görüşme formu, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre yapılandırılmış tematik bir yaklaşım benimsemiştir. Görüşme formundaki sorular:

- *Mikrosistem düzeyinde:* Ailelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerine, çocuklarının gelişim süreçlerine yönelik deneyimlerine ve birebir ilişkilerine odaklanmıştır.
- *Mezosistem düzeyinde:* Aile-okul ilişkisi, öğretmenlerle iletişim ve okulun çocuğun ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır.
- *Ekzosistem düzeyinde:* Eğitim politikaları, kurumsal destekler (örneğin, BİLSEM ve destek eğitim odaları) ve ebeveynlerin bu sistemlere erişim süreçleri sorgulanmıştır.
- *Makrosistem düzeyinde:* Üstün yetenekli bireylere yönelik toplumsal algılar, kültürel değerler ve bu çocukların eğitimiyle ilgili genel yaklaşımlar ele alınmıştır.
- *Kronosistem düzeyinde:* Ailelerin çocuklarına yönelik gelecekteki beklentileri ve kaygıları ile zamanla değişen eğitim ihtiyaçlarına ilişkin sorular hazırlanmıştır.

Üçüncü olarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını daha iyi anlamak için nitel veri toplama yöntemleri arasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle üstün zekâlılar alanında yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin, velilerin ve uzmanların görüşleri, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulamalarının iyileştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu tür görüşmeler, katılımcıların eğitim süreçlerine dair deneyimlerini ve önerilerini ortaya koymalarını sağlar, böylece eğitim sisteminin ihtiyaçlarına yönelik daha etkili çözümler geliştirilmesine katkıda bulunur (Açar, Korkmaz & Çelik, 2022; Aktaş, 2023). Görüşme yöntemini kullanılmayan çalışmalarda olduğu gibi görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmalarda da kişisel eğilimler ve hata gerçekleşebilir. Güvenilirliği ve geçerliliği yüksek bir çalışma yapmak önemlidir. Bu çalışmada görüşme yönteminin geçerlilik ve güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu göz önüne alınarak yapılmıştır.

Görüşmeler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinde, literatür taraması yapıp alan ile ilgili diğer çalışmalar incelenmiştir. Bunun sonucunda çeşitli kaynaklardan yararlanılarak ulaşılan sorular derlenmiş ve 22 soru oluşturulmuştur. Bu soruların Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'ndaki sistem düzeylerine uygunluğu dikkate alınmıştır. Sonrasında özel eğitim alanında akademisyen olan üç uzmandan görüş alınmış ve pilot uygulama yapılarak görüşme soruları araştırmaya uygun hale getirilmiştir. Pilot uygulama, kriterlere uygun olan üstün zekâlı ve

BİLSEM’egitmeyen bir çocuğun velisi ile yapılmış ve yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, üstün zekâlılar alanında yapılan araştırmalarda esneklik, derinlik ve katılımcıların özgün deneyimlerini anlama imkânı sunması nedeniyle sıklıkla tercih edilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışman verilerinin toplanabilmesi amacıyla Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu, Millî Eğitim Bakanlığı, Nevşehir’de ki RAM ve Nevşehir BİLSEM’den gerekli onaylar ve izinler alınmıştır. Sonrasında Nevşehir Olcay Sağlam Rehberlik ve Araştırma Merkezi idarecisi ile görüşülerek çalışmadan bahsedilip uygun öğrencilerin bilgilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan bilgiler doğrultusunda ebeveynler ile görüşülüp onayları alınarak çalışmaya gönüllü olarak katılımları esas alınmıştır. Sonrasında görüşme tarihleri belirlenmiştir. Görüşme sırasında ebeveyne çalışma ile ilgili bilgiler verilerek bir tanışma sağlanmıştır. Çalışmanın güvenliği açısından ebeveynler ile yapılan görüşmelerde ebeveynlerin verdiği cevaplar yazıya aktarılmıştır. Ebeveynler ile yapılan çalışmalar süreleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Ebeveynlerle Yapılan Çalışmaların Süreleri

Süre Kategorisi	Süre (Dakika:Saniye)
En Kısa Süre	13:14
En Uzun Süre	28:11

Görüşmelerden sonra görüşme içeriği dijital ortama aktarılarak verilerin analizinde kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, nitel araştırma yöntemleri arasında önemli bir yer tutmakta olup, verilerdeki temaları ve örüntüleri sistematik bir şekilde inceleyerek, araştırma konusuna dair derinlemesine anlamlar ve bağlamlar ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yöntem, araştırmacılara bireylerin paylaşılan deneyimlerini, algılarını ve sosyal olguları anlamak için esnek bir çerçeve sunar (Vaismoradi, Turunen&Bondas, 2013).

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, araştırmada tematik analiz sürecini yapılandırmak için teorik bir çerçeve sunmuştur. Bu bağlamda, görüşme verileri kuramın mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem düzeylerine dayalı olarak kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler temel alınarak anlamlı temalar oluşturulmuştur. Bu kategoriler, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine dair deneyimlerini çok boyutlu bir çerçevede ele almayı sağlamıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler önce dijital ortama aktarılmış ve ardından tematik analiz yöntemiyle kodlanmıştır. Analiz sürecinde, görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiş ve veriler titizlikle incelenerek anlamlı birimlere ayrılmıştır. Kodlama sürecinde, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı doğrultusunda tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmiş ve her sistem düzeyi için ayrı kodlamalar yapılmıştır. Bu süreçte elde edilen veriler, belirgin örüntüleri ve ilişkileri ortaya çıkarmak için incelenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda, mikrosistem düzeyinde ebeveynlerin çocuklarıyla birebir ilişkileri ve bu ilişkilerin eğitim süreçlerine doğrudan etkileri; mezosistem düzeyinde ebeveyn-okul ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn iş birliği; ekzosistem düzeyinde kurumsal düzenlemeler, eğitim politikaları ve destek sistemleri; makrosistem düzeyinde ise eğitim politikalarının üstün yetenekli bireylerin eğitim düzenlemelerine yönelik toplumsal algılar, kültürel değerler, kurallar, kanunlar ve normlara etkileri analiz edilmiştir. Kronosistem düzeyinde ise ebeveynlerin uzun vadeli kaygıları ve zamanın etkisiyle değişen beklentileri değerlendirilmiştir.

Kodlamalar tamamlandıktan sonra, veriler benzerliklerine ve ilişkilerine göre gruplandırılmış ve temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın çok katmanlı yapısına uygun olarak düzenlenmiş ve verilerin genel yapısını yansıtacak şekilde bir araya getirilmiştir. Son olarak, temalar arasındaki ilişkiler incelenerek, araştırma sorularının çok boyutlu bir şekilde yanıtlanmasına katkı sağlayacak bir analiz yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın sistem düzeylerine göre ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Mikrosistem düzeyinde ebeveynlerin çocuklarıyla olan doğrudan ilişkileri, mezosistem düzeyinde ebeveyn ve okul arasındaki iş birlikleri, ekzosistem düzeyinde eğitim politikalarının ve kurumsal düzenlemelerin etkileri incelenmiştir. Makrosistem düzeyinde eğitim politikalarının çocukların eğitimi üzerine etkileri ele alınmış, kronosistem düzeyinde ise ebeveynlerin zaman içerisindeki değişen beklenti ve kaygıları değerlendirilmiştir.

Bu süreçte verilerin tutarlılığı ve geçerliliği, oluşturulan temaların kuramsal çerçeveye uygunluğu göz önünde bulundurularak sağlanmıştır. Ayrıca, analiz sürecinde uzman görüşlerine başvurularak, kodlama ve tematik sınıflandırmalar doğrulanmıştır.

Veriler analiz edilirken her veliye bir kod (örneğin, E1, E2, E3...) ve yanıtlarda öğrenci isimleri yerine (Ö1,Ö2,Ö3...) verilmiştir. Görüşme verileri, kodlanan bu kimliklerle analiz edilmiş ve aynı düzeyde yer alan diğer katılımcıların görüşleriyle karşılaştırılmıştır. Örneğin, E1 ve E2 kodlu ebeveynlerin mikrosistem düzeyindeki yorumları, ebeveynlerin doğrudan çocuklarına sundukları destek ve bu desteğin eğitsel süreçlere olan etkisi bağlamında değerlendirilmiştir.

3.5.1. Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bununla birlikte, nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamak için iç geçerlilik ve dış geçerlilik gibi boyutlar da dikkate alınmaktadır (Merriam, 1998). Bu araştırmada, söz konusu kriterlerin sağlanabilmesi için çeşitli stratejiler kullanılmıştır.

İç geçerlilik, araştırma bulgularının toplanan verilerle ne derece uyumlu olduğunu ve araştırmanın temel amacına uygunluğunu ifade eder (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998). Bu çalışmada iç geçerliliği sağlamak amacıyla, katılımcıların yanıtlarından elde edilen verilere doğrudan yer verilmiştir. Bulgular, katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş ve böylece araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Ayrıca, analiz sürecinde Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın beş temel düzeyi (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) kullanılmıştır. Bu kuramsal çerçeve, bulguların yapılandırılmasına katkı sağlamış ve araştırmanın kuramsal dayanağını güçlendirmiştir.

Dış geçerlilik, araştırma bulgularının farklı bağlamlara ne ölçüde transfer edilebileceğini ifade eder (Lincoln & Guba, 1985). Bu bağlamda aktarılabilirliği sağlamak için, yöntem bölümü açık, anlaşılır ve detaylı bir şekilde yazılmıştır. Araştırmaya uygun şekilde seçilen katılımcıların özellikleri, veri toplama aracının geliştirilme süreci ve analiz aşamaları hem okuyucular hem de diğer araştırmacılar için ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Aktarılabilirliğin artırılmasında kullanılan bu strateji, araştırma bulgularının benzer durumlar için rehberlik edebilmesine olanak tanımaktadır (Merriam, 1998).

İnandırıcılığı sağlamak amacıyla, katılımcıların yanıtlarından elde edilen verilere detaylı bir şekilde yer verilmiş ve analiz süreci şeffaf bir şekilde sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Katılımcı ifadelerinin doğrudan alıntılarla desteklenmesi, bulguların güvenilir bir şekilde aktarılmasını sağlamıştır. Ayrıca Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı temel alınarak, verilerin sistematik bir kuramsal çerçeveye ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Bu durum, araştırmanın inandırıcılık düzeyini güçlendirmiştir.

Tutarlılık, araştırmanın her aşamasında elde edilen bulguların sistematik ve tekrarlanabilir bir şekilde sunulmasını ifade eder (Miles & Huberman, 1994). Çalışmada tutarlılığı sağlamak için, katılımcıların yanıtları aynı uzman tarafından farklı zamanlarda tekrar kodlanmıştır. Bu süreçte oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve tutarsızlıklar yeniden değerlendirilmiştir. Ayrıca, güvenilirliği ölçmek için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül kullanılmıştır: $[Güvenirlilik = (görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)) * 100]$. Bu hesaplama sonucunda güvenilirlik oranı %80'in üzerinde bulunmuş ve bu oran çalışmanın güvenilirliğini desteklemiştir.

Sonuç olarak, araştırmada elde edilen veriler Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın düzeylerine uygun bir şekilde analiz edilmiş ve kuramsal çerçeve ile uyumlu bulgular elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde üstün yetenekli çocukların tanı süreçlerinden başlayarak eğitsel düzenlemeler ve politikaların değerlendirilmesine, ebeveyn-öğretmen iş birliğinden geleceğe yönelik beklenti ve kaygılara kadar uzanan kapsamlı bir inceleme yapılmıştır. Bulgular, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın çok katmanlı yapısı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kuram, bireylerin gelişimini mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem düzeylerinde ele alarak, birey ve çevresi arasındaki dinamik ilişkileri incelemeye olanak tanır (Bronfenbrenner, 1979). Araştırma soruları, bu teorik çerçeve doğrultusunda yanıtlanmış ve her bir katman, üstün yetenekli çocukların farklı bağlamlardaki deneyimlerini anlamada bir rehber olarak kullanılmıştır. Bulgular, araştırma soruları çerçevesinde yapılandırılarak sunulmuştur.

4.1.Tanı ve Fark Edilme Sürecine İlişkin Bulgular

Bu bölüm *"Üstün yetenekli çocukların tanı ve fark edilme sürecinde, ebeveynler ve öğretmenler hangi belirleyici rolü oynamaktadır?"* sorusuna yanıt vermek amacıyla Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın mikrosistem katmanı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bronfenbrenner (1979), bireyin gelişimini etkileyen en yakın çevrenin mikrosistem olduğunu, bu sistemin ebeveyn, öğretmen ve akran etkileşimlerini kapsadığını belirtmiştir. Bu bağlamda bulgular incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, tanı ve fark etme sürecine ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Tanı ve Fark Etme Sürecine İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar

Gelişim Belirtileri	Konuşma	Erken Konuşma
		Geç Konuşma
		Erken Yürüme
	Motor Beceriler	Hareketlilik
		Motor Beceriler
		Dikkat Çekici Bakış
	Duyusal Farkındalık	Teknolojik ve Bilişsel İlgi
		Hiperaktivite
		Kendi Kendine Öğrenme
Bilişsel Yetenekler	Hızlı Öğrenme	Okuma Yazma
		İlgi Alanları
		Anlamlandırma ve Hız
	Yaratıcı Düşünce	Sorun Çözme Yeteneği
		Hikaye Kurma
		Güçlü Odak
	Yaşından İleri Kavrama	Olgunluk ve Akılcı Davranışlar
		Akademik İlgi
		Hızlı Kavrama
Zeka ve Yeteneğin Fark Edilişi	Aile Tarafından Fark Edilme	Konuşma Tarzındaki Farklılık
		Erken Yaşta Fark Edilme
		Geç Fark Edilme
	Öğretmen/Uzman Önerisiyle Fark Edilme	Üstün Performansın Fark Edilmesi
		Yönlendirmeye Teste Katılım
		Eğitim Sürecine İlgisiyle Farkındalık
Tanılama Süreci ve Dönem	Resmi Tanı Süreci	Öğretmen Yönlendirmesiyle RAM Tanısı
		Aile İnsiyatifiyle RAM Başvurusu
		Özel Kurumdan Alınan Tanılama
	Tanılama Zamanı	Aile İsteğiyle Tanılama
		Okul Öncesi Dönemde Tanı
		İlkokul Döneminde Tanı
Duygusal Tepkiler ve Algılar	Ailenin Tepkileri	İlkokul Sonrası Dönemde Tanı
		Şaşkınlık ve Mutluluk
		Gurur
	Çocuğun Duygusal Tepkileri	Sert Davranışlar ve Endişe
		Artan Öz güven
		Ortam Değişikliğinin Etkisi
Akademik Performans	Sorumluluk Hissi	Yakından Takip
		Artan Bilinç
	Derslerde Belirgin Başarı	Dikkatli Yaklaşım
		Özgün Öğrenme Tarzları

Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanı ve fark edilme sürecinde belirgin gelişimsel özellikler sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu belirtiler arasında konuşma gelişimi, motor beceriler ve duysal farkındalık dikkat çekmektedir. Çocukların erken veya geç konuşmasının, ebeveynlerin çocuklarının farklılıklarını fark etmelerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Veliler, çocuklarının gelişimsel özellikleriyle bağlantılı olarak konuşmalarındaki farklılıkları

sıklıkla vurgulamışlardır. Bazı veliler, çocuklarının erken konuşma becerileriyle yaşlılarından belirgin bir şekilde ayrıldığını belirtmiş ve bu durumun iletişim becerilerindeki üstünlükle bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, bir veli bu durumu, *“Çok erken konuşmaya başladı, kelimeleri anlamlı bir şekilde kullanıyordu”* (E3) sözleriyle açıklarken, bir diğer veli *“Çocuğum aslında akranlarına göre çok belirgin bir farklılık göstermedi, ancak erken konuşması dikkat çeken bir durumdu. Daha yaşı çok küçükken kelimeleri düzgün bir şekilde söylemesi bizi şaşırtmıştı”* (E4) ifadeleriyle erken konuşmanın ebeveyn içinde farkındalık yarattığını vurgulamıştır.

Bazı veliler ise çocuklarının erken konuşma ve yürüme gibi becerilerinin, genel gelişim özelliklerindeki üstünlükle birlikte gözlemlendiğini dile getirmiştir. Bir veli, *“Yürümesi ve konuşması akranlarından biraz daha erken oldu”* (E6) sözleriyle bu durumu ifade ederken, bir başkası, *“Her şeyi erken yaptı, yürümeyi ve konuşmayı diğer çocuklardan önce öğrendi”* (E7) diyerek bu gelişimsel farklılıklara dikkat çekmiştir. Görüşmelerde bazı ebeveynler, erken konuşmayı çocuklarının üstün zekâlı özelliklerinin bir işareti olarak değerlendirmiştir. Örneğin, bir veli, *“Daha küçük yaştan farkını gösterdi. Mesela konuşmaya çok erken başladı”* (E8) sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Bununla birlikte, bazı görüşmelerde çocukların konuşma gelişiminde gecikmelerin de üstün zekâlılıkla bağlantılı olabileceği ifade edilmiştir. Veliler, geç konuşmanın çocukların diğer alanlardaki üstünlükleriyle paralel değerlendirildiğini belirtmiştir. Örneğin, bir veli, *“Yedi yaşına kadar konuşamadı. RAM’da testler yapıldı. Sonra bu çocuk üstün zekâlı, geç konuşacak dediler. Ve dedikleri gibi oldu; 4.5 yaşında götürdük, 7 yaşında konuştu”* (E1) sözleriyle geç konuşmanın üstün zekâlı çocukların farklı alanlarda gelişim göstermesiyle bağlantılı olduğunu aktarmıştır.

Yapılan görüşmelerde motor beceriler de veliler tarafından fark edilen önemli gelişimsel özellikler arasında yer almaktadır. Veliler, çocuklarının erken yürüme, hareketlilik ve motor becerilerde yaşlılarından farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Erken yürüme, üstün zekâlı/yetenekli çocukların motor gelişimindeki belirgin bir fark olarak öne çıkmıştır. Bir veli, *“Yürümesi ve konuşması akranlarından biraz daha erken oldu”* (E6) sözleriyle çocuğunun motor gelişiminin erken başladığını belirtirken, bir başkası *“Yürümeyi diğer çocuklardan önce öğrendi”* (E7) ifadeleriyle bu durumu vurgulamıştır. Bazı veliler, çocuklarının yalnızca erken yürüme değil, çevresiyle etkileşimlerinde gösterdikleri hareketlilik ve enerji seviyesinin de dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, bir veli, *“Yerinde duramıyor, sürekli bir şeylerle meşgul oluyordu. Belki bu*

hareketlilik onun zekasından kaynaklıydı” (E9) sözleriyle, çocuğunun fiziksel hareketliliği ve bunun bilişsel farklılıkla ilişkisini açıklamıştır. Hareketlilik, çocukların motor becerilerindeki üstünlüğün bir başka göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Görüşmelerde duysal farkındalık, üstün zekâlı/yetenekli çocukların diğer dikkat çekici özellikleri arasında yer almıştır. Veliler, çocuklarının çevrelerini algılama biçimlerinin, erken dönemde fark edilen bakışlarının, teknolojik ve bilişsel ilgi alanlarına yönelmelerinin ve hiperaktivite ile kendi kendine öğrenme eğilimlerinin bu farkındalığı ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir. Bazı veliler, çocuklarının dikkat çekici bakışlarındaki farkındalığı erken dönemde fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bir veli, *“Doğduğu günden itibaren bakışı bir farklıydı. Böyle gözünün içi parlıyor derler ya, öyle bir çocuğu”* (E2) sözleriyle bu durumu açıklarken, başka bir veli, çocuklarının teknolojiye olan ilgisinin erken yaşlarda belirginleştiğini, *“Akademik olarak farklılık gösterdi. Kendini hep yazılım gibi konulara yönlendirmeye çalıştı”* (E5) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Görüşmelerde hiperaktivite, çocukların çevreleriyle kurdukları ilişkilerde öne çıkan bir diğer faktör olarak veliler tarafından ifade edilmiştir. Görüşmelerde, çocuklarının sürekli hareket halinde olduğunu belirten bazı veliler, bu durumun çocuğun bilişsel yapısıyla bağlantılı olabileceğini dile getirmiştir. Örneğin, bir veli, *“Yerinde duramıyor, sürekli bir şeylerle meşgul oluyordu. Belki bu hareketlilik onun zekasından kaynaklıydı”* (E9) sözleriyle, çocuğunun çevresiyle olan dinamik etkileşiminden duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir. Bazı veliler, çocuklarının kendi kendine öğrenme eğilimlerini, onların bağımsız öğrenme kapasitelerinin bir göstergesi olarak değerlendirmiştir. Bir veli, *“Bazı şeyleri kendi kendine öğrenmesi bizi şaşırtıyordu. Akranları oyun oynarken o daha çok kitaplara ya da öğrenmeye yönelik şeylere ilgi gösterirdi”* (E7) sözleriyle bu durumu açıklamıştır.

Velilerle yapılan görüşmeler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanı ve fark edilme süreçlerinde belirgin gelişimsel özellikler sergilediklerini ortaya koymaktadır. Erken ya da geç konuşma, motor becerilerdeki üstünlük ve duysal farkındalık, bu çocukların farklılıklarını ebeveynlerinin fark etmesinde kilit rol oynamıştır. Özellikle erken konuşma ve yürüme gibi beceriler, iletişim ve fiziksel gelişimdeki üstünlüklerle ilişkilendirilirken, geç konuşma bazı durumlarda diğer bilişsel alanlardaki ilerlemeyle açıklanmıştır. Duysal farkındalık ve bağımsız öğrenme gibi özellikler, çocukların çevrelerini algılama biçimleriyle dikkat çekerken, teknolojiye olan erken ilgi ve kendi kendine öğrenme gibi unsurlar bilişsel üstünlüklerini destekleyen göstergeler olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular,

üstün zekâlı çocukların erken dönemde fark edilmesinde gelişimsel özelliklerin önemini vurgulamaktadır.

Bu gelişimsel özelliklerin yanı sıra, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bilişsel yetenekleri de tanı ve fark edilme süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocukların erken yaşta gösterdikleri öğrenme hızları, problem çözme becerileri ve yaratıcı düşünme yetenekleri, ebeveynlerin ve öğretmenlerin onların farklılıklarını daha net bir şekilde gözlemlemesine olanak tanımaktadır. Bir sonraki bölümde, velilerin ifadeleri doğrultusunda çocukların bilişsel yeteneklerine ilişkin bulgular ele alınmaktadır.

Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bilişsel yeteneklerini tanıma sürecinde hızlı öğrenme, yaratıcı düşünce ve yaşlarından ileri kavrama gibi dikkat çekici özellikler sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu süreçte veliler, çocuklarının erken yaşlardan itibaren bilgiye olan yatkınlıkları ve fark edilir performanslarıyla çevrelerindeki bireylerin dikkatini çektiklerini ifade etmişlerdir.

Görüşmelerde veliler hızlı öğrenme, üstün zekâlı/yetenekli çocukların bilişsel yeteneklerini gösteren temel bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Çocukların bu öğrenme hızları, kendiliğinden okuma yazma öğrenme, özgün ilgi alanları geliştirme ve anlamlandırma becerileri gibi özelliklerle kendini göstermiştir. Bazı veliler, çocuklarının herhangi bir yönlendirme olmaksızın okuma yazma öğrendiğini dile getirmiştir. Örneğin, bir veli, “4 yaşına geldiğinde okumayı kendi kendine öğrenmişti. Biz onu okuma konusunda pek yönlendirmedik, hatta biraz durdurmaya çalıştık” (E3) sözleriyle bu durumu açıklarken, başka bir veli ise “4 yaşında kendi kendine okuma yazma öğrendi” (E6) diyerek çocuğunun öğrenme hızına dikkat çekmiştir.

Veliler, çocuklarının oyun gibi tipik aktiviteler yerine daha bilişsel içeriklere yönelmelerinin de hızlı öğrenme kapasitesinin bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Bir veli bu durumu, “Bazı şeyleri kendi kendine öğrenmesi bizi şaşırtıyordu. Akranları oyun oynarken o daha çok kitaplara ya da öğrenmeye yönelik şeylere ilgi gösterirdi” (E7) ifadeleriyle açıklamıştır. Çocukların erken anlamlandırma ve dikkat çekici öğrenme hızlarının yalnızca ebeveynleri değil, öğretmenleri de etkilediği vurgulanmıştır. Örneğin, bir veli, “Okuma yaparken kelimeleri farklı bir vurguyla ve hızla anlamlandırması öğretmenlerinin dikkatini çekti” (E9) sözleriyle çocuğunun bilgiyi işleme ve anlamlandırma becerisindeki üstünlüğü ifade etmiştir.

Bilişsel yeteneklerin bir başka göstergesi olan yaratıcı düşünce, veliler tarafından sıklıkla vurgulanan özelliklerden biri olmuştur. Çocukların güçlü sorun çözme becerileri, hayal gücüne dayalı hikaye kurma yetenekleri ve yüksek odaklanma kapasiteleri, onların yaratıcılıklarını somut bir şekilde sergiledikleri alanlar olarak değerlendirilmiştir. Bazı veliler, çocuklarının sıra dışı ve hızlı çözümler üretebilme becerisine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bir veli bu durumu, *“Bisikletin zinciri kopmuştu. Nasıl tamir edeceğimizi düşünürken 'Bunu buraya tak' diyerek doğru yeri gösterdi. İlk defa gördüğü bir şeyi nasıl bu kadar hızlı anlayabiliyor diye hayret ettik”* (E1) sözleriyle açıklamıştır.

Görüşme verilerinde, hayal gücüne dayalı öğrenme ve hikaye kurma becerileri, çocukların çevresini anlamlandırmadaki farklılıklarının bir başka göstergesi olmuştur. Veliler, çocuklarının oyuncaklar veya çeşitli materyallerle oynarken hikaye oluşturma kapasitelerinin dikkat çektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir veli, *“Oyuncaklarla oynarken çok farklı hikayeler söylerdi”* (E4) sözleriyle bu durumu dile getirirken, başka bir veli, *“Akranları oyun oynarken o daha çok yaratıcı oyunlar kuruyordu”* (E7) ifadeleriyle çocuğun soyut düşünme becerisine dikkat çekmiştir. Ayrıca, çocukların aktivitelerde diğer çocuklardan daha yüksek bir konsantrasyon sergilediği ve bu odaklanmanın yaratıcı sonuçlar doğurduğu ifade edilmiştir. Bir veli bu durumu, *“Sürekli bir şeylerle meşgul oluyor, oyunlarda ya da aktivitelerde diğer çocuklardan farklı bir konsantrasyon ve yaratıcılık sergiliyordu”* (E9) şeklinde açıklamıştır.

Velilerle yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı çocukların yaşlarından ileri kavrama kapasiteleri de sıkça vurgulanan bir başka özelliktir. Bu kapasite, olgunluk ve akılcı davranışlar, akademik ilgi, hızlı kavrama becerisi ve gelişmiş bir konuşma tarzı gibi çeşitli yönleriyle kendini göstermiştir. Veliler, çocuklarının gündelik hayatta sergiledikleri olgun ve mantıklı davranışların dikkatlerini çektiğini dile getirmiştir. Örneğin, bir veli, *“İlk defa gördüğü bir şeyi nasıl bu kadar hızlı anlayabiliyor diye hayret ettik. Yaşından beklenmeyecek bir şekilde olgun ve akıllı hareket ediyordu”* (E1) ifadeleriyle bu durumu açıklarken, başka bir veli, *“Yaşına göre olgun davranışlar sergiliyordu. Akranları oyun oynarken o daha çok öğrenmeye yönelik şeylere ilgi gösterirdi”* (E7) ifadelerini kullanmıştır.

Bazı veliler çocukların akademik ilgi düzeylerinin erken yaşlardan itibaren belirgin olduğu ve bu durumun özellikle kitaplara ve öğrenme materyallerine olan yönelimleriyle dikkat çektiğini dile getirmiştir. Bir veli, *“Kitaplara olan merakı bizi hayran bırakıyordu. Televizyondaki alt yazıları okumaya çalışması ve ablasının kitaplarına ilgisi dikkatimizi*

çekmişti” (E3) sözleriyle çocuğunun bu özelliğini vurgulamıştır. Veliler, çocuklarının sınıf ortamında hızlı kavrama becerilerinin öğretmenler tarafından da fark edildiğini belirtmişlerdir. Örneğin, bir veli, “Okuldaki derslere hiç çalışmazdı ama sınıfta öğrendiğiyle sınavlardan hep yüksek alırdı” (E6) ifadeleriyle çocuğun öğrenme kapasitesini açıklarken, bir diğer veli, “Sınıfta öğretmenin anlattığını hemen kavrar ve arkadaşlarına yardımcı olurdu” (E9) sözleriyle bu durumu desteklemiştir.

Son olarak, veliler çocuklarının konuşma tarzlarındaki farklılıklara dikkat çekmiş ve bu durumun çocukların yaşlarından ileri bir düşünce düzeyine sahip olduğunu ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, bir veli, “Konuşma tarzı ve düşüncelerindeki farklılık öğretmenlerinin dikkatini çekti. Özellikle yazıları ve okuma biçimi yaşından ileri bir seviyedeydi” (E9) ifadeleriyle çocuğunun bilişsel gelişimindeki bu ileri seviyeyi açıklamıştır.

Velilerle yapılan görüşmeler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bilişsel özelliklerinin, hızlı öğrenme, yaratıcı düşünme ve ileri kavrama kapasiteleriyle dikkat çektiğini ortaya koymaktadır. Çocukların öğrenme hızları, erken yaşta kendi kendine okuma-yazma becerisi geliştirme, özgün ilgi alanları belirleme ve bilgiyi anlamlandırma gibi alanlarda belirginleşmiştir. Ayrıca, yaratıcı düşünce süreçleri kapsamında sorun çözme, hikaye kurma ve yüksek odaklanma kapasiteleri gibi özellikler, çocukların bilişsel farklarını somut şekilde göstermiştir. Çocukların olgunluk, akılcı davranışlar, akademik merak ve gelişmiş konuşma yetenekleri gibi yaşından ileri davranışlar sergilemesi, hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin dikkatini çekmiştir. Özellikle kitaplara olan ilgileri ve sınıf ortamında gösterdikleri üstün öğrenme becerileri, bu çocukların zekâ düzeylerini belirgin kılan unsurlar arasında yer almaktadır.

Bilişsel yeteneklerin farklı yönleriyle ele alındığı bulgulardan sonra, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bu özelliklerinin fark edilme süreçlerine odaklanılması gerekmektedir. Özellikle ebeveyn içindeki erken gözlemlerden, öğretmenlerin sınıf içi yönlendirmelerine kadar uzanan bu süreç, çocukların özel yeteneklerinin tanınması ve uygun eğitsel müdahalelerin sağlanması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bir sonraki bölüm zeka/yeteneğin fark edilişi ile ilgili bulguları içermektedir.

Velilerle yapılan görüşmeler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılama sürecinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin oynadığı kritik rolleri ortaya koymaktadır. Çocukların üstün zekâ ve yeteneklerinin fark edilmesi genellikle veliler tarafından yapılan gözlemler veya öğretmenler ve uzmanlar tarafından sağlanan yönlendirmelerle gerçekleşmiştir.

Bazı veliler, çocuklarının üstün özelliklerini erken yaşlarda fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu farkındalık genellikle çocukların çevreleriyle olan etkileşimlerinden ve sergiledikleri farklı davranışlardan kaynaklanmıştır. Örneğin, bir veli bu durumu “*Aslında daha çok küçükken fark ettik*” (E1) sözleriyle açıklarken, bir başka veli “*5 yaşında onun farklı bir çocuk olduğunu anladık*” (E3) ifadeleriyle çocuğunun üstün yeteneklerini okul öncesi dönemde fark ettiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte, bazı veliler, çocuklarının üstün zekâ ve yeteneklerini daha geç bir dönemde fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarının özelliklerinin genellikle okul ortamında belirginleştiğini aktaran veliler, bu farkındalığın çoğunlukla akademik ya da sosyal performansla ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bir veli, çocuğunun özelliklerini fark etme sürecini “*İlkokulun sonunda, ortaokulun başında fark ettik*” (E5) sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin ve uzmanların, üstün zekâlı/yetenekli çocukların tanılama sürecindeki katkısı veliler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içindeki gözlemleri, yönlendirmeleri ve çocukların performanslarına ilişkin değerlendirmeleri, velilerin çocuklarının yeteneklerini fark etmelerinde belirleyici bir rol oynamıştır. Örneğin, bir veli, “*Biz pek fark etmemiştik ama sınıf öğretmeni sürekli 'Ö6, abisinden daha zeki, çok özel bir çocuk' diyordu*” (E6) ifadeleriyle öğretmenin farkındalık sürecine olan katkısını açıklamıştır. Benzer şekilde, bir başka veli, “*Sınıf öğretmeni 'Bu çocuk üstün zekâlı olabilir' dedi*” (E7) sözleriyle öğretmenlerin bu süreçteki önemli rolünü dile getirmiştir.

Veliler, öğretmenlerin yönlendirmeleri sonucunda çocuklarını zekâ testlerine götürdüklerini ve bu sayede çocuklarının üstün yeteneklerinin resmi bir şekilde tanınmasını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bir veli, “*Bir öğretmen bize bu çok zeki, test yaptırın dedi*” (E8) sözleriyle öğretmenlerin bu süreci başlatmadaki etkisini açıklamıştır. Bir başka veli ise, “*Öğretmenin yönlendirmesiyle fark edildi*” (E9) ifadelerini kullanmıştır. Veliler, öğretmenlerinin eğitim sürecine olan ilgisinin, çocuklarının yeteneklerini anlamalarında son derece etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, bir veli, “*Öğretmeni fark etmeseydi hâlâ anlamayabilirdik*” (E4) sözleriyle öğretmenlerinin katkısını vurgulamıştır. Bazı durumlarda, öğretmenlerin farkındalığı, çocukların yeni bir öğretmenle çalışmaya başlamasıyla mümkün olmuştur. Örneğin, bir veli, “*5. sınıfta yeni öğretmeni yeteneklerini fark etti*” (E3) ifadeleriyle bu süreci açıklamıştır.

Velilerle yapılan görüşmeler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılama sürecinde öğretmen yönlendirmelerinin ve ebeveynlerin inisiyatiflerinin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Resmi tanılama sürecinin genellikle Rehberlik ve Araştırma Merkezleri

(RAM) üzerinden yürütüldüğü, bunun yanı sıra bazı ebeveynlerin özel kurumlara başvurduğu belirtilmiştir. Veliler, çocuklarının farklı gelişimsel özelliklerini gözlemlediklerinde ya da öğretmenler tarafından yönlendirildiklerinde RAM'a başvurarak resmi değerlendirme sürecini başlatmışlardır. Tanılama sürecinin genellikle çocukların gelişimsel ve akademik farklılıklarının fark edildiği okul öncesi, ilkokul veya ilkokul sonrası dönemlerde gerçekleştiği ifade edilmiştir. Çocukların tanılama sürecindeki zamanlama, öğretmen gözlemleri ve ebeveyn farkındalığı gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik göstermiştir.

Tanılama sürecinde ebeveynler ve öğretmenler önemli roller üstlenirken, bu farkındalık genellikle resmi bir tanılama süreciyle somut hale gelmektedir. Çocukların üstün zekâ ve yeteneklerinin tespit edilmesinde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin (RAM) oynadığı merkezi rol, velilerin ve öğretmenlerin gözlemleriyle desteklenerek sürecin işleyişine yön vermektedir. Bu bağlamda bir sonraki bölümde, tanılama sürecinin dinamikleri ve bu sürecin farklı dönemlerde nasıl şekillendiği detaylı olarak ele alınmaktadır.

Velilerle yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılama sürecinin genellikle Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) gerçekleştirilen resmi değerlendirmelerle başladığı ifade edilmiştir. Veliler, bu süreçte öğretmen yönlendirmelerinin yanı sıra kendi inisiyatiflerinin de önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bazı veliler, öğretmenlerin çocuklarının sınıf içindeki performanslarını fark ederek ebeveynleri RAM'a yönlendirdiğini dile getirmiştir. Örneğin, bir veli "*Öğretmeni fark etti ve RAM'a yönlendirdi*" (E7) sözleriyle öğretmenin bu süreçteki katkısını aktarırken, bir başka veli "*Öğretmenin yönlendirmesiyle fark edildi*" (E9) ifadeleriyle öğretmenlerin farkındalık sürecindeki önemine dikkat çekmiştir.

Diğer yandan, bazı veliler çocuklarının gelişimsel farklılıklarını fark ederek kendi inisiyatifleriyle RAM'a başvurduklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının erken yaşlarda sergiledikleri bilişsel veya davranışsal farklılıkların bu sürecin başlamasında etkili olduğunu dile getiren veliler, tanılama sürecini bağımsız olarak başlattıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, bir veli "*4.5 yaşında RAM'da yapılan testler sonucunda üstün zekâlı olduğu söylendi*" (E1) sözleriyle süreci açıklarken, bir başka veli "*Biz RAM'dan tanılama yaptırdık*" (E2) ifadeleriyle kendi girişimleriyle bu değerlendirmeye başvurduklarını aktarmıştır. RAM tarafından yapılan bu değerlendirmelerin, çocukların üstün zekâlı olduklarına dair resmi tanı konulmasını sağladığı ifade edilmiştir.

Bazı veliler, çocuklarının üstün zekâlılık potansiyelini fark ettiklerinde resmi tanılama sürecini beklemeden özel kurumlara başvurduklarını belirtmişlerdir. Özel kurumların daha hızlı bir süreç sunduğunu dile getiren veliler, bu tür hizmetlerin çocuklarının gelişimsel farklılıklarını anlamalarına ve erken destek sağlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bir veli, “*RAM’den 2 ay önce bir kurumdaki aldık*” (E2) sözleriyle özel kurumların süreci hızlandırmadaki rolünü dile getirmiştir. Ancak veliler, özel kurumların tanı hizmetlerinden yararlansalar bile, resmi tanılama sürecinin genellikle RAM üzerinden yürütüldüğünü vurgulamışlardır.

Çocukların tanılama zamanına ilişkin veriler, sürecin çocukların gelişimsel özelliklerinin fark edilme hızına ve bu farklılıkların resmi olarak değerlendirilmesine bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tanılama sürecinin okul öncesi, ilkököl veya ilkököl sonrası dönemlerde gerçekleşebildiği ifade edilmiştir. Bazı veliler, çocuklarının tanılama sürecinin okul öncesi dönemde başladığını belirtmiştir. Örneğin, bir veli “*Anaokuluna gittiği dönemde RAM’da test yaptılar ve üstün zekâlı olduğunu söylediler*” (E1) sözleriyle çocuğunun üstün zekâlı olduğunun bu dönemde tespit edildiğini dile getirmiştir.

Diğer veliler, tanılama sürecinin ilkököl döneminde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Çocuklarının akademik ve sosyal etkileşimlerindeki farklılıkların bu dönemde daha belirgin hale geldiğini dile getiren veliler, genellikle öğretmenlerin bu süreçte yönlendirici bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bir veli, “*Hocam 3. sınıfa giderken aldı*” (E2) sözleriyle süreci açıklarken, başka bir veli, “*RAM’da yapılan testler sonucunda 2. sınıfta üstün zekâlı tanısı aldık*” (E4) ifadeleriyle çocuğunun özelliklerinin bu dönemde fark edildiğini aktarmıştır. Öğretmenlerin sınıf içindeki gözlemleri, tanılama sürecini başlatan önemli bir faktör olarak ifade edilmiştir. Örneğin, bir veli, “*2. sınıfta öğretmenlerinin dikkatini çekti ve RAM’a yönlendirildik*” (E9) sözleriyle öğretmenlerin bu süreçteki katkısını vurgulamıştır.

Bazı veliler ise tanılama sürecinin ilkököl sonrasında başladığını belirtmişlerdir. Çocuklarının bu süreçte fark edilmesinin genellikle öğretmenlerin akademik performansa dayalı gözlemleri veya ebeveynlerin farkındalıklarına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, bir veli “*5. sınıfta yeni öğretmeni yeteneklerini fark etti ve RAM’a götürdük*” (E3) sözleriyle bu durumu açıklarken, bir başka veli “*Ortaokuldayken RAM’den önce özel bir kurumda test yaptırmıştık*” (E5) ifadeleriyle çocuğunun tanılama sürecinin daha geç başladığını aktarmıştır.

Velilerle yapılan görüşmeler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılama sürecinde hem öğretmen yönlendirmelerinin hem de velilerin inisiyatiflerinin önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Resmi tanılama süreci genellikle Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) yapılan değerlendirmelerle başlamış, öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri bu süreçte belirleyici olmuştur. Bazı veliler, çocuklarının gelişimsel ve bilişsel farklılıklarını fark ederek, kendi inisiyatifleriyle RAM'a veya özel kurumlara başvurduklarını ifade etmiştir. Özel kurumlar, daha hızlı tanılama süreçleri sunmuş olsa da, resmi tanının RAM tarafından yapıldığı belirtilmiştir. Tanılama sürecinin zamanlaması, çocukların gelişim özelliklerinin fark edilme hızına bağlı olarak değişmiştir. Bazı veliler, okul öncesi dönemde çocuklarının üstün zekâlı olduğunu fark ederken, diğerleri ilkokul ya da ilkokul sonrası dönemde bu durumu fark etmişlerdir. Öğretmenlerin akademik ve sosyal farklılıklara dayalı gözlemleri, tanılama sürecini başlatmada kritik bir rol oynamış ve sürecin gecikmesini önlemiştir.

Tanılama süreci ve dönemi, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özelliklerinin belirlenmesinde önemli bir aşama olarak öne çıkarken, bu süreçte ebeveynler ve öğretmenlerin katkıları kritik bir rol oynamaktadır. Bu aşama, yalnızca çocuğun üstün özelliklerini tespit etmekle kalmayıp, ebeveynlerin çocuklarına yönelik algılarında ve davranışlarında da köklü değişimlere yol açmaktadır. Tanı konulmasıyla birlikte ebeveynlerin ve çocukların bu süreçte yaşadığı duygusal tepkiler ve bu tepkilerin onların günlük yaşamlarına yansımaları, tanılama sürecini takip eden dönemde üzerinde durulması gereken önemli bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bir sonraki bölümde duygusal tepkiler ve algılar bölümünün bulguları incelenmiştir.

Velilerle yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılama süreçlerinin hem çocuklar hem de ebeveynler üzerinde çeşitli duygusal ve sorumluluk yönlü etkiler yarattığı görülmüştür. Tanılama sürecinin, ebeveynlerde şaşkınlık, mutluluk ve gurur gibi duygular uyandırdığı; çocukların ise bu sürece özgüven ve endişe arasında değişen tepkiler verdiği belirtilmiştir. Ayrıca, süreç ebeveynler üzerinde artan bir sorumluluk hissi yaratarak çocuklarının gelişimlerini daha yakından takip etmelerini sağlamıştır.

Ailelerin duygusal tepkileri incelendiğinde, veliler tanılama sürecinin hem şaşkınlık hem de mutluluk duygularını bir arada yaşattığını ifade etmişlerdir. Çocuklarının farklı davranışlarının üstün zekâ özelliklerinden kaynaklandığını öğrenmek, velilerde bir aydınlanma hissi yaratmıştır. Örneğin, bir veli bu durumu *"İlk başta 'Bu çocuk niye böyle?' diye düşündüğümüz bazı şeylerin aslında onun farklı bir yapıya sahip olmasından*

kaynaklandığını öğrendik” (E1) sözleriyle açıklarken, başka bir veli, *“Testler sonrası çocuğumuzun böyle bir özelliği olduğunu öğrenmek bizi hem mutlu etti hem de biraz şaşırttı”* (E9) ifadeleriyle bu sürecin karmaşık duygular yarattığını belirtmiştir. Bununla birlikte, veliler tanılama sürecinde yoğun bir gurur duygusu yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Çocuklarının üstün zekâlı olduklarını öğrenmek, ebeveynlerde hayranlık ve gurur duygusunu artırmıştır. Bir veli, *“Çocuğumuzun üstün zekâlı olduğunu duyunca gurur yaşadık”* (E4) sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Tanılama sürecinde öğretmenlerin katkılarının velilerde memnuniyet ve güven duygusu oluşturduğu da belirtilmiştir. Örneğin, bir veli, *“Öğretmeni fark edince biz de çok mutlu olduk”* (E7) sözleriyle öğretmenlerin ebeveynler üzerindeki olumlu etkisini dile getirmiştir.

Tanılama sürecinin çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde, bu sürecin özgüven artışı ve endişe gibi farklı tepkilerle ilişkilendirildiği görülmüştür. Veliler, çocuklarının karşılaştıkları çevresel koşulların, özellikle de öğretmenlerin tutumlarının duygusal tepkilerinde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı veliler, sert öğretmen davranışlarının çocuklarda endişe ve huzursuzluk yarattığını dile getirmiştir. Örneğin, bir veli, *“Eski öğretmeni sert davranıyordu, bu da onu okuldan soğuttu”* (E3) sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Diğer yandan, bazı veliler akademik başarının çocukların özgüvenlerini artırdığı vurgulanmıştır. Veliler, ders çalışmayı sevmeyen ancak sınıf içinde başarılı olan çocukların aldıkları olumlu geri bildirimlerle özgüven kazandığını belirtmişlerdir. Bir veli, *“Ö6, ders çalışmayı sevmezdi ama sınıfta öğrendiğiyle yüksek notlar alırdı. Bu da kendine güvenini artırıyordu”* (E6) ifadeleriyle bu süreci açıklamıştır. Ayrıca, çocukların öğretmen değişikliği gibi çevresel faktörlerle endişelerinden kurtularak daha rahat bir öğrenme sürecine dahil olabildikleri belirtilmiştir. Bir veli, *“Okula gitmek istemediği zamanlar oldu, sonra öğretmeni değişince rahatladı”* (E8) sözleriyle ortam değişikliğinin çocuk üzerindeki olumlu etkisini dile getirmiştir.

Görüşme verilerinde tanılama sürecinin ebeveynler üzerindeki etkileri arasında artan sorumluluk hissi önemli bir yer tutmaktadır. Veliler, tanılama sonrasında çocuklarının özel ihtiyaçlarını fark ederek daha bilinçli bir yaklaşım geliştirme gereği hissettiklerini belirtmişlerdir. Bir veli, *“Tanı aldıktan sonra gelişimini daha dikkatle takip etmeye başladık”* (E1) sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Tanının ebeveynler üzerinde hem gurur verici hem de sorumluluk artırıcı bir etki yarattığı da vurgulanmıştır. Örneğin, bir veli, *“Bu tanı hem sevindirici hem de daha fazla sorumluluk hissettirdi”* (E4) sözleriyle, bir başka

veli ise *“Tanıyı alınca sevindik ama onun için daha fazla sorumluluk hissettik”* (E6) ifadeleriyle bu duygusal dengeyi açıklamıştır.

Ailelerin tanılama süreci sonrasında çocuklarına yönelik daha dikkatli bir yaklaşım geliştirdikleri ifade edilmiştir. Çocuğun özelliklerini anlamak ve bu özelliklere uygun bir yaklaşım benimsemek, ebeveynlerin öncelikleri arasında yer almıştır. Bu süreç, ebeveynlerde çocuğun ihtiyaçlarını anlamaya yönelik bir farkındalık yaratmış ve onları daha bilinçli bir öğrenme sürecine yönlendirmiştir. Örneğin, bir veli, *“Bu süreç bize çocuğumuza daha dikkatli yaklaşmamız gerektiğini öğretti”* (E7) ifadeleriyle bu farkındalık sürecini açıklamıştır.

Velilerle yapılan görüşmeler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılama süreçlerinin hem ebeveynler hem de çocuklar üzerinde duygusal ve sorumluluk yönlü etkiler yarattığını göstermektedir. Veliler, tanılama sürecinin şaşkınlık, mutluluk ve gurur gibi duygular uyandırdığını; çocukların ise özgüven ve endişe arasında değişen tepkiler verdiğini ifade etmişlerdir. Süreç, ebeveynlerde artan bir sorumluluk hissi yaratmış ve çocuklarının gelişimlerini daha dikkatle takip etmelerine neden olmuştur. Çocuklarda, öğretmenlerin tutumlarına ve çevresel faktörlere bağlı olarak endişe veya özgüven artışı gözlenmiştir. Aileler, tanılama sonrası çocuklarının ihtiyaçlarına daha bilinçli ve dikkatli bir şekilde yaklaşmaya başlamış, bu süreçte çocuklarının özelliklerini anlamaya yönelik farkındalık kazanmıştır.

Tanılama sürecinin veliler ve çocuklar üzerindeki duygusal etkileri, bu süreçte yaşanan mutluluk, şaşkınlık ve artan sorumluluk duygusunun yanı sıra çocukların özgüven ve endişe gibi çeşitli tepkiler vermesiyle kendini göstermektedir. Bu duygusal deneyimlerin, çocukların akademik performanslarına ve öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığı önem kazanmaktadır. Çocukların bireysel öğrenme yöntemleri, erken akademik başarıları ve öğretmenlerin yönlendirmeleri, onların akademik yeteneklerinin fark edilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bir sonraki bölüm, üstün zekâlı çocukların akademik performanslarını ve özgün öğrenme tarzlarını ele almaktadır.

Velilerle yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akademik performanslarının derslerde gösterdikleri belirgin başarılarla öne çıktığı ifade edilmiştir. Çocukların sınıf içindeki başarıları, öğretmenlerin övgüleri, derslere çalışmadan elde ettikleri yüksek sonuçlar, erken yaşta gösterdikleri akademik performans ve dikkat çekici yazma-okuma yetenekleri, bu başarılarının temel unsurları olarak belirtilmiştir.

Veliler, çocuklarının sınıf içindeki başarılarının ve öğretmenlerin övgülerinin üstün zekâlılıklarının fark edilmesinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Çocuklarının derslerdeki performanslarının öğretmenler tarafından fark edilmesinin, ebeveynlere yapılan yönlendirmelere yol açtığını ifade etmişlerdir. Bir veli bu durumu, “*Zaten derslerinde iyiydi, hep öğretmenleri överdi*” (E4) sözleriyle açıklarken, bir başka veli ise “*Sınıfta öğretmenleri 'Bu çocuk çok başarılı, dikkatli olun' diyordu*” (E5) ifadeleriyle öğretmenlerin farkındalık sürecine katkısını dile getirmiştir.

Bazı veliler, çocuklarının derslere çalışmadan yüksek sonuçlar elde ettiklerini belirtmiştir. Çocukların, sınıfta öğrendikleri bilgiyi hızlı bir şekilde kavrayarak sınavlarda başarılı oldukları ifade edilmiştir. Bir veli, “*Okuldaki derslere hiç çalışmazdı ama sınıfta öğrendiğiyle sınavlardan hep yüksek alırdı*” (E6) sözleriyle çocuğunun işitsel öğrenme becerisinin başarıya etkisini vurgulamıştır.

Veliler, çocuklarının erken yaşlardan itibaren akademik başarı gösterdiklerini de dile getirmişlerdir. Çocuklarının erken dönemde okuma ve yazmayı kendi kendine öğrenmelerinin, akademik başarılarını desteklediğini ifade etmişlerdir. Bir veli bu durumu, “*Erken konuşması ve okuma-yazmayı kendi kendine öğrenmesi nedeniyle derslerinde hep öne çıkıyordu*” (E7) sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca, çocukların yazılı ve okuma yeteneklerinin öğretmenlerin dikkatini çeken bir diğer unsur olduğu ifade edilmiştir. Bir veli, “*Yazı yazma şekli ve okuyuş biçimi öğretmenlerinin dikkatini çekti*” (E9) sözleriyle bu durumu aktarırken, başka bir veli, “*Dersleri çok iyiydi, hep öğretmenleri 'Bu çocuk çok zeki' diyordu*” (E8) ifadeleriyle öğretmenlerin gözlemlerinin önemini vurgulamıştır.

Görüşmelerde, üstün zekâlı çocukların akademik başarılarını destekleyen bir diğer unsur ise özgün öğrenme tarzları olmuştur. Veliler, çocuklarının öğrenme süreçlerindeki farklılıkların özellikle kendi kendine yönlendirme becerileri, işitsel öğrenme yetenekleri ve öğrenme materyallerine yönelim gibi alanlarda öne çıktığını belirtmişlerdir.

Bazı veliler, çocuklarının kendi kendine yönlendirme becerisiyle bireysel öğrenme süreçlerinde aktif rol aldığını dile getirmiştir. Çocukların herhangi bir yönlendirme olmaksızın ilgi alanlarına yöneldiklerini ve bu alanlarda derinlemesine bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir veli, “*Kendi araştırmalarıyla yazılım konularına yöneldi*” (E5) sözleriyle çocuğunun bireysel öğrenme çabasını açıklamıştır.

Veliler, çocuklarının işitsel öğrenme becerilerinin dikkat çekici olduğunu da dile getirmişlerdir. Çocukların sınıf ortamında duydukları bilgiyi hızla kavradıklarını ve bu

yöntemi kullanarak başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Bir veli bu durumu, “*Ders çalışmadan, duyduğunu hemen öğrenirdi*” (E8) sözleriyle aktarırken, bir başka veli ise “*Ders çalışmazdı ama sınıfta öğrendiğiyle başarılı olurdu*” (E6) ifadeleriyle işitsel öğrenmenin çocukların başarısındaki rolünü vurgulamıştır.

Bazı veliler, çocuklarının öğrenme materyallerine yönelimlerinin akranlarından farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Çocukların oyun oynamak yerine kitaplar ve öğrenmeye yönelik içeriklere ilgi göstermesinin, üstün zekâ özelliklerinin bir göstergesi olduğunu dile getirmişlerdir. Bir veli bu durumu, “*Akranları oyun oynarken o daha çok kitaplara ya da öğrenmeye yönelik şeylere ilgi gösterirdi*” (E7) sözleriyle açıklamıştır

Velilerle yapılan görüşmeler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akademik performanslarının belirgin başarılarla öne çıktığını ortaya koymaktadır. Çocukların sınıf içindeki başarıları, öğretmen övgüleri, derslere çalışmadan elde ettikleri yüksek sonuçlar, erken dönemdeki akademik performansları ve dikkat çekici yazma-okuma yetenekleri, bu başarıların temel göstergeleri arasında yer almıştır. Veliler, öğretmenlerin çocuklarının performansını fark ederek yaptıkları yönlendirmelerin, üstün zekâlılıklarının fark edilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Çocukların işitsel öğrenme becerileri, kendi kendine yönlendirme yetenekleri ve öğrenme materyallerine yönelim gibi özgün öğrenme tarzları, akademik başarılarını destekleyen unsurlar olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, çocukların erken yaşlarda okuma-yazma öğrenmeleri ve oyun yerine kitaplara yönelmeleri, onların farklılıklarını ortaya koyan özellikler arasında yer almıştır.

4.2.Tanı Sonrası Adaptasyon Süreci ile İlgili Bulgular

Bu bölüm, “*Tanı sonrası süreçte, ebeveynler ile öğretmenler arasındaki iş birliği ve iletişim, üstün yetenekli çocukların sosyal ve akademik adaptasyonunu nasıl etkilemektedir?*” sorusuna yanıt vermek amacıyla Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı’nın mezosistem katmanını çerçevesinde değerlendirilmiştir. Mezosistem, bireyin dahil olduğu mikro sistemler (örneğin ebeveyn ve okul) arasındaki etkileşimleri ifade eder (Bronfenbrenner, 1979). Bu bağlamda, tanı sonrası süreçte üstün yetenekli çocukların sosyal ve akademik adaptasyonu ele alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, tanı sonrası adaptasyon sürecine ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Tanı Sonrası Adaptasyon Sürecine İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar

Aile İçi Duygusal Tepkiler	Tanıya Duygusal Tepki	Tanının İlk Etkisi
		Hisler
		İlgi Artışı
		Tepkisizlik
	Duygusal Değişim	Beklenti ve Baskı
		Değer Algısını
		Günlük Hayatının Değişmesi
		Farkındalık
	Kabul Süreci	Çevresel Baskıdan Çekinme
		İlgi ve Kabul
		Sınırlı Kabul
		Çevresel Etki
Sosyal İlişkiler ve İletişim	Tanının Paylaşılması	Tanıyı Gizli Tutma
		Sınırlı Paylaşım
		Açık Paylaşım
		Yansımayı Önleme
	Çevresel Algı Yönetimi	Algıyı Kontrol Altında Tutma
		Beklentileri Önleme
		Tanıyı Gizleme
		Kıyas ve Psikolojik Baskı
	Sosyal Baskı	Tepkilerden Çekince
		Bireysel Çaba
Aile Beklentileri ve Yaklaşımı	Destek Mekanizmaları	Okul ve Öğretmen Desteği
		Potansiyeli Geliştirme
		Dengeli Gelişimini Destekleme
		Artan Beklentiler
	Beklenti Düzeyi	Beklentilerde Sabitlik
		Kariyer Hedeflerine Yönlendirme
		Beklentilerle Birlikte Endişe
		Rahat ve Destekleyici Bir Ortam Sağlama
	Çocuğa Yaklaşım Stratejileri	İlgi Alanlarına Yönelik Destek
		Özgüven Artırıcı Aktiviteler
Çocuğun Bireysel Yaşam Dinamikleri	Sosyal Uyum	Doğal Sürece Güvenme
		Bireysel İlgi Alanlarına Yönelme
		Akademik Başarının Sosyal İlişkilere Etkisi
		Sosyal Uyumdaki Süreklilik
	Psikolojik Etkilenme	Sınav Deneyiminin Sosyal Uyum Üzerindeki Rolü
		Aile Beklentilerinin Baskısı
		Sürekli Değişen İlgi
		Eğitim Eksikliğinin Yarattığı Sıkıntı
	Özgüven ve Kimlik Algısı	Meraklı Yapının Etkisi
		Özgüveni Destekleme
Yaşanan Zorluklar ve Kolaylıklar	Sosyal Zorluklar	Doğal Gelişimin Desteklenmesi
		Özgüven Artışı
		Kimlik Gelişimi
		Sosyal İzolasyon
	Psikolojik Adaptasyon	Rekabetin Yarattığı Moral Bozukluğu
		Sosyal Uyumsuzluk
		Çevresel Uyumsuzluk
		Değişen İlgi
		Beklenti Baskısı
		Akademik Gelecek Kaygısı

Kolaylıklar/Destekler	Öğretmenlerin Rolü
	Etkinliklerde Kolaylık

Velilerle yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların tanı sürecinin ardından ebeveynlerin duygusal deneyimlerinde ve çocuklarına yaklaşım biçimlerinde önemli değişimler yaşandığı görülmüştür. Tanı sonrası yaşanan bu duygusal değişimler, çocuğa yönelik artan beklentiler, tanının ebeveyn içindeki kabul sürecini etkilemesi ve günlük yaşam düzeninin yeniden şekillenmesi gibi unsurlarla ilişkilendirilmiştir.

Tanı sonrası ebeveynlerin verdikleri duygusal tepkiler, çocuğun tanınmasına yönelik farklı algılarla şekillenmiştir. Bu süreçte mutluluk, gurur, şaşkınlık gibi olumlu duyguların yanı sıra duygusal tepkisizlik ve karmaşık hislerin de öne çıktığı görülmüştür.

Görüşme sorularında tanılananın ardından velilerde, çocuklarına yönelik algılarında netlik sağlayarak mutluluk ve gurur duygusunu beraberinde getirmiştir. Bir veli bu durumu, *“Tanıyla öğrenmek tabii ki bizi hem mutlu etti hem de biraz düşündürdü”* (E3) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir ebeveyn ise tanıdan sonra çocuğa olan ilginin arttığını belirterek: *“Tanı konduktan sonra çocuğumuza daha fazla ilgi göstermeye başladık”* (E4) ifadelerini dile getirmiştir.

Bununla birlikte, bazı veliler süreci daha sıradan karşılamış ve tanının, çocuğun hayatında veya ebeveyn dinamiklerinde büyük bir değişiklik yaratmadığını ifade etmiştir. Örneğin bir veli, *“Bu yüzden ekstra bir şey yapmamıza gerek kalmadı”* (E7) diyerek bu durumu özetlemiştir.

Bazı veliler ise tanının, çocuğun değer algısını etkilediği ve onun daha kıymetli bir birey olarak görülmesine neden olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin bir veli bu durumu, *“Bu durum sanki onun değerini daha da artırdı gibi oldu”* (E4) şeklinde ifade etmiştir. Buna karşın bazı veliler tepkisiz kaldığını ifade etmiştir.

Tanı sonrası süreçte ebeveynlerin duygusal tepkileri, mutluluk ve gurur gibi olumlu duygular ile duygusal tepkisizlik ve karmaşık hisler arasında değişkenlik göstermiştir. Bazı ebeveynler, tanının çocuklarının özel yeteneklerini doğruladığını düşünerek olumlu tepkiler verirken, bazıları süreci sıradan bir durum olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, tanının çocuğun ebeveyn içindeki değer algısını artırdığı ve ilgi odağı haline gelmesine neden olduğu görülmüştür.

Tanının ebeveynlerde yarattığı duygusal etkilerin ardından, bu sürecin ebeveynlerin yaşamına getirdiği somut değişimlere odaklanmak önemlidir. Duygusal tepkilerin ötesinde,

tanı sonrası dönemde çocuğa yönelik beklentilerin artışı, ebeveynlerin günlük yaşam düzenlerini yeniden şekillendirmelerine yol açmıştır. Ailelerin bu süreçte tanıya verdiği anlam ve çocuğa yönelik algılarındaki değişim, tanının eğitim ve sosyal yaşamdaki yansımalarını daha geniş bir bağlamda değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda bu konuyu ele almak gerekmektedir.

Bazı veliler, tanının ardından çocuğa yönelik beklentilerinin arttığını ve bunun zaman zaman çocuk üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, bir veli bu durumu *“Beklentilerimiz biraz arttı... Bu baskı yarattı gibi oldu”* (E3) sözleriyle ifade ederken, artan beklentilere rağmen çocuklarını zorlamaktan kaçınmaya çalıştıklarını *“Beklentilerimiz arttı ama çocuğumuzu zorlamak istemiyoruz”* (E3) ifadeleriyle dile getirmiştir. Diğer yandan, bazı veliler tanıyı, çocuğun değerini artıran bir unsur olarak görmüştür. Örneğin, bir veli *“Bu durum sanki onun değerini daha da artırdı gibi oldu”* (E4) sözleriyle tanının ebeveyn içindeki algılarını nasıl etkilediğini açıklamıştır.

Görüşmelerde tanının günlük yaşam düzenini de değiştirdiği veliler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Çocuklarının eğitime daha fazla zaman ayırdıklarını ve sosyal etkinliklere katılımda daha dikkatli davrandıklarını ifade eden veliler, bu durumun hayatlarını nasıl yeniden şekillendirdiğini aktarmışlardır. Örneğin, bir veli, *“Zeki olduğunu öğrenince daha çok ders çalıştırdık... Dışarı çıkmadık”* (E8) ifadeleriyle bu süreci açıklamıştır. Bununla birlikte, bazı veliler tanıyı yalnızca bir farkındalık unsuru olarak gördüklerini ve ebeveyn dinamiklerinde büyük bir değişiklik yaratmadığını ifade etmişlerdir. Bir veli bu durumu, *“Tanı almak bizim için sadece bir farkındalık oldu”* (E6) sözleriyle açıklamıştır.

Velilerin tanıyı kabul süreci ise çevresel faktörlerin etkisiyle şekillenmiştir. Bazı veliler, çevreden gelebilecek yanlış algıların çocukları üzerinde baskı yaratabileceği endişesiyle tanıyı sınırlı bir şekilde kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Bir veli bu durumu, *“Çevresinin onunla ilgili yanlış bir algı oluşturmasını istemiyoruz”* (E1) sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca, öğretmen yönlendirmelerinin de ebeveynlerin tanıyı ele alış biçimlerinde etkili olduğu görülmüştür. Veliler, çocuklarının psikolojik olarak etkilenmemesi adına, tanıyı sınırlı bir çerçevede değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir veli, *“Çocuk baskıyı kaldıramaz demişti öğretmeni, o yüzden kimseye söylemiyoruz”* (E4) ifadeleriyle bu durumu açıklamıştır.

Görüşmelerde tanının, ebeveynlerin çocuklarına olan ilgisini artırdığı da veliler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Tanının, ebeveynlerde bir farkındalık yarattığı ve bu farkındalığın, çocuklarının ihtiyaçlarına daha fazla özen göstermelerine olanak sağladığı belirtilmiştir.

Bir veli bu durumu, “*Tanı konduktan sonra çocuğumuza daha fazla ilgi göstermeye başladık*” (E4) sözleriyle dile getirmiştir.

Velilerle yapılan görüşmeler, üstün zekâlı/yetenekli çocukların tanı sürecinin ebeveynlerin duygusal deneyimleri ve çocuklarına yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Tanı sonrası süreçte ebeveynlerin çocuğa yönelik artan beklentilerinin, zaman zaman baskı oluşturduğu ifade edilmiştir. Bazı veliler, tanının çocuğun değer algısını artıran bir unsur olarak görüldüğünü dile getirirken, diğerleri tanıyı yalnızca bir farkındalık unsuru olarak değerlendirmiştir. Tanının ebeveynlerin günlük yaşam düzenini değiştirdiği ve çocuklarının eğitimine daha fazla zaman ayırmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bazı ebeveynler, tanının çevreden gelebilecek yanlış algılara yol açmaması için bu durumu sınırlı bir çerçevede ele aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmen yönlendirmeleri de tanıya verilen tepkilerde etkili bir faktör olmuştur. Bunun yanı sıra, tanı sonrası çocuklara artan ilgi ve farkındalık, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmelerine katkı sağlamıştır.

Aile içi duygusal tepkilerin yanı sıra, tanı süreçlerinin sosyal çevrede yarattığı etkiler de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanınmasında önemli bir boyut olarak öne çıkmaktadır. Ailelerin, tanı sonrası sosyal çevreyle ilişkilerini nasıl düzenlediği, bu sürecin yönetilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Tanının çevreyle paylaşımı, sosyal algılar ve baskılara karşı alınan tutumlar, ebeveynlerin hem bireysel hem de sosyal düzeyde karşılaştıkları zorlukların anlaşılması açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Velilerle yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların tanı süreçlerinin ebeveynlerin sosyal çevreleriyle kurdukları ilişkilerde önemli bir rol oynadığı ve bu süreçte çeşitli zorlukların ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Tanının paylaşılması, çevresel algıların yönetimi ve sosyal baskı endişesi, ebeveynlerin bu süreçte dikkatle ele aldığı başlıca konular arasında yer almıştır.

Görüşmelerde tanının paylaşılmasına yönelik tutumlar, veliler arasında farklılık göstermiştir. Bazı veliler, tanının çevrede bilinmesinin çocuk üzerinde gereksiz bir baskı yaratabileceği endişesiyle bu bilgiyi paylaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Daha önce benzer deneyimler yaşamış olan veliler, çevrenin olumsuz tepkiler verebileceği ya da çocuğa farklı muamele edilebileceği düşüncesiyle tanıyı gizli tutmayı tercih etmişlerdir. Örneğin, bir veli, “*Kimse baskı olmasın diye kimseye bir şey söylemedik*” (E2) sözleriyle bu yaklaşımını açıklarken, başka bir veli, “*Daha önce büyük çocuğumuzda bu hatayı*

yaptık. Çevremize söylediğimizde öğretmenler ona farklı davranmaya başladı” (E1) ifadeleriyle benzer bir endişeyi dile getirmiştir.

Bazı veliler ise tanıyı yalnızca yakın çevreleriyle sınırlı tuttuklarını ifade etmişlerdir. Çocuğun sosyal ilişkilerinde olumsuz etkiler yaratabileceği endişesiyle bilgiyi sadece ebeveyn bireyleri ve yakın akrabalarla paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Bir veli bu durumu, *“Biz kimseye söylemedik, sadece annem babam, yakın akrabalar biliyor” (E4)* sözleriyle açıklamıştır. Bunun yanı sıra, bazı veliler tanıyı daha geniş bir çevreyle paylaşmayı tercih etmiş ve bu durumun kendileri için bir gurur kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Bir veli, *“Akrabalarımızdan başlayarak çevremizdeki hemen hemen herkese söyledik. İnsan böyle bir durumu duyunca hem gururlanıyor hem de paylaşmak istiyor” (E8)* sözleriyle bu yaklaşımını ifade etmiştir.

Görüşmelerde tanının okul çevresiyle paylaşılması konusunda veliler farklı tutumlar sergilemiştir. Bazı veliler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin bu bilgiyi bilmelerinin çocuğun eğitim sürecine katkı sağlayacağına inandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bazı veliler ise tanının okul içinde geniş bir çevrede bilinmesinin çocuğa yönelik farklı bir muameleye yol açabileceği endişesiyle daha temkinli davrandıklarını dile getirmişlerdir.

Tanı sonrası ebeveynlerin çevresel algıların kontrolüne önem verdikleri ve bu konuda çeşitli stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Veliler, çevreden gelebilecek yorumların ve beklentilerin çocuklarının gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği endişesi taşımaktadır. Örneğin, bir veli, *“Çevrenin öğrenmesi bazen beklentileri artırabiliyor ya da gereksiz yorumlar yapılabiliyor” (E9)* ifadeleriyle bu endişeyi dile getirmiştir. Bu tür kaygılar nedeniyle bazı veliler, tanıya dair bilgiyi yalnızca yakın çevreleriyle paylaşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bir veli, *“Yakın akrabalarımız durumu öğrendi, ama çok fazla kişiye söylemedik. Çevremizde bu konu hakkında çok konuşmayı tercih etmedik” (E3)* ifadeleriyle bu yaklaşımını açıklamıştır.

Çevresel algıların çocukların bireysel gelişimini etkileyebileceğini düşünen veliler, bu durumun yaratabileceği sosyal etiketleme korkusuna da dikkat çekmiştir. Bir veli, *“Çevresinin onunla ilgili yanlış bir algı oluşturmasını istemiyoruz, çünkü bu durum çocuğun üzerinde gereksiz bir baskı yaratıyor” (E1)* sözleriyle bu kaygısını dile getirmiştir. Bazı veliler ise tanıyı daha açık bir şekilde paylaşmayı tercih etmiş ve bunu çevresel algıları olumlu bir avantaja dönüştürmek için bir fırsat olarak görmüştür. Örneğin, bir veli, *“Akrabalarımızdan başlayarak çevremizdeki hemen hemen herkese söyledik” (E8)* sözleriyle bu tutumunu açıklamıştır.

Sosyal baskı, tanı sonrası süreçte velilerin karşılaştığı önemli zorluklardan biri olarak öne çıkmıştır. Veliler, sosyal baskının hem çocukların bireysel uyum süreçlerini hem de ebeveynlerin sosyal çevreleriyle olan ilişkilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, birçok veli sosyal baskıyı en aza indirmek adına tanıyı gizli tutmayı veya sınırlı bir şekilde paylaşmayı tercih etmiştir. Bir veli bu durumu, *“Çocuğu baskı altına alabiliyor, biz de böyle bir durum istemedik”* (E6) ifadeleriyle açıklamıştır.

Bazı veliler, sosyal baskının yalnızca dış çevreden değil, yakın çevreden de kaynaklanabildiğini ifade etmişlerdir. Çocuğun tanısının çevresindeki diğer çocuklarla kıyaslanması, ebeveynlerde ayrı bir endişe kaynağı oluşturmuştur. Örneğin, bir veli, *“Çevrede böyle şeyler paylaşılnca beklentiler artıyor ya da gereksiz yorumlar geliyor”* (E7) ifadeleriyle bu durumu açıklamıştır. Bazı veliler, bu tür durumlarda çocuklarını daha fazla koruma içgüdüsüyle hareket ettiklerini dile getirmişlerdir.

Sosyal baskının çocuğun bireysel gelişimine doğrudan yansıdığı durumlar da görülmüştür. Veliler, bu baskının çocuklarının psikolojik olarak zorlanmalarına neden olabildiğini belirtmişlerdir. Bir veli bu durumu, *“Tanıdan sonra beklentilerimiz arttı, ama bu baskıyı hissetmeye başladıktan sonra içine kapanmaya ve derslerine ilgisini biraz kaybetmeye başladı”* (E3) ifadeleriyle açıklamıştır.

Velilerle yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların tanı süreçlerinin ebeveynlerin sosyal çevreleriyle ilişkilerini etkilediği belirtilmiştir. Tanının paylaşılması, çevresel algılar ve sosyal baskılar, ebeveynlerin yönetmek zorunda kaldığı başlıca konular arasında yer almıştır. Bazı veliler, çevrenin olumsuz tepkiler verebileceği veya çocuğa farklı muamele edilebileceği endişesiyle tanıyı paylaşmadıklarını dile getirirken, diğerleri tanıyı yalnızca yakın çevreleriyle sınırlı tutmuş veya gurur duygusuyla daha geniş bir çevreyle paylaşmayı tercih etmiştir. Tanının okul çevresiyle paylaşılmasında ise farklı yaklaşımlar gözlemlenmiştir; bazı veliler öğretmenlerin bu bilgiyi bilmelerinin çocuklarının eğitimine katkı sağlayacağına inanırken, diğerleri çocuğa yönelik farklı muamele endişesiyle daha temkinli davranmıştır. Veliler, çevresel algıların kontrolü için çeşitli stratejiler geliştirmiş, özellikle sosyal etiketleme korkusuyla tanıyı sınırlı bir çevrede tutmayı tercih etmişlerdir. Sosyal baskının çocukların bireysel uyum süreçlerini ve ebeveynlerin çevreleriyle ilişkilerini etkilediği belirtilmiş; bu baskının hem dış çevreden hem de yakın çevreden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Veliler, tanı sonrası artan sosyal beklentilerin çocuklarının psikolojik durumunu zorlayabileceğini ve bunun bireysel gelişime olumsuz yansıyabileceğini dile getirmiştir.

Sosyal ilişkiler ve iletişim bağlamında tanının ebeveynlerin çevreyle etkileşimlerinde ortaya çıkardığı zorluklar ve stratejiler, çocukların bireysel gelişimi üzerinde doğrudan etkiler yaratmaktadır. Tanının paylaşımı ve çevresel algılar, yalnızca ebeveynlerin dış çevreyle ilişkilerini değil, aynı zamanda çocukların sosyal ve psikolojik uyum süreçlerini de şekillendirmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin tanı sonrası çocuklarına yönelik beklentileri ve geliştirdikleri yaklaşımlar, yalnızca sosyal ilişkilerde değil, çocuğun bireysel gelişimini desteklemede de önemli bir rol oynamaktadır. Ailelerin, çocuklarının eğitim ve sosyal becerilerini geliştirmek adına uyguladığı yöntemler, tanı sonrası dönemde sergiledikleri bilinçli çabalarla daha yakından incelenmektedir.

Görüşmelerde, tanı sonrası ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek için çeşitli mekanizmalar oluşturdukları ve bireysel çabalarının önemini vurguladıkları görülmüştür. Aileler, eğitim sisteminin yetersizliklerini telafi etmek, beklentilerini yeniden şekillendirmek ve çocuklarına bilinçli yaklaşımlar sergilemek gibi farklı destek mekanizmaları geliştirmişlerdir.

Bazı veliler, mevcut eğitim sisteminin üstün zekâlı çocukların ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığını dile getirmiş ve bireysel çabalarının önemine vurgu yapmıştır. Bir veli bu durumu, *“Eğitim sisteminin yetersizlikleri yüzünden birçok şeyle bireysel olarak ilgilenmek zorunda kaldık. Bu tür çocukların özel bir ilgiye ve eğitime ihtiyacı var, ama mevcut sistem bunu sağlayamıyor”* (E1) sözleriyle açıklamıştır. Görüşmelerde, öğretmen desteğinin çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve öğretmenlerle kurulan iş birliğinin ebeveynler için değerli olduğu da ifade edilmiştir. Örneğin, bir veli, *“Öğretmenlerinden Allah razı olsun. Orada öğretmenler sınıf açma konusunda olsun ve sürekli irtibattayız”* (E5) ifadeleriyle bu süreci dile getirmiştir.

Görüşme verilerinde, çocukların potansiyelini desteklemek amacıyla ebeveynlerin alternatif etkinliklere ve kurslara yöneldikleri dikkat çekmiştir. Bu tür aktivitelerin çocukların enerjilerini yönlendirme ve hayal güçlerini geliştirme açısından faydalı olduğu belirtilmiştir. Bir veli bu durumu, *“Onu başka şeylere, etkinliklere yönlendirdik ki enerjisini atabilsin ya da hayal gücünü geliştirebilsin”* (E9) sözleriyle açıklamıştır. Bazı veliler ise mevcut sistemin yetersizliklerini tamamen bireysel çabalarıyla telafi etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bir veli, *“Bir sistem yok, her şeyi kendi imkanlarımızla yapıyoruz”* (E7) sözleriyle bu durumu dile getirmiştir.

Tanı sonrası ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentilerinde genelde bir artış olduğu ifade edilmiştir. Bazı veliler, tanıyı bir farkındalık unsuru olarak gördüklerini ve bu

doğrultuda çocuklarından daha fazla şey beklediklerini belirtmişlerdir. Bir veli, “*Tanıyla öğrendikten sonra doğal olarak beklentilerimiz biraz arttı. Daha fazla çalışmasını, derslerine daha çok önem vermesini istedik*” (E3) ifadeleriyle bu durumu açıklamıştır. Ancak aynı veli, artan beklentilerin çocuk üzerinde baskı yarattığını da eklemiş ve “*Bu baskıyı hissetmeye başladıktan sonra içine kapanmaya ve derslerine ilgisini biraz kaybetmeye başladı*” (E3) sözleriyle bu sürecin olumsuz etkilerini dile getirmiştir.

Görüşmelerde, bazı velilerin artan beklentilerini daha dikkatli bir şekilde yönettikleri ve çocuklarının kişisel hayalleri ile isteklerine öncelik verdikleri görülmüştür. Örneğin, bir veli bu durumu, “*Beklentilerimiz arttı ama çocuğumuzu zorlamak istemiyoruz. Onun hayalleri ve istekleri bizim için daha da önemli hale geldi*” (E4) ifadeleriyle dile getirmiştir. Diğer bazı veliler, tanının beklentilerini belirgin şekilde değiştirmediklerini ifade etmiş ve tanıyı çocuklarının mevcut başarılarını onaylayan bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Bir veli, “*Beklentilerimizde çok büyük bir değişiklik olmadı. Zaten Ö6 zeki bir çocuktur, tanı da bunu biraz daha netleştirdi*” (E6) sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Bir başka veli ise, “*Bizim beklentilerimiz değişmedi aslında, zaten kızımızın başarılı olacağına inanıyorduk*” (E7) ifadeleriyle bu görüşünü dile getirmiştir.

Görüşme verilerinde, bazı ebeveynlerin tanıyı çocuklarının belirli kariyer hedeflerine ulaşması gerektiği şeklinde yorumladığı da görülmüştür. Örneğin, bir veli, “*Tanıyla aldıktan sonra ‘Bu çocuk mutlaka doktor olmalı’ dedik ve bu doğrultuda yönlendirmeler yaptık*” (E8) ifadeleriyle bu yaklaşımını açıklamıştır.

Görüşmelerde, ebeveynlerin tanı sonrası çocuklarına yönelik yaklaşımlarını daha bilinçli ve planlı hale getirdikleri ifade edilmiştir. Veliler, çocuklarının bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya ve potansiyellerini desteklemeye özen göstermiş, bu süreçte ebeveynlerin sosyoekonomik durumları, çocuğun ilgi alanları ve ebeveyn içi dinamiklere göre farklı yaklaşımlar geliştirdikleri dikkat çekmiştir. Bazı veliler, çocuklarının gelişimini desteklemek için evde daha uygun bir ortam yaratmaya odaklandıklarını ifade etmiştir. Bir veli bu durumu, “*Evde onun rahat edebileceği bir ortam yaratmaya özen gösterdik. Daha dikkatli olmaya, sabırlı davranmaya başladık*” (E4) sözleriyle açıklamıştır.

Görüşme verilerinde, çocuklarının ilgi alanlarına doğrudan destek sağlayarak onların yeteneklerini geliştirmek için somut adımlar atan ebeveynlerin varlığı dikkat çekmiştir. Örneğin, bir veli, “*Gelişmesi için sürekli mühendislikle alakalı gerekli ne istiyorsan yapalım biz dedik*” (E5) ifadeleriyle bu süreci açıklamıştır. Bununla birlikte, bazı ebeveynlerin çocuklarının doğal gelişim süreçlerine müdahale etmekten kaçındıkları ve bu

durumun çocuğun kendisini daha özgür bir şekilde ifade etmesine olanak tanıdığı görülmüştür. Bir veli bu yaklaşımı, *“Ona özel bir şey yapmaya gerek duymadık, çünkü kendi halinde mutlu bir şekilde devam ediyor”* (E6) sözleriyle açıklamıştır.

Görüşmelerde, ebeveynlerin çocuklarını sosyal ve fiziksel aktivitelere yönlendirme stratejileri geliştirdikleri ve bu aktivitelerin özgüven artışı sağladığı ifade edilmiştir. Bir veli bu durumu, *“Tenise götürdüm, kayığa götürdüm. Kendine olan güveni geliştiriyor, hayal gücünü daha çok geliştirebiliyor”* (E9) sözleriyle dile getirmiştir.

Görüşme verilerinde, tanı sonrası velilerin çocuklarının gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli bireysel çabalar ve stratejiler geliştirdiği görülmüştür. Veliler, mevcut eğitim sisteminin yetersizliklerini telafi etmek, çocuklarının potansiyellerini desteklemek ve artan beklentileri yönetmek için farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Bazı veliler, eğitim sisteminin üstün zekâlı/yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada eksik kaldığını belirterek bireysel çabalarına vurgu yapmış, öğretmen desteği ve alternatif etkinliklerle çocuklarının gelişimini desteklemiştir. Bunun yanı sıra, tanı sonrası beklentilerin artması, bazı çocuklar üzerinde baskıya neden olurken, bazı veliler bu beklentileri dikkatle yönetmiş ve çocuklarının kişisel hayallerine öncelik tanımıştır. Diğer veliler ise tanıyı yalnızca mevcut başarıların bir onayı olarak değerlendirmiştir.

Çocukların bireysel gelişim süreçlerine yönelik yaklaşımlar da çeşitlilik göstermiştir. Bazı veliler, çocukları için evde uygun bir ortam yaratmaya odaklanırken, bazıları ilgi alanlarına yönelik somut destekler sağlamış, diğerleri ise doğal gelişim süreçlerine müdahaleden kaçınmıştır. Ayrıca, velilerin çocuklarının özgüvenini artırmak için sosyal ve fiziksel aktivitelere yönlendirme stratejileri geliştirdiği de belirtilmiştir.

Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin tanı sonrası çocuklarına yönelik bireysel çabaları ve geliştirdikleri destek mekanizmaları, çocukların ihtiyaçlarını karşılama ve potansiyellerini destekleme süreçlerinde temel unsur olarak vurgulanmıştır. Ancak, veliler bu sürecin sadece ebeveynlerin bireysel girişimleriyle sınırlı kalmamış; çocukların sosyal, psikolojik ve kimlik gelişimlerinde de etkili olduğu ifade etmiştir. Velilerin bu konulardaki gözlemleri, tanının yalnızca akademik başarı ve yetenek gelişimi üzerindeki etkilerini değil, aynı zamanda çocukların sosyal uyum ve özgüven gibi bireysel yaşam dinamiklerini nasıl şekillendirdiğini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde tanının çocukların sosyal, psikolojik ve kimlik gelişimleri üzerindeki etkileri ele alınacaktır.

Velilerle yapılan görüşmelerde, tanı sonrası süreçte çocukların sosyal uyumlarında çeşitli etkilerin gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bazı çocukların bireysel ilgi alanlarına yöneldiği ve sosyal çevreleriyle etkileşimlerinde sınırlamalar yaşadığı dile getirilmiştir. Örneğin, bir veli, “Ö3 zaten çok içine kapanık bir çocuktı. Yaşıtlarıyla oynamak yerine kitap okumayı veya resim yapmayı tercih ederdi” (E3) ifadeleriyle çocuğunun sosyal tercihlerindeki durumu açıklamış ve bu durumun tanı sonrası süreçte değişmediğini belirtmiştir. Bunun yanında, bazı çocukların tanı sonrasında bireysel ilgi alanlarına daha fazla odaklandıkları görülmüştür. Bir veli, “Yazılım ile ilgili daha çok şey araştırdı. Kendini bu konuya daha çok verdi” (E5) sözleriyle çocuğunun artan ilgisini dile getirmiştir.

Görüşme verilerinde, sosyal uyum süreçlerinde sınav deneyimlerinin etkili olduğu dikkat çekmiştir. Özellikle BİLSEM gibi sınavların, çocukların sosyal ve duygusal durumlarını etkilediği ifade edilmiştir. Bir veli bu durumu, “BİLSEM sınavına girmesi farklı bir deneyim oldu... İlk sınavda kazanamayınca biraz üzüldü” (E7) sözleriyle açıklamıştır. Bunun yanı sıra, akademik başarının sosyal ilişkiler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı durumlar da dile getirilmiştir. Örneğin, bir veli, “Arkadaşlarıyla arası hep bozuluyordu, çünkü ödevlerinin hepsini çok iyi yapıyormuş diye araları bozuluyordu” (E8) ifadeleriyle çocuğunun sosyal çevresiyle yaşadığı sorunları aktarmıştır.

Tanı sonrası çocukların psikolojik durumlarında belirgin değişimlerin yaşandığı da ifade edilmiştir. Bazı veliler, tanının ardından artan beklentilerin çocuk üzerinde psikolojik baskı oluşturduğunu dile getirmiştir. Bir veli, “Beklentilerimiz arttı, ama bu baskıyı hissetmeye başladıktan sonra içine kapanmaya ve derslerine ilgisini biraz kaybetmeye başladı” (E3) sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Bazı veliler ise çocuklarının sürekli değişen ilgi alanlarının ebeveyn üzerinde bir psikolojik yük oluşturduğunu ifade etmiştir. Örneğin, bir veli, “İlgisi sürekli değişiyor, yetişemiyoruz, biraz o zorluyor bizi” (E4) sözleriyle bu zorlukları dile getirmiştir.

Görüşmelerde, akademik başarı ile birlikte ortaya çıkan gelecek kaygılarının da ebeveynler üzerinde önemli bir psikolojik etkisi olduğu belirtilmiştir. Bir veli, “Ö6 ders çalışmayı pek sevmiyor, ama sınavları iyi geçiyor. Bu alışkanlık eksikliği ileride problem olur mu diye düşünüyorum” (E6) sözleriyle bu konuda duyduğu endişeyi dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, bazı ebeveynler çocukların geniş ilgi alanları ve meraklı yapılarının uyum sorunlarına yol açtığını ifade etmiştir. Bir veli bu durumu, “Derslerinde çok fazla sorusu oluyordu, her şeye ilgi duyuyordu. Bu tempoya ayak uydurmak kolay olmadı” (E7) sözleriyle açıklamıştır.

Tanı sonrası süreçte çocukların özgüven ve kimlik algılarında da önemli değişimlerin yaşandığı görülmüştür. Aileler, çocuklarının özelliklerini daha iyi tanıyarak özgüvenlerini destekleyecek adımlar atma konusunda farklı yaklaşımlar sergilemiştir. Bazı ebeveynler, tanının ardından çocuklarının özelliklerini daha iyi anlayarak onları doğru yönlendirmek için çaba gösterdiklerini dile getirmiştir. Örneğin, bir veli, *“Çocuğumuzun özelliklerini bilmek bizim için iyi oldu... Hangi alanlara yönlendirebileceğimiz konusunda daha çok araştırma yapıyoruz”* (E4) sözleriyle bu tutumunu açıklamıştır.

Görüşme verilerinde, çocukların ilgi alanlarına yönelik sağlanan desteklerin kimlik gelişimini olumlu etkilediği de dile getirilmiştir. Bir veli, *“Kendisiyle alakalı ne gerekiyorsa yapalım dedik... Bilgisayar, eğitim o konuda bu şekilde oldu”* (E5) ifadeleriyle çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik bir yol izlediklerini belirtmiştir. Bunun yanında, bazı veliler çocuğun gelişimine daha doğal bir yaklaşım benimseyerek müdahaleden kaçındıklarını ifade etmiştir. Bir veli bu durumu, *“Her şeyi kendi imkanlarımızla yapıyoruz”* (E7) sözleriyle açıklamış ve bu doğal yaklaşımın çocuğun özgüvenini korumaya katkı sağladığını dile getirmiştir.

Görüşmelerde, çocukların özgüvenlerini artırmak amacıyla sosyal ve fiziksel etkinliklere yönlendirilmelerinin ebeveynler tarafından sıkça başvurulan bir yöntem olduğu da ifade edilmiştir. Bir veli, *“Tenise götürdüm, kayağa götürdüm. Kendine olan güveni geliştiriyor”* (E9) sözleriyle bu yaklaşımını dile getirmiştir.

Tanı sonrası süreçte veliler, eğitim sistemindeki eksiklikler nedeniyle çocuklarının gelişimlerini desteklemek için bireysel çabalar göstermiştir. Artan beklentiler, bazı ebeveynlerde çocuk üzerinde baskı yaratırken, diğerleri bu durumu dikkatle yöneterek çocuklarının kişisel tercihlerine öncelik tanımıştır. Veliler, çocuklarının ihtiyaçlarına uygun ortamlar oluşturmuş, ilgi alanlarına yönelik somut adımlar atmış ve özgüvenlerini artırmak için çeşitli sosyal ve fiziksel aktivitelerden yararlanmıştır. Bu süreçte, ebeveynlerin yaklaşımları sosyoekonomik koşullar ve ebeveyn içi dinamiklere göre çeşitlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde tanı sonrası süreçte velilerin çocuklarına yönelik tutumları, beklentileri ve bireysel çabaları, çocukların gelişimini doğrudan etkileyen temel unsurlar olarak vurgulanmıştır. Ancak bu süreç yalnızca velilerin tutumlarıyla sınırlı kalmamış, çocukların sosyal, psikolojik ve kimlik gelişimlerinde de belirgin değişimlere yol açtığı ifade edilmiştir. Görüşme verilerine göre, çocukların bireysel ilgi alanlarına yönelmeleri, sosyal çevreleriyle olan ilişkilerindeki değişimler ve tanının psikolojik etkileri, bu sürecin

bir diğerk önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde çocuğun bireysel yaşam dinamikleri incelenecektir.

Velilerle yapılan görüşmeler, üstün zekâlı/yetenekli çocukların tanı sonrası bireysel yaşam dinamiklerinde çeşitli değişimlerin yaşandığını ortaya koymaktadır. Çocukların bireysel ilgi alanlarına yönelmeleri, sosyal çevreleriyle sınırlı etkileşimler kurmaları ve tanı sonrası yaşanan değişimlerin etkisi dikkat çekmektedir. Bazı çocuklar bireysel ilgi alanlarına daha fazla odaklanırken, sosyal çevrelerinde sınav deneyimleri ve akademik başarıları nedeniyle sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Veliler, artan beklentilerin çocuklarda psikolojik baskıya yol açtığını, sürekli değişen ilgi alanlarının ise ebeveynler üzerinde yük oluşturduğunu belirtmiştir. Tanı sonrası çocukların özgüven ve kimlik gelişiminde belirgin etkiler görülmüş, ebeveynlerin bu süreçte çocuklarını desteklemek için farklı yaklaşımlar benimsediği ifade edilmiştir. Bazı ebeveynler çocuklarını ilgi alanlarına yönlendirmeye çalışırken, bazıları doğal bir yaklaşım benimseyerek müdahaleden kaçınmıştır. Çocukların özgüvenlerini artırmak için sosyal ve fiziksel etkinliklere yönlendirilmesi, bu sürecin önemli bir parçası olarak değerlendirilmiştir.

Çocukların bireysel yaşam dinamiklerinde tanı sürecinin etkilerini ve bu etkilerin sosyal uyum, psikolojik durum, kimlik algısı gibi alanlardaki yansımalarını ele alınmıştır. Ailelerin, çocuklarının bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını tanıyarak özgüvenlerini desteklemeye çalıştıkları, bu süreçte doğal yaklaşımlar ve sosyal etkinlikler gibi çeşitli yöntemlere başvurdukları görülmüştür. Bununla birlikte, tanı sonrası süreçte karşılaşılan zorluklar ve kolaylıklar, çocukların sosyal etkileşimlerinde, akademik uyumlarında ve ilgi alanlarına yönelik gelişimlerinde belirgin rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde tanı sürecinin çocukların bireysel yaşamları üzerindeki etkileri daha geniş bir perspektifte ele alınacak; ebeveynlerin ve çocukların bu süreçte yaşadığı zorluklar ve kolaylıklar ayrıntılı olarak incelenecektir.

Yapılan görüşmelerde, tanı sonrası sürecin çocukların sosyal çevreyle ilişkilerinde, psikolojik uyumlarında ve ebeveynlerin yaşamlarında hem zorluklar hem de kolaylıklar yarattığı ifade edilmiştir. Velilerin ifadeleri, çocukların sosyal uyum zorluklarından, artan beklentilerin psikolojik etkilerine ve destek mekanizmalarının olumlu yönlerine kadar çeşitli konuları kapsamıştır.

Görüşmelerde, tanının bazı durumlarda çocukların sosyal çevreleriyle ilişkilerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Veliler, çocuklarının akademik başarılarının, bireysel özelliklerinin ve yaşantılarıyla olan ilişkilerinin sosyal çevre tarafından farklı algılandığını ifade

etmişlerdir. Bir veli bu durumu, “Yaşıtlarıyla oynamak yerine kitap okumayı veya resim yapmayı tercih ederdi. Tanı aldığından haberdar olduğunda bu durum onu daha da içe kapanık hale getirdi” (E3) şeklinde dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, sosyal çevredeki rekabetin çocuklar üzerinde moral bozukluğu yarattığını belirten veliler olmuştur. Bir veli, “Sınıf arkadaşı sınavı kazandığı için biraz moral bozukluğu yaşadı. Ama bunu da zamanla unuttu” (E7) sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Ayrıca, bazı veliler, akademik başarının sosyal ilişkilerde uyumsuzluklara yol açtığını ifade etmişlerdir. Örneğin, “Arkadaşlarıyla arası bozuluyordu, çünkü ödevlerinin hepsini çok iyi yapıyormuş diye araları bozuluyordu” (E8) sözleriyle bu durum dile getirilmiştir.

Görüşme verilerinde, tanı sonrası süreçte hem çocukların hem de ebeveynlerin psikolojik uyum sağlamaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Veliler, tanı sonrası artan beklentilerin çocuk üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bir veli bu durumu, “Tanıdan sonra beklentilerimiz arttı, ama bu baskıyı hissetmeye başladıktan sonra içine kapanmaya ve derslerine ilgisini biraz kaybetmeye başladı” (E3) şeklinde açıklamıştır. Ayrıca, çocuğun sürekli değişen ilgi alanlarının ebeveyn üzerinde maddi ve manevi yük oluşturduğu dile getirilmiştir. Bir veli bu konuda, “İstediği tüm kurslara gönderdik... İlgisi sürekli değişiyor, yetişemiyoruz, biraz o zorluyor bizi” (E4) ifadelerini kullanmıştır. Bazı veliler ise, akademik başarıların gelecekle ilgili kaygılar yarattığını ifade etmişlerdir. Bir veli, “Ders çalışmayı pek sevmiyor, ama sınavları iyi geçiyor. Bu alışkanlık eksikliği ileride problem olur mu diye düşünüyorum” (E6) diyerek, bu duruma yönelik endişelerini paylaşmıştır.

Tanının bazı durumlarda ebeveynler ve çocuklar için kolaylıklar sağladığı da görüşmelerde dile getirilmiştir. Veliler, bu süreçte çocuklarının bireysel özelliklerini daha iyi tanıdıklarını ve bu özelliklere göre yönlendirmelerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bir veli bu durumu, “Çocuğumuzun özelliklerini bilmek bizim için iyi oldu... Hangi alanlara yönlendirebileceğimiz konusunda daha çok araştırma yapıyoruz” (E4) şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmen desteğinin, çocukların eğitim süreçlerinde kolaylık sağladığı veliler tarafından belirtilmiştir. Bir veli, “Dersleri hep çok iyi olduğu için öğretmenleri onu çok seviyor ve destekliyor. Okul müdürü bile özel olarak ilgileniyor” (E8) diyerek bu durumu açıklamıştır.

Sonuç olarak, velilerle yapılan görüşmeler, tanı sonrası süreçte çocukların sosyal, psikolojik ve akademik yaşamlarında yaşanan zorlukları ve kolaylıkları ortaya koymaktadır. Veliler bu süreçte geliştirdiği yaklaşımları, çocukların bireysel ihtiyaçlarını

daha iyi anlamalarına ve bu ihtiyaçlara yönelik adımlar atmalarına yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir.

4.3. Eğitsel Düzenlemeler ve Kurumsal Destek ile İlgili Bulgular

Bu bölüm, “BİLSEM’e katılamayan üstün yetenekli çocuklar için sunulan eğitsel düzenlemeler, ebeveynler tarafından hangi açılardan yetersiz bulunmakta ve bu düzenlemelerin maddi, sosyal, kurumsal ve sistemsel eksiklikleri çocukların eğitsel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini nasıl etkilemektedir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla, Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı’nın ekzosistem katmanı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ekzosistem, bireyin doğrudan içinde bulunmadığı ancak yaşamını dolaylı olarak etkileyen çevresel faktörleri içerir (Bronfenbrenner, 1979).

Bu bağlamda, BİLSEM’e katılamayan üstün yetenekli çocukların eğitsel ve sosyal ihtiyaçları, sistemsel eksiklikler ve destek mekanizmalarına dair ebeveynlerin algıları ele alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitsel düzenlemeler ve kurumsal desteğe ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 4

Eğitsel Düzenlemeler ve Kurumsal Desteğe İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar

BİLSEM Deneyimi	BİLSEM Algısı	Öğretmen Niteliği Yetersizliği
		Kurs Algısı
		Merkezi Sistem Eksikliği
		Yaş Sınırı
	Karşılaşılan Sorunlar	Fırsat Eşitsizliği
		Sınav Stresi
		Teknolojik Uyum Eksikliği
		Güvensizlik
		Yaş Sınırı/ Yönlendirme Eksikliği
		Eğitim ve Tanı Uyumsuzluğu
	Fırsatlar ve Engeller	Eğitime Katkıya Güvensizlik
		Yanlış Bilgilendirme
		Fayda Algısı
		Mevcut Eğitimle Yetinme
		Sistem Adaletsizliği
Destek Eğitim Algısı	Okul İçi Düzenlemeler	Maddi ve Lojistik Engeller
		Bireysel Düzenleme Eksikliği
		Zorunlu Düzenlemelerin Etkisizliği
		Zamanlama ve Planlama Sorunları
	Destek Eğitim Yetersizliği	Erişim Problemleri
		Güvensizlik ve Eksik Uygulamalar
		Öğretmen Eksikliği
		Dersler Arası Denge Bozulma
		Bireysel Program Eksikliği
	Öğretmen Yaklaşımı	Özel Desteklere Yönelim
		Çok Yönlü Eğitim Eksikliği
		İlgi ve Çaba Farklılıkları
		Uyum ve Motivasyon Sorunları
		Potansiyeli Fark Etme
		Sürekliliği Eksikliği
Kullanılan Destek Türleri	Bireysel Destek	Güvensizlik ve Verimsizlik
		Mevcut Düzeni Yeterli Görme
		İlgi Alanlarına Yönelik Destek
		Ortak Kullanılan Kaynaklardan Yararlanma
	Özel Ders/Kurs Desteği	Kalabalık Ev Düzeni Nedeniyle Zorluk
		Çalışma Ortamını İyileştirme
		Özel Ders
		Rehberlik Önerisiyle Destek Sağlama
	Maddi ve Manevi Destek	Aile Bireylerinden Yardım Almak
		Özel Kurslar
		Özel Desteğe İhtiyaç Duymama
		Maddi İmkanların Yeterli Olması
		Maddi Kısıtlamalar Nedeniyle Zorluk
Eğitsel İhtiyaç	Bireyselleştirilmiş Eğitim Talebi	Temel İhtiyaçlara Öncelik Verme
		Maddi ve Manevi Destek Dengesi
		Manevi Destek
		Destek Eğitimi Eksikliği
	Potansiyel Geliştirme İhtiyacı	Nitelikli Öğretmen İhtiyacı
		Bireyselleştirilmiş Program Gerekisini
		Dış Kaynaklı Destek Kullanımı
		Maddi Destek Eksikliği
	Sosyal Gelişim Beklentisi	Alanlarına Yönelik Gelişim
		Sosyal ve Akademik Dengeler
		Üstün Zekalı Çocuklarla Etkileşim İhtiyacı
Kurumsal Destek Algısı	Yetersiz Kurumsal Destek	Sosyal Becerilerin Güçlendirilmesi
		Deneyim Fırsatlarının Eksikliği
		Rehberlik ve Öğretmen Eksikliği
	Sistemsal Eleştiriler	Süreklilik ve Planlama Eksikliği
		Kurumsal Sözlerin Yerine Getirilmemesi
		Öğretmen Kalitesizliği
		Bölgesel Eşitsizlikler
		Sistem Sürekliliğinin Sağlanamaması

Eğitim Sistemine Güvensizlik	Devlet Desteğinin Yetersizliği
	Adalet ve Eşitsizlik Algısı
	Kalite ve Süreklilik Algısı
	Süreç Yönetimindeki Eksiklikler

Görüşme verilerinde, velilerin BİLSEM’e (Bilim ve Sanat Merkezi) yönelik algılarının, öğretmen niteliği, sınav süreci, merkezi sistem eksikliği ve yaş sınırı gibi unsurlar çerçevesinde şekillendiği ifade edilmiştir. Bazı veliler, çevreden duydukları “*tanıdık gerekir*” gibi algılar nedeniyle sisteme dair olumsuz bir bakış geliştirmiştir. Diğer bazı veliler ise BİLSEM’i üstün zekâlı çocuklar için potansiyel bir eğitim merkezi olarak görmüş, ancak kısıtlamalar ve yetersizlikler nedeniyle beklentilerinin karşılanmadığını dile getirmiştir.

Bazı veliler, BİLSEM sınav sürecine yönelik önyargılar geliştirmiştir. Bir veli bu durumu, “*Sınavlarına girdik ama çocuğumuz maalesef geçemedi. İlk sınavda çok heyecanlandı, olmadı. Sonra 'Bir daha girsin mi?' diye düşündük ama o kadar stres yaşadı ki tekrar sokmak istemedik. Açıkçası çevreden de 'BİLSEM'e gitmek için tanıdık lazım' gibi şeyler duyduk, bu da moralimizi bozdu*” (E4) ifadeleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde bir başka veli, çocuğunun teknolojiye uzaklığı nedeniyle sınavda dezavantaj yaşadığını belirterek, “*Tabletle yapılan bir sınavdı, biz köyde oturduğumuz için teknolojiye çok aşına değil. Belki de bu yüzden zorlandı*” (E7) diyerek süreçte karşılaştıkları zorlukları dile getirmiştir.

Görüşmelerde, velilerin BİLSEM’e yönelik eleştirilerinde öğretmen niteliği ve merkezi sistem eksikliğinin öne çıktığı görülmüştür. Bir veli, “*Hiçbir numaraları yok. Normal okullardan daha kötüler. 9 yıl gitti hiçbir şey katmadı. Çünkü bizim BİLSEM'deki öğretmenler normal öğretmenler. Oradaki öğretmenlerin akademisyen olması lazım. Farklı olması lazım. Veya devletimizin bu çocuklara el koyup Ankara'da bir merkez kurması lazım*” (E1) ifadeleriyle, öğretmenlerin donanım eksikliğini ve merkezi bir sistemin olmayışını vurgulamıştır.

Bazı veliler, BİLSEM’i bir kurs olarak algılamış ve bu nedenle katılım göstermemiştir. Bir veli bu durumu, “*BİLSEM böyle üstün zekâlı çocuklar için bir kurs gibi bir şeymiş. Ama çok detaylı bilmiyorum açıkçası. Sınavına sokmadık, çünkü herkes öğrenir diye düşündük. Çocuğun üstüne baskı olmasın dedik*” (E2) ifadeleriyle açıklamıştır. Bu durum, bazı velilerin süreci yeterince anlamadığı ya da çocuğa baskı yaratmamak adına sisteme katılmadığını göstermektedir. Yaş sınırı gibi kısıtlamalar nedeniyle BİLSEM’e dahil olamayan veliler de dikkat çekmiştir. Bir veli bu durumu, “*BİLSEM üstün zekâlı çocuklar için özel olarak tasarlanmış bir eğitim merkeziymiş... Ama Ö3 yaş sınırını kaçırmıştı. Eğer zamanında bir fırsatımız olsaydı, belki o eğitimi alması onun için iyi olabilirdi*” (E3)

ifadeleriyle açıklamıştır. Bir başka veli ise, “Zeki çocukların gittiği bir yer olduğunu biliyorum. Ama bizim çocuğumuz yaşı büyük olduğu için katılamadı. Çok uğraştık ama kurallar gereği almadılar” (E8) sözleriyle yaş sınırının çocuklarının bu fırsattan yararlanmasını engellediğini belirtmiştir.

BİLSEM’i deneyimleyen bazı veliler, sistemin beklentileri karşılayamadığını dile getirmiştir. Bir veli bu durumu, “BİLSEM konusunda biraz hayal kırıklığım var. Büyük oğlum BİLSEM’e giderken çok umutlanmıştık ama oradan beklediğimiz kadar destek göremedik. Ö6’ın da bu sürece katılmasını istemiştik ama sınavı geçemedi. Daha sonra üstün zekâlı olduğu teste çıktı ama BİLSEM’i kazanamadı, bu da bize sistemin ne kadar yetersiz olduğunu düşündürdü” (E6) ifadeleriyle açıklamıştır.

Bazı veliler ise çocuklarının bu tür destek sistemlerine dahil olmadan da başarılı olabileceğine inanmıştır. Bir veli bu durumu, “BİLSEM hakkında genel bir bilginiz var. Özellikle üstün zekâlı çocuklar için özel programlar ve destekler sunduğunu duyduk. Ancak Toprak’ın BİLSEM sürecine dahil olmasıyla ilgili herhangi bir girişimde bulunmadık. Çocuğumuzun bu tür sistemlere dahil olmadan da mutlu ve başarılı bir şekilde ilerleyebileceğine inanıyoruz” (E9) ifadeleriyle açıklamıştır.

Yapılan görüşmelerde, velilerin sınav stresi, teknolojik uyum eksikliği, güvensizlik, yaş sınırı ve yönlendirme eksikliği gibi nedenlerle BİLSEM sürecine dair farklı duygusal ve pratik zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bazı veliler, sınav stresinin çocuklar üzerinde yarattığı olumsuz etkiler nedeniyle sürece katılım göstermemiş ya da sınava giren çocuklarının yaşadığı stresi sürecin en büyük sorunu olarak görmüştür. Bir veli bu durumu, “2. sınıfta sınava girdi. Ama olmadı, dediğim gibi sınavlarda çok stres yapıyor. İlk aşamayı geçemedi... Seneye tekrar girsin dediler ama biz istemedik. Çünkü sınav stresini kaldıramıyor, çok üzülüyor” (E4) sözleriyle açıklamıştır. Yapılan görüşmelerde teknolojik uyum eksikliği, özellikle tablet üzerinden gerçekleştirilen sınavların bazı çocuklar için dezavantaj oluşturduğu bir diğer önemli konudur. Bu durum, teknolojiye aşina olmayan çocukların başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bir veli bu konuda, “Tabletle yapılan bir sınavdı, biz köyde oturduğumuz için teknolojiye çok aşina değil. Belki de bu yüzden zorlandı” (E7) diyerek sınavın teknolojik gerekliliklerine dikkat çekmiştir.

Veliler arasında sınav sürecine yönelik güvensizlik ve sürecin adil olmadığını düşünenlerin varlığı da dikkat çekmiştir. Bir veli bu durumu, “Evet, sınava bir kez girdi ama sonradan

RAM'dan destek eğitimi alacağı için süreci iptal ettiler. Zaten önceki deneyimlerimizden dolayı BİLSEM'e olan güvenimiz pek yoktu” (E1) ifadeleriyle açıklamıştır.

Buna karşın, bazı veliler BİLSEM'in hem akademik hem de sosyal faydalarını kabul etmiş, ancak çeşitli sebeplerle bu fırsatlardan yararlanamadıklarını dile getirmiştir. Bir veli, *“Orada alacağı eğitimin onun akademik başarısına katkı sağlayacağını düşünüyorum. Ayrıca, BİLSEM gibi bir ortamda kendi gibi üstün zekâlı çocuklarla bir arada olması sosyal açıdan da faydalı olabilirdi” (E3) ifadeleriyle, BİLSEM'in çocuğu için önemli bir fırsat yaratabileceğini belirtmiştir.*

Görüşme verilerinde, velilerin maddi ve lojistik engeller gibi faktörler nedeniyle BİLSEM sürecine dahil olmaktan vazgeçtiği de gözlemlenmiştir. Özellikle ulaşım sorunları ve merkezlerin uzaklığı, velilerin kararlarını etkileyen önemli faktörler olmuştur. Bir veli bu durumu, *“Servis olmaması ve merkeze uzak olması bizim için bir sorun olacaktı. Bu yüzden gitmemesi bizim açımızdan daha iyi oldu” (E7) ifadeleriyle açıklamıştır.*

Görüşme verilerinde, velilerin BİLSEM'e (Bilim ve Sanat Merkezi) yönelik algılarının öğretmen niteliği, sınav süreci, merkezi sistem eksikliği ve yaş sınırı gibi unsurlar çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Bazı veliler, çevreden duydukları "tanıdık gerekir" gibi algılar nedeniyle sisteme dair güvensizlik geliştirmiş, bazıları ise sistemin çocuklarının ihtiyaçlarına uygun eğitim sunmadığını ifade etmiştir. BİLSEM sınav sürecine yönelik eleştirilerde sınav stresi, teknolojik uyum eksikliği ve adil olmayan süreç algısı öne çıkmıştır. Bazı veliler, çocuklarının sınav sürecindeki stres ve başarısızlık deneyimlerinin olumsuz etkiler yarattığını dile getirmiştir. Teknolojik uyum eksikliği, özellikle köy gibi teknolojik altyapının yetersiz olduğu bölgelerde yaşayan çocuklar için bir dezavantaj olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, BİLSEM sınavına katılmayan bazı veliler, yaş sınırı gibi kısıtlamalar veya sistemin eğitsel faydalarına yönelik güvensizlik nedeniyle bu sürece dahil olmamayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Veliler arasında öğretmen niteliği ve merkezi sistem eksikliği de sıklıkla dile getirilmiştir. Bazı veliler, BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuklar için yeterli donanıma sahip olmadığını belirtmiş ve merkezi bir sistemin eksikliğini vurgulamıştır. Yaş sınırı nedeniyle sürece dahil olamayan çocukların bu fırsatlardan mahrum kaldığı da ifade edilmiştir. Buna karşılık, bazı veliler BİLSEM'in akademik ve sosyal faydalarını kabul etmekle birlikte, maddi ve lojistik engellerin sürece katılımlarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ulaşım zorlukları ve servis imkanı eksikliği, katılımı

etkileyen önemli faktörler arasında yer almıştır. Ayrıca, bazı veliler BİLSEM’e katılım olmaksızın da çocuklarının gelişimlerini destekleyebileceklerine inanmıştır.

BİLSEM deneyimleri bağlamında velilerin beklentileri ve yaşadıkları zorluklar, üstün yetenekli çocukların eğitsel süreçlerinde sistemsel yetersizliklere ve bireysel farkındalık eksikliklerine dikkat çekmiştir. Özellikle sınav süreçlerinden öğretmen niteliğine kadar çeşitli alanlarda dile getirilen sorunlar, velilerin alternatif eğitim yollarına yönelmesine neden olmuştur. Bununla birlikte, veliler tarafından vurgulanan bu sistemsel eksiklikler, sadece BİLSEM süreciyle sınırlı kalmamış, okul içi destek eğitim uygulamalarında da benzer sorunların varlığı görülmüştür. Bu noktada, okul içi düzenlemelere yönelik algılar ve uygulamalardaki eksikliklerin veliler üzerindeki etkisi, destek eğitim algısının değerlendirilmesi açısından önemli bir zemin oluşturmuştur.

Yapılan görüşmelerde, okul içi düzenlemelerin, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamada genellikle yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Veliler, bu düzenlemelerin bireysel eksiklikler, zamanlama sorunları, erişim problemleri ve zorunlu uygulamalardaki etkisizlik gibi nedenlerle eleştirildiğini belirtmiştir. Bazı veliler, okulun bireysel düzenleme eksikliğinden şikâyet ederek bu açığı kendi yöntemleriyle kapatmak zorunda kaldıklarını dile getirmiştir. Örneğin, bir veli, *“Okulda birebir bir düzenleme yapılmadı hocam. Biz de kendi imkânlarımızla matematik dersi için özel bir öğretmen ayarladık”* (E3) ifadeleriyle bu durumu açıklamıştır. Benzer şekilde bir başka veli, *“Okulda pek bir şey değişmedi. Kolejde okuyunca böyle destek eğitimi falan veremiyorlarmış. Biz de özel dersle açığımı kapattık”* (E2) diyerek okulun desteği sağlayamaması nedeniyle bireysel çözümler ürettiklerini belirtmiştir.

Görüşmelerde, zorunlu düzenlemelerin etkisizliği, okul içi uygulamalarda bir diğer eleştiri konusu olmuştur. Bazı veliler, destek eğitiminin zorunlu olmasına rağmen gönülsüz bir şekilde uygulanmasının verimsizlik yarattığını ifade etmiştir. Bir veli bu durumu, *“Destek eğitimi alabilir dediler... Bir öğretmen geldi, destek eğitimi verdi ama kızım o öğretmeni sevmeydi. Sonra öğrendik ki destek eğitimi zorunluymuş ama gönülsüz yapıldığında pek bir faydası olmuyor”* (E4) şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde bir başka veli, *“Okuldaki öğretmenleri biraz daha ilgili olmaya başladı. Ayrı bir ders alıyordu ama o dersler çok verimli geçmedi. Çünkü öğretmenler bu konuda iyi değildi, zorla ders yapıyorlardı”* (E8) ifadeleriyle öğretmenlerin yeterliliği konusundaki eksikliklere dikkat çekmiştir.

Görüşme verilerinde zamanlama ve planlama sorunları, düzenlemelerin işlevselliğini yitirmesinde belirgin bir diğer faktör olarak öne çıkmıştır. Bazı veliler, ders programındaki

çakışmalar ve koordinasyon eksiklikleri nedeniyle düzenlemelerin etkisiz kaldığını belirtmiştir. Bir veli bu durumu, *“Okulda sınıf açtılar. Ama giderken de matematik dersinde mesela başka dersten çekiyorduk. Saatler uymadı”* (E5) sözleriyle açıklamıştır.

Görüşmelerde, erişim problemleri de okul içi düzenlemelerin sınırlılığını artıran bir diğer sorun olarak ifade edilmiştir. Özellikle okulun coğrafi konumu, kaynak yetersizliği veya bireysel düzenlemelere yönelik desteğin kesilmesi gibi durumlar, veliler için önemli zorluklar yaratmıştır. Bir veli bu durumu, *“Hiçbir şey yapmadılar. Yapacaklarını söylediler ama herhangi bir şey yapmadılar. O yüzden okul değiştirdik zaten”* (E9) diyerek bu eksikliklerin çocuğun okul değiştirmesine kadar vardığını belirtmiştir. Bir başka veli ise, *“İlk öğretmeni sağ olsun, okuldan sonra ekstra ders veriyordu. Ama öğretmeni evlenip başka bir yere gidince işler değişti. Yeni gelen öğretmen böyle bir destek vermedi”* (E7) ifadeleriyle, bireysel desteğin öğretmen değişikliğiyle sona erdiğini dile getirmiştir.

Görüşme verilerinde, üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için okul içi düzenlemelerin yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Veliler, bu düzenlemelerin bireysel eğitim eksikliği, zamanlama ve erişim sorunları, zorunlu uygulamaların etkisizliği gibi nedenlerle işlevsiz olduğunu ifade etmiştir. Bazı veliler, okulun bireysel düzenlemeleri sağlamadığını ve bu açığı özel ders gibi bireysel yöntemlerle kapatmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Ayrıca, zorunlu destek eğitimin gönülsüz uygulanması, öğretmen niteliği eksiklikleri nedeniyle etkili olmadığı dile getirilmiştir.

Veliler, destek eğitimin, üstün zekâlı/yetenekli çocukların akademik ve kişisel gelişimini destekleme açısından önemli bir mekanizma olmasına rağmen çoğu zaman yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Öğretmen eksikliği, dersler arası dengenin bozulması, bireysel program eksikliği ve çok yönlü eğitim eksikliği gibi sorunlar, destek eğitiminin etkinliğini sınırlayan başlıca faktörler arasında yer almıştır. Bazı veliler, destek eğitiminin sağlanmasında öğretmen eksikliğinin önemli bir sorun olduğunu dile getirmiştir. Örneğin bir veli, *“Hocam vermediler ki yeterli olsun. Rehberlikçinin yapması gerekiyor ama o da oturuyor, yapmıyor işini. Matematikçi bulamadılar, daha sonra ben eski bir öğretmeninden rica ettim”* (E1) ifadeleriyle bu durumu açıklamıştır. Destek eğitimin planlama ve zamanlama süreçleri, diğer derslerin aksamasına neden olmuş ve velilerin bu düzenlemelere yönelik olumsuz algılar geliştirmesine yol açmıştır. Bir veli bu durumu, *“Başka dersten alıp başka derse götürünce diğer dersten geri kalıyordu”* (E5) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Görüşmelerde, bireysel program eksikliği velilerin destek eğitimi yetersizliğine dair en sık vurguladıkları konulardan biri olmuştur. Üstün zekâlı çocukların farklı gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının önemi sıkça dile getirilmiştir. Bir veli bu durumu, *“Aldığı eğitim genel olarak iyi, ama üstün zekâlı bir çocuk için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha bireysel bir program uygulanması gerekiyor”* (E9) sözleriyle açıklamıştır.

Görüşme bulgularında öğretmenlerin yaklaşımı destek eğitimin etkinliğini belirleyen önemli bir unsur olarak dikkat çekmiştir. Veliler, öğretmenlerin bireysel ilgi ve çabalarındaki farklılıkların çocukların gelişimlerini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Bir veli bu durumu, *“Bir öğretmeni haftada 6-7 saat veriyor, diğer hocam 6-7 saatlik dersi 30 dakikada anlatıyor. Bir öğretmen çocuğun seviyesine çıkabiliyor, diğeri çıkamıyor”* (E1) sözleriyle dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, bazı veliler öğretmenlerin çocukların potansiyelini fark etme konusundaki yetersizliklerini eleştirmiştir. Bu durum, bazı öğretmenlerin çocukların seviyesine ulaşma becerisini gösterirken, diğerlerinin bu alanda yetersiz kalmasıyla kendini göstermiştir. Bir veli bu durumu, *“Bir öğretmeni haftada 6-7 saat veriyor, diğer hocam 6-7 saatlik dersi 30 dakikada anlatıyor. Bir öğretmen çocuğun seviyesine çıkabiliyor, diğeri çıkamıyor”* (E1) sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde, bir başka veli ise *“Okuldaki öğretmenleri biraz daha ilgili olmaya başladı. Ayrı bir ders alıyordu ama o dersler çok verimli geçmedi. Çünkü öğretmenler bu konuda iyi değildi”* (E8) ifadeleriyle, öğretmenlerin derslerdeki verimliliğini eleştirmiştir.

Görüşme verilerinde uyum ve motivasyon sorunları, öğretmenlerin çocuklarla kurduğu ilişkilerde belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Bazı veliler, öğretmenlerin isteksizliği nedeniyle çocuğun öğretmenle uyum sağlayamadığını belirtmiştir. Bir veli bu durumu, *“Gelen öğretmen destek eğitimi verdi ama kızım o öğretmeni sevmeyi, uyum sağlayamadı. Sonra öğrendik ki destek eğitimi gönülsüz yapıldığında pek bir faydası olmuyor”* (E4) şeklinde ifade etmiştir. Bu tür sorunlar, destek eğitiminin etkinliğini sınırlayan unsurlar arasında ifade edilmiştir.

Görüşmelerde güvensizlik ve verimsizlik, öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki yaklaşımıyla ilişkilendirilmiştir. Bazı ebeveynler, öğretmenlerin destek eğitimine yönelik verdiği sözlerin yerine getirilmediğini dile getirmiştir. Bir veli bu durumu, *“Hiçbir şey yapmadılar. Yapacaklarını söylediler ama herhangi bir şey yapmadılar. O yüzden okul değiştirdik zaten”* (E9) şeklinde ifade etmiştir.

Görüşmelerde, destek eğitimin sürekliliğindeki eksikliklerin öğretmen değişiklikleriyle daha belirgin hale geldiği ifade edilmiştir. Bir veli bu durumu, *“İlk öğretmeni sağ olsun, okuldan sonra ekstra ders veriyordu. Ama öğretmeni evlenip başka bir yere gidince işler değişti. Yeni gelen öğretmen böyle bir destek vermedi”* (E7) sözleriyle açıklamıştır.

Görüşme verilerinde, üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için okul içi düzenlemelerin yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Veliler, bu düzenlemelerin bireysel eğitim eksikliği, zamanlama ve erişim sorunları, zorunlu uygulamaların etkisizliği gibi nedenlerle işlevsiz olduğunu ifade etmiştir. Bazı veliler, okulun bireysel düzenlemeleri sağlamadığını ve bu açığı özel ders gibi bireysel yöntemlerle kapatmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Ayrıca, zorunlu destek eğitimin gönülsüz uygulanması, öğretmen niteliği eksiklikleri nedeniyle etkili olmadığı dile getirilmiştir.

Destek eğitimin uygulanmasında zamanlama ve planlama sorunları da öne çıkmıştır. Veliler, derslerin çakışması ya da uyumsuz saat düzenlemeleri nedeniyle düzenlemelerin işlevini yitirdiğini belirtmiştir. Erişim problemleri ise coğrafi koşullar, kaynak yetersizliği ve öğretmen değişiklikleri gibi nedenlerle ebeveynleri zor durumda bırakmıştır. Öğretmen eksikliği ve yeterli bireysel programların olmaması, destek eğitimin verimsizliğine yol açan temel faktörler olarak tanımlanmıştır. Veliler, üstün zekâlı çocukların farklı ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş programların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin ilgi ve çaba düzeylerindeki farklılıkların, çocukların gelişiminde önemli bir belirleyici olduğu ifade edilmiştir.

Destek eğitime ilişkin velilerin algıları, üstün zekâlı/yetenekli çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamada mevcut sistemlerin ne ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle okul içi düzenlemelerin yetersizliği, öğretmen eksikliği ve bireyselleştirilmiş programların uygulanmaması gibi faktörler, destek eğitiminin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin alternatif çözümler geliştirme ve çocuklarının gelişimini desteklemek için bireysel çaba sarf etme gerekliliğini gündeme getirmiştir. Destek eğitime dair bu algılar, ebeveynlerin evde uyguladığı yöntemler ve çocuklarına sundukları bireysel destek türleriyle yakından ilişkilidir. Bir sonraki bölümde, ebeveynlerin kullandığı destek türleri ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ele alınacaktır.

Görüşme verilerinde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların bireysel gelişimlerini desteklemek için ebeveynlerin evde uyguladıkları yöntemlerin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bazı veliler, evde herhangi bir düzenleme yapmaya gerek duymadıklarını ve mevcut düzenin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin bir veli,

“Evde herhangi bir düzenleme yapmadık. Zaten diğer iki çocuğumuz da üstün zekalı olduğu için bu tür şeylere alışkınız. Kendine ait bir çalışma alanı var, onun dışında ekstra bir şey yapmaya gerek duymadık” (E1) şeklinde konuşurken, bir başka veli, *“Evde çok büyük bir değişiklik yapmadık. Zaten ablası ve abisiyle birlikte kendi odasında kalıyordu”* (E3) diyerek benzer bir tutumu vurgulamıştır.

Bazı veliler ise çocuklarının ilgi alanlarına yönelik özel destekler sağladıklarını dile getirmiştir. Bu destekler, çocukların ilgi duydukları alanlara yönelik materyal teminiyle gerçekleştirilmiştir. Bir veli bu durumu, *“Kendine mühendislikle alakalı programlar ve bilgisayar aldık. Matematiği çok sevdiği için derslerle ilgili kitaplar aldık”* (E5) ifadeleriyle açıklamıştır. Bunun yanı sıra, bazı veliler mevcut kaynakların yeniden kullanımıyla çocuklarını desteklediklerini belirtmiştir. Örneğin bir veli, *“Evde herhangi bir düzenleme yapmamıza gerek kalmadı. Abisinin kullandığı kitaplar ve materyaller Ö6’ya da uygun oldu”* (E6) sözleriyle bu yaklaşımı dile getirmiştir.

Bazı ebeveynler, çocuklarının çalışma ortamını iyileştirmek için küçük düzenlemeler yapmıştır. Örneğin bir veli, *“Evde zaten odası var çocuğun. Çalışma masası, kitapları her şeyi vardı önceden. Bir tek masasına lamba aldık daha rahat çalışsın diye”* (E2) şeklinde konuşmuştur. Bununla birlikte, evin kalabalık olması, bireysel destek sağlamada zorluklara yol açan bir diğer faktör olarak ifade edilmiştir. Bazı veliler, bu durumun çocuklarına yönelik özel düzenlemeler yapmalarını engellediğini belirtmiştir. Bir veli bu durumu, *“Ev kalabalık, bizim kocamın annesi ve bir kız kardeşi kalıyor. 4 kişide biziz”* (E7) ifadeleriyle aktarmıştır.

Görüşmelerde, üstün zekâlı çocukların akademik ve bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla ebeveynlerin özel derslere veya kurslara yöneldiği görülmüştür. Bazı veliler, çocuklarının akademik eksikliklerini gidermek için özel derslere yöneldiklerini belirtmiştir. Bir veli, *“Evet, özellikle matematik konusunda özel ders aldırıyoruz. Bu, çocuğumuzun akademik başarısına önemli bir katkı sağlıyor”* (E1) ifadeleriyle bu durumu açıklamıştır. Benzer şekilde bir başka veli, *“Eksik olduğu derslerde özel ders aldırıyoruz. Özel ders veren bir öğretmenimiz var”* (E8) ifadeleriyle özel dersin çocuğun gelişimi üzerindeki önemine dikkat çekmiştir.

Görüşmelerde, rehberlik desteği, özel ders planlamasında ebeveynlere yol göstermiştir. Örneğin bir veli, *“Rehberlik öğretmeninden çok yardım aldık. Özel ders almamız gerektiğini söyledi, biz de matematik ve diğer konularda özel dersler ayarladık”* (E4) ifadeleriyle rehberlik öğretmenlerinin katkısını vurgulamıştır.

Bazı veliler ise çocuklarının gelişimini desteklemek için yakın çevreden yardım almıştır. Maddi imkanların sınırlı olduğu durumlarda, ebeveyn bireylerinden veya atanamamış öğretmenlerden yardım almak öne çıkan bir alternatif olmuştur. Örneğin bir veli, *“Köyden bir akrabamız olan atanamamış bir öğretmenden yardım alıyoruz”* (E7) diyerek bu çözüm yoluna başvurduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı veliler, çocuklarının bireysel başarılarına duydukları güven nedeniyle özel desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Bir veli, *“Hayır, şu ana kadar herhangi bir destek almadık. Zaten Ö6 genel olarak derslerinde başarılı bir çocuk olduğu için ekstra bir yardıma çok ihtiyaç duymadık”* (E6) şeklinde konuşmuştur. Benzer şekilde bir başka veli, çocuğun bireysel ilgi alanlarını destekleyerek, özel ders yerine farklı bir yaklaşıma yönelmiştir: *“Ö9 zaten kendi tercihlerini çok net belli eden bir çocuk. Puzzle ile çok ilgileniyor, legoya çok meraklı. Biz bunları destekliyoruz”* (E9).

Görüşme verilerinde velilerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamada maddi imkanlar ve manevi destek arasında bir denge kurmaya çalıştığı görülmüştür. Bazı veliler, maddi durumlarının iyi olduğunu ve çocuklarının tüm ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabildiklerini ifade etmiştir. Bir veli, *“Çok şükür her şeyini karşılıyoruz. Maddi durumumuz iyi, eksik bir şey bırakmıyoruz”* (E2) diyerek bu durumu dile getirmiştir. Bir başka veli *“Çok şükür karşılayabiliyorum”* (E1) şeklinde ifade etmiştir. Bazı ebeveynler ise maddi kısıtlamalar nedeniyle zorluk yaşadıklarını ifade etmiş ve temel ihtiyaçlara öncelik verdiklerini vurgulamıştır. Bir veli bu durumu, *“Elimizden geldiğince karşılamaya çalışıyoruz ama her zaman kolay olmuyor. Maddi olarak çok zorluyor özellikle”* (E4) ifadeleriyle açıklamıştır. Bir başka veli ise, *“Şu anda fazla ileriye gidemiyoruz. Beklentileri oluyor ama durumumuz müsait olmadığı için karşılamakta zorlanıyoruz”* (E5) ifadeleriyle, maddi yetersizliklerin çocuklarının ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamalarına engel olduğunu belirtmiştir.

Görüşme verilerinde hem maddi hem de manevi desteğin bir arada sağlanması, bazı velilerin vurguladığı bir durumdur. Bir veli, *“Evet hocam, çok şükür elimizden geleni yapıyoruz. Maddi ve manevi olarak onun yanında olmaya çalışıyoruz”* (E3) sözleriyle, çocuğun hem fiziksel hem de duygusal ihtiyaçlarının karşılandığını belirtmiştir. Benzer şekilde bir başka ebeveyn, *“Evet, elimizden geldiğince karşılamaya çalışıyoruz. Maddi ve manevi tüm ihtiyaçlarına öncelik veriyoruz”* (E9) ifadeleriyle, bu dengeyi koruma çabalarını ifade etmiştir.

Maddi ve zaman kısıtlamalarının bir arada yaşandığı durumlarda, çocukların ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanamadığı görülmüştür. Bir veli bu durumu, *“Elimizden geldiğince*

karşılıyor. Ama tabii ki her şey mükemmel değil, çünkü bazen maddi ve zaman kısıtlamaları oluyor” (E6) ifadeleriyle dile getirmiştir. Aileler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama çabalarını sınırlı imkanlarla yürütmeye çalışmış ve bu süreçte denge kurma konusunda çaba göstermiştir.

Görüşmelerde maddi kısıtlamalara rağmen çocuğun temel ihtiyaçlarına öncelik veren ebeveynler, bu durumu bir çözüm olarak ifade etmiştir. Bir veli, *“Elimizden geldiğince karşılıyor hocam. Maddi olarak bazen zorlanıyoruz ama çocuğumuzun ihtiyaçları bizim için öncelikli” (E8)* sözleriyle, çocuğun öncelikli ihtiyaçlarının karşılandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka ebeveyn, *“Elimizden geldiğince karşılamaya çalışıyoruz hocam. Yemesi, içmesi, bakımı hiçbir zaman ihmal edilmedi” (E7)* şeklinde, temel ihtiyaçların karşılanmasına vurgu yapmıştır.

Velilerle yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla ebeveynlerin çeşitli yöntemlere başvurduğu belirlenmiştir. Bazı ebeveynler, mevcut düzenin yeterli olduğunu düşünerek evde özel bir düzenleme yapmaya gerek duymamış, çocuklarının çalışma alanlarını mevcut kaynaklarla desteklemiştir. Örneğin, kardeşlerden kalan materyalleri kullanmak veya küçük düzenlemeler yapmak gibi yöntemler tercih edilmiştir. Buna karşın, evin kalabalık olması gibi nedenlerle bireysel düzenlemeler yapmanın zorlaştığı da dile getirilmiştir. Bazı veliler, çocuklarının ilgi alanlarını desteklemek için özel materyaller sağlarken, akademik eksiklikleri gidermek amacıyla özel ders veya kurslara yönelmiştir. Rehberlik desteği bu süreçte ebeveynlere yol gösterici olmuş, maddi kısıtlamalar yaşayan ebeveynler ise yakın çevreden yardım almıştır. Bununla birlikte, çocuklarının başarılı olduğunu düşünen bazı ebeveynler, ek bir desteğe ihtiyaç duymadıklarını ifade etmiştir.

Veliler, maddi ve manevi destek arasında bir denge kurmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Maddi durumu iyi olan ebeveynler, çocuklarının tüm ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabildiklerini dile getirirken, maddi zorluk yaşayan ebeveynler, temel ihtiyaçlara öncelik vermiş ve kaynakların yetersiz kaldığı durumlarda zorluklar yaşamıştır. Maddi ve zaman kısıtlamaları, destek süreçlerini olumsuz etkileyen temel faktörler olarak ifade edilmiştir.

Üstün zekâlı/yetenekli çocukların bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla ebeveynlerin çeşitli destek türlerini kullanma eğilimi, mevcut eğitim sistemindeki eksiklikleri telafi etme çabalarını yansıtmaktadır. Evde düzenlemelerden özel derslere ve maddi-manevi denge kurma çabalarına kadar uzanan bu destek mekanizmaları,

ebeveynlerin çocuklarının potansiyellerini geliştirmek için üstlendikleri sorumlulukların boyutunu göstermektedir. Ancak, bireysel destek girişimlerinin, çocukların eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada her zaman yeterli olmadığı görölmektedir. Bir sonraki bölümde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde bireyselleştirilmiş programlar ve eğitsel ihtiyaçlar konusundaki velilerin görüşleri detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Görüşme verilerinde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde bireyselleştirilmiş programlara duyulan ihtiyacın veliler tarafından sıkça vurgulandığı görölmüştür. Mevcut eğitim sisteminin çocuğun bireysel ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması, destek eğitimlerinin eksikliği, nitelikli öğretmen ihtiyacı ve dış kaynaklı çözümlere yönelme gibi sorunlar, bu talebi güçlendiren başlıca etkenler olmuştur. Bazı veliler, mevcut destek eğitimlerinin yetersizliğinden şikâyet ederek bireysel eğitime olan gereksinimlerini ifade etmişlerdir. Bir veli, *“Destek eğitimi almak istediğimizde pek bir şey sağlanmadı. Okuldaki normal eğitim zaten üstün zekâlı bir çocuğa yeterli değil”* (E4) sözleriyle bu durumu dile getirirken, başka bir veli, *“Destek eğitimi alması gerekiyordu ama öğretmenler yeterince ilgilenmedi”* (E8) ifadeleriyle bu eksikliklere dikkat çekmiştir.

Destek odası eğitiminin eksikliği ya da yetersizliği, bireysel eğitim ihtiyacını artıran bir diğer önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bir veli, *“Hocam, bizim çocuğun destek odası gibi bir şey görmediğini biliyorum, kolejde yok zaten öyle bir şey. Ama biz özel derslerle eksiklerini kapatıyoruz”* (E2) şeklinde konuşmuş, başka bir veli ise, *“Hocam, destek odalarında derse giren öğretmenlerin eğitimli olması gerekiyor. şu an için mevcut düzen çocuğumun bireysel ihtiyaçlarını karşılamıyor”* (E5) sözleriyle öğretmen niteliği eksikliğini vurgulamıştır. Nitelikli öğretmen eksikliği, bireyselleştirilmiş eğitim taleplerinin karşılanamamasında önemli bir sorun olarak öne çıkmıştır. Bir veli, *“Hocam vermediler ki yeterli olsun. Rehberlikçinin yapması gerekiyor ama o da oturuyor, yapmıyor işini. Matematikçi bulamadılar, eski bir öğretmeninden rica ettim”* (E1) diyerek bu sorunu ifade etmiş, bu tür durumlarda ebeveynlerin okul dışı çözümler üretmek zorunda kaldığını belirtmiştir.

Bazı veliler, çocuklarının bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için dış kaynaklı desteklere yönelmiştir. Bu destekler genellikle ebeveyn bireyleri veya çevreden sağlanmıştır. Bir veli, *“şu anki eğitiminden memnunuz. Köyde akrabamız olan atanamamış bir öğretmen var, o akşamları gelip kızımıza ders çalıştırıyor”* (E7) şeklinde bu çözümü dile getirmiştir. Bununla birlikte, bireyselleştirilmiş eğitim ihtiyacının yalnızca akademik başarıyla sınırlı

olmadığı, çocuğun çok yönlü gelişimi açısından da önem taşıdığı belirtilmiştir. Bir veli, *“Ama şunu söyleyebilirim ki, eğitimin sadece akademik başarıya değil, çocuğun her anlamda gelişimine katkı sağlaması gerektiğini düşünüyorum”* (E6) diyerek çok yönlü bir yaklaşıma olan gereksinimi vurgulamış; başka bir veli ise, *“Daha bireysel bir program uygulanması gerekiyor. Ö9, dersleri hızlı kavrayan bir çocuk olduğu için bazen okulda sıkılıyor”* (E9) ifadeleriyle bu tür programların çocuğun okulda daha verimli zaman geçirmesini sağlayabileceğine dikkat çekmiştir.

Üstün zekâlı/yetenekli çocukların bireysel, sosyal ve akademik potansiyellerini geliştirme süreçlerinde veliler, çeşitli stratejiler izlerken bazı zorluklarla karşılaşmıştır. Bazı veliler, çocuklarının gelişimini desteklemek için devlet desteğinden yararlandıklarını ifade etmiş, bu desteğin maddi kaynakların yetersiz olduğu durumlarda önemli bir çözüm yolu olduğunu belirtmişlerdir. Bir veli, *“Valilikten, devletimizden yardım aldım”* (E1) diyerek bu desteği dile getirmiş, ancak diğer veliler mevcut desteğin yetersizliğine dikkat çekmiştir. Örneğin bir veli, *“Bence yeterli değil. Devletin bu çocuklara daha fazla maddi ve manevi destek sağlaması gerekiyor”* (E6) sözleriyle bu konuda daha fazla katkıya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Görüşme verilerinde, maddi kısıtlamalar çocukların potansiyelini geliştirme sürecinde önemli bir engel oluşturmuştur. Bazı veliler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için ellerinden geleni yaptıklarını, ancak bu sürecin maddi açıdan zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Bir veli, *“Elimizden geldiğince karşılamaya çalışıyoruz ama her zaman kolay olmuyor. Maddi olarak çok zorluyor”* (E4) diyerek bu durumu dile getirmiştir. Ancak bazı veliler, mevcut düzeni yeterli görerek fazladan bir destek sağlamanın gereksiz olduğunu düşünmüştür. Bir veli, *“Bence yeterli hocam. Zaten çocuk hem okulda hem özel derslerde çalışıyor. Fazlası olursa çok üstüne gitmiş oluruz”* (E2) ifadeleriyle bu yaklaşımı benimsemiştir.

Sosyal ve akademik dengeleri kurma çabası, velilerin karşılaştığı bir diğer önemli sorundur. Çocuklarının bireysel özelliklerini desteklerken sosyal becerilerini geliştirme gerekliliği, veliler için denge sağlamayı gerektirmiştir. Bir veli bu durumu, *“Ö3 çok içine kapanık bir çocuk olduğu için ekstra bir şey yapmakta zorlanıyoruz. Ama elimizden geleni yapıyoruz”* (E3) diyerek dile getirmiştir.

Üstün zekâlı/yetenekli çocukların sosyal gelişim ihtiyaçları, ebeveynler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Bazı veliler, çocuklarının üstün zekâlı diğer çocuklarla bir arada bulunmasının sosyal gelişimlerine önemli katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bir veli,

“BİLSEM gibi bir ortamda kendi gibi üstün zekalı çocuklarla bir arada olması sosyal açıdan da faydalı olabilirdi” (E3) sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Benzer şekilde, başka bir veli, *“Başlarda gitmesini çok istedik, çünkü oranın ona farklı bir deneyim sağlayacağını düşündük”* (E7) diyerek, çocuğun sosyal deneyim kazanmasının önemine dikkat çekmiştir. Diğer veliler, sosyal becerilerin eğitimin bir parçası olarak güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir veli, *“Çocuğun sosyalleşmesi ve kendini ifade edebilmesi eğitimin bir parçası olmalı”* (E6) diyerek bu durumu vurgulamıştır.

Son olarak, veliler, çocuklarının sosyal gelişim önceliklerinin bireysel farklılıklarla şekillenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir veli, *“Eğer Ö9’un gelişimi için gerekli olduğunu hissetseydik, mutlaka bu fırsatı değerlendirirdik”* (E9) diyerek, sosyal gelişim ihtiyaçlarının çocuğun bireysel özelliklerine göre değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Görüşme verilerinde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde bireyselleştirilmiş programlara duyulan ihtiyacın veliler tarafından sıkça vurgulandığı görülmüştür. Mevcut eğitim sisteminin çocuğun bireysel ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması, destek eğitimlerinin eksikliği, nitelikli öğretmen ihtiyacı ve dış kaynaklı çözümlere yönelme gibi sorunlar öne çıkmıştır. Veliler, destek odalarının yetersizliği, öğretmen niteliği eksikliği ve mevcut eğitim düzenlemelerinin çocuğun ihtiyaçlarına uygun olmamasını temel sorunlar olarak belirtmiştir.

Bazı veliler, bireyselleştirilmiş eğitimin yalnızca akademik başarı için değil, çocuğun çok yönlü gelişimi için de gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, devlet desteğinin ve maddi imkanların yetersizliği, bu süreçte karşılaşılan önemli engellerden biri olarak ifade edilmiştir. Veliler, çocuklarının sosyal ve akademik dengelerini kurma gerekliliğinin, bireysel eğitim planlarına olan ihtiyacı artırdığını dile getirmiştir. Özetle, bireyselleştirilmiş eğitim eksikliği, üstün zekâlı çocukların potansiyellerini geliştirme sürecinde kritik bir sorun olarak ön plana çıkmaktadır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için gerekliliği, velilerin sıklıkla vurguladığı bir konu olmuştur. Bu tür programların eksikliği, mevcut eğitim sisteminin çocuğun bireysel ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Veliler, özellikle destek eğitimlerinin niteliği ve öğretmenlerin yeterliliği konusundaki eksikliklerin, çocuklarının potansiyelini tam anlamıyla ortaya koymalarını engellediğini ifade etmiştir. Bu durum, velilerin bireysel çabalarını artırmalarına ve dış kaynaklı çözümler aramalarına yol açmıştır. Ancak, bireysel çabalarla giderilemeyecek

daha geniş ölçekli sorunlar, velilerin kurumsal desteklere olan güvenini sorgulamalarına neden olmuştur. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde kurumsal destek mekanizmalarına yönelik algılar ve bu mekanizmaların etkinliği ele alınacaktır.

Görüşme verilerinde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitiminde kurumsal desteğin kritik bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Ancak, rehberlik ve öğretmen eksikliği, süreklilik ve planlama sorunları, verilen kurumsal sözlerin yerine getirilmemesi gibi faktörler veliler tarafından sıkça eleştirilmiştir. Bu durum, velilerin bireysel çözümlere yönelmesine yol açmış ve kurumsal desteğin yetersiz olduğu yönündeki algıyı güçlendirmiştir. Rehberlik hizmetlerinin işlevsizlik sorunları, kurumsal destek algısında öne çıkan bir eksiklik olarak görülmüştür. Velilerden biri, *“Rehberlikçinin yapması gerekiyor ama o da oturuyor, yapmıyor işini. Matematikçi bulamadılar, eski bir öğretmeninden rica ettim”* (E1) ifadeleriyle bu durumu vurgulamıştır. Benzer şekilde bir başka veli, *“Destek eğitimi alması gerekiyordu ama öğretmenler yeterince ilgilenmedi. Biz de bu yüzden özel derslere yöneldik”* (E8) sözleriyle, öğretmen eksikliğinin destek eğitimi üzerindeki olumsuz etkilerini dile getirmiştir. Bununla beraber Bazı veliler, okulların bireysel düzenlemeler yapmamasını kurumsal eksiklik olarak değerlendirmiştir. Bir veli bu durumu, *“Okulda birebir bir düzenleme yapılmadı hocam. Biz de kendi imkânlarımızla matematik dersi için özel bir öğretmen ayarladık”* (E3) şeklinde açıklamış ve bireysel düzenlemelerin eksikliğinden şikâyet etmiştir.

Görüşmelerde süreklilik ve planlama eksiklikleri, destek eğitimlerinin işlevselliğini sınırlayan önemli bir başka boyut olarak ortaya çıkmıştır. Bir veli, *“Okulda sınıf açtılar. Ama giderken de matematik dersinden başka derse çekiyorduk. Saatler uymadı”* (E5) diyerek zamanlama sorunlarını dile getirmiştir. Başka bir veli ise, *“Hocam okulda olanı soruyorsanız o hiç yeterli olmadı. Bir yıl yaptılar zaten. Sonra biz merkeze taşındık, burada da daha önce almamış dediler, ders vermediler”* (E7) ifadeleriyle süreklilik eksikliğine dikkat çekmiştir.

Görüşmelerde velilerin kurumsal destek mekanizmalarına yönelik güven kaybının önemli bir nedeni de verilen vaatlerin yerine getirilmemesi olmuştur. Bazı veliler, vaatlerin gerçekleşmemesi nedeniyle okullara olan güvenlerini kaybetmiştir. Bir veli, *“Hiçbir şey yapmadılar. Yapacaklarını söylediler ama herhangi bir şey yapmadılar. O yüzden okul değiştirdik zaten”* (E9) diyerek bu durumu ifade etmiştir. Diğer bir veli ise, *“Destek eğitimi alabilir dediler, rehber öğretmeni RAM’da da söyledi ama bunu sağlamak çok zor*

oldu” (E4) sözleriyle kurumsal destek mekanizmalarının uygulanabilirlik açısından yetersizliğine vurgu yapmıştır.

Veliler, sistemin işleyişine dair çeşitli eleştirilerde bulunmuş, öğretmen niteliği, bölgesel eşitsizlikler, süreklilik sorunları ve devlet desteğinin eksikliği gibi konuları öne çıkarmışlardır. Öğretmen niteliği, sistemdeki temel sorunlardan biri olarak ifade edilmiştir. Bir veli, *“Hayır kesinlikle düşünmüyorum. Daha nitelikli öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum”* (E1) diyerek, öğretmenlerin donanımlı olmasının önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde bir başka veli, *“Hocam, destek odalarında derse giren öğretmenlerin eğitilmiş olması gerekiyor. Şu an için mevcut düzen çocuğumun bireysel ihtiyaçlarını karşılamıyor”* (E5) sözleriyle bu eksikliği dile getirmiştir.

Bölgesel eşitsizlikler de velilerin dile getirdiği bir diğer önemli sorundur. Büyük şehirlerdeki üstün zekâlı çocuklara yönelik hizmetlerin daha kaliteli olduğu algısı, kırsal bölgelerde yaşayan velilerde hayal kırıklığı yaratmıştır. Bir veli, *“BİLSEM gibi kurumlar potansiyeli geliştirmek için yeterli değil. İstanbul gibi büyük şehirlerde durum farklı olabilir”* (E6) diyerek bu durumu ifade etmiştir.

Sistemin süreklilik sorunları, öğretmen değişiklikleri ve destek mekanizmalarının kesintiye uğraması nedeniyle veliler tarafından sıklıkla eleştirilmiştir. Bir veli, *“İlk öğretmeni sağ olsun, okuldan sonra ekstra ders veriyordu. Ama öğretmeni evlenip başka bir yere gidince işler değişti”* (E7) diyerek bu soruna dikkat çekmiştir. Diğer bir veli ise, *“Destek eğitimi almak istediğimizde pek bir şey sağlanmadı. Hangi kapıyı çalsak ya reddedildik ya da iş yarım yamalak yapıldı”* (E4) ifadeleriyle destek mekanizmalarının yetersizliğini vurgulamıştır.

Devlet desteğinin eksikliği, veliler tarafından sıklıkla dile getirilen başka bir konudur. Veliler, devletin üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için daha fazla kaynak ayırması gerektiğini belirtmiştir. Bir veli, *“Bence yeterli değil hocam. Çocuğun gerçekten potansiyelini kullanabileceği bir ortam sunulmadı. Devletin daha fazla destek sağlaması lazım”* (E8) sözleriyle bu beklentisini dile getirmiştir.

Tüm bu eleştiriler, velilerde eğitim sistemine karşı bir güvensizlik oluşturmuş, bu durum adalet, eşitlik, kalite ve süreklilik algısı etrafında şekillenmiştir. Bazı veliler, sistemin adaletsizliğinin üstün zekâlı çocukların gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bir veli, *“Bu adama sayısal olarak hiçbir şey vermediler. Birkaç zenginin çocuğu Amerika’ya gitti. Bu meseleler yüzünden güvenim kalmadı”* (E1) diyerek bu durumu açıkça

belirtmiştir. Benzer şekilde, başka bir veli de “*Mevcut düzenlemelerin genelde yetersiz olduğunu duyuyoruz, bu yüzden böyle bir sisteme güvenip çocuğumuzu dahil etmedik*” (E9) ifadeleriyle sistemin yetersizliği ve adalet konusundaki endişelerini açıklamıştır.

Görüşmelerde veliler, kalite ve süreklilik algısının eğitim sistemine duyduğu güvensizliği arttırdığını ifade etmiştir. Bazı veliler, öğretmenlerin sürekli değişmesi, destek eğitimlerinin yetersizliği ve bireyselleştirilmiş eğitimin mümkün olmaması gibi sorunları eleştirmiştir. Bir veli bu durumu, “*Daha sonra çevremizden 'BİLSEM çok iyi değil, öğretmenler sürekli değişiyor' gibi şeyler duyduk*” (E7) sözleriyle dile getirmiş ve eğitimde devamlılık eksikliğini vurgulamıştır. Bir başka veli ise, “*Başka dersten alıp başka derse götürünce diğer dersten geri kalıyordu. Bu şekilde bireyselleştirilmiş eğitim mümkün olmuyor*” (E5) ifadeleriyle, eğitimdeki planlama hatalarının güven kaybına neden olduğunu belirtmiştir.

Veliler süreç yönetimindeki eksiklikleri sistemin güvenilirliğini zedeleyen bir diğer unsur olarak ifade etmiştir. Bazı ebeveynler, sistemin yönlendirme süreçlerinde başarısız olduğunu ve bu durumun çocuklarının potansiyelini gerçekleştirmesine engel olduğunu ifade etmiştir. Bir veli bu durumu, “*BİLSEM gibi bir ortamda kendi gibi üstün zekalı çocuklarla bir arada olması sosyal açıdan faydalı olabilirdi. Ama zamanında yönlendirme olmadığı için süreçten haberdar olamadık*” (E3) sözleriyle açıklamıştır.

Bazı veliler ise, eğitim sistemindeki yetersizliklerin çözümler arayışına neden olduğunu belirtmiştir. Bu durum, ebeveynlerin sisteme güvenmek yerine bireysel çözümler üretmesine yol açtığı ifade edilmiştir. Bir veli bu durumu, “*Destek eğitimi alması gerekiyordu ama öğretmenler yeterince ilgilenmedi. Biz de bu yüzden özel derslere yöneldik*” (E8) şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka ebeveyn, “*BİLSEM’e gitse ne olurdu, çok bilemiyorum, ama biz böyle uygun gördük. Öğretmenlerin de çok katkı sağlayamayacağını düşündük*” (E2) diyerek, sistemin faydasına olan inanç eksikliğini dile getirmiştir.

Velilerin ifadelerine göre, eğitim sistemindeki bu yetersizlikler, üstün zekâlı/yetenekli çocukların potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymasını engellemekte ve ebeveynleri kendi imkanlarını kullanarak çözümler üretmeye zorlamaktadır. Bu bulgular, kurumsal desteklerin yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de daha etkili bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Görüşmelerde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitiminde kurumsal desteklerin yetersizliği veliler tarafından sıkça eleştirilmiştir. Rehberlik ve öğretmen eksikliği, süreklilik ve planlama sorunları, verilen vaatlerin yerine getirilmemesi gibi etkenler, velilerin kurumsal destek mekanizmalarına yönelik güvenini sarsmıştır. Veliler, bu eksiklikler nedeniyle bireysel çözümlere yönelmek zorunda kalmıştır. Özellikle rehberlik hizmetlerinin işlevsizlik sorunları ve öğretmen niteliği eksikliği öne çıkan eleştiriler arasındadır.

Bölgesel eşitsizlikler, büyük şehirler ile kırsal bölgelerde sunulan hizmetler arasındaki farklar nedeniyle velilerde hayal kırıklığı yaratmıştır. Devlet desteğinin yetersizliği de önemli bir sorun olarak belirtilmiş; veliler, üstün zekâlı çocuklara yönelik daha fazla kaynak ayrılmasını talep etmiştir. Sistemdeki adalet, eşitlik ve kalite sorunları, velilerde genel bir güvensizlik algısına yol açmıştır.

Velilerin ifadelerine göre, mevcut kurumsal destekler, üstün zekâlı/yetenekli çocukların potansiyellerini tam anlamıyla geliştirmelerine olanak sağlamamakta ve ebeveynlerin bireysel çabalarına dayalı çözümler üretmesine neden olmaktadır.

4.4. Makro Düzey Değerlendirmeler ile İlgili Bulgular

Bu bölüm, ‘‘BİLSEM’e katılamayan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için mevcut politikalar ve destek mekanizmalarının ebeveynlerin beklentilerini nasıl karşıladığı sorusuna yanıt’’ vermek amacıyla Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı’nın makrosistem katmanı çerçevesinde ele alınmıştır. Makrosistem, toplumsal düzeydeki politikalar, kültürel normlar ve eğitim sistemindeki genel dinamikleri kapsar (Bronfenbrenner, 1979). Bu bağlamda, mevcut sistemin üstün yetenekli öğrenciler için sunulan eğitsel desteklerdeki başarıları ve eksiklikleri, ebeveynlerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ile uyum çabaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Bölümde, BİLSEM deneyimi, destek eğitim algısı, kullanılan destek türleri, eğitsel ihtiyaç ve kurumsal destek algısı başlıkları altında öne çıkan temalar incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda temalar, kategoriler ve kodların detayları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Temalar, Kategoriler ve Kodların Detayları

Sisteminin Mevcut Durumu ve Gereklilikleri	Politikaların Yetersizliği	Sistemsel Yetersizlik
	Bireyselleştirilmiş	Standart Dışı Yaklaşım
		Yetenek Odaklı Eğitim

	Eğitim Talebi	Esnek Müfredat İhtiyacı
		Özelleştirilmiş Eğitim Programları
		Destek Eğitim Merkezleri
Eğitimde Destek Mekanizmalarının Geliştirilmesi	Destekleyici Öneriler	Nitelikli Öğretmen Yetiştirme
		Kurumsal Altyapı Geliştirme
	Olumlu Devlet Yaklaşımı	Olumlu Bakış
		Devlete Güven
Ailelerin Eğitime Katılımı ve Bilinçlendirilmesi	Aile Bilinçlendirme Gereksinimi	Aile Rehberliği
		Farkındalık Artırma

Görüşmelerden elde edilen verilere göre, mevcut eğitim politikalarının üstün zekâlı/yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu veliler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bu yetersizlik, sistem düzeyindeki genel eksiklikler ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların eksikliği bağlamında ele alınmıştır. Veliler, bu durumun çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı ettiğini ve onların potansiyellerini geliştirme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Maddi ve zamansal yetersizlikler, sistemin genel eksiklikleri arasında öne çıkmıştır. Velilerden biri, “*Kesinlikle yeterli değil. Daha kapsamlı ve nitelikli bir sistem oluşturulması gerekiyor. Bu haliyle işe yaramıyor çünkü para desen sorun, zaman desen sorun*” (E1) diyerek altyapı ve kaynak eksikliğine vurgu yapmıştır.

Eğitim sisteminin çocukların özel ihtiyaçlarını desteklemekten uzak olduğu yönündeki eleştiriler de dikkat çekmiştir. Velilerden biri, “*Bu çocuklar gerçekten çok özel ama okul bunu tam anlamıyla destekleyemiyor. Devletin bu çocuklar için daha iyi bir plan yapması lazım*” (E4) ifadeleriyle, sistemin genel yapısının bu gereksinimlere cevap veremediğini belirtmiştir. Tek tip müfredat, bireysel farklılıkları göz ardı eden bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Bir başka veli, “*Bu çocuklara sıradan dersler yerine bireysel yeteneklerine göre dersler verilmesi gerekiyor. Sistem herkesi aynı kalıba sokmaya çalışıyor*” (E6) sözleriyle bu durumu eleştirmiştir.

Bazı veliler, üstün zekâlı/yetenekli çocuklara yönelik politikaların varlığını dahi sorgulamış ve bu konudaki eksikliklere dikkat çekmiştir. Velilerden biri, “*Yapılmış bir politika mı var? Bence yetersiz. Bu çocuklar normal değil, eğitimleri de normalden iyi olması lazım*” (E8) diyerek mevcut düzenlemeleri yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Özel eğitim merkezlerinin sayısının artırılması ve bu çocuklara uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir. Bir veli, “*Özel eğitim veren merkezlerin sayısı artırılabilir, bu çocuklara uygun öğretmenler yetiştirilebilir*” (E4) sözleriyle çözüm önerisinde bulunmuştur.

Veliler, bireyselleştirilmiş eğitim modellerine duyulan ihtiyacı sıkça dile getirmiştir. Standart müfredat yerine çocukların bireysel yeteneklerini geliştirmeye odaklanan, esnek

ve özelleştirilmiş eğitim programlarının gerekliliği vurgulanmıştır. Velilerden biri, *“Çocuğun yeteneği neyse ona göre planlama yapılmalı. Bir çocuk vardı, yeteneği farklı ama ders veriyorsun, yeteneği bunun üzerine değil”* (E5) diyerek bu ihtiyacı ifade etmiştir. Başka bir veli ise, *“Her çocuğun ilgi alanı farklı... Özelleştirilmiş bir eğitim planı olmalı”* (E6) sözleriyle bu durumu desteklemiştir.

Çocukların bireysel yeteneklerini ortaya çıkaracak programların eksikliği, sistemin en önemli açıklarından biri olarak görülmüştür. Bir veli, *“Bu çocuklara sıradan dersler yerine bireysel yeteneklerine göre dersler verilmesi gerekiyor”* (E6) diyerek standart yaklaşımların yerine daha kişiselleştirilmiş programlar talep etmiştir. Katı müfredat, çocukların potansiyellerini sınırlayan bir unsur olarak eleştirilmiştir. Velilerden biri, *“Sistem herkesi aynı kalıba sokmaya çalışıyor. Bu çocuklar için özelleştirilmiş bir eğitim planı olmalı”* (E6) ifadeleriyle esnekliğin önemine vurgu yapmıştır.

Görüşmelerde, mevcut sistemin üstün zekâlı/yetenekli çocukların bireysel gelişimini sınırladığı ve onları ortak derslere bağlı kalmaya zorladığı eleştirileri de öne çıkmıştır. Bir veli, *“Üstün zekâlı çocuklar ortak derslere bağlı kalmak zorunda olmamalı”* (E9) diyerek bu durumu dile getirmiştir.

Görüşmelerde, mevcut eğitim politikalarının üstün zekâlı/yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Veliler, sistemin genel eksikliklerinin yanı sıra bireyselleştirilmiş yaklaşımların bulunmamasından yakınmıştır. Bu durumun, çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı ederek onların potansiyellerini geliştirme sürecini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Veliler, maddi ve zamansal yetersizliklerin sistemin temel sorunları arasında yer aldığını vurgulamış, altyapı eksikliği ve kaynak yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Eğitim sisteminin özel gereksinimlere uygun bir yapı sunmadığı eleştirilmiştir. Veliler, mevcut tek tip müfredatın bireysel yetenekleri göz ardı ettiğini ve bu çocukların sıradan dersler yerine yeteneklerine uygun eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. Politikaların eksikliği ve özel eğitim merkezlerinin yetersizliği, sistemdeki önemli boşluklar arasında sayılmıştır. Bu doğrultuda, veliler, özel eğitim merkezlerinin artırılması ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini çözüm olarak önermişlerdir.

Bireyselleştirilmiş eğitim modellerinin gerekliliği sıkça vurgulanmıştır. Veliler, standart müfredat yerine, çocukların ilgi ve yeteneklerine odaklanan, özelleştirilmiş ve esnek programların oluşturulmasını istemişlerdir. Mevcut sistemin katı müfredatı, çocukların potansiyellerini sınırlandıran bir unsur olarak eleştirilmiş; bireysel yeteneklerin

desteklenmesine yönelik bir sistem talep edilmiştir. Tüm ifadeler, mevcut sistemin daha kapsayıcı, esnek ve bireyselleştirilmiş bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde, mevcut sistemin yetersizlikleri veliler tarafından sıklıkla eleştirilirken, bu eksikliklerin özellikle bireyselleştirilmiş programların eksikliği ve genel eğitim politikalarının çocukların ihtiyaçlarına cevap verememesiyle ilgili olduğu görülmüştür. Veliler, mevcut yapıların çocukların potansiyelini geliştirmekten uzak olduğunu ifade ederken, bu durumun daha esnek, kapsayıcı ve özelleştirilmiş çözümlerle ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, eğitim sisteminin iyileştirilmesi yönünde dile getirilen bu talepler, sadece bireysel değil, daha geniş kapsamlı ve sistematik destek mekanizmalarının geliştirilmesini de gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, bir sonraki bölümde, üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için eğitimde destek mekanizmalarının geliştirilmesi konusundaki velilerin öneri ve beklentileri ele alınacaktır.

Yapılan görüşmelerde, ebeveynler üstün zekâlı/yetenekli çocuklara yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini ifade ederek çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Mevcut destek eğitim merkezlerinin sayısının artırılması en sık dile getirilen taleplerden biri olmuştur. Bir veli bu durumu, “*Devletin bu çocuklar için özel eğitim veren merkezlerin sayısını artırması lazım*” (E4) sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka veli, “*Destek eğitim odaları artırılabilir*” (E5) diyerek bu merkezlerin kapasitesinin genişletilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Destek merkezlerinin yalnızca akademik değil, sosyal gelişime yönelik hizmetler de sunması gerektiği sıkça vurgulanmıştır. Bir veli bu talebi, “*Hem akademik hem de sosyal anlamda daha fazla destek sağlanmalı*” (E6) şeklinde dile getirmiştir.

Görüşme verilerine göre, ebeveynler nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemine de dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin, üstün zekâlı/yetenekli çocukların özel ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak üzere özel olarak eğitilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bir veli bu konuda, “*Bu çocuklara uygun öğretmenler yetiştirilebilir*” (E4) ifadelerini kullanırken, başka bir veli ise, “*Bu programları uygulayacak donanımlı öğretmenler yetiştirilmeli*” (E9) diyerek, öğretmenlerin bireysel farklılıkları anlayabilmelerinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca, özelleştirilmiş müfredatların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği de ebeveynler tarafından dile getirilmiştir. Bir veli

bu gerekliliği, “Özelleştirilmiş eğitim planı olmalı ve bunu yapacak öğretmenler desteklenmeli” (E6) sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşmelerde kurumsal altyapının geliştirilmesi gerektiği de bazı velilerin sıklıkla vurguladığı konular arasında yer almıştır. Mevcut altyapının fırsat eşitliği sağlamada yetersiz olduğunu ifade eden bir veli, “Daha adil, ulaşılabilir ve her çocuğa fırsat eşitliği sunan bir okul şart” (E4) diyerek sistemdeki eksikliklere dikkat çekmiştir. Ailelere yönelik rehberlik hizmetlerinin yetersizliği de sıkça eleştirilmiş ve bu konuda öneriler sunulmuştur. Bir veli bu ihtiyacı, “Ailelere rehberlik edecek bir sistem kurulmalı” (E6) ifadeleriyle dile getirmiştir. Kurumsal altyapının iyileştirilmemesi durumunda üstün zekâlı/yetenekli çocukların potansiyellerinin değerlendirilemeyeceği yönünde eleştiriler de yapılmıştır. Bir veli bu durumu, “Bu çocuklara bakılmıyor. Bu çocuklar devlete ışık tutacak çocuklar” (E8) şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan görüşmelerde, bazı velilerin mevcut eğitim politikalarına ve devletin sunduğu imkânlarla yönelik olumlu bir bakış açısı sergilediği görülmektedir. Devletin ücretsiz eğitim olanakları ve mevcut çabaları, bazı veliler tarafından takdirle karşılanmıştır. Bir veli bu durumu, “Devlet elinden geleni yapıyor hocam. Ücretsiz eğitim imkânı var, bu büyük bir avantaj” (E3) sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, devletin geçmiş dönemlerle kıyaslandığında daha fazla olanak sunduğu ve eğitim erişimini kolaylaştırdığı da belirtilmiştir. Bir başka veli bu durumu, “Devlet daha ne yapsın, okula gidiyorlar. Bizim zamanımızda okula zor gidiyorduk, biz annemgil anlatır onlar hiç gidemezmiş okula” (E7) ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu görüşler, devletin eğitim alanındaki mevcut çabalarının bazı ebeveynler tarafından takdirle karşılandığını yansıtmaktadır.

Görüşme verilerine göre, bazı velilerin devlet politikalarına duyduğu güven de olumlu algının bir başka önemli boyutunu oluşturmıştır. Bazı veliler, mevcut sistemin yeterliliğini vurgularken devlete olan güvenlerini açık bir şekilde ifade etmiştir. Bir veli bu durumu, “Yeterli hocam, Allah devletimizi Cumhurbaşkanımızı başımızdan eksik etmesin” (E2) sözleriyle dile getirmiştir. Bu tür ifadeler, devletin çabalarına yönelik olumlu algıyı ve minnettarlığı göstermektedir.

Veliler, üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için mevcut destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış ve bu konuda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Destek eğitim merkezlerinin artırılması, veliler tarafından en sık dile getirilen taleplerden biri olmuştur. Merkezlerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal gelişimi de desteklemesi gerektiği belirtilmiştir. Veliler ayrıca, bu tür merkezlerin sayıca artırılması gerektiğini ifade

etmiş ve özellikle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine dikkat çekmişlerdir. Çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretmenlerin, özelleştirilmiş müfredatları başarılı bir şekilde uygulayabilecek şekilde eğitilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Kurumsal altyapının yetersizliği de sıkça eleştirilmiş ve fırsat eşitliği sağlanması gerekliliği dile getirilmiştir. Veliler, rehberlik hizmetlerinin eksikliğine ve bu hizmetlerin ebeveynlere rehberlik edebilecek bir sistem haline getirilmesi gerektiğine işaret etmişlerdir. Bunun yanı sıra, devletin mevcut eğitim politikalarına yönelik eleştiriler ve olumlu değerlendirmeler bir arada sunulmuştur. Bazı veliler, devletin ücretsiz eğitim imkanlarını ve çabalarını takdir ederken, diğerleri mevcut desteği yetersiz bularak daha fazla maddi ve manevi destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Eğitim sistemine yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesi, ebeveynlerin üstün zekâlı/yetenekli çocuklarının potansiyellerini ortaya çıkarma süreçlerinde önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmıştır. Veliler, mevcut altyapının ve rehberlik hizmetlerinin eksikliğine dikkat çekerek daha kapsayıcı, nitelikli ve erişilebilir düzenlemeler talep etmişlerdir. Bununla birlikte, sistemin mevcut çabalarının bazı ebeveynler tarafından takdir edilmesi, eğitime ilişkin karışık bir algının varlığını da ortaya koymaktadır. Bu noktada, yalnızca kurumsal iyileştirmeler değil, aynı zamanda ebeveynlerin bu süreçlere daha bilinçli ve etkin bir şekilde katılımını sağlamaya yönelik çalışmalara da ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bir sonraki bölümde, ebeveynlerin eğitime katılımının artırılması ve bilinçlendirilmesi adına gerekli rehberlik ve farkındalık çalışmalarına odaklanılarak, bu süreçteki rollerinin güçlendirilmesi üzerine öneriler ele alınacaktır.

Yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim sürecine ebeveynlerin daha etkin bir şekilde katılımını sağlamak için rehberlik ve farkındalık artırma çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Çoğu veli, çocuklarının potansiyelini doğru anlamak ve onları en iyi şekilde yönlendirebilmek için rehberlik mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bir veli bu gereksinimi, “*Velilere de rehberlik edecek bir sistem kurulmalı. Çocuğun potansiyelini anlamak ve doğru yönlendirmek veli için de kolay bir süreç değil*” (E6) şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde, başka bir veli, “*Velilerin de bu süreçte bilinçlendirilmesi gerekiyor*” (E9) ifadeleriyle, eğitim sürecine daha bilinçli katılım için rehberlik hizmetlerinin önemini vurgulamıştır.

Bazı veliler, çocuklarının bireysel özelliklerini anlamak ve bu doğrultuda yönlendirme yapabilmek için farkındalık artırıcı programların gerekli olduğunu belirtmiştir. Bir veli bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Çocuğun potansiyelini anlamak ve doğru yönlendirmek veli için de kolay bir süreç değil*” (E6). Aynı şekilde, başka bir veli, “*Velilerin de bu süreçte bilinçlendirilmesi gerekiyor*” (E9) sözleriyle, farkındalık artırma çalışmalarının bu süreçteki önemine dikkat çekmiştir.

Görüşme verilerinde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde ebeveynlerin daha etkin bir rol alması gerektiği sıklıkla vurgulanmıştır. Veliler, çocuklarının potansiyelini doğru anlamak ve onları en iyi şekilde yönlendirebilmek için rehberlik ve farkındalık artırıcı programlara duyulan ihtiyacı dile getirmiştir. Ailelere rehberlik edecek sistemlerin kurulmasının önemine işaret eden veliler, bu tür çalışmaların çocukların bireysel özelliklerini anlamalarına ve eğitim süreçlerine bilinçli bir şekilde katılmalarına yardımcı olacağını belirtmiştir. Rehberlik hizmetlerinin ve farkındalık çalışmalarının eksikliği, veliler için önemli bir engel olarak öne çıkmıştır. Veliler, bilinçlendirme çalışmalarının ebeveynlerin eğitim süreçlerinde daha etkin ve destekleyici bir rol üstlenmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu bulgular, ebeveynlerin eğitim politikalarına ve çocuklarının bireysel gelişim süreçlerine yönelik daha bilinçli ve etkili bir yaklaşım sergileyebilmeleri için rehberlik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.5. Gelecek Perspektifi ile İlgili Bulgular

Bu bölüm, BİLSEM’e katılamayan üstün yetenekli öğrencilerin geleceğiyle ilgili olarak ebeveynlerin beklentileri ve kaygıları sorusuna yanıt vermek amacıyla Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı’nın kronosistem katmanı çerçevesinde ele alınmıştır. Kronosistem, bireylerin yaşam döngüsü boyunca karşılaştığı sosyal, ekonomik ve yapısal değişimlerin etkilerini değerlendiren bir çerçeve sunar (Bronfenbrenner, 1979). Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrencilerin gelecekteki eğitim, kariyer ve sosyal rollerine yönelik ebeveynlerin beklentileri ve endişeleri analiz edilmiştir.

Bölümde, gelecek kaygıları ve beklentiler, ebeveyn yaklaşımları ve kariyer planları başlıkları altında öne çıkan temalar incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda temalar, kategoriler ve kodların detayları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Temalar, Kategoriler ve Kodların Detayları

Kaygılar ve Beklentiler	Gelecek Kaygıları	Eğitim ve Sosyal Uyum Endişeleri
		Maddi Güvence Kaygısı
		Aile Desteğinin Sürekliliği
	Gelecek Beklentileri	Meslek Sahibi Olma
		Mutluluk ve Bağımsızlık
		Topluma Yararlı Birey Olma
Ebeveyn Yaklaşımları ve Kariyer Planları	Ebeveyn Yaklaşımları	Üretkenlik ve Bilimsel Başarı
		Destekleyici Tutum
		Beklentilerde Gerçekçilik
	Kariyer Planları	İradeye Saygı
		Kariyer Güvencesi
		Maddi İmkanlar

Görüşmelerden elde edilen verilere göre, üstün zekâlı/yetenekli çocukların geleceğine yönelik velilerin kaygıları, eğitim ve sosyal uyum, maddi güvence ve ebeveyn desteğinin sürekliliği gibi konular etrafında şekillenmiştir. Bu kaygılar, mevcut sistemin eksiklikleri ve gelecekte karşılaşılabilecek belirsizlikler bağlamında çocukların topluma uyum sağlamalarına yönelik endişeleri içermektedir. Veliler, eğitim sisteminin çocuğun özel ihtiyaçlarını karşılamadığı ve sosyal becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını düşünmekte, bu durumun çocuklarının geleceğini nasıl etkileyeceği konusunda endişe duymaktadır. Bir veli bu durumu, *“Eğitim sisteminin yanlış olduğunu düşünüyorum... Çocuğuma büyüyünce ne olacak bilmiyorum”* şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde, bazı veliler çocuklarının içine kapanık bir yapıya sahip olması nedeniyle sosyal uyumda sorun yaşayabileceğini ifade etmiştir. *“Ö3 çok içine kapanık bir çocuk... Onun sosyal açıdan da kendini geliştirmesi gerekiyor”* (E3) ve *“Ö6 sessiz ve içine kapanık bir çocuk... Sosyal yönünün de gelişmesi lazım”* (E6) gibi ifadeler, çocukların sosyal ve akademik yönleri arasındaki dengesizliğin velilerde kaygı yarattığını göstermektedir.

Bununla birlikte, özgüvenli görünen çocuklar için dahi sosyal gelişim gerekliliğine dikkat çeken veliler bulunmaktadır. *“Ö9 kendini her yerde kurtarabilecek bir zekâyâ sahip”* (E9) ifadesi, çocuğun güçlü yönlerini belirtirken, sosyal becerilerde daha fazla gelişime ihtiyaç duyulduğuna da işaret etmektedir. Eğitimden kaynaklanan sorunlara ek olarak, maddi güvence kaygısı da velilerin en sık dile getirdiği endişelerden biridir. Bazı veliler, çocuklarının bağımsız bir yaşam sürdürebilmesi için maddi bir temel oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. *“Benim yaşı 48... Ben ölürsem bu çocuğa kim bakacak, kim elinden tutacak”* (E4) gibi ifadeler, bu kaygının derinliğini yansıtmaktadır. Maddi yüklerin veliler üzerindeki etkisi, mevcut ekonomik koşullara bağlı olarak daha fazla

belirginleşmiştir. Bir veli, *“Var tabi maddi olarak çok zorluyor... Olmayan nasıl harcasın”* (E8) sözleriyle, kaynak yetersizliğinin bu kaygıları artırdığını ifade etmiştir.

Bazı veliler, mevcut durumda büyük bir sorun görmemekle birlikte, gelecekte karşılaşılabilecek belirsizlikler nedeniyle temkinli davranmaktadır. Bir veli bu durumu, *“Şu an yok elhamdülillah. Allah nasip ederse zarar ziyan olmazsa iyi düşünüyorum”* (E5) diyerek ekonomik durumlarını şimdilik yeterli bulduklarını belirtmiştir. Diğer yandan, çocuğun ekonomik bağımsızlık kazanmasını temel bir hedef olarak gören veliler, bu beklentilerini açıkça ifade etmişlerdir. *“Eli ekmek tutsun evlensin başka bir isteğimiz yok”* (E7) gibi ifadeler, çocukların gelecekte kendi ayakları üzerinde durabilmesini umut ettiklerini göstermektedir. Aile desteğinin sürekliliği ile ilgili kaygılar, velilerin çocuklarının bağımsız bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilme kapasiteleriyle ilişkilendirilmiştir. Çocukların gelecekte ebeveynlerinden bağımsız hareket edebilme becerileri ve dış destek alabilme olanakları, veliler tarafından sorgulanmıştır.

Görüşmelerde velilerin üstün zekâlı/yetenekli çocuklarının geleceğine yönelik beklentileri, mesleki başarı, bağımsızlık, mutluluk ve topluma katkı sağlama konularında yoğunlaşmıştır. Bu beklentiler, çocukların bireysel potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirmeleri ve hayatlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmeleri üzerine şekillenmiştir. Bazı veliler, çocuklarının prestijli bir meslek sahibi olmasını isterken, diğerleri çocuklarının özgürce kendi seçimlerini yapmalarını desteklemektedir. *“Ö3’ün güzel bir meslek sahibi olmasını, kendi ayakları üzerinde durabilmesini istiyoruz”* (E3) ve *“Güzel bir mesleği olsun ve kendi ayakları üzerinde durabilsin. Özellikle doktor olmasını çok istiyoruz”* (E8) gibi ifadeler, mesleki başarı konusundaki beklentileri yansıtmaktadır.

Görüşmelerde çocuklarının meslek seçiminde özgür olmalarını isteyen veliler de bulunmaktadır. *“Tek istediğim, iyi bir üniversitede okuyup kendi hayatını kurması. Meslek seçimi tamamen onun kararı, mutlu olacağı işi yapmasını istiyorum”* (E6) gibi ifadeler, çocuğun meslek seçimindeki özgürlüğüne verilen desteği göstermektedir. Bununla birlikte, mutluluk ve bağımsızlık velilerin çocuklarına yönelik en temel beklentilerden biri olarak öne çıkmaktadır. *“Tabii ki her ebeveyn gibi onun mutlu ve huzurlu bir hayat sürmesini diliyoruz”* (E3) ve *“Benim tek isteğim, kendi ayakları üzerinde durabilsin. Mutlu, sağlıklı bir hayat kursun”* (E4) gibi ifadeler, bu beklentileri açıkça ortaya koymaktadır.

Veliler, çocuklarının topluma faydalı bireyler olmalarını, bireysel başarılarından daha önemli görmektedir. Örneğin, *“Vatana, millete hayırlı bir evlat olması bizim için yeterli”* (E1) ifadeleri, çocukların bireysel başarılarının yanı sıra topluma katkı sağlayan bireyler

olarak yetiştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bazı veliler, bu beklentilerini bilimsel başarılarla ilişkilendirmiştir. “*Her anne baba gibi çok güzel şeyler hayal ediyoruz. Mesela bilim adamı olabilir*” (E9) ifadesi, çocuklarının topluma katkı sağlayabilecek yenilikçi bireyler olmasını arzuladıklarını göstermektedir.

Görüşmele verilerinde yenilikçi ve yaratıcı özellikleriyle öne çıkan çocukların bu yönlerini geliştirmelerine yönelik beklentiler, onların bireysel potansiyeline duyulan inançla doğrudan bağlantılı olduğu ifade edilmiştir. Bir veli bu durumu, “*Ö9 üretmeyi seven bir çocuk. Mesela bilim adamı olabilir*” (E9) sözleriyle ifade etmiştir. Görüşmeler, velilerin çocuklarının bireysel ve toplumsal başarısına dair umut ve kaygılarının güçlü bir şekilde bir arada var olduğunu göstermektedir.

Görüşmelere göre, veliler üstün zekâlı/yetenekli çocuklarının geleceğiyle ilgili olarak eğitim, sosyal uyum, maddi güvence ve ebeveyn desteği konularında endişeler taşımaktadır. Veliler, eğitim sisteminin çocukların özel ihtiyaçlarını ve sosyal gelişimlerini yeterince desteklemediğini belirtmiş, bunun çocukların gelecekteki toplumsal uyumunu zorlaştırabileceğini ifade etmiştir. Maddi güvence kaygısı, özellikle velilerin yaşamları sonrası çocukların bağımsız kalabilme yetisi ile ilişkilendirilmiştir. Veliler, çocuklarının mesleki başarı, mutluluk ve bağımsızlık gibi hedeflere ulaşmasını umarken, aynı zamanda topluma katkı sağlayan bireyler olmalarını da istemektedir. Bazı veliler, çocuklarının prestijli meslekler seçmesini arzu ederken, diğerleri meslek seçiminde özgürlük ve mutluluğa öncelik vermiştir. Sosyal becerilerin ve bilimsel başarıların, çocukların bireysel potansiyellerini geliştirmede önemli olduğu düşünülmüştür.

Velilerin üstün zekâlı/yetenekli çocuklarının geleceğine yönelik kaygıları ve beklentileri, çocukların bireysel ve toplumsal potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirmelerine odaklanmıştır. Eğitim sistemine yönelik eleştiriler, maddi güvence kaygıları ve sosyal uyum endişeleri, çocukların gelecekte bağımsız, mutlu ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmesi hedefine dair karmaşık duygular yaratmaktadır. Bu kaygıların yanı sıra, velilerin çocuklarının mesleki seçimleri ve bağımsız yaşamları konusundaki umutları, onların ebeveyn yaklaşımlarını ve kariyer planlamalarını şekillendirmektedir. Bir sonraki bölümde, velilerin destekleyici tutumları, beklentilerindeki gerçekçilik, çocuklarının özgür iradesine duydukları saygı ve gelecek planlamalarına dair yaklaşımları detaylı olarak ele alınacaktır.

Yapılan görüşmelerde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların geleceğine yönelik velilerin yaklaşımlarının destekleyici tutum, beklentilerde gerçekçilik, çocuğun özgür iradesine

saygı ve kariyer güvencesi ekseninde şekillendiği görülmüştür. Veliler, çocuklarının potansiyelini desteklemeye odaklanırken, onların bağımsız ve mutlu bireyler olmalarını önceliklendiren stratejiler geliştirmiştir.

Çoğu veli, çocuklarının kararlarını destekleyen bir tutum sergileyerek onların her koşulda arkasında olduklarını ifade etmiştir. Bir veli bu durumu, “*Biz elimizden geleni yapmaya hazırız*” (E3) sözleriyle dile getirirken, bir başkası, “*Biz onun hep arkasındayız, ne yaparsa yapsın onun mutluluğu bizim mutluluğumuz olur*” (E7) ifadeleriyle çocuğun mutluluğunu ön planda tutmuştur. Bazı veliler ise, çocuğun mutluluğu kadar bağımsız bir hayat kurmasını da hedeflemiştir. Bu durumu bir veli, “*Ne yaparsa yapsın, yeter ki mutlu olsun*” (E6) sözleriyle ifade etmiştir.

Veliler, genellikle gerçekçi beklentiler belirleme eğilimindedir. Çocuğun bireysel yeteneklerini dikkate alarak ulaşılabilir hedefler koymayı tercih eden veliler, çocuklarının hayatlarını kurmasına öncelik vermektedir. Bir veli bu durumu, “*Aslında çok büyük beklentilerim yok. Yeter ki kendi hayatını kurabilsin*” (E4) ifadeleriyle açıklamıştır. Meslek seçiminde ise velilerin genellikle çocuğun tercihlerine saygılı olduğu gözlemlenmiştir. Bir veli, “*Meslek seçimi tamamen onun kararı, mutlu olacağı işi yapmasını istiyorum*” (E6) diyerek, çocuğun özgür iradesine olan saygısını vurgulamıştır.

Ancak, bazı veliler, çocuğun özgür iradesine saygı gösterirken, onları belirli mesleklere yönlendirme eğilimindedir. Prestijli meslekleri hedef gösteren bir veli, “*Beklentim çok net hocam: Güzel bir mesleği olsun. Özellikle doktor olmasını çok istiyoruz*” (E8) diyerek, çocuğun geleceğine dair spesifik bir hedef belirlemiştir.

Veliler, çocuklarının gelecekte karşılaşabileceği belirsizliklere yönelik kariyer güvencesi sağlama ve maddi imkanları geliştirme konularında da kaygılar taşımaktadır. Çoğu veli, çocuklarının akademik başarılarına güvenmekle birlikte, sosyal becerilerin de bu başarıları desteklemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir veli bu durumu, “*Akademik olarak bir sıkıntı yaşamayacağına inanıyorum, çünkü dersleri her zaman iyiydi... Ama hayatta başarı sadece akademik becerilerle olmuyor*” (E6) ifadeleriyle açıklamıştır. Bununla birlikte, gelecekte karşılaşılacak ekonomik zorluklara dair kaygılar da öne çıkmıştır. Bir veli, “*Maddi olarak çok zorluyor. Çok şükür bizim durumumuz iyi yetiyoruz ama yetmeyen ne yapacak*” (E8) sözleriyle bu endişelerini dile getirmiştir.

Sonuç olarak, ebeveynler çocuklarının bireysel tercihlerine saygı gösterirken, onların hem mutlu bir hayat kurmasını hem de ekonomik bağımsızlıklarını sağlamalarını

hedeflemektedir. Veliler, destekleyici ve gerçekçi tutumlarını sosyal becerilerin geliştirilmesi ve kariyer planlamalarının güvence altına alınması gerektiği düşüncesiyle birleştirmekte, çocuklarının özgür iradelerini desteklemeye özen göstermektedir.

Ebeveynlerin tutumları, çocuklarının mutluluğunu ve bağımsızlığını önceliklendiren destekleyici bir anlayışla şekillenmiştir. Çocuklarının kararlarına saygı duyarken, onlara güven ve destek sağlamaya özen gösteren veliler, ulaşılabilir hedefler belirlemeyi tercih etmektedir. Bazı veliler, çocuklarının prestijli meslekler edinmesini istemekle birlikte, çoğunlukla özgür iradelerine saygı göstermektedir. Sosyal becerilerin geliştirilmesi ve kariyer güvencesi sağlanması, çocukların gelecekteki başarısı için kritik bulunmuş; ekonomik bağımsızlık, mutluluk ve topluma faydalı birey olma gibi hedefler önemsenmiştir. Maddi kaygılar, ebeveynlerin planlamalarını etkileyen temel bir unsur olarak öne çıkmıştır. Veliler, çocuklarının özgür tercihlerini desteklerken, onların sosyal ve ekonomik başarılarını güvence altına almak için çeşitli stratejiler geliştirmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları değerlendirilmiş, sonuçlar detaylı bir şekilde tartışılmış ve elde edilen sonuçlara uygun öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Üstün zekâlı/yetenekli tanısına sahip öğrenciler, eğitsel düzenlemelerde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada, üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin tanılama süreçleri ve bu süreçte velilerin yaşadığı deneyimler ele alınmıştır. Velilerin karşılaştıkları zorluklar, kaygı ve beklentileri ile eğitsel düzenlemelere ilişkin görüşleri, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın mikrosistem düzeyi, üstün zekâlı/yetenekli çocukların tanı ve fark edilme süreçleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma bulguları, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu ebeveyn ve öğretmenlerin bu süreçte belirleyici olduğunu göstermiştir. Aileler, çocuklarının erken konuşma, motor beceriler veya hızlı öğrenme gibi gelişimsel farklılıklarını genellikle ilk fark eden kişiler olmasına rağmen, bu farklılıkların üstün yeteneklilikle ilişkilendirilmesi öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Öğretmenler ise, çocukların sınıf içi performanslarını gözlemleyerek tanılama sürecinin başlatılmasına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Ancak, hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin farkındalık düzeyindeki eksiklikler, tanı sürecinin gecikmesine neden olduğu ifade edilmiştir. Mikrosistem bağlamında, ebeveyn ve öğretmenlerin uyum içinde çalışması, çocuğun gelişim desteklediği düşünülerek ele alınmıştır.

Araştırma sonuçları, üstün zekâlı/yetenekli çocukların gelişimsel farklılıklarının erken yaşlardan itibaren belirgin olduğunu göstermektedir. Bu çocuklarda erken konuşma, hızlı

motor beceriler, duyuşal farkındalık ve çevreyle yoğun etkileşim gibi özellikler sıklıkla gözlemlenmiştir. Özellikle erken konuşma ve yürüme gibi beceriler, gelişimsel üstünlüklerin somut göstergeleridir. Bununla birlikte, bazı çocuklarda görülen geç konuşma gibi atipik özelliklerin, diğer gelişim alanlarındaki üstünlüklerle dengelendiğı anlaşılmaktadır. Literatürde, dil gelişiminin yalnızca doğuştan gelen yeteneklere bağı olmadığı, aynı zamanda çevresel bağlamlardan ve deneyimlenen etkileşimlerin kalitesinden büyük ölçüde etkilendiğı vurgulanmaktadır (Bildiren, 2018). Ancak ebeveynlerin, bu gelişimsel farklılıkları fark etmelerine rağmen, üstün zekâ farkındalığının düşük olması nedeniyle bu özelliklerin üstün yeteneklilikle ilişkilendirilmesi genellikle tanılama sürecine kadar ertelenmiştir. Bu durum, literatürde yüksek farkındalığı olan ebeveynlerin erken tanılama sürecini kolaylaştırdığına dair bulgularla örtüşmektedir (Bildiren, Fırat & Kavruk, 2022).

Bulgular, üstün zekâlı/yetenekli çocukların bilişsel yetenekleri açısından da yaşlılarından ayrıştığını ortaya koymaktadır. Bu çocukların hızlı öğrenme, yaratıcı düşünme, yaşından ileri kavrama ve güçlü odaklanma becerileri sergilediğı görülmüştür. Hızlı öğrenme, genellikle herhangi bir yönlendirme olmaksızın okuma-yazma öğrenme ve soyut kavramları erken yaşta anlamlandırma becerileriyle kendini göstermektedir. Literatürde, bu çocukların üstbilişsel farkındalıkları sayesinde öğrenme süreçlerini kendi kendilerine düzenleyebildikleri ve bu sayede bilgiyi normal süreçten daha hızlı öğrendikleri belirtilmiştir (Cho&Doehee, 2003). Yaratıcı düşünme ise hikâye kurma, oyun kurgulama ve sıra dışı sorun çözme yetenekleriyle somutlaşmıştır. Üstün zekâlı çocukların sorunlara farklı açılardan yaklaşarak yenilikçi çözümler ürettikleri, araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Jawabreh, Al-Hassan & Khalid, 2022). Bunun yanı sıra, bu çocukların yaşlarından beklenmeyecek derecede olgun davranışlar sergiledikleri ve akademik ilgi alanlarına derinlemesine yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, üstün zekâlı çocukların bilişsel gelişimlerinin yalnızca akademik alanlarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda sosyal ve yaratıcı yönlerini de kapsadığını göstermektedir.

Çocukların üstün zekâ ve yeteneklerinin fark edilmesi ise genellikle ebeveynlerin gözlemleri ve öğretmenlerin rehberliğiyle başlamaktadır. Aileler, çocuklarının gelişimsel ve bilişsel farklılıklarını erken dönemde gözlemlmelerine rağmen, bu farkındalık sıklıkla bir tanı sürecine dönüşmemektedir. Bu durumla beraber resmi tanılama sürecinin başlatılmasında öğretmenlerin yönlendirmesi kritik bir rol oynamaktadır. Çocukların sınıf içindeki üstün performanslarını fark eden öğretmenler, ebeveynleri tanı sürecine

yönlendirmekte ve bu sürecin başlatılmasına olanak sağlamaktadır. Ancak, bazı durumlarda öğretmenlerin üstün zekâlılık konusundaki bilgi eksikliği veya ebeveynlerin geç harekete geçmesi nedeniyle tanılama süreci gecikebilmektedir. Bu bağlamda, literatür öğretmen eğitiminin geliştirilmesinin, üstün yetenekli çocukların fark edilme oranlarını artırabileceğini ortaya koymaktadır (Heyder, Kessels&Steinmayr, 2017).

Resmi tanılama süreci genellikle Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak bu süreçte kullanılan değerlendirme araçlarının daha çok zekâyâ odaklanması, bireysel yeteneklerin yeterince tanınamamasına yol açtığı düşünülmektedir. Literatürde, yaratıcılığın üstün zekâlı bireylerin tanılanmasıyla önemli bir bileşen olduğu vurgulanmakta; ancak mevcut süreçlerin çoğunun zekâ ölçümlerine dayandığı belirtilmektedir (Peyser, 2005). Bazı ebeveynler, RAM süreçlerindeki gecikmeler veya sınırlamalar nedeniyle özel kurumlara başvurmayı tercih etmektedir. Ancak bu kurumların sonuçlarının resmi tanı olarak kabul edilmemesi, eğitsel desteklere erişimde sorunlar yaratmaktadır. Tanılama süreçleri çoğunlukla ilköğretim döneminde gerçekleşmekle birlikte, bazı çocukların okul öncesi dönemde veya ortaokul yıllarında tanı aldığı görülmüştür. Geç tanılama, çocukların gelişim potansiyellerinin erken dönemde yeterince desteklenememesi riskini beraberinde getirmektedir. Bu durum, erken tanılanmanın çocukların ilgi ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanmalarına yardımcı olduğu yönündeki literatürle uyumludur (Sivri & Yıldız, 2016).

Tanılama sürecinin ebeveynlerde karmaşık duygusal tepkilere yol açtığı belirlenmiştir. Aileler, çocuklarının üstün zekâlı olduğunu öğrendiğinde mutluluk, şaşkınlık ve gurur gibi olumlu duygular yaşarken, aynı zamanda artan sorumluluk bilinci ve gelecek kaygılarıyla karşı karşıya kalmıştır. Bu süreçte, ebeveynlerin çocuklarının eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarını daha yakından takip ettiği; ancak bu durumun ebeveynlerde bir farkındalık artışı sağlarken aynı zamanda yük oluşturduğu tespit edilmiştir. Çocukların tanıya verdikleri tepkiler ise özgüven gelişimi ve sosyal uyum süreçleriyle ilişkilidir. Akademik başarı, çocukların özgüvenini desteklerken; yetersiz eğitsel düzenlemeler veya sosyal çevreyle uyum sorunları, çocuklarda endişe ve stres yaratabilmektedir.

Araştırmanın bir diğer temasının bulguları, üstün yetenekli çocukların tanı sonrası adaptasyon sürecinde farklı düzeylerde deneyimler yaşadıklarını ve bu süreçte etkili olan çeşitli faktörleri ortaya koymuştur. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, ebeveyn, okul ve çevre etkileşimlerinin, çocuğun bireysel ve sosyal gelişim süreçleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir.

Tanı sonrası süreçte ebeveynlerin duygusal tepkileri, sosyal ilişkilerdeki değişimler, beklentiler ve çocuğun bireysel yaşam dinamikleri bir bütün olarak ele alınmıştır.

Ailelerin, çocuklarının üstün yetenekli olduklarını öğrendiklerinde verdikleri tepkiler farklılık göstermiştir. Bazı ebeveynlerde mutluluk, gurur ve artan bir ilgi gözlemlenirken, bazı durumlarda bu süreçte endişe ve şaşkınlık gibi karmaşık duygular ortaya çıkmıştır. Sayı (2018) çalışmasında, ebeveynler çocuklarının akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de göz önünde bulundurarak, bu süreçte nasıl bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği konusunda kafa karışıklığı yaşayabileceklerini söylemiştir. Bu bağlamda tanının ebeveyn içindeki etkileri, çocuğa yönelik farkındalığın artmasıyla birlikte günlük yaşam dinamiklerinde değişikliklere yol açmıştır. Üstün zekalı çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, ebeveyn içindeki dinamiklerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Saranlı & Metin, 2012; Şahin, Durmuş & Kaya, 2016). Örneğin, bazı ebeveynler tanı sonrası çocuklarına daha fazla zaman ayırmış ve eğitimlerine yönelik bilinçli adımlar atmıştır. Ancak, bazı ebeveynlerin bu süreçte çevresel baskılardan çekinerek tanıyı sınırlı bir şekilde kabul ettikleri ve bu nedenle süreci daha temkinli bir şekilde yönettikleri de görülmüştür.

Tanının paylaşılması ve çevresel algılarla başa çıkma sürecinde ebeveynlerin farklı stratejiler izlediği gözlemlenmiştir. Bazı ebeveynler, çevrenin tanıyı öğrenmesinin çocuk üzerinde gereksiz bir baskı yaratabileceğini düşündükleri için tanıyı gizli tutmayı tercih etmiştir. Bu ebeveynler, çevrenin tepkileri nedeniyle sosyal etiketleme veya yanlış algıların oluşabileceği kaygısıyla daha içe dönük bir yaklaşım sergilemiştir. Jolly ve Matthews (2012) çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlikleriyle ilgili literatürün bir analizini yaparak, birçok ebeveynin üstün yeteneklilikle ilgili toplumsal beklentiler ve önyargılarla mücadele ettiğini ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, bazı ebeveynler tanıyı gururla paylaşmış ve çocuğun sosyal çevresinde olumlu bir statü kazanabileceğini düşünerek daha açık bir tutum benimsemiştir. Bu süreçte çevresel algıları kontrol etme çabası, hem ebeveynlerin hem de çocukların sosyal ve psikolojik yüklerini hafifletmek için önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Literatürde üstün zekalı çocuğa sahip ebeveynlerin desteklenmesi gerektiğini öneren çalışmalar mevcuttur. Onan (2024) çalışmasında, ebeveynlerin, çocuklarının üstün zekalı olduğunu anlaması ve bu durumu kabullenmesi, çocukların gelişimi açısından kritik bir adımdır. Ailelerin bu süreçte desteklenmesi, çocukların kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir.

Ailelerin tanı sonrası çocuklarına yönelik beklentilerinde genellikle bir artış gözlemlenmiştir. Bu durum bazı ebeveynlerde çocuğun bireysel gelişimini destekleyici bir farkındalık yaratırken, bazı ebeveynlerde ise çocuk üzerinde baskıya yol açmıştır. Aileler, çocuklarının üstün yeteneklerini geliştirmek için bireysel çabalar göstermiş, bu süreçte kurslar ve alternatif etkinliklerle onların potansiyelini desteklemeye çalışmıştır. Ancak, bazı ebeveynler bu süreci daha doğal bir şekilde ele almış ve çocuklarının kendi tercihlerine göre ilerlemesine olanak tanımıştır. Çocuğun gelişimine yönelik bu yaklaşımlar, ebeveynlerin sosyoekonomik durumuna, çocuğun ilgi alanlarına ve ebeveyn içi dinamiklere göre çeşitlenmiştir.

Tanı sonrası süreçte çocukların bireysel yaşam dinamiklerinde ve sosyal uyumlarında önemli değişimler yaşandığı görülmüştür. Akademik başarı, çocukların sosyal çevreyle olan ilişkilerini hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkileyebilmiştir. Bazı çocuklar bireysel ilgi alanlarına yönelerek sosyal çevreleriyle etkileşimlerini sınırlarken, bu durum bazen sosyal izolasyona yol açmış, bazen de kimlik gelişimini destekleyen bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Üstünzeka tanısı sonrası yaşanan değişimlerin sadece bilişsel yeteneklerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de etkilediği görülmektedir. Örneğin, üstün zekalı çocukların sosyal becerileri, yaşıtlarıyla olan etkileşimlerinde farklılık gösterebilir; bu durum, bazen yalnızlık hissi ve sosyal uyumsuzluk gibi sorunlara yol açabilir (Arköse, 2023). Bu durumda ebeveynler, çocuklarının özgüvenini artırmak için sosyal ve fiziksel etkinliklere yönelmiş, bu süreçte onların bireysel özelliklerini daha iyi anlamaya çalışmıştır. Ünal ve Yıldız (2022) araştırmasında, anne-baba tutumlarının sosyal uyum ve beceri düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışma, ebeveynlerin sosyal uyum süreçlerinde oynadığı rolü vurgulamakta ve ebeveyn desteğinin, üstün zekalı bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin, çocuklarının sosyal becerilerini desteklemeleri, onların sosyal uyum süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Bununla birlikte, tanı sonrası süreçte yaşanan zorluklar da dikkat çekicidir. Çevresel rekabet, sosyal ilişkilerde yaşanan çatışmalar ve akademik başarı baskısı, çocukların bireysel gelişim süreçlerinde zorlayıcı etkiler yaratmıştır. Üstün zeka tanısı sonrası yaşanan zorluklar, bu bireylerin eğitim süreçleri, sosyal ilişkileri ve duygusal gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Üstün zekalı çocuklar, genellikle akranlarından farklı bir gelişim süreci geçirirler ve bu durum, onların sosyal uyum sağlamalarını zorlaştırabilir. Araştırmalar, üstün zekalı bireylerin sosyal becerilerde zorluk yaşadıklarını ve bu durumun

benlik saygıları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir (Önal, 2019; Ünal & Yıldız, 2022). Özellikle, sosyal ilişkilerde yaşanan zorluklar, bu çocukların kendilerini ifade etme ve sosyal ortamlarda yer alma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Ünal & Yıldız, 2022). Aileler, bu zorlukları aşmak için bireysel çabalar göstermiş, öğretmenlerden ve eğitim kurumlarından destek almıştır. Ancak, bazı ebeveynlerin eğitim sistemindeki yetersizlikler nedeniyle bu süreci daha fazla maddi ve manevi yükü karşılamak zorunda kaldıkları görülmüştür.

Genel olarak, üstün yetenekli çocukların tanı sonrası süreçleri, bireysel gelişim, sosyal ilişkiler ve çevresel algılar arasında karmaşık bir denge içinde ilerlemektedir. Çocuğun potansiyelini en iyi şekilde değerlendirebilmek için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve eğitim sisteminin uyum içinde çalışması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Tanı sonrası süreçte karşılaşılan zorlukların yanı sıra sağlanan destekler, çocuğun bireysel özelliklerini anlamaya ve onların sosyal uyumunu güçlendirmeye yönelik önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu bulgular, üstün yetenekli çocukların tanı sonrası gelişim süreçlerinin desteklenmesi için daha kapsamlı bir sistem yaklaşımının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bir diğer temasını oluşturan "Eğitsel Düzenlemeler ve Kurumsal Destek" kısmının bulguları, ebeveynlerin BİSEM deneyimleri, destek eğitim algıları, eğitsel ihtiyaçları ve kurumsal destek algıları temelinde şekillenmiştir. Bu kısım Bronfenbrenner'in "Ekolojik Sistemler Kuramı" çerçevesinde, üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları kurumsal destekler ve düzenlemelerin analiz edilmesi, bireysel ve çevresel faktörlerin birbiriyle olan ilişkisini anlamak açısından ekzosistemler kısmı ile ilişkilendirilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİSEM) deneyimleri, ebeveynler açısından farklı algı ve tecrübelerle ele alınmış; bu süreçte hem fırsatlar hem de engellerin etkili olduğu görülmüştür. Ailelerin kuruma yönelik algılarının genellikle öğretmen niteliği, merkezi sistem eksiklikleri ve sınav sürecindeki dezavantajlar çerçevesinde şekillendiği tespit edilmiştir. Özellikle sınav sürecine yönelik güven eksikliği ve çevreden duyulan olumsuz söylemler, bazı ebeveynlerde bu sürece katılım konusunda isteksizlik yaratmıştır. İnce (2006) çalışmasında, ebeveynlerin eğitim sistemine dair bilgi eksikliklerinin, BİSEM gibi kurumlardan yararlanma olanaklarını sınırladığı ve bu durumun, çocukların eğitime yönelik karar alma süreçlerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Teknolojiye bağımlılık, sınavların stres yaratan yapısı ve yaş sınırı gibi faktörler, ebeveynlerin süreçte daha bilinçli bir şekilde yer almasını güçleştirmiştir. Ayrıca, bazı durumlarda sınav sonuçlarının çocukların üstün zekâ tanısıyla örtüşmemesi, sistemin

adil ve güvenilir işleyişine dair soru işaretlerine yol açmıştır. Tosun ve Tan (2021) çalışmasında da kırsal bölgelerdeki ebeveynlerin, mevcut kaynakların sınırlılıklarına rağmen çocuklarının akademik gelişimlerine yönelik güçlü bir bağlılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin eğitime dair temel yaklaşımının çocuklarının bireysel gelişimlerini desteklemek olduğu görülmektedir.

Bazı ebeveynler ise BİLSEM'in akademik ve sosyal açıdan çocuklarına önemli katkılar sunabileceğine inanmıştır. Bu ebeveynler, çocuklarının yaşlılarıyla benzer bir ortamda bulunmasının, sosyal uyumları ve bilişsel gelişimleri açısından olumlu etkiler yaratacağını ifade etmiştir. Ayrıca, Ünsal, Çetin ve Yoğurtçu'nun (2019) çalışmasında, üstün yetenekli öğrenci velilerinin BİLSEM'den beklentileri ve karşılanma düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırmada, bazı velilerin mevcut eğitim düzenini yeterli bulduğu ve ek bir programın çocuklarını yorabileceği endişesiyle BİLSEM'e katılım konusunda tereddüt yaşadığı saptanmıştır. Bu durum, BİLSEM sürecine katılmama kararlarında etkili olmuştur. Süreçte karşılaşılan diğer engeller arasında eksik veya yanlış bilgilendirme, sistemin zayıf yönlerine dair olumsuz algılar ve öğretmenlerin yeterlilikleriyle ilgili eleştiriler öne çıkmıştır. Bunun yanı sıra, yaş sınırı, maddi olanaksızlıklar veya lojistik sorunlar gibi kısıtlamalar nedeniyle BİLSEM'e katılım sağlayamayan ebeveynler de bulunmaktadır. Merkezi bir sistemin eksikliği, eğitimde eşitlik ve adalet beklentilerini karşılamadığı gibi, sistemin etkinliğine yönelik eleştirilerin artmasına neden olmuştur. İvrendi ve Güleç (2016) ile Çetingüney ve Büyük (2022) çalışmalarında, ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılım göstermesinin, BİLSEM gibi kurumların sağladığı olanakların daha verimli kullanılmasını sağladığı belirtilmiştir. Bu durum, ebeveynlerin BİLSEM'e yönelik olumlu algılar geliştirmesiyle ilişkilendirilmiştir.

Destek eğitim süreci, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamada hem okul içi düzenlemeler hem de öğretmen yaklaşımları bağlamında çeşitli sorunlar ve fırsatlarla şekillenmiştir. Ailelerin deneyimleri, okul içindeki bireysel düzenlemelerin genellikle yetersiz kaldığını ve ebeveynlerin bu eksiklikleri kendi çabalarıyla kapatmaya çalıştığını göstermektedir. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarının eksikliği, zorunlu düzenlemelerin gönülsüzce uygulanması, zamanlama ve planlama sorunları gibi faktörler, destek eğitimin etkinliğini sınırlandırmıştır. Örneğin, bazı ebeveynler çocuklarının ders saatlerinin çakışması nedeniyle temel derslerden geri kaldığını belirtirken, coğrafi konum ve kaynak yetersizliği gibi erişim sorunları da çocuğun eğitime ulaşmasını engellemiştir. Bazı ebeveynler, özel okullarda destek eğitimin olmaması

nedeniyle bu süreçten faydalanamamış, bunun yerine çocuklarının bireysel potansiyelini kendi inisiyatifleriyle geliştirmeye çalışmıştır. Bu durum, destek eğitim mekanizmasının ebeveynlerin sosyoekonomik kaynaklarına bağlı bir hale geldiğini göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre destek eğitim sürecindeki temel sorunlardan biri, öğretmenlerin yeterliliği ve yaklaşımlarındaki farklılıklardır. Bazı öğretmenlerin bireysel çaba göstererek çocukların potansiyellerini tanımaları ebeveynler tarafından takdirle karşılanırken, diğer öğretmenlerin gönülsüz yaklaşımları, çocuklarla uyum sağlayamamaları ve bireysel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmaları eleştirilmiştir. Örneğin Nordström (2022) araştırması, öğretmenlerin farkındalığının üstün zekâlı öğrencileri fark etme ve destekleme becerilerini doğrudan etkilediğini, bunun da ebeveynlerin okulun çocuklarının ihtiyaçlarına yanıt verme konusundaki algılarını etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, eğitimciler arasında üstün zekâlıların eğitime ilişkin yeterli eğitimin olmaması, ebeveynler ve okullar arasında etkili iletişimi engelleyen yanlış anlamalara yol açabilir (Weber & Stanley, 2012). Bu durum, ebeveynlerin kendilerini desteklenmiyor hissetmelerine ve üstün zekâlı çocukları için en iyi şekilde nasıl destekleyeceklerine emin olamamalarına neden olabilir. Bu durum, eğitimde sürekliliği ve verimliliği etkileyen önemli bir unsur olmuştur. Özellikle öğretmen değişiklikleri, çocukların düzenli bir destek sürecinden mahrum kalmasına yol açmış ve öğretmenlerin eğitime yönelik güvensiz bir algı oluşturmalarına neden olmuştur. Bazı ebeveynler öğretmenlerin sadece akademik başarıya odaklanarak çocuğun çok yönlü gelişim ihtiyaçlarını göz ardı ettiğini belirtmiş, destek eğitiminin sadece akademik alanla sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı bağlamında, bu süreç mikrosistem düzeyindeki öğretmen-çocuk etkileşimleri kadar, mezosistem düzeyinde ebeveyn ve okul arasındaki iş birliği ile de şekillenmiştir. Ancak eksik veya yanlış bilgilendirme, zamanlama sorunları ve kaynak yetersizlikleri gibi faktörler, makrosistem düzeyindeki politika ve sistem eksikliklerinin bu sürece yansımaları göstermektedir. Özellikle bireysel programların geliştirilmemesi ve sistematik bir desteğin sunulamaması, çocuğun potansiyelinin tam anlamıyla ortaya çıkmasını engellemiş ve ebeveynlerin bu sürece olan güvenini zedelemiştir.

Araştırma bulguları üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde ebeveynlerin bireysel, özel ders/kurs ve maddi-manevi destek sağlama yaklaşımları, hem çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çözümleri hem de karşılaşılan zorlukları ortaya

koymaktadır. Bireysel destek bağlamında ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarına göre farklı stratejiler benimsemiştir. Bazı ebeveynler mevcut düzenin yeterli olduğunu düşünerek evde ekstra bir düzenleme yapmazken, diğerleri çocuklarının ilgi alanlarına yönelik materyaller sağlayarak veya çalışma ortamlarını iyileştirerek destek sunmuştur. Bunun yanı sıra, bazı ebeveynler evde kalabalık düzen veya maddi olanaksızlıklar nedeniyle bireysel destek sağlamada güçlük çekmiştir. Çocukların çalışma alanlarının yetersizliği ve ev ortamının koşulları, bu süreçte dikkat çeken önemli sınırlamalar arasında yer almıştır.

Özel ders ve kurs desteği, akademik başarıyı artırmak için başvurulmuş bir diğer önemli yöntemdir. Ailelerin bir kısmı, rehberlik öğretmenlerinin yönlendirmesiyle özel dersler aldırırken, maddi kısıtlamaları olan ebeveynler yakın çevreden yardım alarak bu açığı kapatmaya çalışmıştır. Ancak bazı ebeveynler, çocuklarının bireysel yetenek ve başarısına güvenerek özel desteğe ihtiyaç duymadıklarını ifade etmiştir. Özellikle çocukların özgün ilgi alanlarını destekleyerek bu alanlarda bağımsız gelişmelerini teşvik eden ebeveynler, bireysel farklılıklara duyarlılık göstermiştir. Özel dersler ve kurslar genellikle akademik eksikliklerin giderilmesi ve çocuğun ilgi duyduğu alanlarda daha ileriye gitmesi için tercih edilmiş, ancak bu süreçte rehberlik ve yönlendirme eksiklikleri nedeniyle ebeveynlerin kendi inisiyatiflerini kullanması gerektiği de görülmüştür. Araştırmalar, ebeveynlerin okul eğitimindeki eksiklikleri telafi etmek için, özellikle de çocuklarının akademik arayışlarında yeterli desteği alamadıklarına inandıklarında, özel derse başvurduklarını göstermektedir (Guill, Lüdtke&Schwanenberg, 2019).

Maddi ve manevi destekler, çocukların gelişim sürecinde ebeveynlerin denge kurmaya çalıştığı önemli bir alan olmuştur. Maddi olanakları yeterli olan ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını eksiksiz karşılayabildiklerini belirtirken, kısıtlı imkânlarla sahip ebeveynler temel ihtiyaçlara öncelik vermek durumunda kalmıştır. Örneğin, araştırmalar ebeveyn geliri arttıkça özel ders alma olasılığının da arttığını göstermiştir; bu da ekonomik gelir ile eğitim harcamaları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Parveen,Alghamdi, Iqbal& Din, 2022).Ancak yinede bazı ebeveynler, maddi yetersizliklere rağmen çocuklarının öncelikli ihtiyaçlarını karşılama çabalarını vurgulamış, fakat zaman ve maddi kaynak eksikliğinin süreç üzerindeki olumsuz etkilerinden de bahsetmiştir. Manevi destek ise, çocukların akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal yönlerinin gelişimini desteklemek için ebeveynlerin sıklıkla başvurduğu bir yöntem olmuştur. Bu bağlamda, çocuğun hem maddi hem manevi olarak desteklenmesi

gerektiğini düşünen ebeveynler, sürecin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının önemine dikkat çekmiştir.

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramının ekzosistem düzeyine atıfla, ebeveynlerin maddi ve manevi destek sağlama olanakları, sosyal ve ekonomik çevrelerinin etkisine bağlı olarak şekillenmiştir. Okul dışı eğitim destekleri veya ebeveynlerin kendi kaynaklarıyla sağladığı bireysel destekler, sistemin eksikliklerini kapatma çabasını ortaya koymaktadır.

Üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde ebeveynler, eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için bireyselleştirilmiş eğitim, potansiyel geliştirme ve sosyal gelişim gibi farklı alanlara odaklanmıştır. Mevcut eğitim sisteminin çocuğun özel gereksinimlerini yeterince karşılayamaması, bireyselleştirilmiş programlara olan talebi artırmıştır. Araştırmalar, eğitim sistemlerinin bağımsız düşünmeyi ve bilişsel merakı teşvik eden yenilikçi yöntemler uygulaması gerektiğini vurgulamaktadır (Sękowski&Łubianka, 2013). Bu, standart müfredat genellikle üstün yetenekli öğrencilerin ilgisini yeterince çekemediğinden, uygun zorluk ve karmaşıklık seviyeleri sağlayan farklılaştırılmış müfredatın benimsenmesini içerir (Yuen vd., 2016). Teknoloji ve yaratıcı öğretim yöntemlerinin entegrasyonu da üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirerek konuları daha derinlemesine keşfetmelerini sağlayabilir (Dimitriadou, 2024).

Aileler, önceki bulgulara benzer şekilde destek eğitimlerinin yetersizliğini vurgularken, öğretmen eksikliği, nitelikli eğitimcilerin olmayışı ve destek odası düzenlemelerinin etkin kullanılmaması gibi sorunlar öne çıkmıştır. Bu eksiklikler, birçok ebeveyni dış kaynaklara yönelmeye, bireysel destekler sağlamaya ve çocuklarının ihtiyaçlarını kendi çabalarıyla karşılamaya itmiştir. Aynı zamanda, bireyselleştirilmiş eğitim yalnızca akademik başarı odaklı değil, çocukların sosyal ve duygusal yönlerini de geliştirmeye yönelik kapsamlı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu bağlamda, ebeveynler bireysel programların çocuklarının farklı hızlarda öğrenme kapasitelerini karşılayacak şekilde düzenlenmesini talep etmektedir.

Sosyal gelişim, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde sıklıkla göz ardı edilen ancak ebeveynler tarafından güçlü bir şekilde vurgulanan bir ihtiyaçtır. Aileler, çocuklarının üstün zekâlı diğer bireylerle etkileşim içinde olmasının sosyal becerilerin gelişimi için kritik olduğunu belirtmiştir. Sosyal becerilerin güçlendirilmesi, yalnızca çocukların bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda grup içinde kendilerini ifade edebilme ve toplumla daha iyi uyum sağlayabilme yeteneklerini de desteklemektedir. Ancak, çocukların sosyal gelişiminin bireysel farklılıklarına göre ele alınması gerektiği de

ebeveynlerin sıkça dile getirdiği bir husustur. Bazı ebeveynler, çocuklarının sosyal ihtiyaçlarının bireysel olarak belirlenmesini ve bu ihtiyaçların eğitim sürecinde göz önünde bulundurulmasını talep etmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan başarılı olmak için genellikle özel desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu destek, farklılaştırılmış öğretim, sosyal-duygusal öğrenme ve eğitimcilerin ve ebeveynlerin desteği de dahil olmak üzere çeşitli şekillerde olabilir. Literatür, üstün yetenekli öğrenciler ve eğitimcilerin yanı sıra benzer yetenek ve ilgi alanlarını paylaşan akranlar arasında yakın ilişkileri teşvik eden bir ortam yaratmanın önemini vurgulamaktadır (Haataja, Laine & Hannula, 2020).

Sonuç olarak üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitiminde kurumsal destek mekanizmalarının yetersizliği, ebeveynlerin eğitime dair algılarını ve deneyimlerini derinden etkilemektedir. Rehberlik hizmetlerinin eksikliği, öğretmen niteliğinin yetersizliği, destek eğitimin süreklilik sağlayamaması ve planlama sorunları, ebeveynlerin kurumsal sisteme yönelik memnuniyetsizliklerini artıran temel unsurlar arasında yer almıştır. Verilen kurumsal vaatlerin yerine getirilmemesi, ebeveynlerin bireysel çözümler üretmeye yönelmesine neden olurken, sistemin etkinliğine olan güvenlerini sarsmıştır. Bu durum, ebeveynlerin, kurumsal destek yerine çocuklarının ihtiyaçlarını bireysel yollarla karşılamaya çalıştıkları bir süreci ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim sistemiyle ilgili olarak, ebeveynlerin eleştirileri daha önceki bulgularda olduğu gibi özellikle öğretmen niteliği, bölgesel eşitsizlikler ve devlet desteğinin yetersizliği gibi sorunlarda yoğunlaşmaktadır. Küçük şehirlerde ve kırsal bölgelerde üstün zekâlı çocuklara yönelik hizmetlerin sınırlı olduğu ifade edilirken, büyük şehirlerde daha nitelikli imkânlara erişim sağlanabildiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin çocukların bireysel potansiyellerini fark etmedeki eksiklikleri ve destek eğitimin sürekliliğinin sağlanamaması, eğitim sistemindeki süreklilik ve eşitlik algısını zedeleyen başlıca unsurlar arasında yer almıştır. Ayrıca, sistemde yapılan yönlendirmelerin yetersizliği, ebeveynlerin çocuklarının eğitsel fırsatlardan habersiz kalmasına ve bu nedenle sürece dahil olamamalarına yol açmıştır. Yuen (2004) çalışmasında, öğretmenlerin yetenekli öğrencilerin bireysel eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamasının beklendiğini, ancak birçok öğretmenin bunu etkili bir şekilde yapmak için gerekli eğitim ve kaynaklardan yoksun olabileceğini göstermektedir.

Adalet ve eşitsizlik algısı, ebeveynlerin eğitim sistemine duyduğu güvensizliğin temel sebeplerinden biri olmuştur. Kurumsal desteklerde fırsat eşitsizliği gibi eleştiriler, sistemin kapsayıcılığına gölge düşürmüştür. Özellikle BİLSEM gibi kurumların sınav stresi,

teknolojik uyum eksikliği ve yaş sınırı gibi kriterler üzerinden eleştirilmesi, üstün zekâlı çocukların eğitimdeki fırsatlardan yeterince yararlanamamasına yol açmıştır. Bu bağlamda, sistemin kalite ve süreklilik eksiklikleri, eğitimde bireyselleştirilmiş yaklaşımların uygulanabilirliğini kısıtlamıştır.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın ekzosistem düzeyi bağlamında, kurumsal desteklerin ebeveyn, okul ve çevre arasındaki dolaylı etkileşimlere yeterince katkı sağlayamadığı gözlemlenmiştir. Eğitim sistemindeki eksiklikler, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal yapıların üstün zekâlı çocukların eğitimi üzerindeki etkilerini de göstermektedir. Bu bağlamda, eğitime dair kurumsal ve politik düzenlemelerin eksikliği, ebeveynlerin üzerindeki yükü artırırken, çocukların potansiyellerini tam anlamıyla geliştirebilmesi için gerekli olan destek sistemlerini sınırlamaktadır. Bir sonraki bölümde, bu eksikliklerin makrosistem düzeyindeki etkileri ve eğitim politikalarının ebeveynler ile çocukların yaşam döngüsü üzerindeki yansımaları detaylandırılacaktır.

Bu bölüm, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitim süreçlerindeki sistemsel eksiklikleri ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik talepleri, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın makrosistem basamağı çerçevesinde ele almıştır. Veliler tarafından mevcut politikaların çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı ettiği, standart müfredatın esnek olmayışı ve destek mekanizmalarının yetersizliği sıkça vurgulanmıştır. Aileler, bireyselleştirilmiş eğitim modelleri, esnek müfredat ve nitelikli öğretmenlere duyulan ihtiyacı ön plana çıkarmış; ayrıca, özel eğitim merkezlerinin yaygınlaştırılmasını ve daha adil bir kurumsal altyapının geliştirilmesini talep etmiştir. Öncelikle, mevcut eğitim politikalarının üstün zekâlı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığına dair birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, genel eğitim sınıflarında eğitim gören üstün yetenekli çocukların, programların kendi performans düzeylerine ve ilgi alanlarına göre düzenlenmediği için uyum, başarısızlık ve ilgisizlik sorunları yaşadığı ortaya konmuştur (Bildiren, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını tanıma konusunda yetersiz kaldıkları belirtilmektedir (Kaya, 2015; Şahin, 2013). Öğretmenlerin, üstün zekâlı öğrencileri tanımak ve onlara uygun eğitim yöntemleri geliştirmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları ifade edilmektedir.

Sistemin mevcut durumu, maddi ve zamansal yetersizlikler, rehberlik hizmetlerinin eksikliği ve fırsat eşitliğinin sağlanamaması gibi sorunlarla tanımlanmıştır. Özellikle, bölgesel eşitsizliklerin üstün zekâlı çocukların eğitim süreçlerinde yarattığı dezavantajlar

dikkat çekmiştir. Eğitim politikalarının, üstün zekalı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli kaynak ve destek sağlamadığı da belirtilmektedir. Pak ve Özden (2018) çalışmasında, eğitim ortamlarının bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılandırılmadığı ve fırsat eşitliği perspektifinden hareketle düzenlemelerin gerektiği vurgulanmaktadır. Bazı ebeveynler devletin sunduğu ücretsiz eğitim olanaklarını takdir ederken, çoğunlukla mevcut düzenlemelerin yeterli olmadığı ve daha kapsamlı bir değişikliğin gerekliliği konusunda hemfikirdir.

Makrosistem düzeyinde yapılan bu analiz, çocukların bireysel ve sosyal potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için eğitim politikalarının daha esnek, kapsayıcı ve farklılaştırılmış bir yapıya dönüşmesi gerektiğini göstermiştir. Ailelerin bilinçlendirilmesi ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması, çocukların eğitim sürecine etkin katılım sağlamak için kritik bir gereklilik olarak öne çıkmıştır. Bu bölümde, makrosistem düzenlemelerinin etkilerini anlamak amaçlanırken, bir sonraki bölümde kronosistem perspektifiyle ebeveynlerin çocukları için beklentileri ve kaygılarına değinilecektir.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın kronosistem boyutunda, üstün zekalı/yetenekli çocukların yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri değişimler ve bu değişimlerin uzun vadeli etkileri ele alınmıştır. Ailelerin çocuklarının geleceğine dair kaygıları ve beklentileri, araştırmada önemli bir yer tutmuş ve özellikle eğitim sistemindeki yetersizlikler, sosyal uyum zorlukları, maddi güvence eksikliği gibi meseleler öne çıkmıştır. Bu kaygılar, çocukların bireysel gelişimlerinin yanında ebeveynlerin ekonomik ve sosyal desteğe olan ihtiyaçlarını da açıkça göstermektedir.

Aileler, çocuklarının yalnızca mesleki başarıya ulaşmasını değil, aynı zamanda mutlu, bağımsız ve topluma katkı sağlayan bireyler olmasını hedeflemektedir. Ebeveyn yaklaşımlarında, destekleyici tutum, gerçekçi beklentiler ve çocuğun özgür iradesine saygı öne çıkarken, kariyer planlamaları bağlamında ekonomik bağımsızlık ve maddi güvence önemli bir kaygı alanı olarak belirtilmiştir. Çocuklarının potansiyelini gerçekleştirebilmesi için ebeveynlerin bireysel çabaları, mevcut sistemin eksiklerini kapatma arayışında olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada üstün yetenek/zeka tanısı almış BİLSEM'e katılmayan/katılamayan öğrencilerin velileri ile görüşülüp; eğitsel düzenlemlerinde karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Eğitimcilerin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin tanılama sürecindeki farkındalığını artırmak için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimler, üstün zekâlılıkla ilgili temel kavramları, tanılama yöntemlerini ve bu çocukların özel ihtiyaçlarını anlamaya yönelik bilgiler içermelidir. Özellikle öğretmenlerin sınıf içindeki gözlemlerini sistemli bir şekilde tanılama sürecine katkı sağlayacak şekilde raporlayabilmesi teşvik edilmelidir. Ayrıca, fark etme ve tanılama süreçlerinin gecikmelerini önlemek için fark etme ve tanılama sürecinde okulların daha aktif bir rol üstlenmesi sağlanmalı ve öğretmenler, ebeveynlerle işbirliği çalışarak tanı sürecinin gecikmesini önlemelidir.

Ailelerin, üstün zekâlı/yetenekli çocuklarının gelişimsel ve bilişsel farklılıklarını erken dönemde fark edebilmeleri için farkındalık eğitimlerine erişimleri sağlanmalıdır. Bu eğitimler, ebeveynlere üstün zekâlılık özelliklerini tanımaları, bu özelliklerin çocuklarının gelecekteki eğitimine olan etkilerini anlamaları için rehberlik etmelidir. Ailelerin çocuklarını gözlemlerken deneyimledikleri kaygılarla başa çıkabilmeleri için psikolojik danışmanlık hizmetlerinden faydalanmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca, ebeveynler evde çocuklarının ilgisini çekecek bir öğrenme ortamı oluşturmaları; onların bilişsel ve yaratıcı yönlerini destekleyecek kitaplar, aktiviteler ve çevrim içi kaynaklarla bu sürece katkıda bulunmalıdır.

Üstün yetenekli çocukların tanı sonrası adaptasyon süreçlerini desteklemek için öğretmenler ve diğer uygulayıcıların farkındalıkları artırılmalıdır. Bu süreçte, eğitimcilerin çocukların bireysel ve sosyal gelişim ihtiyaçlarını anlamaları ve uygun destek planları oluşturabilmeleri adına düzenli hizmet içi eğitimler sağlanmalıdır. Tanı sonrası çocukların sosyal uyum sorunlarını azaltmaya yönelik olarak okullarda sosyal beceri geliştirme programları organize edilmelidir.

Ailelerin, tanı sonrası çocuklarının sosyal ve duygusal gereksinimlerini anlamalarına yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine erişimleri sağlanmalıdır. Bu süreçte

ebeveynlerin yaşadığı karmaşık duygularla başa çıkabilmeleri ve çocuklarının gelişimine olumlu katkılar sunabilmeleri adına psikolojik destek mekanizmaları sunulmalıdır. Çocukların bireysel özelliklerine uygun bir şekilde gelişimlerini desteklemek amacıyla, ebeveynler çocuklarına zenginleştirilmiş sosyal ve fiziksel etkinlikler sağlamalıdır. Çocuğun potansiyelini kullanırken üzerindeki baskıyı artırmamak için ebeveynlerin bilinçli bir yaklaşım sergilemesi ve çocuğun ilgi alanlarına göre hareket etmesi önemlidir. Ailelerin çevresel algılardan kaynaklanabilecek sorunları yönetebilmeleri için toplumsal farkındalık artırılmalı ve ebeveynlere rehberlik edilmelidir.

Okullarda, destek eğitim programlarının uygulanmasında zamanlama ve planlama sorunlarını çözmek için daha sistematik bir yaklaşım benimsenmeli ve tüm öğrencilere eşit erişim sağlanmalıdır. BİLSEM gibi kurumlara yönelik sınav süreçleri daha şeffaf ve güvenilir hale getirilerek, ebeveynlerin bu süreçlere dair endişeleri azaltılmalıdır. Ailelerin, BİLSEM ve destek eğitim süreçlerinden daha etkin faydalanabilmeleri için eğitim sistemine dair bilgilendirme çalışmaları artırılmalıdır. Bu çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarının eğitsel ihtiyaçlarını daha bilinçli bir şekilde değerlendirebilmelerine yardımcı olmalı ve süreçlerde aktif katılımlarını teşvik etmelidir. Ailelerin, eğitim kurumlarıyla iletişim kurarken daha etkin bir şekilde taleplerini dile getirebilmesi için rehberlik desteği sunulmalıdır. Destek eğitim süreçlerine erişimde maddi veya lojistik sorunlar yaşayan ebeveynler için devlet destekli burslar ve kolaylıklar sağlanarak sosyoekonomik eşitsizliklerin etkisi azaltılmalıdır.

Üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim sisteminde daha kapsayıcı ve esnek düzenlemeler yapılmalıdır. Standart müfredatın yanı sıra, bu çocukların bireysel öğrenme hızlarına ve ilgi alanlarına uygun, farklılaştırılmış müfredatlar uygulanmalıdır. Eğitimciler, yaratıcı öğretim yöntemleri ve teknoloji entegrasyonu konusunda desteklenmeli ve bu yenilikçi yaklaşımlar, çocukların bağımsız düşünme ve bilişsel merak becerilerini geliştirmek için kullanılmalıdır. Rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılarak ebeveynlerin çocuklarının eğitsel ihtiyaçlarını anlamaları ve bu süreçte bilinçli kararlar alabilmeleri sağlanmalıdır.

Çocuklarının bireysel farklılıklarını ve öğrenme hızlarını dikkate alarak, ilgi alanlarına yönelik materyallerle öğrenme ortamlarını zenginleştirmelidir. Çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek adına, üstün zekâlı diğer çocuklarla etkileşim kurabilecekleri sosyal aktiviteler ve grup çalışmalarına katılımlarını teşvik etmelidir. Maddi kısıtlamalar yaşayan ebeveynler için, yerel yönetimler veya devlet destekli burs ve rehberlik

hizmetlerine başvurarak alternatif çözümler aramalıdır. Aileler, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için açık bir iletişim kurmalı ve baskı yaratmaktan kaçınarak onların bireysel ihtiyaçlarına uygun bir tutum sergilemelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Üstün zekâlı/yetenekli çocukların tanılama süreçlerinin daha etkin hale getirilmesi için mevcut değerlendirme yöntemlerinin kapsamını inceleyen araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar, yaratıcılık ve sosyal beceriler gibi alanlarda mevcut testlerin yetersizliklerini analiz ederek alternatif tanılama araçları geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, tanılama sürecinin ebeveynler üzerindeki psikososyal etkileri araştırılmalı; ebeveynlerin karşılaştıkları karmaşık duyguların çocukların eğitime olan etkilerini anlamaya yönelik çalışmalar artırılmalıdır. Eğitimcilerin tanılama sürecindeki rollerini değerlendiren araştırmalar ise öğretmen eğitimi programlarına yön verebilir.

Üstün yetenekli çocukların tanı sonrası adaptasyon süreçleri ile bireysel ve sosyal gelişimlerini etkileyen faktörleri detaylı olarak inceleyen çalışmalar artırılmalıdır. Bu araştırmalar, sosyal izolasyon, çevresel baskılar ve akademik başarı üzerindeki etkilerin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte ebeveynlerin tanı sonrası süreçte karşılaştıkları duygusal ve sosyal zorlukların etkilerini anlamaya yönelik araştırmalar, bu süreçte sunulacak destek programlarının geliştirilmesine rehberlik edebilir. Ayrıca, eğitim sisteminin tanı sonrası süreçteki rolünü ele alan çalışmalar, uygulayıcıların ve ebeveynlerin uyum içinde çalışmasını teşvik edecek önerilerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Destek eğitim süreçlerinin etkinliğini ve öğretmen yeterliliklerinin üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitimindeki rolünü araştırmaya yönelik çalışmalar artırılmalıdır. Özellikle, öğretmen değişikliklerinin eğitimde süreklilik ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarına katkı sağlayabilir. Ailelerin BİLSEM süreçlerine dair algılarını ve yaşadıkları zorlukları ele alan çalışmalar, bu süreçlerin daha kapsayıcı hale getirilmesine yönelik politika önerileri geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Eğitimde eşitlik ve erişim açısından kırsal bölgelerde yaşayan ebeveynlerin karşılaştığı sınırlılıkların nedenleri ve çözümleri üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

Mevcut eğitim politikalarının üstün zekâlı/yetenekli çocukların bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamadaki eksikliklerini inceleyen araştırmalar artırılmalıdır. Özellikle,

standart müfredatın üstün zekâlı çocuklar üzerindeki etkilerini analiz eden çalışmalar, eğitim politikalarının daha esnek ve kapsayıcı bir yapıya dönüşmesine katkı sağlayabilir. Eğitimde bölgesel eşitsizlikler üzerine yapılan çalışmalar, kırsal bölgelerdeki üstün zekâlı çocukların yaşadığı dezavantajları ortaya koyarak çözüm yolları geliştirilmesine rehberlik edebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri ile öğrencilerin akademik ve sosyal başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, eğitimcilerin profesyonel gelişimine yönelik programlar için veri sağlayabilir.



KAYNAKLAR

- Abacı, H., & Tüzün, Ü. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat entegrasi. *Bilim Armonisi*, 5(2), 32-38.
- Ağaya, A., Akçayır, İ., & Çitil, M. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’lerde sergiledikleri davranış problemleri ve yapılan rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 384-409.
- Akdeniz, H., & Alpan, G. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekânın incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1901-1916.
- Akgül, S., Kumaş, V., & Gökçeer, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında aldıkları eğitimin etkililiği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(3), 993-1022.
- Aktaş, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin akıcı okuma becerisi ile ilgili biliş düzeyleri. *International Journal of Language Academy*, 44(44), 15-31.
- Alabay, E., Alan, R., Açıkalın, B., & Erdenci, D. (2023). Türkiye’de çocuk gelişimi bölümü erkek lisans öğrencisi olmak: “Erkek adam çocuk gelişimi mi okur?”. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 626-645.
- Alabdullatif, M. (2020). Enhancing self-regulated learning (SRL) skills of gifted students through an enrichment program: Challenges and opportunities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1645-1663.
- Al-Dhaimat, Y., Salah, R., & Abutayeh, K. (2020). The status of teaching gifted students in King Abdullah II schools for excellence. *International Journal of Learning and Development*, 9(2), 69.

- Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2019). Resilience and academic underachievement in gifted students: Causes, consequences, and strategic methods of prevention and intervention. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (IJOE)*, 15(14), 78-86.
- Allotey, G., Watters, J., & King, D. (2020). Ghanaian science and mathematics teachers' beliefs about gifted education strategies. *Gifted Education International*, 36(3), 250-265.
- Aloufi, F., Khalil, I., Elsayed, A., Wardat, Y., & Al-Otaibi, A. (2021). Virtual mathematics education during COVID-19: An exploratory study of teaching practices for teachers in simultaneous virtual classes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 85-113.
- Al-Shabatat, A. M. (2013). A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(12), 1336-1346.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantıları: Ölçek uyarlama ve kesitsel tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 173-200.
- Al-Zoubi, S. (2014). Effects of enrichment programs on the academic achievement of gifted and talented students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 22-22.
- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G., Walker, A., & Eisensmith, S. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51-58.
- Anthony, S., & Jack, S. (2009). Qualitative case study methodology in nursing research: An integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 65(6), 1171-1181.
- Arı, G., Yaşar, M. S., & İstanbullu, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2014-2018). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 487-508.
- Arıcı, E. (2023). Öğretmen algılarının incelenmesi: Öğrenme merkezleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 896-918.
- Arköse, D. (2023). Ailelerin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik karşılaştığı sorunlar. *Journal of Academic Social Resources*, 8(49), 2663-2670.

- Ataman, A. (2007). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (s.172-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ataman, A. (2012). *Üstün yetenekli çocuk kimdir?*. Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Tekirdağ, İstanbul.
- Aydın, F. (2021). The needs of gifted middle school students for developing an effective mathematics program. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 30-43.
- Bain, S., Choate, S., & Bliss, S. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29(1), 41-48.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baltacı, Ç., & Rukiye, R. (2013). Üstün zekâyı yeteneğe dönüştürmek: Gelişimsel bir teori olarak ayrımsal üstün zekâ ve yetenek modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-20.
- Batterjee, A. (2014). The effect of grouping and program type on scholastic and affective outcomes in the Mawhiba school partnership initiative. *Gifted Education International*, 32(2), 123-147.
- Bayazıt, İ., & Koçyiğit, N. (2017). Üstün zekâlı ve normal zekâlı öğrencilerin rutin olmayan problemler konusundaki başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1172-1200.
- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 159-175.
- Benny, N., & Blonder, R. (2016). Factors that promote/inhibit teaching gifted students in a regular class: Results from a professional development program for chemistry teachers. *Education Research International*, 2016, 1-11.
- Bergen, A., & While, A. (2000). A case for case studies: Exploring the use of case study design in community nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 926-934.
- Bildiren, A. (2018). Özel eğitimin üstün yetenekli çocuklar üzerinde benlik algısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1489-1498.

- Bildiren, A. (2018). The interest issues of gifted children. *World Journal of Education*, 8(1), 17.
- Bildiren, A., Fırat, T., & Kavruk, S. (2022). Developmental characteristics of a 0- to 3 year-old gifted child based on video analysis. *Gifted Education International*, 39(3), 459-481.
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanınması ve eğitimlerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356.
- Bolat, H. (2020). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezindeki ve okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1135-1144.
- Bolat, H., & Karakuş, F. (2020). Bilim ve sanat merkezleri sosyal bilgiler öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 467-498.
- Bolat, Y. (2022). Üstün zekalı öğrencilerin öğrenme stratejileri tercihleri ve öğrenme sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 117-134.
- Bozkurt, A. (2024). The relationship between giftedness and sex and children's theory of mind skills and social behavior. *Children*, 11(2), 253.
- Braslauskienė, R., Jacynė, R., Kuprienė, L., & Ponamorenko, M. (2023). Peculiarities of education of gifted students in gymnasium: views of lithuanian and ukrainian teachers. *Society Integration Education . Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 503-515.
- Bruce-Davis, M., Gubbins, E., Gilson, C., Villanueva, M., Foreman, J., & Rubenstein, L. (2014). STEM high school administrators', teachers', and students' perceptions of curricular and instructional strategies and practices. *Journal of Advanced Academics*, 25(3), 272-306.
- Buldukoğlu, K., Bademli, K., Karakaya, D., Göral, G., & Keser, İ. (2011). Ruhsal hastalığı olan ebeveynle yaşamak. *Psikiyatri ve Güncel Yaklaşımlar*, 3(4), 683-703.
- Büyük, Ö., & Kömürcü Sarıbaş, S. (2022). Turizm işletmelerinin ve paydaşların başarı düzeyinin, yerel halkın etkinlik memnuniyetine etkisi: Bozcaada Kültür Sanat ve Bağbozumu Festivali örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 2482-2500.

- Canpolat, S. (2023). Özel yetenekli çocukların problem çözme becerilerinin yordayıcıları: Aile ilişkileri ve mizah. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1490-1507.
- Ceylan, Ö., & Aslan, Z. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin atık yönetimi temalı doğa eğitimine katılma nedenleri ve eğitim sonrası görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 725-747.
- Ceylan, Ö., & Umdü Topsakal, Ü. (2023). The effect of a differentiated problem-based science program on gifted students' cooperative working skills and problem-solving skills. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 117-136.
- Ceylan, R., & Yiğitalp, N. (2018). Aile katımlı ve ebeveyn katılsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119-1127.
- Cho, S., & Doehee, A. (2003). Strategy acquisition and maintenance of gifted and nongifted young children. *Exceptional Children*, 69(4), 497-505.
- Chowkase, A. (2021). A bioecological systems view of school experiences of high-ability students from rural India. *Gifted Child Quarterly*, 66(1), 41-61.
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2014). School-Based Conception of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 94-103.
- Çetingüney, H., & Büyük, U. (2022). Fen eğitimine yönelik okul dışı öğrenme çalışmaları: Bir meta sentez araştırması. *Pearson Journal*, 7(19), 93-121.
- Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 959-968.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, H., Doğan, A., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.

- Daz, T., Karagölge, Z., & Ceyhun, İ. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin kimya dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi: Erzurum BİLSEM örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 159-179.
- Demir, E. (2023). Kimya dersi öğretim programlarına dair öğretmen görüşleri ile ilgili yapılan çalışmaların (2007-2022) incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C Kimya Eğitimi*, 8(1), 49-82.
- Demirel, Ş., & Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme strateji tercihleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 184-193.
- Dimitriadou, D., Emin, N., Kiremitsidou, P. M., & Mpouzeli, S. (2024). The education of gifted students in Greece and Europe and the use of ICT. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(3), 124-141.
- Doksanoğlu, A. (2022). Nitel gereklilikler bağlamında eleştirel perspektiften sanat eğitimi ve eğitimcinin eğitimi. *Uluslararası Sanat ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 10(10), 1-12.
- Ekici, G. (2016). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 755-781.
- Eliasa, E. (2012). Counsellor roles on students' lifelong learning understanding (A psychological study based on ecological system theory). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5703-5706.
- Erdem, Ş., & Baloglu, M. (2018). Üstün yetenekli ergenlerin stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkilerinin ergen popülasyonu ile karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 598-609.
- Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için fen bilimleri eğitiminde farklılaştırmanın gerekliliği. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 1-1.
- Foley-Nicpon, M., & Teriba, A. (2022). Policy considerations for twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 45(4), 212-219.

- García-Martínez, I., Cáceres, R., Rosa, A., & León, S. (2021). Analysing educational interventions with gifted students: Systematic review. *Children*, 8(5), 365.
- Genç, M. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecindeki destek eğitim aşaması hedeflerine ulaşmada pedagojik sanat eleştirisinin rolü. *Journal of International Social Research*, 10(51), 709-716.
- Girgin, D. (2019). Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye ilişkin bilişsel yapıları ve kavramsal değişimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 459-482.
- Girgin, D. (2020). Özel yetenekli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 895-915.
- Göksu, D., & Yalçın, S. (2023). Özel yetenekliler ile çalışan BİLSEM öğretmenlerine uygulanan eğitici eğitimi proje programının etkililik değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2863-2886.
- Gönültaş, O., & Karataş, Z. (2023). The relationship between psychological well-being and perceived social competence in gifted adolescents. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 516-533.
- Grigorenko, E. L., Geissler, P. W., Prince, R. J., Okatcha, F., Nokes, C., Kenny, D. A., ... Sternberg, R. J. (2001). The organisation of Luo conceptions of intelligence: A study of implicit theories in a Kenyan village. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 367-378.
- Guill, K., Lüdtke, O., & Schwanenber, J. (2019). A two-level study of predictors of private tutoring attendance at the beginning of secondary schooling in Germany: The role of individual learning support in the classroom. *British Educational Research Journal*, 46(2), 437-457.
- Gündüz, H. B., & Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230.
- Haataja, E., Laine, A., & Hannula, M. (2020). Educators' perceptions of mathematically gifted students and a socially supportive learning environment – A

- case study of a Finnish upper secondary school. *LUMAT: International Journal on Math Science and Technology Education*, 8(1), 44-66.
- Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2017). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27-44.
- Hoogeveen, L., & Hell, J. G. v. (2011). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605.
- İnce, C. (2016). Türkiye bağlamında dış göçler, eğitim sorunu ve toplumsal konumun yeniden üretimi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (32), 293-306.
- İvrendi, A., & Güleç, N. (2016). 5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı becerilerinin ebeveyn ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(1), 81-98.
- Jawabreh, R., Danju, İ., & Salha, S. (2022). Exploring the characteristics of gifted preschool children: Teachers' perceptions. *Sustainability*, 14(5), 2514.
- Jolly, J., & Matthews, M. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290.
- Kahraman, M. S., & Çokamay, G. (2016). Aile içi şiddet ve çocuklar üzerindeki etkileri: Temel kavramlar, güvenlik planı hazırlama ve alternatif tedavi model örnekleri. *Psikiyatri ve Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 321-336.
- Kahya, V. (2017). The effect of interpersonal intelligence levels on the entrepreneurship potential: A research on university students. *Press Academia*, 3(1), 867-874.
- Kamarulzaman, M., Azman, H., & Zahidi, A. (2015). Differentiation practices among the English teachers at Permatapintarnational gifted and talented center. *Asian Social Science*, 11(9), 346.
- Kan, S. S. K. A. (2019). Sosyal duygusal beceri, arkadaşlık niteliği ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Özel yetenekli öğrenciler üzerine bir araştırma. *Journal of Turkish Studies*, 14(7), 3939-3952.

- Kantaroğlu, B. (2023). Bilim sanat merkezlerine devam eden ilkokul öğrencilerinin mühendislik bilgi düzeyleri ve STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(2), 66-85.
- Karaburçak, S. (2023). Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan fiziksel aktivite destekli psiko eğitim programıyla (FİZPEP) ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(100. Yıl Özel Sayısı), 102-117.
- Kaya, D. (2021). Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik ve yöntemsel eğilimleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 157-178.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM’ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Kayışdağ, E., & Melekoğlu, M. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinin eğitim programlarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 175-202.
- Kaymakcı, G., & Aybar, M. A. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlıklarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2153-2175.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Knopik, T. and Oszwa, U. (2022). The nature of support provided to gifted primary school students is based on the teacher’s concept of giftedness. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(2 (22)), 117-137
- Koçak, D. (2019). Academic Jealousy Scale: Validity and reliability study. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(4), 467-479.
- Köse, F., & Tezcan Akmehmet, K. (2023). Türkiye’deki oyuncak müzelerinin SOKÜM’e yönelik eğitim etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of International Museum Education*, 5, 1-14.

- Kukul, V. (2018). Theevaluation of theanimationsdevelopedfortheteachers of talentedandgiftedpupils: Perceivedlearning, usabilityandparticipation. *TAY Journal*, 2(1), 80-93.
- Lakin, J. M. (2016). Universal screening and the representation of historically underrepresented minority students in gifted education. *Journal of Advanced Academics*, 27(2), 139-149.
- Leana-Taşcılar, M., Özyaprak, M., & Yılmaz, Ö. (2016). An online training program forgiftedchildren'sparents in Turkey. *EurasianJournal of EducationalResearch*, 16(65), 1-35.
- Lee, H., &Cress, A. (2024). Academicandaffectiveeffects of enrichmentprogramsfromparents' perspectives. *Advances in ResearchandScience*, 2, 1020.
- Lincoln, Y. S., &Guba, E. G. (1985). *Naturalisticinquiry*. California: Sage.
- Lockhart, K., & Mun, R. (2020). Developing a stronghome–schoolconnectionto beter identifyandserveculturally, linguistically, andeconomicallydiversegiftedandtalentedstudents. *Gifted Child Today*, 43(4), 231-238.
- Maba, A. (2015). Türkiye'de müziksel alanda üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine genel bir bakış. *TheJournal of International EducationalSciences*, 2(2), 110.
- Manici, İ. F., & Aydın, N. (2022). Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 161-173.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative researchandcasestudyapplications in education*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Miedijensky, S. (2018). Learning environmentforthe gifted—What do outstandingteachers of thegiftedthink? *GiftedEducation International*, 34(3), 222-244.
- Miles, M. B., &Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expandedsourcebook* (2nd ed.). California: Sage.

- Miller, R., & Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low-income families in an out-of-school enrichment program. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 594-627.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Destek eğitim odaları yönergesi*. Ankara: MEB.
- Nacaroglu, O., & Mutlu, F. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin proje kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 992-1007.
- Nar, B., & Tortop, H. S. (2017). Türkiye’de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: Sorunlar ve öneriler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 83-97.
- Neumeister, K., Adams, C., Pierce, R., Cassady, J., & Dixon, F. (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.
- Ngoc, D. H., & Hong, C. T. (2023). Exploring learning needs of gifted EFL high school students in Vietnam: Teachers’ and students’ perceptions. *VNU Journal of Foreign Studies*, 39(3), 102-127.
- Nordström, M. (2022). Swedish preschool teachers’ and principals’ conceptions of giftedness and gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(3), 271-291.
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190.
- Ortaargun, T., & Şahin, F. (2015). Kanıta dayalı araştırma: Erken çocukluk dönemindeki zihinsel alanda üstün yetenekli çocuklara eğitsel müdahaleler üzerine yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 300-322.
- Ökten, C. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmede bilişsel ve duyuşsal becerilerin geliştirilmesi. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 31, 17-30.

- Önal, N. (2018). Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklar. *Journal of International SocialResearch*, 11(55), 729-733.
- Önal, N. (2019). Üstün zekâlı çocukların tanılanmaları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1591-1602.
- Önal, N. (2020). Üstün zekâlı olmak. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 153-174.
- Öner, G. (2023). Sosyal bilimler bilim merkezlerine nasıl entegre edilebilir? *Journal of HigherEducationandScience*, 13(3), 325-342.
- Öpengin, E., & Sezerel, B. B. (2023). The cognitive profiles of gifted children: A latent profile analysis using the ASIS. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 400-413.
- Özarslan, M. (2018). Biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 75-93
- Özbük, M., & Öz, Y. (2017). Türkiye’de yayınlanmış olan kamu spotlarının içerik analizi yöntemi ile incelenmesi. *Business and Economics Research Journal*, 8(3), 575-589.
- Özcan, S. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 233-243.
- Özer, M. (2021). Türkiye’de özel yeteneklilere yetenek geliştirme desteğinde bilim ve sanat merkezleri: Mevcut durum ve iyileştirme alanları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 727-749.
- Öztürk, M., & Akkan, Y. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin matematik kavramına yönelik algılarının incelenmesi. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 49-49.
- Pak, M. D., & Attepe Özden, S. (2018). Üstün yetenekli çocukların eğitim hakkı. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-24.
- Parveen, K., Alghamdi, A. A., Iqbal, J., & Din, I. U. (2022). Economic burden of private tutoring at higher secondary level in Pakistan: An analysis through hurdle and linear regression model. *Frontiers in Psychology*, 13, 904956.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). California: Sage.

- Pavlova, E., Shadrina, S., Pavlova, Z., Vasilieva, R., & Pavlova, V. (2021). Pedagogical conditions for supporting gifted children in Yakutia (on the example of the Higher School of Music of the Republic of Sakha (Yakutia)). *E3S Web of Conferences*, 291, 05027.
- Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313-338.
- Pereira, D., & Chahini, T. (2021). Teaching knowledge and practice in the context of remote classes to high-ability/gifted students. *International Journal for Innovation Education and Research*, 9(8), 165-180.
- Persson, R. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30.
- Peyser, M. (2005). Identifying and nurturing gifted children in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 229-243.
- Reis, S., & Renzulli, J. (2003). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Marques, B. (2021). Perceptions of giftedness and classroom practice with gifted children – An exploratory study of primary school teachers. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 291-315.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University.
- Ritchotte, J., Rubenstein, L., & Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted middle school students. *Gifted Child Today*, 38(2), 103-113.
- Ronksley-Pavia, M. (2023). The fallacy of using the national assessment program – literacy and numeracy (NAPLAN) data to identify Australian high-potential gifted students. *Education Sciences*, 13(4), 421.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya.

- Sak, U., Ayas, M., Bal Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N., & Demirel Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45(1), 139-164.
- Saranlı, A., & Metin, E. (2014). The effects of the SENG parent education model on parents and gifted children. *Eğitim ve Bilim*, 39(175).
- Sezer, Ş. and Sarigül, S. (2014). An analysis of gifted students' capabilities according to the results of tkt 7-11 test. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(2), 189-203
- Sayı, A. (2018). Üstün zekâlı çocuklar ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 54-68.
- Sękowski, A., & Łubianka, B. (2013). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73-90.
- Shi, J., Tao, T., Chen, W., Li, C., Wang, L., & Zhang, X. (2013). Sustained attention in intellectually gifted children assessed using a continuous performance test. *PLoS ONE*, 8(2), e57417.
- Sivri, B., & Yıldız, S. (2016). Less known side of the society: The gifted-talented children and then nursing: Review. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 8(3), 246-256.
- Sofologi, M. (2023). The gifted rating scales-school form in Greece elementary and middle school learners: A closer insight into their psychometric characteristics. *Frontiers in Psychology*, 14, 1198119.
- Song, K., & Ahn, J. (2014). A comparative analysis of body composition, physical fitness, and physical self-concept between gifted students in math and science and nongifted students. *The Journal of the Korea Contents Association*, 14(11), 450-466.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current intervention to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.

- Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59(5), 325-338.
- Sternberg, R. J. (2019). A theory of adaptive intelligence and its relation to general intelligence. *Journal of Intelligence*, 7(4), 23.
- Sukmawati, E., & Mulyono, R. (2023). Factors influencing the selection of multimedia engineering expertise competencies. *EduntyKajian Ilmu Sosial Dan Pendidikan*, 2(3), 352-367.
- Şahin, F. (2013). Üstün zekalı öğrencilerin öğretmen tercihlerinin incelenmesi. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 1(2), 13-13.
- Şahin, F., Özer, E., & Deniz, M. (2016). The predictive level of emotional intelligence for the domain-specific creativity: A study on gifted students. *TED Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Tosun, F. Ç., & Tan, S. (2021). Investigation of the gifted students' education based on its cost. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 677-698.
- Tosunoğlu, E. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin öğretiminde dijital tabanlı uygulamalar: Son 10 yılda yapılan araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 2(1), 53-74.
- Tuğluoğlu, R., Özay, Z., Kara, E., & Kaymakçı, G. (2024). Özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulanması konusunda okul yöneticileri ve veli görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 57-73.
- Tura, İ., & Erden, S. (2022). Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin mezuniyet sonrası COVID-19 kliniklerinde çalışmaya ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 5(3), 149-157.
- Tuzcu, N., Uygurtürk, H., Mağden, E., Hamşioğlu, A., Nalcı, M., Ceylan, B., ... Uslu, A. (2023). *Güncel gelişmelerle pazarlama: Konular ve araştırmalar I*. Ankara: Özgür.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Güncel sözlük*. Ankara: TDK.
- Üçler, A. M., & Yıkılmış, A. (2021). Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1023-1043.

- Ünal, T. E., & Yıldız, D. (2022). Normal ve üstün zekâlı çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (18), 797-811.
- Ünsal, S., Çetin, A., & Yoğurtçu, M. (2019). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezinden beklentileri ve karşılanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1306-1321.
- VanTassel-Baska, J., & Hubbard, G. F. (2016). Classroom-Based Strategies for Advanced Learners in Rural Settings. *Journal of Advanced Academics*, 27(4), 285-310.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405.
- Weber, C., & Stanley, L. (2012). Educating parents of gifted children. *Gifted Child Today*, 35(2), 128-136.
- Wiggins, H., Harding, A., & Engelbrecht, J. (2017). Student enrichment in mathematics: A case study with first-year university students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(sup1), S16-S29.
- Worrell, F., Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576.
- Yayla, B., Özbek, E., & Çetin, İ. (2021). The role of work-family conflict in the relationship between paternal work environment and depression level. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 2717-2742.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Gözüyle Destek Eğitim Odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 273-297
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, R., Akamca, G., Ellez, A., Karabekmez, S., & Üner, A. (2019). A study of preschool teacher candidates' opinions on school experience and teaching practice. *Journal of Higher Education and Science*, 9(2), 306.
- Yıldız, N. (2021). A case study review on social-emotional problems affecting gifted and talented students. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 533-540.
- Yıldız, S., & Altay, N. (2021). The parenting attitudes and effects on their gifted children: A literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(2), 123-132.
- Yılmaz, A., & Güven, Ö. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(3), 55-76.
- Yörük Topuz, İ., & Cihangir Çankaya, Z. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının yordayıcıları: Benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 271-294.
- Yu, C., Kuo, C., Chen, Y., & Chu, C. (2020). A retrospective survey on evaluating an enrichment program for socioeconomically disadvantaged gifted students. *Gifted Education International*, 36(2), 170-195.
- Yuen, M. (2004). Competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong student perspective. *Gifted Education International*, 18(3), 301-312.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D., Cheung, W., Kwan, T., ... & Leung, F. (2016). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46.
- Yüksel Doğan, R., & Aytekin, Ç. (2021). Ekolojik sistem kuramı çerçevesinden ebeveyn yabancılaşmasına genel bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(3), 551-572.

EKLER



EK 1. Ebeveyn Görüşme Soruları

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzun gelişim dönemlerinde akranlarından farklılık gösterdi mi? Gösterdiyse bunlar nelerdir?
2. Çocuğunuzun üstün zekalı/ yetenekli olduğunu düşündüren beceriler veya davranışlar nelerdi? Ne zaman fark ettiniz?
3. Çocuğunuz üstün zekâ/yetenek tanısı ne zaman ve nasıl aldı?
4. Çocuğunuz üstünzekâ/yetenek tanısı aldıktan sonra sizin hayatınızda neler değişti? (İletişim, sosyal hayatta, evde, dışarıda)
5. Çocuğunuz üstünzekâ/yetenek tanısı aldıktan sonra çocuğunuzun hayatında neler değişti? (İletişim, sosyal hayatta, evde, dışarıda)
6. Çocuğunuz üstün zekâ/yetenek tanısı aldıktan sonra çevrenizin bu tanıya ilişkin bilgisi oldu mu? Bir başka deyişle tanıyı çevresi öğrendi mi?
7. Çocuğunuz üstün zekâ/yetenek tanısı aldıktan sonra sizin ve çocuğun çevresindeki kişilerin beklentileri nasıl şekillendi?(Ebeveyn, çevre)
8. Çocuğunuz üstün zekâ/yetenek tanısı aldıktan sonra sizin veya çocuğunuzun hayatında yaşadığı kolaylıklar oldu mu?
9. Çocuğunuz üstün zekâ/yetenek tanısı aldıktan sonra sizin veya çocuğunuzun hayatında yaşadığı zorluklar oldu mu?
10. Bilim Sanat Merkez'leri (BİLSEM) hakkında ne biliyorsunuz?
11. Çocuğunuz BİLSEM sürecine katıldı mı? Katıldıysa neler yaşadınız?
12. Çocuğunuzun BİLSEM'e devam etmemesi sizin için bir sorun mu? Bilseme gitmesini ister miydiniz?
13. Çocuğunuz üstün zekâ/yetenek tanısı aldıktan sonra evde eğitim ortamında düzenleme ihtiyaç duyduunuz mu? Evet ise ne gibi düzenlemeler yaptınız?
14. Çocuğunuz üstün zekâ/yetenek tanısı aldıktan sonra okuldaki eğitim öğretim sürecinde herhangi bir düzenleme yapıldı? Evet ise ne gibi düzenlemeler yapıldı?
15. Çocuğunuzun aldığı eğitim sizce yeterli mi? (Destek eğitim)

16. Çocuğunuzun eğitimi konusunda yardım aldığınız birileri var mı?Varsa kimden nasıl bir yardım alıyorsunuz?
17. Çocuğunuz için yapılan eğitim düzenlemelerinin (destek odası) yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yetersizse sizce neler yapılabilir?
18. Çocuğunuzun gelişim ihtiyaçlarını karşılayabiliyor musunuz?
19. Çocuğunuz eğitimi için yapılan düzenlemeler haricinde ek olarak destek sağlıyor musunuz? Evet ise sağladığınız destek neler?
20. Üstün zekâ/yetenekliler için planlanan eğitim politikaları sizce yeterli mi? (Değilse neler yapılmalı)
21. Çocuğunuzun geleceği ile ilgili kaygılarınız var mı?
22. Çocuğunuzun geleceğine ilişkin beklentileriniz var mı?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...