
ÖZEL YETENEKLİLER EĞİTİMİ DEĞERLENDİRMELERİ

Editör: Doç.Dr. Çağlar ÇETİNKAYA

Özel Yetenekliler Eğitimi Değerlendirmeleri

Editör

Doç.Dr. Çağlar ÇETİNKAYA

yaz
yayınları

2025

**Özel Yetenekliler Eğitimi
Değerlendirmeleri**

Editör: Doç.Dr. Çağlar ÇETİNKAYA

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8508-57-4

Ekim 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

İki Kere Farklı Gereksinimi Olan Öğrencilerin İhtiyaçları.....	1
<i>Çağlar ÇETİNKAYA</i>	
Özel Yetenekli Bireylerde Sosyal, Duygusal ve Kariyer Gelişimi	34
<i>Yazgül KARADAŞ</i>	
Matematikte Özel Yetenekli Öğrenciler	72
<i>Esengül SEZER</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

İKİ KERE FARKLI GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN İHTİYAÇLARI

Çağlar ÇETİNKAYA¹

1. GİRİŞ

İki kere farklı (2f) öğrenciler, özel eğitim çalışmaları içinde güncel çalışılan bir grup olarak karşımıza gelmektedir. Her alanda olduğu gibi yeni bir alan olan 2f bireylerin özelliklerinin bilinmesi ve bu bireylerin gereksinimleri doğrultusunda ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu genel çerçevede 2f üzerine yeni araştırmaların yapılması ve yeni kavramların alana katılması kaçınılmazdır. Özellikle 80’li yıllara kadar çalışmalar olsa da en temel veriler son on yıla dayanmaktadır (Trail, 2011). Her ne kadar son yıllarda araştırmalar artsa da net tanımların yer almaması ve yeni gelişen alan olması gibi nedenler ile alanyazında karmaşalar görülebilmektedir. 2f kavramına yönelik çalışmalar çoğunlukla bireyleri tanımlama, bu bireylerin sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik özellikleri hakkında bilgi verme ve bu bireylerin kullandığı tüm stratejileri gibi konuları içerir (Neihart, 2008). 2f kavramın sürekli gelişen ve ortaya çıkan net olmayan ifadelerin devam etmesi (Assouline ve Foley Nicpon, 2007) gerekçeleriyle ülkelerin ulusal birlikleri kurulmuştur. Bu birlikler ve araştırma kurumları yasal düzenlemelerin sağlanması için de çalışmaktadır. Genel olarak özel gereksinimi olan çocuklar için çıkan yasalar 2f bireyler için kolay çıkmamaktadır (Fonseca, 2011). 2f bireysel diğer özel

¹ Doç.Dr., UYCEP Deutschland,caglar.cetinkaya@uycep.de, ORCID: 0000-0002-1943-7873

eğitim gereksinimi olan gruplar gibi yasal haklara sahip değildirler.

2. TANIM VE GENEL BAKIŞ

Alandaki çalışmalar incelendiğinde üstünlük için atfedilen farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Başlangıçtan günümüze kadar üstün zekâ, üstün yetenek, üstün zekâ ve yetenek, özel yetenek gibi birçok kavram kullanılmıştır. Çalışmada MEB Raporlarında son dönemde ayırmaya neden olmaması için kullanılan özel yetenek kavramı dikkate alınmıştır (MEB, 2013). İki kere farklı (2f) bireyler, en genel tanımıyla özel yetenekli tanısı yanında başka bir alanda güçlük yaşayan öğrenciler olarak adlandırılmaktadır (Klingner, 2022). Detay olarak iki kez farklı olma durumu özel öğrenme güçlüğü, otizm, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, dil konuşma güçlüğü, işitme görme yetersizliği, fiziksel, duygu durum, davranış bozukluğu olan özel yetenekli bireyleri ifade etmektedir (Baum ve Owen, 2004; Neihart, 2008). Tanım dikkate alındığında özel yetenek ve özel eğitimin diğer alanlarının kesiştiği nokta olarak dikkate alınabilir. Bunlar arasında özel öğrenme güçlüğü, DEHB, otizm yaygın olanıdır (Foley-Nipcon ve Kim, 2018).

Tanımların geneli dikkate alındığında birden fazla alanda destek ihtiyacı olan bireyler karşımıza gelmektedir. İki kere farklı olma durumu özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı başta olmak üzere performans alanlarını olumsuz etkilemektedir. Özel yetenekten kaynaklanan gereksinim yanında başarısızlık gibi alanlar da karşımıza gelmektedir. Bir alanda üstün bir yetenek gibi iyi olma bununla birlikte özel öğrenme güçlüğü, DEHB gibi olumsuz bir tutum eğitimciler tarafından tutarsız olarak değerlendirilmektedir. Özel yetenekli bireyler genel olarak hızlı öğrenen, karmaşık problem çözebilen, yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş, soyut düşünebilen, akademik başarılı, sanat ve spor

alanlarında iyi, bağımsız hareket etmeyi seven yüksek düzey performanslı bireylerdir. Bu anlamda birçok olumlu görülen özellikleri 2f'den kaynaklı diğer alanlarda olumsuz durumları karşımıza çıkarabilmektedir.

2f bireyler de özel yeteneklilerin gösterdiği özelliklerden çoğu özelliğini göstermektedir. İleri bilişsel beceriler, problem çözebilmeyi iyi yapma, mantık ve akıl yürütme, hızlı öğrenen bireyler olarak düşünülmektedirler (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; Nielsen, 2002; Stewart, 2003). 2f kişiler genel olarak iyi özelliklerinin yanında bazı güçsüz özelliklere de sahip olabilirler (Sansom, 2015). Bu bireyler olumsuz özellikleri nedeni ile sınıf akademik ortalamasının altında kalabilirler. Akademik başarısı kötü olan öğrenciler de sınıftaki çalışmalara katılmama eğiliminde olurlar. Özellikle ÖÖG, DEHB, OSB gibi özelliklerde okuma yazmada sınırlıklar, yönerge takip sorunları, bellek problemleri gibi alanlarda güçlük çekerler (Baldwin, Omdal ve Pereles, 2015; Nielsen, 2002). Genel olarak akademik becerilerdeki zorluklar duygusal ve sosyal alanlarda da kendini gösterir. Akademik başarısızlık kaygı, stres, okula karşı olumsuz tutumlar, öfke vb duyguları ortaya çıkarabilir (Buică-Belciu ve Popovici, 2014). Akademik, duyuşsal ve sosyal sorunları akranları ve sosyal çevrelerinde iletişim kurma problemlerini de peşinden getirir (Sansom, 2015). Yaşadıkları başarısızlık ve olumsuz durumlar için kendileri yerine başkalarında sorunu arayabilirler (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; Macfarlane, 2000; Sansom, 2015). Bu kadar olumlu ve olumsuz özelliği kendi içerisinde barındıran 2f bireylerin tanılanması da zordur. 2f bireylerin tanılanması karmaşık bir yapıyı barındırdığı için kapsamlı olarak incelenmelidir.

3. TANILANMASI

İki kere farklı (2f) bireyler özel yeteneklilik ile ikinci bir özel eğitimini de içinde barınacak şekilde tanılanması gerekeceği için oldukça karmaşık bir bulmacayı çözmek olacaktır. Özel yetenek bile başlı başına zor bir tanılama alanı olarak dikkat çekerken bir de ikinci bir özel eğitim grubunun eklenmesi işin ciddiyetini artırmaktadır. 2f birey denince hem özel yetenek olmaları hem de ikinci özel eğitim gereksinimi olmaları bakımından fark edilmeleri kolay olmamaktadır. Bu durum gereksinim alanlarında birbirinin saklanmasına neden olabilmektedir. Özel yetenek özel gereksinim alanını ya da özel gereksinim alanı özel yetenek alanını örtebilir (Boothe, 2010; Trail, 2011). 2f olan bireyler temel olarak üç farklı alanda karşımıza çıkmaktadırlar (Amran ve Majid, 2019; Buică-Belciu ve Popovici, 2014). Bunlardan ilki öğrenme güçlüğü vb. gibi alanlardan dolayı özel yetenek tanısı koyulamamasıdır. Özel eğitim gereksinimi alanı özel yeteneği gölgeler. Bu bireylerin yüksek becerileri ve özel yetenek alanları dikkat edilmediği için çok az sıklıkla özel yetenek tanısı alırlar. Genel olarak da özel yetenekleri ıskalanmış olur. İkinci olarak özel yeteneklerin 2f bireylerin diğer özel eğitim alanının önüne geçmesidir. Bu durumda da özel eğitim gereksinim alanın tanısı koyulmamış olur. Bu alanda yer alanların özel gereksinim alanını özel yetenek maskeler. Özel yeteneklerinden dolayı ileri beceriler göstermesi onların özel gereksinim alanları ıskalatır. Özel yetenekleri nedeni ile ilk dikkat çeken özellikleri akademik başarılarıdır. Bu anlamda özel yetenekli oldukları ve bu programlardan yararlandıkları için özel eğitim gereksinim alanlarından desteklenmezler. Bu öğrenciler genel olarak motivasyonlarının eksik olması, çalışmak istememeleri ve benlik sorunları ile başı beladadır. En son grup ise her ikisi de ıskalanan gruptur. Bu bireylere özel yetenek ne özel eğitim gereksinim alanı ne de özel yetenek tanısı verilemediği için her iki alanda da problem yaşamaktadırlar. Her

iki alanda da tanı alamayan bireyler sınıfta ya da topluluk içerisinde ortalama seviyede karşımıza gelmektedir. Ortalama olmaları her iki gereksinim alanlarının da görülmemesine neden olmaktadır. Kısacası her iki alan da birbirini maskeleymektedir (Amran ve Majid, 2019; Buică-Belciu ve Popovici, 2014).

2f bireylerden en yaygın olanı ÖÖG olan 2f bireylerdir. Bu grubun da tanılama dikkate alınması gereken özellikleri vardır. ÖÖG olan iki kere farklı gereksinimli öğrenciler oldukça farklı özelliklere sahip olduğu için doğru şekilde tanılmak zordur (Rogers, Wormald ve Vialle, 2011). 2f bireyler sorunsuz olarak tanı almaları için henüz net bir tanılama aracı bulunmamaktadır. Öğrencilerin özel yetenekli ve öğrenme güçlüğü tanısının birlikte verilmesi kabul görmemektedir. Tanılama ikincil özel eğitim alanı mı yoksa özel yetenekli mi olduğu konusunda ikilem yaşanmaktadır (Winebrenner, 2003). İki kere farklı öğrenciler genel olarak özel yeteneğinden değil güçlük gerilik yaşadığı yönleri ile fark edilmektedirler (Schultz, 2012). Özel yetenek ya da öğrenme güçlüğü tanıları birbirini gizleyebilmektedir. Bu durum çocuğun ortalama akademik başarı göstermesine neden olmaktadır. Öğrenme güçlükleri daha belirgin sonuçlar doğurmaktadır (Lupart, 2004). Bir alanda yetenekli olup başka alanda yetersizlik yaşayan çocuklar asenkron gelişim ile açıklanmaktadır. Çocuklar farklı alanlarda farklı performans sergilerler. Eş zamanlı olmayan şekilde yetenekleri gelişebilmektedir (Silverman, 1997). Özel öğrenme güçlüğü başta diğer gereksinim alanları olan öğrencilerin sahip olduğu potansiyellerine uygun olmayan başarılarına sıkça rastlanmaktadır (Reis, 2005). Bu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar genellikle okulda ve akademik başarı gibi alanlarda kendilerini göstermektedirler. Bu anlamda öğrencilerin doğru şekilde tanılanmalarına yönelik psikometrik araçların geliştirilmesi ve bunların direkt tanılamaya yönelik hizmet edecek şekilde yapılandırılma durumu ortaya çıkmaktadır.

2f bireylerin tanınmasında temel sorunlar vardır. Netleşmiş tanı kriterlerinin olmaması, standart tanı araçlarının yokluğu gibi sebeplerden dolayı 2f bireylerin tanınmasında sınırlılıklar yaşanmaktadır. 2f bireyler de akranları gibi zaman içinde özellikleri değiştiği için bireyleri tanılama için doğru bir okul döneminin seçilmesi gerekmektedir (Brody ve Mills, 1997). 2f bireylerin doğru ve eksiksiz tanınması için tüm özelliklerinin iyi bilinerek bunlara yönelik çözümler üretilmelidir (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; Krochak ve Ryan, 2007; Newman 2004; Silverman, 2009).

Tanılamada en kritik kavram maskeleyedir. Maskeleye, özel yetenekli çocuğun yeteneğini sergilemesinin engellenmesi ve özel yetenek tanısına uygun olmaması olarak ifade edilebilir. Maskeleye nedeni ile çok az öğrenci tanı alabilmektedir. Maskeleye ile öğrenciler dezavantajlı duruma düşmektedirler. Bu yüzden de geçiş sınavları, burs ve başarı sınavlar onlar için kabusa dönüşebilmektedir (Silverman, 2009). 2f öğrenciler genellikle özel yeteneklilere yönelik açılan programlara kabul edilmezler (Ruban, 2005). Özel yeteneklileri doğru tanılanamama onların doğru eğitim almalarını engellemektedir.

İki kere farklı öğrenciler bahsedilen maskeleye gibi sebeplerden zor tanılanmaktadırlar. Bu yüzden onlara yönelik çok boyutlu tanılama yapılmalıdır. Sadece zekâ testlerinden elde edilen IQ puanı ile tanılama imkansızdır (Reis, 2005). Bu anlamda kapsamlı değerlendirmeler tercih edilmelidir. Güçlük yaşanan alanlar ve hangi alanda yetenekli olduğunun belirlenmesi için birden fazla veri alınmalıdır (Foley-Nipcon ve Kim, 2018). Birden fazla tanılama aracı kullanılmalıdır. Sadece zekâ testleri değil güçlü ve zayıf yönleri tespit için de araçlar kullanılmalıdır (Krochak ve Ryan, 2007; Pemberton, 2004). Kullanılacak araçlar; aile öyküsü, portfolyo değerlendirme, başarı testler, zekâ testleri, davranışsal özellik testlerdir (Lupart, 2004). Çocukların erken yaşlarda tanınması gerekmektedir (Dole, 2001). Erken tanı ve

uygun eğitim alınmadığı zaman telafi etmek zorlaşmaktadır (Trail, 2012). Düzgün tanılanmayan öğrenciler eksik eğitim almaktadırlar (Ruban, 2005). Öğrencilerin eğitim almadan önce doğru tanı ile eksik yanlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu eksikler yönünde ihtiyaçları giderilmelidir. Tanılanmaları genelde ıskalanan 2f bireylerden en yaygın olanı öğrenme güçlüğü yaşayan üstün yeteneklilerdir. Bu anlamda özel öğrenme güçlüğü olan 2f bireyleri detaylı incelenmekte fayda görülmektedir.

4. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) OLAN 2F BİREYLER

2f bireyler yaygın olarak özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) ve özel yetenek gösteren öğrenciler olarak bilinmektedir (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; Neihart, 2008; Rizza ve Morrison, 2007). 2f bireyler araştırmalarının da geneline bakıldığında hem özel yetenek hem de özel öğrenme güçlüğü olan bireylere odaklanmaktadır (Baum ve Owen, 2004; Cooper, Ness ve Smith, 2004; Ferri, Gregg ve Heggoy, 1997; Moon ve Reis, 2004; Nielsen, 2002; Reis, 2005; Shaywitz vd., 2001). ÖÖG olan 2f bireylerin genel özelliklerden bahsetmek oldukça güçtür. Çünkü her bir 2f birey tüm bireyler gibi, kişisel özellikleri açısından bireysel farklılıklar göstermektedir (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; Foley-Nicpon, 2015; Nielsen, 2002). Bu genel özelliklerinden dolayı toplumda yaygın görülmezler. Bu durum hem özel yetenekli olmaları hem de öğrenme güçlüğü gibi iki kere tanı almalarından ileri gelmektedir. İki kere farklı bireylerin yaşadıkları toplum içerisinde tahmini %5 olduğu kestirilmektedir (Lovett ve Sparks, 2013). ÖÖG’li iki kere farklı öğrencilerin oranının düşük olması sebebiyle onların özellikleri iyi bilinmelidir.

Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, yazma, matematik alanlarından birisinde önemli ölçüde gerilik sergilerler. En genel zorluk yaşadığı alanlar okuma yazma ve matematik gibi kendilerine özgü öğrenme, düşünme, algı ve hatırlamadır (Roger, Wormald ve Vialle, 2011). Okuma ve yazma gibi alanlarda yetersizlik yaşadıkları için çoktan seçmeli testlerde iyi performans sergileyip yazılı uzun cevaplı sınavlarda zorlanmaktadırlar. Bu bireylerde okuduğunu anlama ve yazmada zorluk, yönerge takibinde güçlük, uzun ve kısa süreli bellek sorunları yaşamaktadırlar (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; Macfarlane, 2000; Sansom, 2015). Özel yeteneklilerin mükemmeliyetçi özelliklerinden dolayı öğrenme güçlüğü olduklarını fark etmemeleri hayal kırıklığı yaratabilmektedir (Bailey ve Rose, 2011).

Bununla birlikte zihinsel ya da sanatsal alanda yüksek performans sergilerler (Baum, 1990; Baum, Cooper ve Neu, 2001; Lovecky, 2004). Öğrenme güçlüğü olan 2f bireyler akademik olarak belli alanlarda ileri beceriler, geniş hayal gücü, farklı ilgi alanları ve hayal gücü gibi özellikler göstermektedirler (Macfarlane, 2000; Stewart, 2003). İki kere farklı öğrencilerin yaratıcı, sosyal ve duyuşsal öğrenme gibi alanlarda iyidirler. Gelişmiş yaratıcı düşünme becerileri, mükemmeliyetçilik, güçlü muhakeme becerisi, karmaşık görevler ve mizah özellikleri de vardır (Roger, Wormald ve Vialle, 2011). Bu bireyler ÖÖG olan güçlük alanları matematik, yazmak okuma gibi alanlarda yaşadıkları sorunlarla birlikte yaratıcılık, görsel sanatlar, belli alanda akademik başarılar, liderlik gibi alanlarda başarılarla kendileri göstermektedirler (Boothe, 2010). ÖÖG olan 2f bireylerin yaygın karşılaşılan grup olmasında ÖÖG bireylerin özel eğitim gereksinimi olan bireyler içinde en yaygın olması etkilidir. ÖÖG yanında Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Otizm Spektrum Bozukluğu gibi alanlarda da 2f bireyler bulunmaktadır. Karşılaşma sıklığı ÖÖG kadar olmasa da

diğer alanlardan yüksek olan DEHB ve OSB olan 2f bireylerin incelenmesinde fayda görülmektedir.

5. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DEHB) OLAN 2F BİREYLER

Özel yetenekli olup dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan bireyleri ifade etmektedir. DEHB erken dönemde görülen dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite dürtüsellik alanlarında kendisini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur. Hiperaktivite-dürtüsellik alanlarına aşırı hareket, yerinde duramama, bekleyememe; Dikkat alanında yönerge alamama, organize olamama ve odaklanamama gibi belirtiler vardır (American Psychiatric Association, 2013). DEHB erken dönemde başladıktan sonra yetişkinlik döneminde de devam etmektedir. Sosyal, akademik ve mesleki alanlarda yetişkinlikte de olumsuz etkileri görülmektedir (Kaufman, Kalbfleisch ve Castellanos, 2000). Belirtilerin tanı kriterlerine uygunluğu DSM V ile yapılmaktadır. Kriterler IV ile aynıdır. En önemli fark belirtilerin aranma yaşının 12 olmasıdır (American Psychiatric Association, 2013). IV için kriterler hiperaktivite ve dürtüsellik alt alanlarındaki dokuz belirtinin en az altısının altı ay farklı ortamlarda 7 yaşından önce görülmesi olarak ifade edilmektedir (American Psychiatric Association, 2000). Yaşın artma sebebi çocukluktaki davranışların daha uzun sürede gözlenerek kesin karar verilmesidir.

2f’de özel yetenek ve DEHB yanlış anlaşılmalara sebep olabilmektedir. Özel yetenekli bireylerde hatırı sayılır oranda DEHB olanları vardır. Bu oran %3,1 (Jarosewich ve Stocking, 2002), %9,4 (Chae, Kim ve Noh, 2003), %15,3 (Minahim ve Rohde, 2015) şeklinde değişmektedir. Aynı şekilde DEHB olanların içinde özel yetenek bulunma oranı %8,9 (Katusic vd., 2011) %10 (Antshel, 2008) şeklindedir. Özel yeteneklilerin

verilerin görevler ilgilerini çekebilecek türden ise aşırı odaklanabildikleri bilinmektedir. Bu durum da özel yeteneklilerde DEHB olma olasılığını düşürebilmektedir (Kaufman vd, 2000). Hallowell ve Ratey (1994) bireyin konuya kendini tamamen kaptırması yani “aşırı odaklanma” (hyperfocus) olarak ifade etmektedir. DEHB’li 2f öğrenciler aşırı odaklanmadan başka göreve geçişlerde güçlük yaşarlar. Geniş ilgili alanları da olunca görev tamamlamakta zorlanırlar (Fugate, 2014). Bu bireyler kontrolsüz konuşma, zamansız hareket etme, rutinlerden sıkılma, sistematik düşünmede zorlanma gibi birçok özellik göstermektedirler (Kargı ve Akman, 2003).

DEHB’li 2f bireyler, ait oldukları gruplara uyum sağlamada zorlanma, çalışan bellekte sorun yaşama, bir konuya odaklanarak diğer konulara geçişlerde zorlanma gibi durumları yaşayabilirler (Webb ve Latimer, 1993). DEHB olan 2f öğrencilere genel olarak bakıldığında kendi akranlarından özel yetenekli olanlarına göre sosyal ilişki kurma, akademik başarı gibi birçok alanda daha dikkat edilecek bir grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Kargı ve Akman (2003), bu grubun sosyal duygusal özelliklerini ön plana çıkarmaktadır. DEHB’li 2f bireylerin bu özelliklerinin güçlü ve zayıf yanlarını bilerek eksiksiz şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirlenen özellikleri yönünde de eğitim olanaklarının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir.

6. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) 2F BİREYLER

Hem otizm spektrum bozukluğu (OSB) hem de özel yetenekli bireylerdir. Genel olarak Asperger sendromu ve yüksek işlevli otizm gibi tanı grupları arasında kavram kargaşaları yaşanan bir alandır. Bu anlamda özelliklerinin ve niteliklerinin bilinmesi önemlidir. Hem özel yetenek hem de otizm alanları özellikle davranışsal olarak belli noktalarda kesişmektedir

(Amend, 2003). Bu şekilde bakıldığında ikisi de çok geniş alan olan OSB ve özel yetenek alanlarında uzman kişilerin çalışmaları yürütmesi gerekmektedir. Tanılamadan başlayarak eğitimlerine kadar personelin bu alanda eğitilmiş olması gerekmektedir (Henderson, 2001). Genelde her iki alana da hâkim olamama durumu hatalı tanılama ve etkili eğitim alamama gibi sonuçlar doğurur (Huber, 2007).

Otizimli 2f öğrencilerin tek taraflı iletişim, geniş cümle dağarcıkları varken sınırlı iletişim, göz kontağı kurmada zorlanma, temas sevmeme gibi özellikleri gösterirler (Neihart ve Poon, 2009). 2f OSB bireylere bakıldığında iki alanın kesişim noktasında mükemmel hafıza, ilgi alanları hakkında detay konuşma, birden fazla konuya yoğun ve derinlemesine ilgi, sınırsız soru sorabilme, yaratıcı fikirler ortaya koyabilme, sorulara ayrıntılı cevap verme, akıcı konuşabilme, mizah, adalet duyguları, değişime kolay uyum sağlayamama gibi özellikler görülmektedir (Atwood, 1998; Clark, 1992; Neihart, 2000). Gürültü, tat, koku, ışık gibi uyaranlara karşı duyarlıdırlar (Webb vd., 2005).

2f olan OSB bireylerin özellikleri dikkate alındığında ihtiyaçlarının sadece özel yetenekli öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenciler iki kere tanısı olduğu için her alanda iki kere desteklenmesi gerekmektedir. Öğretimsel uyarlamalar başta olmak üzere sosyal duyuşsal ihtiyaçlarının da karşılanması önem arz etmektedir. Bilindiği üzere özel yetenekli öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanması için müfredat farklılaştırma yapılmaktadır (Çetinkaya, 2013). 2f OSB bireylerin öğretimsel uyarlamaları için her iki alana yönelik farklılaştırma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için hem özel yetenek hem de OSB yönelik farklılaştırma yapılması gerekmektedir.

7. SOSYADUYUŞSAL GELİŞİM BOZULUĞU (SDGB) OLAN 2F BİREYLER

Özel yetenekli öğrencilerin genelinde görülen en temel gereksinim alanlarından birisi sosyo duyuşsal alandır. Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ, sosyal-duygusal alanlarında sınırlandırıcı bir özellik olarak karşımıza gelmektedir (King, 2005). SDGB olan 2f bireylere genel olarak bakıldığında bilişsel belli alanlarda zorlanma, uzun süreli dikkat toplayamama, akranları tarafından kabullerde zorlanma ve onlarla iletişim kurarken güçlük yaşama, belli alanlarda hatırlama zorlukları gibi özellikler gösterebilmektedir (Baker, 1995; Eason, Smith ve Steen, 1978; Gust-Brey ve Cross, 1999; Jackson, 1998; Morrison, 2001; Neihart, 2008; Willard-Holt, 1998).

Aynı zamanda SDGB iki farklı öğrenciler bir yandan akademik başarısızlıkları ve sosyal sorunları uğraşmaktadırlar (Yssel, Prater ve Smith, 2010). Duygusal özelliklerinden de dikkat çekenini yaşadığı güçlüklerin farkında olmamalarıdır. Bu durum kendilerine gerçekçi hedefler koyamamasına neden olmaktadır. Kendileri için yüksek hedef belirler ve başarısızlık yaşadıkları zaman kendilerini suçlamaktadırlar (Conover, 1996). Sosyal alanda öfke, dikkatsizlik, dağınıklık, sınıf içinde izolasyon gibi sorunlar görülebilmektedir (Ruban, 2005). İki farklı öğrenciler öfke, hayal kırıklığı, utanç, düşük benlik saygısı, depresyon sergilemektedirler (Reis ve Colbert, 2004). Bir diğer görülen özellikleri ise benlik saygısı ve motivasyon eksiklikleridir (Brody ve Mills, 2004). Sınıf içinde yetenekleri ve öğrenme güçlüğü nedeni ile başarısızlık yaşamaları, dağınık oldukları, eksik ödevler yaptıkları, görevlerini planlayamadıkları, düşük motivasyon gibi özellikler göstermektedir (Stewart, 2003). 2f çocuklar genel eğitim ortamlarında eğitim alırlar. Bu yüzden dolayı da toplumsal dışlanma gibi sorunlar yaşarlar. İletişim ve etkileşim gibi alanlarda da problemleri vardır (Lovecky, 2004).

Özel yetenekli öğrenciler hakkında bilinen yanlışlardan birisi de akran ilişkilerinde zorlanmadıkları yönündedir (Fonseca, 2011).

8. İKİ KERE FARKLI BİREYLERİN SOSYODUYUŞSAL İHTİYAÇLARININ KARŞILANMASI

İki kere farklı öğrencilerin sosyal-duygusal özelliklerine yönelik psikolojik danışma ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. İki kere farklı öğrenciler özel yetenekli ve ikinci özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genelinin özelliklerini göstermektedir. Özel yeteneklilerle; kendilerine özgü ilgi alanları, üstün kapasite, iyi derecede problem çözme gibi özellikler ortaktır. Öğrenme güçlüğü vb. gibi özel ihtiyacı olanlarla; okuma, yazma, matematik, hafıza, dikkat gibi alanlarda zorluk yaşamaları ortaktır (Baum, Cooper ve Neu, 2001; Lovecky, 2004). En genel zorluk yaşadığı alanlar okuma yazma ve matematik gibi kendilerine özgü öğrenme, düşünme, algı ve hatırlamadır (Roger, Wormald ve Vialle, 2011). Okuma ve yazma gibi alanlarda yetersizlik yaşadıkları için çoktan seçmeli testlerde iyi performans sergileyip yazılı uzun cevaplı sınavlarda zorlanmaktadırlar. Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları yüksek zekâ sosyal-duygusal alanlarında önleyici görev üstlenmektedir. Bu durum tam anlamıyla bir koruma görevi görmemektedir (King, 2005). Bunlarla birlikte iki kere farklı öğrenciler yaratıcı, sosyal ve duyuşsal öğrenme gibi alanlarda iyidirler (Roger, Wormald ve Vialle, 2011). Gelişmiş yaratıcı düşünme becerileri, mükemmeliyetçilik, güçlü muhakeme becerisi, karmaşık görevler ve mizah özellikleri de vardır.

İki kere farklı çocukların akranlarından çok daha fazla psikolojik danışma ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin zihinsel performansı arttıkça sosyal duygusal sorunları da artmaktadır (Peterson, 2009).^{2f} öğrenciler hem okul hem de okul dışında en

az desteklenen öğrencilerdir (Assouline, Foley-Nipcon ve Whiteman, 2010). 2f bireyler çevresindeki karşılaştıkları olay ya da durumların kimisini kolay kişimi de zor olarak görürler (Brody ve Mills, 2004). Akademik, sosyal ve duygusal açıdan oldukça risk altında bir gruptur (Reis, 2005). Öğrencilerin ihtiyaçları yönünde müdahale edilmediğinde sosyal ve duygusal sorunla ortaya çıkabilmektedir. Öğrenciler hem bilişsel hem sosyal yönden desteklerken daha çok güçlü yönlerine odaklanması gerekmektedir (Olenchak, 2009). Geleneksel eğitim ortamlarında bildiklerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Bu durum onların zamanla okuldan sıkılmalarına neden olmaktadır. Okulda sıkılmalarına ve motivasyonlarının düşmesine neden olan en önemli özelliklerden birisi asenkron gelişimdir. İki kere farklı öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak sosyal duygusal destek çalışmaları yapılması gerekmektedir (Baum ve Owen, 2004). Öğrencilerin sosyal duygusal desteğinin sağlanmasında akran destek programları önemli yer tutmaktadır. Başarılı ve model olabilecek mentörler ile bunlar kolaylıkla sağlanabilmektedir. Mentörlük çalışmaları sadece akademik olmayan sosyal alanlarda da başarılı olabilmelerine imkân tanımaktadır (Reis, 2005).

İki kere farklı bireyler de özel yetenekli bireyler gibi sosyal duygusal anlamda zorluk yaşayan bireylerdir (Blackett ve Webb, 2011; Blass, 2014; Morawska ve Sanders, 2008). Sosyo duygusal anlamda desteklenmesi gereken alanlardan birisi olarak duygularını yoğun yaşaması ele alınabilir. Özel yetenekli öğrenciler duygularını yoğun yaşarlar (Piechowski, 1999; Reis ve Sullivan, 2009). Akranlarına göre üzüntü ve sevinçlerini aşırı yaşayan özel yetenekli öğrencilerin bu anlamda desteklenmesi gerekmektedir. Bir diğer alan ise mükemmeliyetçiliktir. Özel yeteneklilerin en karakteristik özelliklerinden birisi mükemmeliyetçi olmalıdır. (Clark, 2002; Schuler, 2002). Mükemmel olmak başarılı olmalarını sağlarken sosyal olarak

zorluk yaşatan bir problem olarak karşımıza gelmektedir (Blass, 2014). Sosyal olarak zorluk yaşamaları peşin sırasında yalnızlık (Chang ve Kuo, 2009) gibi sorunları da getirmektedir. 2f bireylerin genelinde yüksek ahlaki duygular ve empati yeteneği gelişmiştir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Toplumsal olaylara karşı yüksek kaygı (Peterson, 2009) güderler. Bu durum da kaygı ile desteklenmesi gereken yeni bir ihtiyaç alanını oluşturur. Karşısındaki insanların da toplumun bir parçası olarak duygularını ve ihtiyaçlarını anlama onlara saygılı olma eğilimindedirler. Arkadaşlarının duygularını incitirse ya da saygısız olurlarsa kendilerini kolayca affetmeme yaşanmaktadır (Hebert, 2011). Diğer yandan çevresinde uyumsuz, çekingen içedönük, kaygılı, çevrede beklenti düzeyi yüksek kişiler olarak görülmektedirler (Neihart ve Olenchak, 2002). Bu özellikler de başa çıkışması gereken sosyal duyuşsal alanları yaratmaktadır.

2f bireylerin geneli dikkate alındığında sosyoduyuşsal ihtiyaçlarının özel yetenekli olanlarla çoğu yönde benzerlik gösterdiği görülür. Reis ve Moon (2002), sosyoduyuşsal gereksinimleri dikkate alınan özel yetenekli öğrenciler için uygulamaların varlıklarına dikkat çekmektedirler. Bu uygulamalara bakıldığında rahatlama ve imge çalışmaları, strese yönelik danışmanlıklar, mentor desteği, tartışma çalışmaları, rol oynama gibi uygulamalardır.

9. İKİ KERE FARKLI BİREYLERİN ÖĞRETİM İHTİYAÇLARI

Özel yetenekliler eğitimi günümüze kadar Selçuklu'da Nizamiye Medresesi, Osmanlı'da Enderun ve ülkemiz döneminde Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'ne uzanan derin çizgilerle gerçekleşmiştir. Ankara BİLSEM'de başlayan güncel eğitim modeli tüm illere yaygınlaşmıştır. Özel yetenekliler BİLSEM gibi kurumlarda kendi yetenekleri yönünde eğitimler

görmektedirler. Özel yetenekli bireyler gibi 2f bireylerin de öğrenme ortamlarının onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Hem özel yetenek hem de özel eğitimin alan gereksinimi için öğrencilerin bilişsel özellikleri yanında sosyal duyuşsal, gelişimsel başta olmak üzere tüm alanlarda uygun eğitim hizmetlerinin sunulması gerekmektedir. Tüm öğrencilerde olduğu gibi 2f bireylerde de eğitim ortamlarının kaygı verici yerler olmaması gerekmektedir. İki kere farklı öğrencilerin eğitim ihtiyaçları da özel yeteneklilerde olduğu gibi bireysellik göstermektedir. 2f bireyler genelde okuldan sıkılmaktadır. Okulda öğretim faaliyetleri onlar yönelik farklılaşmalıdır. Farklılaşma için en temel işlerin başında öğretimin farklılaştırması karşımıza gelmektedir. Bunun için de en yaygın bilişsel uygulama müfredat farklılaştırmadır. Farklılaştırmada öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınarak öğrencilerin kendi bireysel öğrenme çeşitliliğine göre sürecin dizayn edilmesi dikkate alınmaktadır (Tomlinson, 2005). Farklılaştırma farklı boyutlarda gerçekleşse de en temel olanları içerik, süreç, ürün başta olmak üzere ortam ve değerlendirme farklılaştırma olarak ele alınabilir. İhtiyaçlarının karşılanması için zenginleştirme yapılmalıdır. Yeteneklerini ortaya çıkarıcı stratejiler kullanılmalıdır (Baldwin, Omdal ve Pereles, 2015). Eğitimin yoğunluğu ihtiyacın ile belirlenmektedir.

Dünya geneline baktığımızda 2f kavramı ve onlara uygun eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi son zamanlarda araştırmacıların dikkatini çeken konulardan biri olmuştur (Assouline, Foley Nicpon ve Whiteman, 2010; Baum ve Owen, 2004; Foley-Nicpon, Allmon, Sieck ve Stinson, 2011; Parker ve Johnsen, 2012). Verilecek olan eğitim onların her iki ihtiyacını da karşılamalıdır (Reis, 2005). 2f öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için iki ayrı eğitim programı birleştirilerek eğitim verilmesi gerekmektedir (Foley-Nicpon ve Teriba, 2022). Her iki alanda da eğitim verilmediği zaman bir alan eksik kalmaktadır.

Bu yüzden bir alan hep eksik kalmakta ve bütünsel gelişim gerçekleşmemektedir (Fischer ve Müller, 2014). Öğrencilerin sadece akademik değil, kişisel ve sosyal özelliklerini geliştirmek için farklılaştırma uygulanmalıdır (Munro, 2002). Verilmesi gereken eğitimin hem özel eğitim gereksinimi olan alanda hem de özel yeteneklerine odaklanacak şekilde iki alanda ilerlemesi gerekmektedir (Assouline ve Whiteman, 2011; Berninger ve Abbott, 2013). Hem güçlü yönlerini hem de güçlük yaşadığı alanları geliştirici içerikler tasarlanmalıdır (Robinson, 1999). Verilmesi gereken eğitim etkileşim ve iletişimi dikkate alan, akademik ve sosyal duygusal gelişimi eş zamanlı destekleyici olmalıdır. Böylesine karmaşık ve zor bir işi başarmak için deneyimli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenler 2f bireylerin tüm ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Bu anlamda 2f bireylerle çalışacak öğretmenlerin çok detaylı şekilde ele alınması gerekmektedir.

Öğretmenler 2f bireylerin tüm özelliklerini bilerek onlara destek olmalıdır. 2f bireyler çoğu zaman öğretmenler tarafından genel eğitim sistemi için de fark edilememektedirler. Fark edilmesi önem arz eden bu öğrencilerle ilgili en büyük iş öğretmenlere düşmektedir. Trail'e göre (2006) iki kere farklı öğrencilerin ihtiyaçlarının öğretmeni tarafından tanınması ve karşılanması çok önemlidir. Doğru tanılamama ve ona uygun müdahaleler onların sosyal duygusal problemleriyle baş edebilmelerini sağlar (Newman, 2004; Wellisch ve Brown, 2012). Öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için ne yapmalarını bilmeleri çok önemlidir (Baldwin, Omdal ve Pererles, 2015). Bu anlamda da iyi bir eğitim almaları büyük bir öneme sahiptir (Sansom, 2015). Eğitimin en iyi şekilde olması için öğretmenler ve uzman bir ekip ile iş birliği içinde çalışmalar yürütmektedir (Kennedy, Higgins ve Pierce, 2002; Lee ve Ritchotte, 2018; Schultz, 2012).

Öğretmenlerin 2f bireylerin sadece akademik değil tüm alanlarına yönelik kendilerini geliştirerek onlara destek olmalıdır. Genel olarak yeni karşılaştıkları bir kavram olan 2f bireylere yönelik genel olarak kendilerini zorda hissetmektedirler. Öğretmenlerin 2f alanında kendilerini yetkin görmemeleri başta olmak üzere, öğretim program yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerle öğrencilerin 2f özellikleri yeterince dikkate alınmamaktadır (Davis, 2019; Harper, 2017; Morse, 2020; Muhanna, 2018; Odden, 2015; Tyler, 2021; Urban, 2013). İki kere farklı öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçları onların akademik ve bilişsel ihtiyaçları kadar önemlidir (King, 2005). 2f öğrencilerin öğretmenleri bu alanda eğitim almaları gerekmektedir (Silverman, 2009). Öğretmenler öğrencilerin özelliklerini bildikleri ölçüde ihtiyaçlarını karşılayabileceklerdir. İki kere farklı öğrencilerin gerekli tanı alamaması öğretmenlerin bu konuda eğitim almamasından kaynaklanmaktadır. Eğitim almış öğretmenlerin öğrencilerin doğru tanı almasını sağlamışlardır (Bianco ve Leech, 2010).

10. SONUÇ

İki kere farklı (2f) özel yetenekli öğrencilere yönelik araştırmalar hem dünyada hem de Türkiye’de son yıllarda dikkat çekmektedir. 2f özel yetenekli öğrencilere genel olarak ÖÖG, DEHB, OSB gibi alanlarda karşımıza gelmektedir. 2f özel yetenekli öğrencilerin başta tanılanmaları olmak üzere eğitim ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların yürütülmesi büyük önem arz etmektedir. Türkiye’de tanılama süreci ve sonrasındaki eğitim süreçlerine yönelik bir çalışma sistematik olarak görülmemektedir. İlerleyen yıllarda tüm özel eğitim alanları gibi 2f alanının da ilerlemesi beklenmektedir. 2f öğrencilerin başta öğretimsel olmak üzere sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanması yönelik modeller geliştirilmektedir. 2f öğrencilerin

öğretimsel ihtiyaçları için iki kere farklılaştırmalara gidilirken, sosya duyuşsal ihtiyaçları için de aynı şekilde iki alana yönelik danışmanlık modelleri ile destek olunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Amend, E. R. (2009). Dabrowski's theory: Possibilities and implication of misdiagnosis, missed diagnosis, and dual diagnosis in gifted individuals. In S. Daniels and M. M. Piechowski (Eds.), *Living with intensity* (pp. 83–103). Scottsdale, AZ: Great Potential Press
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th ed.). Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.
- Amran, H. A. ve Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954-976.
- Antshel, K. M. (2008). Attention-deficit hyperactivity disorder in the context of a high intellectual quotient/giftedness. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14, 293–299.
- Atwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A guide for parents and professionals*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis.
- Assouline, S. G., ve Foley Nicpon, M. (2007). Twice-exceptional learners: Implications for the classroom. *Teaching for High Potential*, Spring, 9–13.
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M. ve Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102–115. doi:10.1177/0016986209355974

- Assouline, S. G. ve Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. doi:10.1080/15377903.2011.616576
- Bailey, C. L. ve Rose, V. C. (2011). *Examining teachers' perceptions of twice exceptional students: Overview of a qualitative exploration*. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_x.pdf
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223. <https://doi.org/10.1177/001698629503900405>
- Baldwin, L., Omdal, S. N. ve Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225. doi:10.1177/0040059915569361
- Baum, S. M. ve Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT Creative Learning Press.
- Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox (ERIC Digest#E479). Reston VA: Council for Exceptional Children.
- Baum, S. M., Cooper, C. R. ve Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490. doi:10.1002/pits.1036

- Baum, S.M ve Owen, S.V. (2004). To be gifted and learning disabled. Creative Learning Press, Mansfield, CT.
- Berninger, V. W. ve Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233. doi:10.1177/0016986213500342
- Bianco, M. ve Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. doi:10.1177/0888406409356392
- Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28 (4), 285– 293. doi:10.2307/4126967.
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243-255.
- Blackett, R. ve Webb, J. T. (2011). The social-emotional dimension of giftedness: The SENG support model. *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(1), 5-13.
- Boothe, D. (2010). *Twice-exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities*. Idaho Department of Education. http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343
- Brody, L. E. ve Mills, C. J. (2004). Linking assessment and diagnosis to intervention for gifted students with learning disabilities. In T. A. Newman and R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 73-93). Boston, MA: Springer.

- Brody, L. E. ve Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296. doi:10.1177/002221949703000304
- Buică-Belciu, C. ve Popovici, D. V. (2014). Being twice exceptional: Gifted students with learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 519-523. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.302>
- Chae, P. K., Kim, J. ve Noh, K. (2003). Diagnosis of adhd among gifted children in relation to KEDI-WISC and TOVA performance. *Gifted Child Quarterly* 47, 192-201.
- Chang, H. J. ve Kuo, C. C. (2009). Overexcitabilities of gifted and talented students and its related researches in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education*, 1(1), 41-74.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. (4th ed.). New York: Merrill.
- Cooper, E. E., Ness, M. ve Smith, M. (2004). A case study of a child with dyslexia and spatial-temporal gifts. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 83-94 <https://doi.org/10.1177/001698620404800202>
- Conover, L. (1996). Gifted and learning disabled: Is it possible?. *Virginia Association for the Education of the Gifted Newsletter*, 17(3). Retrieved from <http://www.ldonline.org/article/6068/>
- Çetinkaya, Ç. (2013). Sıradışı konular çalışma etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

- Davis, R. (2019). *Inclusive education: an examination of general education teacher's attitudes on the effectiveness of inclusion practices within general education classrooms: A qualitative case study*. Doctoral dissertation. Northcentral University.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. ve Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6. baskı). Pearson.
- Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identity formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 103-137. doi:10.1177/016235320102500202
- Eason, B. L., Smith, T. L. ve Steen, M. F. (1978). Perceptual motor programs for the gifted-handicapped. *Talents and Gifts*, 2(1), 10-21. <https://doi.org/10.1177/016235327800200103>
- Ferri, B. A., Gregg, N. ve Heggoy, S. J. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 552-559. <https://doi.org/10.1177/002221949703000511>
- Fischer, C. ve Müller, K. (2014). Gifted education and talent support in Germany. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3). DOI:10.26529/cepsj.194
- Foley-Nicpon, M. ve Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 349-362). USA: Springer, Cham
- Foley-Nicpon, M. (2015). Voices from the field: The higher education community. *Gifted Child Today*, 38(4), 249-251. <https://doi.org/10.1177/1076217515597288>

- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. ve Stinson, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?. *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17.
<https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M., ve Teriba, A. (2022). Policy Considerations for Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 45(4), 212-219.
<https://doi.org/10.1177/10762175221110943>
- Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: helping kids cope with explosive feelings*. Prufrock Press
- Fugate, C. M. (2014). *Lifting the cloak of invisibility: A collective case study of girls with characteristics of giftedness and ADHD*. Erişim adresi: <http://search.proquest.com/docview/1648435760?accountid=11054>
- Gust-Brey, K. ve Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 28-35.
<https://doi.org/10.1080/02783199909553994>
- Hallowell, E. M. ve Ratey, J. J. (1994). *Answers to distraction*. New York: Pantheon Books.
- Harper, D. L. (2017). *The peripheral factors of inclusive education and teacher self efficacy*. Doctoral dissertation. Concordia University – Portland.
- Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Routledge.
- Henderson, L. M. (2001). Asperger's syndrome in gifted individuals. *Gifted Child Today*, 24(3), 28-35.
<https://doi.org/10.4219/gct-2001-541>

- Huber, D. H. (2007). Clinical presentation of autistic spectrum disorder in intellectual gifted students (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City
- Jackson, S. (1998). Bright star-Black sky: A phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent. *Roeper Review*, 20(3), 215-221. <https://doi.org/10.1080/02783199809553894>
- Jarosewic, T. ve Stocking, V. B. (2003). Medication and counseling histories of gifted students in a summer residential program. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 91-99.
- Kargı, E. ve Akman, B. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna sahip üstün yetenekli çocuklar [Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 212-214
- Katusic, M. Z., Voigt, R. G., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Homan, K. J. ve Barbaresi, W. J. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder in children with high IQ: results from a population-based study. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 32(2), 103.
- Kaufman, F., Kalbfleisch, M. L. ve Castellanos, F. X. (2000). *Attention deficit disorders and gifted students: what do we really know? The national research center on the gifted and talented*. Storrs, CT: University of Connecticut.
- Kennedy, K. Y., Higgins, K. ve Pierce, T. (2002). Collaborative partnerships among teachers of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 38(1), 36-49. [doi:10.1177/10534512020380010501](https://doi.org/10.1177/10534512020380010501)

- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16–21. doi:10.1177/004005990503800103
- Klingner, R. Twice-Exceptional Children and Their Challenges in Dealing with Normality. *Educ. Sci.* 2022, 12, 268. doi: 10.3390/educsci12040268
- Krochak, L. A. ve Ryan, T. G. (2007). The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International Journal of Special Education*, 22(3), 44-54.
- Lee, C. W. ve Ritchotte, J. A. (2018). Seeing and supporting twice-exceptional learners. *The Educational Forum*, 82(1), 68-84. doi:10.1080/00131725.2018.1379580
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger syndrome, and other Learning deficits*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Lovett, B. J. ve Sparks, R. L. (2013). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 304–316. <https://doi.org/10.1177/0022219411421810>
- Lupart, J. L. (2004). Unraveling the mysteries of GLD: Toward the application of cognitive theory to assessment. In T. M. Newman and R. J. Sternberg, *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 49-71). *Neuropsychology and Cognition*, vol 25. Boston, MA: Springer.
- Macfarlane, S. (2000). *Gifted children with learning disabilities: A paradox for parents*. Retrieved from http://www.tki.org.nz/r/gifted/handbook/related/disabilities_e.php

- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013 – 2017*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Minahim, D.ve Rohde, L.A. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder and intellectual giftedness: a study of symptom frequency and minor physical anomalies. *Revista Brasileira de Psiquiatria*37, 289–295
- Moon, S. ve Reis, S. (2004). Acceleration and twice-exceptional students. In N. Colangelo, S. Assouline and M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (pp. 109-119). The Belin Blank Center Gifted Education and Talent Development.
- Morawska, A. ve Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819–827.
- Morrison, W. F. (2001). Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics? *Psychology in the Schools*, 38(5), 425-431. <https://doi.org/10.1002/pits.1031>
- Munro, J. (2002). Gifted learning-disabled students. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 7(2), 20-30. doi:10.1080/19404150209546698
- Morse, A. R. (2020). *Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom*. Doctoral dissertation. Northcentral University
- Muhanna, M. (2018). *The inclusion of students with disabilities in Jordan: The impact of teachers' attitudes, beliefs, knowledge and resources*. Doctoral dissertation. Western Sydney University.

- Neihart, M. ve Poon, K. K. (2009). *Gifted children with autism spectrum disorders*. Prufrock Press
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. S. I. Pfeiffer (Ed.), In *Handbook of giftedness in children* (pp. 115-137). Boston, MA: Springer.
- Neihart, M. ve Olenchak, F.R. (2002). Creatively gifted children. M. Neihart, S. Reis, N.M. Robinson ve S.M. Moon (Ed.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* içinde (ss. 165–176). Prufrock Press
- Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230. <https://doi.org/10.1177/001698620004400403>
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. doi:10.1207/S15327035EX1002_4
- Newman, T. M. (2004). Interventions work but we need more. In T. M. Newman and R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities. Neuropsychology and Cognition*, vol 25. (pp. 235-246). Boston, MA: Springer.
- Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. Doctoral dissertation. University of North Dakota.
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted Education International*, 25(2), 144-164. doi:10.1177/026142940902500205
- Parker, S, L., ve Johnsen, S. K. (2012). What research says about twice-exceptional students: Building partnerships with special educators. *Tempo*, 32(3), 30-42.

- Peterson, J.S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have uniqueness and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282.
- Pemberton, J. A., (2004). *Identifying and serving gifted students with learning disabilities: challenges and the influence of the school context* (Doctoral dissertation). Miami University, Department of Educational Psychology, Ohio.
- Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (2), pp. 325-334. Academic Press.
- Reis, S. M. ve Sullivan, E. E. (2009). Characteristics of gifted learners: Consistently varied; Refreshingly diverse. F. A. Karnes ve S. M. Bean (Ed.), *Methods and materials for teaching the gifted* içinde (3. baskı, ss. 3–35). Prufrock Press.
- Reis, S. M. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 148-159
doi:10.1207/s15430421tip4402_9
- Reis, S. M. ve Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 8(2), 156-167.
- Reis, S. M. ve Moon, S. M. (2002). Models and strategies for counseling, guidance, and social and emotional support of gifted and talented students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson and S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 251–265). Prufrock Press Inc.
- Rizza, M. G. ve Morrison, W. F. (2007). Identifying twice exceptional children: A toolkit for success. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3), 1-9.

- Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195-204.
- Rogers, K. B., Wormald, C. ve Vialle, W. (2011). Thinking smart about twice exceptional learners: Steps for finding them and strategies for catering to them appropriately. *Dual Exceptionality*, 57-70.
- Ruban, L. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 115-124. doi:10.1207/s15430421tip4402_6
- Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. *Acta Scientiae et Intellectus*, 1(1), 5-17.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson and S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 71–79). Prufrock Press Inc.
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Freudenheim, D. A., Fletcher, J. M., Makuch, R. W. and Shaywitz, B. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 16-23. <https://doi.org/10.1177/001698620104500103>
- Schultz, S. M. (2012). Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 119–133. doi:10.1177/0016986212444605
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: how the gifted copewith learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115- 130. doi:10.1177/026142940902500203

- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Stewart, W. (2003). The gifted and learning disabled student: Teaching methodology that works. In D. Montgomery (Ed.), *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality* (pp. 25-41). Oxford: David Fulton
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice?. *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Trail, B. A. (2012). Improving outcomes for 2E children. *Parenting for High Potential*, 1(5), 8-10.
- Trail, B. A. (2011). Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students. Texas: Prufrock Pub.
- Trail, B. A. (2006). Parenting twice-exceptional children through frustration to success. *Parenting for High Potential*, 3, 26-30.
- Tyler, D. P. (2021). *Instructional practices used with students with disabilities in inclusive classrooms: A qualitative study*. Doctoral dissertation. University of Phoenix.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. ve Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press, Inc, Scottsdale, AZ.
- Webb, J. T. ve Latimer, D. (1993). ERIC Digest ADHD and children who are gifted. *Exceptional Children*, 60(2), 183-184. <https://doi.org/10.1177/001440299306000213>

- Wellisch, M. ve Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145- 167. doi:10.1177/1932202X12438877
- Willard-Holt, C. (1998). Academic and personality characteristics of gifted students with cerebral palsy: A multiple case study. *Exceptional Children*, 65, 37-50. <https://doi.org/10.1177/001440299806500103>
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School And Clinic*, 38(3), 131-137. doi:10.1177/10534512030380030101.
- Urban, D. J. (2013). *Toward a framework of inclusive social studies: Obstacles and opportunities in a preservice teacher education program*. Doctoral dissertation. Columbia University
- Yssel, N., Prater, M. ve Smith, D. (2010). How can such kid not get it? Finding the right fit for twice-exceptional students in our schools. *Gifted Child Today*, 33(1) 54-61. doi:10.1177/107621751003300113

ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERDE SOSYAL, DUYGUSAL VE KARIYER GELİŞİMİ

Yazgül KARADAŞ¹

1. GİRİŞ

Özel yetenek, daha çok akademik üstünlük veya bilişsel olarak sergilenen üstün performans olarak bilinmektedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2014). Özel yetenekli öğrenciler var olan yüksek potansiyellerinden dolayı akranlarından belli düzeyde farklılaşmaktadır. Bu kapsamda gelişim özelliklerini akranlarından önce yaşayabilmektedirler. Erken dönem gelişimleriyle başlayan farklılıklarla; erken yürüme, erken okuma veya erken konuşma gibi becerilere sahiptirler (Freeman, 2001). Sosyal gelişim ise bireyin toplumsal yapıya duyarlılık ve uyum geliştirmesi olarak ifade edilmektedir (Atay, 2011). Özel yetenekli öğrenciler bir ya da daha çok alanda üstün performans gösterirler fakat sosyal ilişkiler, motor beceriler veya sanat alanında bazen yaşlılarının gerisinde performans gösterebilmektedirler (Dağlıoğlu, 2010; Karasu, 2010). Bununla birlikte var olan potansiyelleri bazen bir armağan olmaktan çıkmakta ve sosyal duygusal sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Lewis ve Doorlag, 2003). Sosyal duygusal gelişim sorunlarını anlamanın ve sınıflamanın ilk dayanağı var olan özellikleri iyi tanımlamaktır.

¹ Öğretmen, Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, yazgulkaradas.07@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9024-3214.

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişim özellikleri ve ihtiyaçları; özel yetenekli öğrencilerde asenkron gelişim ve sosyal beceriler; özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları duygusal ve sosyal zorluklar, akran zorbalığı, etiketlenme, yalnızlık, sosyal uyum davranışları, mükemmeliyetçilik ve kardeş ilişkileri; özel yetenekli öğrencilerde yüksek potansiyel ve kariyer planlamasına ilişkin konular yer almaktadır. Özel yetenekli bireylerin bilişsel gelişimleri gibi sosyal duygusal gelişimleri de akranlarından farklı gelişim süreçleri ile ilerlemektedir. Sosyal gelişim toplumsal ve toplumsal yapıdaki benlik süreçlerini kapsamaktadır. Duygusal gelişim de bu süreçlerin bir çıktısı olarak düşünülmektedir.

2. ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

2.1. Mükemmeliyetçilik

Özel yetenekli bireyler kendi içinde çeşitlilik göstermekle birlikte gelişim özellikleri olarak da farklılık gösterebilmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin yüksek sosyal muhakeme ve uyum becerisine sahip oldukları ifade edilirken bazı araştırmalarda ise var olan klinik verilere dayanarak yalnızlık ve uyum sorunları yaşadıkları ifade edilmektedir. Aynı zamanda kişilik yapıları yüksek düzeyde mükemmeliyetçiliğe sahip olduklarını göstermektedir (Leana, 2005). Mükemmeliyetçilik düzeyi orta ve düşük olan özel yetenekli bireylerin, mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan özel yetenekli bireylere oranla daha az kuruntu, kaygı, duyusallık ve ebeveynler arası çatışma yaşadığı bulunmuştur (Mısırlı, 2003). Mükemmeliyetçilik, cinsiyete göre farklılaşmakla birlikte kusursuz bir kişilik imajı oluşturma, ideal benlik, hatasız

davranma ve mantıksızlığı ispatlama eğilimi göstermelerine sebep olmaktadır (Davaslıgil, 2004; Pfeiffer, 2008).

2.2. Benlik Gelişimi

Benlik kavramı ve benlik saygısı sosyal gelişim konusunda çalışılan bir kavramdır. Özel yetenekli bireylerde benlik, çevresinde olanları algılama, tepkide bulunma ve yorumlamada aracı olan bilişsel bir yapıdır (Colangelo ve Davids, 2003). Benlik kavramı ile özel yetenek arasında yapılan çalışmaların farklı sonuçları bulunmaktadır (Anlatan, 2023). Fakat bazı araştırmalarda özel yetenek tanısı olumlu bir benlik algısı yaratımını desteklerken bazı araştırmalarda ise özel yetenekli bireylerin daha olumsuz bir benlik algısına sahip oldukları ifade edilmektedir (Mısırlı, 2003; Neihart, 2015). Özel yetenekli bireyler kendilerini değerlendirme konusunda karmaşık bir benlik algısına sahip olabilmektedirler. Öğretmenlerinin ve akranlarının kendilerine karşı olumsuz algılarının olduğunu düşünürken kendileri ise özel yetenekli olarak görülmekten hoşnut olmaktadır (Janos, Marwood ve Robinson 1985). Benlik algıları özel yetenekli bireylerin akademik benliklerini, sosyal uyum becerilerini, kişiler arası ilişkilerini, yalnızlık, duyarlılık ve tepkiselliğini de etkileyebilmektedir (Kartel ve Tortop, 2019)

2.3. Sosyal İlişkiler ve İletişim Becerileri

Özel yetenekli bireylerin potansiyelleri arttıkça duyarlılık düzeyleri ve sosyal-duygusal risk yaşama düzeyleri de artabilmektedir. Dünyayı bütüncül bir ilişkisellik içinde algılamaktadırlar. Yaşantıları içselleştirmeleri ve beklentileri ile yaşantıları arasındaki tutarsızlık hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olabilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler bunun yanında yüksek iç görüye ve gelişmiş empatiye sahiptirler. Akranları ile iletişim kurmaktansa kendilerinden büyüklerle bilgi ve

birikimlerini kullanabilecekleri iletişim kaynaklarına ihtiyaç duymaktadırlar. Özel yetenekli bireyler diğer kişilere oranla kişiler arası problemleri içselleştirme ve çözüm geliştirmede daha aceleci olabilmektedirler (Hymer, Whitehead ve Huxtable, 2009). Özel yetenekli bireyler lider ruhlu, rehberlik eden, sosyal olarak olgun, gelişmiş dil ve ifade becerisine sahiptirler; toplumsal duyarlılığı yüksek ve dünya sorunlarına ilgilidirler (Clark, 1997).

2.4. Duygusal Duyarlılık ve Empati

Sosyal gelişimleri itibarı ile özel yetenekli bireyler çevreyi algılama ve tepkide bulunma süreçlerini analiz etme gibi durumlardan ötürü yüksek duyarlılığa ve hassas adalet yapısına sahiptirler (Clark, 1997; Davaslıgil, 2004; Silverman, 1993). Köksal'ın Silverman'dan (2007) aktarımına göre, sosyal ve ahlaki duyarlılık özel yetenekli öğrencilerin temel özelliklerindendir ve erken yaşlarda gelişmeye başlamaktadır. Köksal'ın Piechowski'den (2007) aktarımına göre, özel yetenekli bireyler erken yaşlarda adalet, dürüstlük, eşitlik ve sorumluluk konularında ideallere sahip olmaktadır ve bu onları duygusal olarak zorlamaktadır. Aynı zamanda yetişkinlerin kendi yanlışlarını algılamalarını ve düzeltmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Özel yetenekli bireyler duyarlılık hissiyle birlikte yüksek tepkisellik ya da hayal kırıklığı yaşamaktadır.

2.5. Yüksek Stres ve Kaygı

Özel yetenekli bireylerin stres ve kaygı düzeylerinin akranlarına göre daha fazla olduğu bilinmektedir. Stres ve kaygı düzeyleri yüksek olduğu için otomatikleşmiş olumsuz düşüncelerle başa çıkma becerilerini kullanmaktadırlar (Heller, 2000). Kaygı düzeyi üzerinde etkili olan diğer bir durum ise mükemmeliyetçilik ve yüksek duyarlılıktır (Mısırlı, 2003). Özel yetenekli bireylerin gelişmiş üstbilişsel becerileri, onların duyguları tanıma ve ifade etme süreçlerini etkilemektedir. Bu

süreç daha baskın ve yoğun duygular yaşamalarına ve kaygılı hissetmelerine sebep olmaktadır (Raising Children, 2016). Stres, özel yetenekli bireylerin erken olgunlaşmaları ile ortaya çıkmaktadır (Köksal, 2007). Yaşanan kaygı ve stres durumlarında özel yeteneğin getirisi olan sezgisel eğilim ve öngörülerin kullanılmasıyla birlikte başa çıkma sürecinin kolaylaştırılabileceği göz ardı edilmemelidir (Louise, 2005). Weissberg ve Elias (1990), yapmış olduğu araştırmada sosyal yeterlilik programını uygulamıştır. Deney ve kontrol gruplarında yapılan çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerindeki yüksek gelişim düzeyleri; onların kişiler arası iletişim süreçlerinde dürtü ve kaygı kontrolü sağlamalarına sebep olduğu görülmüştür.

3. ÖZEL YETENEK VE ASENKRON GELİŞİM

Özel yetenekli öğrenciler bilişsel, dil ve akademik gelişimlerinde akranlarından ileride olmakla ön plana çıkmaktadırlar. Fakat var olan sosyal, duygusal, bilişsel veya davranışsal gelişim süreçleri her özel yetenekli öğrencide aynı süreçlerde ilerlememektedir. Bunun yanında özel yeteneklilerin gelişimleri kendi içlerinde tutarlı ve paralel ilerlemeyebilmektedir. Bu durum literatürde asenkron gelişim olarak ifade edilmektedir (Coleman ve Cross, 2000). Özel yeteneklilerde asenkron gelişim bağlamında, asenkron gelişim nedir, kuramlara göre asenkron gelişim ve asenkron gelişim ve sosyal beceriler başlıkları üzerinde durulmuştur.

3.1. Asenkron Gelişim Nedir?

Morelock (1992), özel yetenekliliği, standartlardan nicelik ve nitelik olarak farklılaşmış deneyimler yaşama ve üst bilişsel kabiliyetleri içeren asenkron gelişim olarak tanımlamıştır. Özel yetenekliler bilişsel olarak ayrılmış üst düzey becerilerini

diğer gelişim alanlarında ortaya koyabilmektedirler. Var olan yaratıcılık becerileriyle birlikte yaratıcı çözüm yolları, baş etme becerileri ve yaratıcı ürünler geliştirebilmektedirler (Clark, 2012). Yaratıcılık ile duygusal gelişimlerinde de yoğunluk görülmektedir. Sosyal, duygusal, bilişsel veya yaratıcılık alanlarındaki yüksek gelişim ile dil veya psikomotor becerileri gibi alanlarda benzer düzeyde gelişim gösterememe durumu asenkron gelişim olarak adlandırılmaktadır (Adler, 2006; NAGC, 2016; Silverman, 2010). Özel yetenekli öğrenciler her ne kadar üstün yeteneklere sahiplerse, zayıf ve güçlü yönleri arasındaki fark o kadar yüksek olmaktadır (Saranlı, 2011). Var olan bu uyumsuz gelişim aile ve öğretmenleri kaygılandırmaktadır ve özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini tanımalarını zorlaştırmaktadır. Bu yüzden özel yetenekli öğrencilerin asenkron gelişime sahip olabilecekleri göz ardı edilmemeli ve çevrelerindeki insanlar beklentilerini bu duruma göre şekillendirmelidir (Kurtulmuş, 2010).

3.2. Kuramlara Göre Asenkron Gelişim

Leta Stettter Hollingworth, özel yetenekli çocukların iç dünyalarına odaklanan ilk çalışmaları yapan araştırmacılarıdır. Aileler ile yaptığı çalışmalar, bu çocukların duyarlılık, yalnızlık, kendi gibi akran arayışı, gelişmiş adalet duygusu, yüksek farkındalık ve mizah gibi birçok alanda farklılaşmış özelliklere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Var olan bu özellikler birçok sorununu da peşinde getirmektedir. Hollingworth asenkron gelişimi, çocuk bedeninde yetişkin zekasının bulunması ile yaşanan zorluklar olarak tanımlamaktadır. Hollingworth'a (1942) göre, gelişimde meydana gelen bu eş zamansızlık öğrencilerin sosyal duygusal sorunlar yaşamalarına, sosyal ilişkiler kurmakta zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır.

Jean-Charles Terrassier (1985), özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları asenkron gelişimin sosyal ve duygusal

sonuçlarını ortaya koymak amacıyla “dyssynchrony: eş zamanlı olmama” ifadesini kullanmıştır. Eş zamanlı olamama sosyal ve içsel sorunlara sebep olmaktadır. İçsel boyutunda, psikomotor, dil, duygu ve zihinsel beceri olarak farklı hızda olmalarını ifade etmektedir. Sosyal boyutunda ise diğer akranlarından zihinsel yetenek doğrultusunda farklılaşmaları olarak ifade edilmektedir. Özel yetenekli bireylerin çevresel uyaranlar doğrultusunda gelişim düzeyi gelişmektedir. Terrassier (2011), öğretmen ve ailelerin yaşına uygun beklentilerde olmasının özel yetenekli bireylerin var olan performansını ortaya koymakta sorunlar yaşamalarına sebep olabileceğini vurgulamaktadır. Bu durumla birlikte asenkron gelişim aile, öğretmen ve akran çevresiyle sosyal duygusal sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır.

Kazimierz ve Dabrowski, asenkron gelişim, karmaşıklık ve yoğunluk kavramlarını bir arada kullanmaktadır (The Frances A. Karnes Center, 2005). Dabrowski, gelişim aşamalarını: katı benmerkezcilik, grup normlarını kabul, yüksek değerlerle dolu yaşam isteği, kişisel değerlerle bağlılık, iç huzura ulaşma, merhamet ve topluma adanmışlık olarak beş alt aşamada ele almaktadır. Gelişim aşamaları kapsamında aşırı duyarlılık, sosyal duygusal gelişimi yakından etkilemektedir. Dabrowski, üst aşamalarda bulunan bireyleri özel yetenekli bireyler olarak adlandırmaktadır. Var olan aşırı duyarlılık ahlaki gelişimi etkilemekte ve çatışma çözme, iletişim gibi alanlarda bireyleri etkilemektedir (Dabrowski, 1994).

Lev Vygotsky (2018), gelişimsel ve eğitsel uygulamalar üzerine çalışmalar yapmaktadır. Vygotsky, duygusal ve bilişsel gelişimin birbirini etkilediğini söylemektedir. Özel yetenekli bireylerde var olan hızlı, erken duygusal ve bilişsel gelişim içsel yoğunluğa sebep olmaktadır. Var olan bu farklılık duygusal hassasiyet ve kırılganlığı da beraberinde getirmektedir. Vygotsky’nin açıklamaları, Columbus araştırma grubu (1991) ile

uyuşmakta ve özel yetenekli bireylerin gelişimsel farklılığının niteliksel ve niceliksel olduğunu göstermektedir.

3.3. Asenkron Gelişim ve Sosyal Beceriler

Özel yetenekli bireylerin asenkron gelişim süreci hayatlarının bir parçası olmaktadır. Neredeyse tüm özel yetenekli öğrencilerde asenkron gelişim görülmektedir (Adler, 2006; NAGC, 2016; Strip ve Hirsch, 2000). Çoğu çalışma özel yetenekli bireylerin bilişsel olarak akranlarından ileride bir performans sergilediklerini; sosyal, duygusal veya fiziksel gelişim süreçlerinde ise aynı gelişimi gösteremediklerine değinmektedir (Lovecky, 1998; Morelock ve Morrison, 1999; Silverman, 2002). Senkronize gelişime sahip olmama durumu, duyarlılık, mükemmeliyetçilik, sosyal uyum, yalnızlık, kişiler arası ilişkiler gibi sosyal duygusal gelişim kavramlarını etkilemektedir. Var olan duygusallığı nedeni ile kolay tepki veren özel yetenekli öğrenciler duygusal açıdan olgun görünmemektedir. Fakat yüksek duygusal tepkiler ve hassasiyetler üst düzey bilişsel gelişimle eşleştirilmektedir (Clark, 2012).

Özel yetenekli öğrencilerin performansları ile bireyden beklenen performans arasındaki fark asenkron gelişimin de etkisiyle artmaktadır. Arada artan farkla birlikte özel yetenekli öğrencilerin hayal kırıklığı ve duygusal yoğunluğu da artmaktadır (Saranlı ve Metin, 2011). Asenkron gelişim göz önüne alınarak yapılan çalışmalarda anlaşılabacağı üzere özel yetenekli bireylerin kendilerini ve çevreyi algılayışları konusunda olumlu ve gerçekçi bir algıya sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Özel yetenekli bireyler olumlu algı geliştirilmesi sürecinde aile, öğretmen ve akranlarının desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Var olan ihtiyaçları bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile uygun ortamlarda giderilmelidir (Adler, 2006; Silverman, 2002).

4. ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI SOSYAL VE DUYGUSAL ZORLUKLAR

Özel yetenekli öğrenciler var olan gelişmiş yeteneklerinin olumlu yanlarının yanında olumsuz yanları ile de baş başa kalmaktadırlar. Var olan zorluklar bireylerin kişilik gelişimleri, akademik gelişimleri, kariyer gelişimleri ve bunların yanında sosyal-duygusal gelişimlerin de etkilerini göstermektedir. Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişim süreçlerinde yaşadıkları zorluklardan olan akran zorbalığı, etiketleme, yalnızlık, sosyal uyum problemleri, beklenmedik akademik başarısızlık, mükemmeliyetçilik ve kardeş ilişkilerine ilişkin başlıklar yer almaktadır.

4.1. Akran Zorbalığı

Zorbalık herhangi bir yargılama olmaksızın bireyin kendinden güçsüz olan diğer kişilere yönelik olarak, sindirme, itaatte zorlama, korkutma amacıyla yapılan tehdit içerici, olumsuz veya korkutmaya dönük davranışların tümü olarak tanımlanabilmektedir (Bartollas ve Schmallager, 2017). Kısaca zorbalık “güçlü” olan bireyin kendinden “güçsüz” olan bireye yönelik tekrarlayıcı olumsuz ve acımasız davranışlarıdır (Rigby, 2007). Var olan durumun zorbalık olabilmesi için belli kriterlere sahip olması gerekmektedir. Üç farklı kritere odaklanılmaktadır. İlki, kasıtlı zarar verme ve saldırganlık içermesi; ikincisi, zorba ile mağdur arasında psikolojik ya da fiziksel bir güç dengesizliğinin olması; üçüncüsü ise zorbalık durumunun tek seferlik değil süreklilik gösteriyor olması olarak sıralanmaktadır (Kaufman-Goodstein, 2013). Fakat bazı araştırmacılar zorbalık sürecini yeniden değerlendirmiş ve süreklilik durumunun gerekli olmadığını önemli olanın yapılan eylemin nasıl ve ne kadar etkilediği ile ilgili olduğunu ifade etmektedirler (Volk, Dane ve

Marini, 2014). Zorbalık fiziksel, davranışsal, duygusal ve sözel olarak gösterilebilmektedir (Guttam,2009).

Yapılan araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin hedef gösterilebildikleri ve üst düzeye varan zorbalığa maruz kalabildikleri ifade edilmektedir (Jumper, 2009; Peterson ve Ray, 2006a; Yılmaz, 2015). Bayar (2018) gerçekleştirdiği araştırmada 142 özel yetenekli öğrencinin %8,5'inin ciddi oranda zorbalık yaşadığını ifade etmiştir. Diğer bir çalışmada ise, 432 özel yetenekli öğrenci ile çalışılmış ve %67'sinin zorbalık yaşadığı görülmüştür (Peterson ve Ray, 2006b). Yapılan çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin fiziksel özellikleri, zekâları, aşırı duyarlılık ya da asenkron gelişimleri gibi birçok alanda zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Özel yetenekli öğrenciler ve zorbalık üzerine yapılan araştırmalar özel yetenekli öğrencilerin zorbalığa maruz kalma konusunda dezavantajlı olduğunu ifade etmektedir (Robbins, 2012). Bu durumla ilgili üç farklı grup olduğu düşünülmektedir. İlk grupta, zorbalığa maruz kalma riskinin yüksek olmasının yanında zorba olma olasılıklarının düşük olduğu; ikinci grupta hem zorbalığa uğrama hem de zorba olma durumunun daha düşük olduğu; son grupta ise diğer akranlarına benzer oranda zorbalık yaşama ve zorba olma durumlarının olduğu belirlenmiştir.

Zorbalığa maruz kalma durumu cinsiyet, yaş, kıskançlık veya ortamdan etkilenmektedir. Zorbalıkla baş etme becerisi özel yetenekli bireylerin yaşı ile doğru orantılı artmaktadır (Peterson ve Ray, 2006b). Bunun yanında ortam düzenlemeleri, öğretmen desteği, aile içi baş etme eğitimleri ve akran mentörlüğü ile zorbalıkla baş etme veya zorbalık anında uygun tepkiyi verip yardım isteme davranışları geliştirebilmektedirler.

4.2. Etiketlenme

Özel yetenekli olma şüphesi sonrası aday gösterilip tanılanan özel yetenekliler, akranlarının ve yakın çevresinin davranış ve tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Özel yetenek tanısı alan öğrenciler iki şekilde etiketlenmektedirler. Bunlardan ilki özel eğitim bünyesinde yer alan özel yetenekliler eğitimi için bir programa yerleştirilmesi veya çeşitli eğitim imkanlarından yararlanması hakkıdır. Bu hak özel yetenekli öğrenciler üzerinde sosyal, duygusal veya akademik alanlarda belli değişimlere sebep olacaktır. İkinci durum ise tanılananın etiketlemeye yol açması durumudur. Bu durum daha çok özel yetenek kavramlarının toplumsal karşılığı ile ilgili olmaktadır. Özel yetenek kavramı psikolojik ve kültürel bir kavramdır (Stenberg, 2007; Mandelman, Tan, Aljughaiman ve Grigorenko, 2010).

Var olan etiketlemenin olumlu ya da olumsuz oluşu çevresel süreçlerle ilgilidir. Özel yetenek algısı diğer özel eğitim durumlarına nazaran daha olumlu algılanmaktadır. Bunun yanında elde edilen özel yetenek tanımı, öğrencinin benlik kavramında ve başkalarının kendisine olan tutumlarında değişikliğe sebep olmaktadır (Freeman, 2013). Del Prete (1996), özel yetenek tanısı olan öğrencilerin akran ilişkilerinde kıskançlıkla karşılaştığını ve üst düzey becerilere sahip algılanmış olmalarının olumsuzluklar yarattığını ifade etmektedir. Etiketlemenin olumlu etkileri özgüven artışı ve olumlu beklentilerde artış olarak belirtilirken olumsuz etkileri ise gerçek dışı özgüven, dışlanma, sosyal kaygı, normalleşme eğilimi gösterme ve aşırı beklentiler olarak sıralanabilmektedir (Ryan, 2013).

4.3. Yalnızlık

Yalnızlık kavramı evrensel bir kavramdır fakat her bireyin yalnızlıkla ilgili yaşantısı farklıdır (Peplau ve Perlman, 1982). Yalnızlık kavramı olumlu ve olumsuz olmak üzere farklı bakış açıları ile ele alınmaktadır. Acı verici ve hoş olmayan deneyim olarak ifade edilen yalnızlık, sosyal ilişki yoksunluğu, var olan sosyal gerçeklik ile istenilen gerçeklik arasındaki uyumsuzluk olarak ifade edilmektedir (Ernst ve Cacioppo, 1999). Yalnızlık olumsuz bakış açısının yanında olumlu bakış açısıyla ele alındığında yaratıcılık, öz farkındalık fırsatı, varoluşsal ve dinamik bir yapıdır (Moustakas, 2016). Özel yetenekli bireylerde yalnızlık: tercih, içe dönük kişilik, farklılaşan ilgi alanı ve arkadaşlık beklentisi, zorunluluk, dışlanma, zorbalığa maruz kalma veya eğitim ortamlarından kaynaklı olabilmektedir (Ünal ve Sak, 2020). Özel yetenekli öğrenciler kişilik özelliklerinden veya tercihlerinden kaynaklı olarak yalnızlık yaşasalar da bu öğrencilerin ergenlikle birlikte popüler olmak ve arkadaş grubuna dahil olmak gibi istekleri olabilmektedir (Coleman ve Cross, 2014).

Ergenlikle birlikte akran grubuna dahil olma isteği özel yetenekli öğrencilerin kendilerinin var olan performanslarını sergilememelerine, saçma sorular sormalarına ve bildikleri halde sorulara cevap vermemelerine sebep olabilmektedir (Coleman ve Cross, 2014; Coleman, Micko ve Cross, 2015; Cross, Coleman ve Terhaar-Yonkers, 2014). Özel yetenekli öğrencilerin yalnızlıkla baş etmelerini desteklemek için söylemlerine kulak verilmeli, iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunmalı, kendini ifade edecekleri alanlar oluşturulmalı, duygu düzenlemelerini ve duygularını ifade etmelerini sağlamalı, yeniden çerçeveleme yapmalarını sağlamalı ve sosyal ortamlarında düzenleme yapmalarına destek olunmalıdır (Ünal, 2019).

4.4. Sosyal Uyum Problemleri

Sosyal uyum, insanların toplum içinde nasıl hissettikleri, birbirlerine karşı saygı gösterme durumları, içten ve güvenli çevrede yaşadıkları deneyimleri ne oranda hissettikleri olarak tanımlanabilmektedir (Dinç, 2007). Özel yetenekli öğrenciler gelişimleri itibari ile sosyal olayları fark etme, tepkide bulunma ve çözüm önerileri geliştirmede akranlarından daha ileridedir. Bu da onların yüksek empati, farkındalık ve dayanıklılık gibi içsel yapıya sahip olduklarını göstermektedir (Lopez ve Sotillo, 2009). Davis ve arkadaşları (2025), özel yetenekli öğrencilerin akranlarından izole olma, sosyal kabul için yetenekleri ve performanslarını gizleme, sosyal ilişkiler kurmakta zorlanma, eleştiriyi kabul edememe, sosyal ilişkiler kurmakta zorlanma, kendini tanımada güçlük, otorite reddi gibi sosyal uyum problemleri yaşayabileceğini ifade etmiştir.

Özel yetenekli bireyler sosyal uyum konusunda akranlarıyla benzer özellik sergileyememektedir (Ağaya, Akçayır ve Çitil, 2023). Sosyal uyum davranışlarını etkileyen içsel ve dışsal süreçler bulunmaktadır. İçsel özellikler: mükemmeliyetçilik, benlik algıları, kişilik gelişimleri ve asenkron gelişim olabilmektedir. Dışsal özellikler: akran, öğretmen, aile ve ortam gibi faktörler olabilmektedir.

4.5. Beklenmedik Akademik Başarısızlık

Özel yetenekli birey sınıf içinde veya evde ortaya koyduğu performansı ile bir yönlendirme sürecine girmektedir. Tanı sürecinde yapılan IQ testlerinde yüksek performans göstermekte ve özel yetenek tanısı almaktadır. Tanılama süreçlerinde zekâ testinin yanında performans testleri de kullanılabilmektedir. Beklenmedik akademik başarısızlık diyebilmek için standart bir uzlaşa sağlanamamıştır. Bazı durumlarda iki standart sapma fark olması beklenmedik

akademik başarısızlıktan şüphelenilmesine sebep olabilmektedir. Genel olarak bakıldığında özel yetenekte beklenmedik başarısızlık bir tutarsızlık durumudur. Tutarsızlık beklenen başarı potansiyeli ile sergilenen başarı düzeyi arasındaki farktır (Reis ve McCoach, 2002). Emerick (1988), tutarsızlığı:

- Yüksek zekâ puanına eşlik eden düşük başarı testleri,
- Yüksek zekâ puanına eşlik eden ders notlarındaki düşüklük,
- Yüksek potansiyel ile yaratıcılık veya zihinsel kapasiteyi ortaya koyabileceği fırsat yoksunluğu,
- Düşük ders notlarıyla yüksek başarı test puanları,
- Üstün zihinsel performans ve yaratıcılık fakat düşük motivasyonları olarak kategorize etmiştir.

Var olan tutarsızlık durumları ve kategorileri özel yeteneklilerde düşük başarı ile karıştırılmamalıdır. Bazı özel yetenekli öğrenciler beklenen başarının altında performans gösterebilirler fakat performansı akranlarının başarı düzeyinin üstünde olabilir. Beklenmedik başarısızlık, bireyin kendi performansı ile sergilediği potansiyeli arasındaki farkı ifade etmek için kullanılırken; düşük başarı, ortalamanın yani normun başarı puanının belirlenmesi ve bunun altında performans göstermesidir (Sak, 2010). Beklenmedik başarısızlığın kronik başarısızlık ve geçici başarısızlık olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Reis, 2002). Beklenmedik başarısızlık türleri başarısızlık nedenlerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Beklenmedik başarısızlığa neden olan etmenlerden biri de aile tutumudur. Clemons (2008), ebeveyn desteğinin, duyarlılığının öğrenci başarısına etkisinin yüksek olduğuna ve öğrencinin gelişimini destekleyici ortamlar oluşturmanın önemine değinmektedir. Çağlar (2004), çalışmasında başarısız özel

yetenekli bireylerin ailelerinin: baskıcı olması, çocuğun aileye bağlı ve muhtaç olması, gerçekçi olmayan hedefler belirlemesi, sosyal problemler yaşamaları, çocukların yeterli desteklenmemesi, düşüncelerini paylaşmaya izin verilmemesi gibi özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Başarısızlık sebebi öğrencinin motivasyonu, ilgisi ve bakış açısıyla alakalı olabilmektedir.

Okul seçimi ve deneyimleri de öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Okul süreci başarının ortaya çıktığı ortamdır fakat tek etki faktörü okul süreci olmamaktadır (Peters vd., 2002). Öğrenme ortamları özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye uygun olduğunda ve öğrenme ortamlarında destekleyici bir tutum sergilendiğinde öğrenci başarısı giderek artan bir grafik oluşturmaktadır (Matthews ve McBee, 2007). Okul sürecine yeni başlamış özel yetenekli birey okuma, yazma veya sayısal işlemlerle ilgili belli bir gelişim sergilemiş olabilmektedir. Bu noktada öğrencinin okul ve derslere dair çalışsam da yapabilirim gibi bir algıya kapılmaması, devam eden eğitim sürecinde başarısızlık yaşamaması için önemli faktörlerden biridir (Schultz, 2005).

Okul ortamlarında özel yetenekli öğrencilerin düşük başarı gösterme sebepleri:

- Özel eğitim ihtiyacı olmadığının düşünülmesi (Delisle,2010),
- Hızlandırma ve farklılaştırmanın öğrencinin gelişim sürecine zarar verebileceği (Reis ve Morales-Taylor, 2010; Wood, Portman, Cigrand ve Colangelo, 2010),
- Özel yetenekliler eğitim programının önemsenmemesi (McCollister ve Sayler, 2010),

- Azınlıkların özel yetenekli olamayacağı düşüncesi (McBee,2007),
- Öğretmenlerin özel yetenek eğitimde konusunda rehberlik ve danışmanlığa ihtiyaç duymaması (Wood vd., 2010),
- Öğrenciye uygun eğitim plan ve programlarının tasarlanmaması (Davis, Rimm ve Siegle, 2011),
- Öğrencilerin sosyal baskıdan dolayı kendilerini gizlemesi (Neihart, 2007),
- Olumsuz öğretmen tutumları ve özel yetenekli öğrencilere alan tanımama (Stoeger ve Ziegler, 2010),

Öğrenme ortamlarının yetersizliği gibi olumsuz algı ve tutumlardan dolayı düşük başarı gösterebilmektedirler. Okul ortamında akran ilişkileri de öğrencinin potansiyeli ve bu potansiyelini sergilemesi üzerinde etkili olmaktadır (Ogurlu ve Yaman, 2010). Özel yetenekli öğrenciler akran kabulü ve sosyal uyum için başarılarını sergilememekte veya akranları tarafından zorbalık yaşadıkları için okulda ve derslerinde başarıları düşebilmektedir.

Özel yeteneklilerde beklenmedik akademik başarısızlıkla baş etmek için; öğrenci öğretmenleri ile iletişim halinde olunmalı, olumlu yönlere odaklanılmalı ve yeteneklerini sergileyebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Sınıf ve okul içi yapıcı tutumlar geliştirilmeli, takdir edilmelidir. Öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim programı hazırlanmalı ve değerlendirme sürecinin buna göre yapılmasına özen gösterilmelidir. Aile ve okul iş birliği sağlanmalı ve bütüncül destek kaynakları oluşturulmalıdır. Bunların yanında özel yetenekli öğrencilerin asenkron gelişim, mükemmeliyetçilik, yalnızlık, içe dönüklük veya akran zorbalığı gibi durumlar

yaşayabileceği göz önünde bulundurulmalı ve rehberlik desteği alabileceği kaynaklar oluşturulmalıdır (Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Ogurlu ve Yaman, 2013; Reis ve Morales-Taylor, 2010; Stoeger ve Ziegler, 2010; Wood vd., 2010),

4.6. Kardeş İlişkileri ve Yaşanan Sorunlar

Kardeş ilişkilerinin incelenebilmesi için öncelikle aile kavramının açıklanması gerekmektedir. Aile, toplumun temelini oluşturmaktadır. Birey, aile için ilk sosyalleşme ortamı ve temel öğretileri kazandığı ilk yapı olmaktadır. Aile içi ilişkiler ve iletişim öğretileri bireyin hem toplum hem de diğer tüm ikili ilişkilerinde kullanabileceği bir iletişim modeli oluşturmasını sağlamaktadır. Özel yetenekli öğrencinin ailede ilk ya da tek çocuk olması, kardeşi olması iletişim şeklini etkiler. Ailede tek veya ilk çocuk olduğunda aile içi ilgi odağı ve zamanın harcandığı kişi kendisidir. Ailesinin kararlarda fikrini alması, aktivitelerde birlikte vakit geçirmesi ve var olan imkanların hepsinin odağı olması ikinci bir kardeşin dünyaya gelmesiyle kalıcı bir değişime uğrar. Yeni kardeşi kabul özel yetenekli olduğu bilinen kardeşin kişilik yapısı ve aileleri ile olan iletişimleriyle ilgili olmaktadır (Silverman,1988).

Kardeş ilişkilerinde kimin daha akıllı olacağı ya da ben daha zekiyim tutumunda olabileceği düşünülmektedir. Bazı araştırmalarda ilk doğan çocuğun yüksek potansiyelli olması ihtimalinin daha fazla olduğu söylenmektedir (Cox ve Paley, 2003). Ailelerin ilk ebeveynlik deneyimi yaşamaları onlara karşı yüksek ilgi geliştirmelerine ve gelişimlerini yakından izlemelerine olanak sağlamaktadır. Bunun yanında ikinci olan çocuğun da ağabey ya da ablasına benzer bir bilişsel gelişim sürecinde olabileceği görülmektedir. Bu benzerliğin ana sebebi ortak kalıtsal yapı, çevresel faktörler ve kültürdür (David, Gil ve Raviv, 2009). Kardeşler arasında doğum sırası da etkili olmakla birlikte çevresel faktörlerle birleşmiş roller ve ilişkiler mevcuttur.

Çocuğun rollerinin oluşturulmasında aileler etkili olmaktadır. Çocuğun seçtiği role ebeveynlerin verdiği tepkilere göre rolü kabul ya da değiştirme durumu olabilmektedir. Var olan roller kardeş ilişkilerinde görülen kardeş kıskançlığını doğrudan etkilemektedir. Kardeş kıskançlığının veya kavgalarının sebebi sevgi, güç ya da ilgidir (Artzey, 2020). Kabul veya yeterli görülme isteği daha fazladır.

Özel yetenekli bireyler, kendilerini kardeşleri ile karşılaştırabilmektedirler. Yeteneklerindeki farklılıklara karşı, ailelerin adil olmamaları veya uygun tepkileri vermemeleri özel yetenekli bireylerin sessizleşip içe kapanmalarına ya da tepkisel davranışlarda bulunmalarına sebep olmaktadır (Tuttle ve Cornell, 1993; Webb, Gore, Amend, DeVries ve Kim, 2008). Kardeş ilişkilerinde sorun yaşanmasına sebep olan durumlardan biri de özel yetenekli kardeşin diğer kardeşine eşit olmayan yetenekleridir. Özel yetenek, normal olan kardeşin yetenekli kardeşe içten içe kıskançlık duymasına ve öfke gibi olumsuz duygular geliştirmesine sebep olabilmektedir.

Yapılan araştırmalarda, özel yetenekli kardeşleri olan çocukların kardeş ilişkilerine dair bakış açıları incelenmiştir. Bazı araştırmalarda özel yeteneğe sahip olmayan kardeşler, yetenekli kardeşlerinin bilgilerine özlem duyduklarını ve olumsuz duygular hissettiklerini ifade etmişlerdir (Schieber, 2019). Bazı araştırmalarda ise olumsuz bir duygu geliştirilmediği ortaya konulmaktadır (Tuttle ve Cornell, 1993).

Kardeş ilişkilerinde yaşanan sorunların giderilmesinde ebeveynler;

- Her çocuğa bireysel zaman ayırmalı ve sorunlarına çözüm önerileri geliştirmelerine fırsatı vermelidirler.
- Kuralları birlikte oluşturmaları ve kurallar herkese eşit mesafede uygulamalıdır.

- Kıyas yapmamalı, ilişkiler konusunda olumlu model olmalıdırlar.
- Kardeşler arası iş birliği gerektiren etkinliklerle ilişkileri desteklemelidirler.
- Çocuklara adaletli, eşit tavırla yaklaşmalı ve ebeveynler söylemleri ile davranışları arasında tutarlı olmalıdırlar (Dağlıoğlu, 2011; Öztapak, 2018).

5. ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE YÜKSEK POTANSİYEL VE KARIYER PLANLAMASI

Özel yetenek tanısı bireyin genel zihin, resim ya da müzik alanlarının birinde ya da birden fazlasında akran grubundan ayrılan bir potansiyele sahip olması olarak tanımlanabilir (MEB, 2018). Özel yetenekli olduğundan şüphelenilen bir öğrenci birden fazla alanda aday gösterilebilir. Zekâ testinin yanında müzik ve resim alanlarında da değerlendirmeye alınan öğrencinin bu alanlardan biri ya da ikisinden tanılama alması çoklu bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerde çoklu potansiyel ve kariyer planlaması kapsamında; çoklu potansiyel, kariyer gelişim kuramları ve kariyer planlaması başlıkları yer almaktadır. Var olan potansiyelin çok boyutlu oluşu başka bir deyişle birden fazla alanda yetenekli olması bireye bir kariyer öyküsü oluşturmak için seçim yapma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu konuda özel yetenekli öğrencinin uygun rehberlik desteğini alması, potansiyel yeteneklerini ve bunların kariyerlerine etkisini değerlendirmesi gerekmektedir.

5.1. Çoklu Potansiyel

Değerlendirme sonucunda bireyin birden çok alanda yüksek performans göstermesi “çoklu potansiyel” olarak ifade

edilmektedir. Çoklu potansiyele sahip olmak öğrencilerin yüksek merak, karmaşık bilişsel yapı, yaratıcılık, esneklik, mükemmeliyetçilik, çok sayıda uyarıyı özümseme ve birçok enstrüman çalmaya yatkınlık gibi düşünülebilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda çoklu potansiyel, kariyer sürecinde kararsızlık ve kaygı yaşamayla ilişkilendirilirken bazı çalışmalarda ise üstün yetenek ve yoğun ilgi ile ilişkilendirilmektedir. Bir diğer görüş ise çoklu potansiyeli karar verme becerisinin gelişmemesi veya yetersizliği olarak ele almaktadır (Sajjadi, Rejskind ve Shore, 2001).

Çoklu potansiyelle birlikte birey birçok alanda başarılı olabilmektedir. Fakat hepsinde kariyer planlaması yapması gerçekçi olmamaktadır. Aynı zamanda çoklu potansiyele sahip öğrenciler yanlış karar ve risk almamak için karar vermede zorlanabilmektedir (Jung,2012).

Çoklu potansiyel sonrası kariyer seçiminde üç farklı durum yaşanabilmektedir. İlki çoklu potansiyele sahip özel yetenekli birey meslek seçiminde zaman kaybı yaşayabilmekte ve bir meslek seçimine karar verememektedir. İkincisi formal bir yetenek alanında mesleki kariyer olarak uzmanlaşabilmekte diğer alanda formal ya da informal şekilde çalışmalar yapmaya devam edebilmektedir. Son olarak, multidisipliner olarak çalışmalarını sürdürebilmektedir. Özel yetenekli olup çoklu potansiyele sahip öğrencilerin, mezun olduğu alan ile yüksek lisans ya da doktora alanı farklı potansiyellerine uygun seçilmiş olabilmektedir. Çoklu potansiyel özel yetenekte nadir görülen bir durumdur. Achter, Lubinski ve Benbow (1996), yapmış oldukları araştırmada 1000 öğrenciden 50'sinin çoklu potansiyele sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Çoklu potansiyelde bireyin karar verme gücünün yanında ebeveynlerin de bu konudaki beklentilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Ebeveynlerin kariyer seçiminde öncelikleri; mesleki kazanç, statü veya sosyal imkanları olabilmektedir.

Çoklu potansiyele sahip öğrencilerin aileleri de bu öğrencileri “her şeyi yapabilir, her alanda başarılı olabilir” gibi ifadelerle destekleyebilmektedir. Bu durumda ebeveynin önceliği ve bu önceliğe çocuğunu teşvik etmesi çocuğun kafasını karıştırabilmektedir. Çoklu potansiyele sahip özel yetenekli öğrenciler, çoğunlukla ebeveyn beklentileri ve yönlendirmelerine göre seçim yapmaktadırlar (Greene, 2006). Çoklu potansiyelin bir sonucu olan olumsuz durumlarla baş etmek için öğrencilerin ve ailelerin rehberlik ve kariyer gelişimi konusunda danışmanlık hizmetlerinden faydalanması gerekmektedir.

5.2. Kariyer Danışmanlığı Kuramları

Kariyer gelişim öyküsünün incelenmesi ve karar süreci ile ilgili farklı kuramlar bulunmaktadır. Kariyer danışmanlığında rehberlik eden uzmanın kullandığı kurama göre danışmanlık süreci değişebilmektedir. Kariyer danışmanlığı kuramlarının temelini özellik-faktör kuramları oluşturmaktadır. Özellik-faktör kuramlarında, mesleki gereklilikler ile kişilik özellikleri arasında ölçme araçlarıyla eşleştirme yapılmaktadır. Bu bölümde özellik-faktör kuramlarından Parsons’ın özellik- etmen kuramı, Roe’nun ihtiyaçlar kuramı ve Hollad’ın geliştirdiği kişilik kuramı ele alınmaktadır.

Parsons özellik-etmen kuramıyla kariyer kuramlarının kurucusu olarak anılmaktadır. Kuram bireyin kendini tanımasını, meslekler ve iş hayatı konusunda bilgi edinmesini amaçlamaktadır (Ulaş-Kılıç,2021). Kuramda özellik kavramı testlerle ölçülen özellikleri; etmen kavramı ise bireyi diğerlerinden ayıran özellikler olarak kullanılmaktadır. Kuram çerçevesinde birey ve iş özelliklerinin değerlendirip eşleştirilerek karar verilmesi amaçlanmaktadır. Parsons özellik-etmen kuramında iş dünyasının gerekli özellikleri ile kişi özelliklerinin benzer olmasına vurgu yapmaktadır. Her mesleğin kendine at özellikleri bulunduğu ve bunun ölçülen kişi özellikleri ile

eşleştirilip kişinin o mesleği yapabilir olacağına karar vermesi olarak ifade edilmektedir (Kuzgun, 2014).

Holland (1959) tipoloji kuramında kişilik özellikleri ile meslekler arasında bir ilişki olduğunu benimsemiş ve altı kişilik tanımlayıp kariyer danışmanlığı alanına “tipoloji” kavramını kazandırmıştır. Altı kişilik özellikleri altı çevreyi oluşturmakta ve kariyer kararı verirken, mesleğe yönelirken ve meslekte başarılı olmayı hedeflerken önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Bu kişilik tiplerinden gerçekçi tip mekanik, teknik ve nesneldir. Araştırmacı tip analitik düşünmeye yatkındır. Sosyal tip kişiler arası iletişim ve yardım etmeye yatkındır. Girişimci tip cesaretli, dışa dönük, kitleleri yönlendirebilen kişilerdir. Sanatçı tip yaratıcı, içedönük ve duygusal yapıya sahiptir. Geleneksel tip işine bağlı, itaatkâr ve geleneksel yapıya bağlı kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Roe (1951) gereksinim kuramında, meslek ve kariyer gelişim sürecinde psikolojik ihtiyaçların önemine vurgu yapmaktadır. Roe’ye göre bireyin erken çocukluk dönem ihtiyaçları, aile ortamı, ebeveyn tutum ve ilişkileri bireyin davranışlarını ve kariyer seçimlerini etkilemektedir. Tatmin edilmeyen ihtiyaçlar ileride güdü haline dönüşebilmektedir. Bireyin meslek seçimi bu güdü ve ihtiyaçlar üzerinde şekillenmektedir. Ebeveyn tutumları; çocuğun kabullenilmesi, çocuktan kaçınmak ve çocuğa karşı duygusal yoğunlaşma olarak ele alınmaktadır. Bu tutumlar sonucunda ebeveynlerin çocuklara yaklaşımı çocuğun ileride meslek seçimini etkilemektedir.

Kariyer danışmanlığı kuramlarının diğer boyutu da gelişimsel kuramlardır. Gelişimsel kuramlar sürece odaklanmaktadır. Bu kuramlardan ilki Super’in geliştirdiği yaşam boyu yaşam alanı kuramıdır. Super (1990) kuramında cinsiyet, statü, benlik ve sosyal değişim kavramlarına yer vermektedir. Kuramda kariyer gelişimi evrelere ayrılmaktadır. Büyüme/gelişim, araştırma/keşif, yerleşme, devam

ettirme/sürdürme ve geri çekilme/çöküş olarak dönemlere ayrılmakta ve dönem içindeki rollere ayrılmaktadır. Kuram kapsamında, kişiler farklı kişilik özellikleri ve benliklere sahiptirler; belirli meslekler esnek bir yapıya sahiptir. Kuramda yaşam boyu kavramıyla kariyer gelişiminin sürekli devam ettiği, yaşam alanı kavramıyla da çalışma ve özel yaşamdaki rollere vurgu yapılmaktadır. Super kuramı kapsamında detayları göstermek amacıyla Yaşam-Kariyer Gökkuşağı Diyagramı oluşturmuştur.

Gottfredson (1981) daraltma ve uzlaşma kuramında kariyer gelişimini, bireyin çevre ve kendi ile olan etkileşimi sonucu kariyer seçiminin ortaya çıkışı olarak tanımlamaktadır. Bilişsel olarak gelişen ve öğrenen birey kendi için bir harita oluşturmakta ve geliştikçe haritası da genişlemektedir. Hedefe ulaşma noktasında var olan bu haritanın kendimize uygunluk, ulaşılabilirlik ve kolaylığa göre daraltılmasına vurgu yapmaktadır. Gottfredson kariyer hedefleri ile ilgili olarak sürecin çocuklukta başladığı ve benliği ortaya koyma girişimi olduğu varsayımından yola çıkarak kariyer sürecindeki memnuniyet ve doyumun benlikle ilgili tutarlılığın göstergesi olduğunu ve bireylerin mesleki kalıp yargılar oluşturdukları tespitinde bulunmaktadır.

Bu kuramlar dışında sosyal öğrenme kuramlarından sosyal bilişsel kariyer kuramı, sosyal öğrenme kuramı; postmodern kariyer kuramlarından, kariyer yapılandırma kuramları, kaos kuramı, kariyer yelkenlisi modeli, Brott hikayelendirme yaklaşımı, sistemler kuramı, umut odaklı kariyer yaklaşımı gibi kariyer danışmanlık kuramları da bulunmakta ve kariyer danışmanlıklarında uzmanlar tarafından benimsenmektedir.

5.3. Kariyer Planlaması

Kariyer planlaması, sadece özel yetenekli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için yaşamlarının temelinde yer alan karmaşık bir süreçtir. Başarılı bir kariyer planlaması yapılması için karar verme, bilgi toplama, değerlendirme süreçleri sağlıklı ilerletilmelidir. MEB 2001-2015 müfredatında da yaşam boyu kariyer gelişimine yer verilmiştir. Fakat yeterli destek ve rehberlik hizmetleri bulunmadığı için etkili olunamamıştır (Nazlı,2016).

Özel yetenekli bireylerin var olan potansiyelleri kariyer yönelimlerinde etkili olmaktadır. Yukarıda da bahsedilen kariyer kurumları kapsamında kariyer danışmanlığının uzmanlarca yapılması gerekmektedir (Herr, Cramer ve Niles, 2004). Kariyer planlaması yapılırken özel yetenekli öğrencinin gelişim süreçlerinden, kişilik özelliklerinden, mesleki beklentilerinden, cinsiyetinden, yaşadığı kültürel yapıdan, değerlerinden ve deneyimlerinden faydalanılmaktadır. Özel yetenekli bireyler gelişmiş beceri ve geniş bilgi birikimlerinden dolayı erken yaşta farkındalık geliştirebilmektedirler. Planlama yapılırken bir uzmanla çalışmak kadar çalışılan uzmanın benimsediği yaklaşım ve kuramsal temel de kariyer planlamasında önemli bir yer kaplamaktadır (Tüz, 2003).

Kariyer planlamasında, özel yetenekli öğrenci ile ailesi, çalıştığı öğretmenleri, okulu, akademik ve ek destek eğitim süreçleri de dikkate alınmalıdır. Değerlendirmenin çok boyutlu sürece dayalı ve iş birliği içinde yapılması karar verme sürecini etkileyen faktörlerdendir.

6. SONUÇ

Özel yetenekli bireyler bilişsel olarak akran grubuna oranla yüksek performans gösterebilir de belli alanlarda sorunlar yaşayabilmektedirler. Sosyal duygusal gelişimleri ile bilişsel gelişimleri arasında oluşan gelişim farkı asenkron gelişime sebep olmaktadır. Bu durumda sosyal duygusal alanlarda akranlarıyla sorun yaşamasına sebep olmaktadır. Etiketlenme, arkadaş edinmekte zorlanma ve benzeri sosyal duygusal zorluklara yol açmaktadır.

Asenkron gelişim sürecinde akademik gelişimleri ve kariyer gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Kariyer planlamasında yer alan bu zorlukları özel yetenekli bireylerin özelliklerine uygun kariyer planı kuramı ile müdahale edilmesi ile çözüm bulmaktadır. Yapılan uygun müdahale süreci ve doğru danışmanlık ile bireylerin kariyer gelişimleri daha sağlıklı şekilde ilerlemektedir.

KAYNAKÇA

- Adler, D. M. (2006) The effects of participating in support groups focusing on parenting gifted children. Unpublished doctoral dissertation. Kent State University, Ohio.
- Ağaya, A., Akçayır, İ. ve 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.
- Anlatan, M. (2023). Türkiye’de özel yeteneklilerle yapılan çalışmalarda benlik algısı. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(1), 21-52. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.01.002>
- Atay, M. (2011). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ben Artzey, N. (2020). Gifted but equal? Parents’ perspectives on sibling relationships in families with gifted and non-gifted children. Gifted and Talented International, 35(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2020.1760742>
- Ben-Artzey Schieber, N. The Gifted Child as an Equal Partner or Minority in the Sibling Relationship: the Parents’ Perspective. Child Ind Res 12, 2151–2171 (2019). <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09632-8>
- Bartollas, C. ve Schmallegger, F. (2017). Çocuk suçluluğu. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Clark, B. (1997). The integrative education model: systems and models programs for gifted and talented. USA: Creative Learning Press, Inc.

- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Colangelo, N. ve Davids, G. (2003). *Handbook of Gifted Education*, Pearson Education, Inc., Boston.
- Coleman, L. J., Cross, T. L. (2000), Social-emotional development and the personal experience of giftedness. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 203-212.
- Coleman, L., ve Cross, T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(1), 41-56. <https://doi.org/10.1177/016235328801100406>
- Coleman, L. J., Micko, K. J., ve Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358-376. <https://doi.org/10.1177/0162353215607322>
- Columbus Araştırma Grubu (1991). *Columbus Group toplantısının yayınlanmamış transkripti*. Columbus, Ohio. www.gifteddevelopment.com/isad/columbus-group adresinden 30 Ocak 2025 tarihinde edinilmiştir.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., ve Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 30- 39. <https://doi.org/10.1177/016235329101500106>
- Cox, M. J. ve Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual review of psychology*, 48(1), 243-267.

- Çaykuş, T.M. (2021). Kariyer Gelişim Kuramları, İçinde Ö. Ulaş Kılıç (Ed.). Vaka Örnekleriyle Desteklenmiş Kariyer Psikolojik Danışması Kuramları (s.91-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Dabrowski, K. (1994). The heroism of sensitivity. (E. Hyzy-Strzelecka, Trans.) Advanced Development, 6, 87-92.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri, Milli Eğitim Dergisi, 39 (186), 72-84.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildirileri.
- David, H., Gil, M. ve Raviv, I. (2009). Sibling relationships among Eilat families with at least one gifted child. Gifted and Talented International, 24(2), 71-88.
- Davis, G.A., Rimm, S.B., ve Siegle, D. (2011). Education of The Gifted And Talented. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. ve Siegle, D. (2014). Education of the Gifted and Talented (6th ed.). Pearson.
- Delisle, J.R. (2010). Liberal arts. Gifted Child Today, 33, (3), 53-54.
- Dinç, S. (2007). Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Elias, M. J. ve Weissberg, R. P. (1990). School-based social competence promotion as a primary prevention strategy: A tale of two projects. Prevention in human services, 7(1), 177-200.
- Elitok, Y. (2019). Kariyer Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi, İçinde E. Kaygın ve Y. Zengin (Ed.). Kariyer Temel

- Kavramlar, Yönetimi, Güncel Konular (s.21-32). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ernst, J. M., ve Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8(1), 1-22. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(99\)80008-0](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(99)80008-0)
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David falton Publishers.
- Freeman J. (2013). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Guttman, M. (2009). Violence Prevention. In B.A. Mowder, F. Rubinsom and A.E. Yasik (Ed.), *Evidence-based practice in infant and early childhood psychology* (pp. 617-640). John Wiley and Sons, Inc.
- Güneri, O.Y. (2012). Psikodinamik Yaklaşımlar, İçinde B. Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya* (s.135-164). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Heller, K.A. (2000). *International Handbook of Gifted and Talent*, Elsevier, Boston.
- Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ Stanford-Binet; origin and development. *World Book*. <https://psycnet.apa.org/record/1942-03833-000>
- Herr, E. L., Cramer, S. H. ve Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic*

- approaches (6th ed.). Allyn and Bacon.
<https://psycnet.apa.org/record/2003-88251-000>
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 6(1), 35.
- Hymer, B., Whitehead, J. ve Huxtable, M. (2009). *Gifted Talents and Education*, WileyBlackweel, Philedelphia.
- Janos, P.M., Marwood, K.A., Robinson, N.M., (1985). "Friendship Patterns in Highly Intelligent Children", *Roeper Review*, 8, 46–49.
- Jumper, R. L. (2009). Gifted children's communication about bullying: Understanding the experience (Publication No. 3400752) [Doctoral dissertation, Texas AandM University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Jung, J. Y. (2012). Giftedness as a Developmental Construct That Leads to Eminence as Adults: Ideas and Implications From an Occupational/Career Decision-Making Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 189-193.
<https://doi.org/10.1177/0016986212456072>
- Kaufman- Goodstein, P. (2013). *How to stop bullying in classrooms and schools: Using social architecture to prevent, lessen and bullying*. Routledge
- Köksal, A. (2007). Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması. Doktora Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtulmuş, Z. (2010). Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini

algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuzgun, Y. (2014). Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Leana, M.Z. (2005) Üstün zekalı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Lewis, R.B. ve Doorlag, D.H. (2003). Teaching special student in general education classroom. Upper Saddle River: Pearson Education.

Lopez, V. ve Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish speaking children and adolescents, High Ability Students, 20, 39-53. DOI: 10.12691/ajap-2-2-4

Louise, P. (2005). Gifted Young Children, Allen-Unwin, London.

Lovecky, D. V. (1998). Spiritual sensitivity in gifted children. Roeper Review, 20(3), 178-183.

Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M. ve Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. Learning and Individual Differences, 20(4), 287-297.

Matthews, M. S., ve McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. Gifted Child Quarterly, 51(2), 167-181.

Mısırlı, Ö. (2003). Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik Sınav Kaygısı Benlik saygısı Kontrol Odağı Özyeterlik ve Problem Çözme Becerileri ile

- İncelenmesi, KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11- 15.
- Morelock, M. J. ve Morrison, K. (1999). Differentiating ‘developmentally appropriate’: The multidimensional curriculum model for young gifted children. *Roeper Review*, 21(3), 195-200.
- Moustakas, C. E. (2016). *Loneliness*. Pickle Partners Publishing.
- National Association for Gifted Children. (2016). Asynchronous development.
<http://www.nagc.org/resources/publications/resources/social-emotional-issues/asynchronousdevelopment>
- Nazlı, S. (2016). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı(5.baskı). Anı Yayıncılık.
- Neihart, M. (2007). The socio affective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341
- Neihart, M., Pfeiffer, S. ve Cross, T. (2015). The social and emotional development of gifted children: what do we know? Sourcebooks, Inc.
- Niles, S.G. ve Bolwsbey, J.H. (2013). 21. Yüzyılda Kariyer Gelişim Müdahaleleri. (Çev. F. Korkut Owen). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ogurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 213-223.

- Ogurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2013). Guidance needs of gifted and talented children's parents. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2013, 3(2), 81-94.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(17), 79-106.
- Öztemel, K. (2020). *Kariyer Planlama ve Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peplau, L. A. ve Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: John Wiley and Sons.
- Perspectives on development and education (pp. 265-274). Great Britain: John Wiley and Sons.
- Peterson, J.S. ve Ray, K.E. (2006a). Bullying among the gifted: the subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252- 269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>
- Peterson, J. S. ve Ray, K. E. (2006b). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Peters, W.A.M., Grager, H. L. ve Supplee, P. (2002). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. *International handbook of giftedness and talent*: (ss.609-620) USA: Clearance Center.
- Piechowski, L. D. (1992). Mental health and women's multiple roles. *Families in Society*, 73(3), 131-139. <https://psycnet.apa.org/record/1992-31144-001>

- Pfeiffer, S. I. (2008). Handbook of Gifted in Children, Springer, London.
- Raising Children (2016). Gifted talented children behavior development. Retrieved from http://raisingchildren.net.au/articles/gifted_talented_children_behaviour_development.html
- Reis, S. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M.
- Reis, S. ve McCoach, D. (2000). The underachievement in gifted students: What do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44, 152-169.
- Reis, S. ve Morales-Taylor, M. (2010). From high potential to gifted performance: Encouraging academically talented urban students. Gifted Child Today, 33, (4), 28-38
- Robinson ve S.M. Moon (Eds.), The social and emotional development of gifted children: What do we know?(ss. 125-135). Washington, DC: National Association for Gifted Children; and Prufrock Press, Waco, TX.
- Rigby, K. (2007). Bullying in schools and what to do about it. Australia.
- Robbins, S.H. (2012). The everything parents guide to raising a gifted child all you need to know to meet your child's emotional, social, and academic needs. Adams Media.
- Roe, A. (1951). A Study of Imagery In Research Scientist. Journal of Personality, 459-470
- Ryan, M. (2013). The gift of giftedness? A closer look at how labeling influences social and academic self-concept in highly capable learners (Doctoral dissertation).

- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G. ve Shore, B. M. (2001). Is Multipotentiality a Problem or Not? A New Look at the Data. *High Ability Studies*, 12(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/13598130124556>
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekalılar: Özellikleri, Tanılanmaları Eğitimleri*. Baskı, Maya Akademi Yayınevi, Ankara.
- Salman, G. (2005). İşbirlikli öğrenmenin hayat bilgisi dersinde sosyal beceriler, erişimi ve hatırdaki tutma üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). *Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 139-163.
- Schultz, B. H. (2005). Gifted underachievement: oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*. 28(2).
- Silverman, L.K. (1993). *The quest for meaning: counseling issues with gifted children and adolescents*. counseling gifted and talented. Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1988). The second child syndrome. *Mensa Bulletin*, 320, 18-20.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson and S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Waco, TX: Prufrock Press

- Silverman, L. K. (2010). Resource for parents of gifted children. https://childdevelopmentinfo.com/learning/gifted_children/?ak_action=reject_mobile#.WmSV5a3BK1s
- Super DE (1990) A life span, life-space approach to career development. In Career Choice and Development, 2nd ed. (Eds D Brown, L Brooks):197–261. San Francisco, Jossey–Bass
- Stenberg, R. J. (2007). Cultural concepts of giftedness. Roeper Review, 29(3), 160-165.
- Stoeger, H., ve Ziegler, A. (2010). How fine motor skills influence the assessment of high abilities and underachievement in math. Journal for the Education of the Gifted, 34 (1), 195-219.
- Strip, C.A. ve Hirsch, G. (2000). Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Şahin, S.K. (2021). Roe'nun Kariyer Kuramı, İçinde Ö. Ulaş KILIÇ (Ed.). Vaka Örnekleriyle Desteklenmiş Kariyer Psikolojik Danışması Kuramları (s.67-87). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terrasier, J. C. (1985) Dyssynchrony: Uneven development. In J. Freeman (Ed.), The psychology of gifted children.
- The Frances A. Karnes Center. (2005). Appropriate Practices for screening, Identifying and Serving Potentially Gifted Preschoolers. The University of Southern Mississippi.
- Terrasier, J. C. (2011). Priority to early identification: Better prevention than remediation. Talent Development and Excellence, 3(1), 101-102.

- Tuttle, D. H. ve Cornell, D. G. (1993). Maternal labeling of gifted children: Effects on the sibling relationship. *Exceptional Children*, 59(5), 402-410. <https://doi.org/10.1177/001440299305900503>
- Tüz, M. V. (2003). Kariyer planlamasında yeni yaklaşımlar. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 169-176.
- Ünal, N. E. ve Sak, U. (2020). Sıra Dışı Olanlar: Özel Yetenekli Yalnız Ergenler. *Çocuk Ve Medeniyet*, 5(10), 281-296. 10.47646/cmd.2020.214
- Volk, A.A., Dane, A.V. ve Marini, Z.A. (2014). What is bullying a theoretical redifination. *Developmental Review*, 34(4). 327- 343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Vygotsky, L. (2018). Lev Vygotsky. La psicología en la Revolución Rusa. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., DeVries, A. R. ve Kim, M. (2008). A Parent's Guide to Gifted Children. *Gifted and Talented International*, 23(1), 155–158. <https://doi.org/10.1080/15332276.2008.11673523>
- Wood, S., Portman, T.A.A., Cigrand, D. L. ve Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54(30), 168-178.
- Ulaş Kılıç, Ö. (2021). Kariyer Gelişim Kuramları, İçinde K. Öztemel (Ed.), *Vaka Örnekleriyle Kariyer Rehberliği ve Kariyer Psikolojik Danışması* (s.1-36). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, N. E. (2019). Özel yetenekli ergenlerin yalnızlık deneyimleri (Master's thesis, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü).<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/329083>

Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığına Giriş, İçinde B. Yeşilyaprak (Ed.). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya (s.1-38). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, D. (2015). Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler. Nobel Akademik Yayıncılık.

MATEMATİKTE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER

Esengül SEZER¹

1. GİRİŞ

Matematik, insanoğlunun evreni anlama çabasının soyut bir dili olarak yüzyıllardır varlığını sürdürmektedir. Bu dilin gizemini çözebilen bireyler, yalnızca akademik başarı elde etmekle kalmaz, aynı zamanda bilimsel ve teknolojik gelişmelere de yön verirler. Özellikle de matematik alanında özel yeteneklere sahip öğrenciler, toplumsal kalkınma açısından büyük bir potansiyel taşımaktadırlar.

Bu bölüm, matematikte özel yetenekli öğrencilerin tanımı, tanılanması, özellikleri ve eğitim ihtiyaçları üzerine yapılan kapsamlı bir derlemeyi içermektedir. Aynı zamanda erken çocukluk döneminden itibaren bu öğrencilerin desteklenmesinin önemi, öğretim süreçlerinin nasıl şekillendirilmesi gerektiği ve uygulamada karşılaşılan güçlükler ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

2. MATEMATİKTE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER

2.1. Matematikte Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanımı ve Tanılanması

Teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte son yirmi yılda matematik, bilim ve teknoloji gibi alanlarda yaratıcı ve yetenekli

¹ Öğretmen, Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, esengulvar@gmail.com, ORCID: 0009-0002-6352-4357.

öğrencilerin önemi artmıştır. Özellikle alana özgü yetenek kavramı, matematikteki özel yetenek boyutuyla ön plana çıkmıştır (Sheffield, 2018). Bu alanlarda yaratıcı ve yetenekli öğrencilerin varlığı, teknolojinin gelişimine bir katkı sunmasından dolayı toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

Matematik alanı olmadan bilim ve teknolojideki ileri gelişmelerden, dolaylı olarak da ekonomik kalkınmadan söz etmek yanlış olur (Ersoy, 2003). Geçmişten bu yana gelişmiş ülkeler diye adlandırılan ülkelere bakıldığı zaman ortak özelliklerinin matematiği en iyi şekilde kullanan ülkeler olduğu görülmüştür (Korkmaz ve Şahin, 2013). O halde bir ülkenin gelişmişlik düzeyini direkt olarak öğrencilere sunulan eğitim niteliğinden yani verilen matematik eğitiminden yola çıkarak değerlendirebiliriz (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Görüldüğü üzere verilen eğitim niteliğinde önemli bir kıstas olan ve evrenin dili olarak da nitelendirebileceğimiz matematik, en göze çarpan ve en önemli alanlardan biridir. Matematik alanı bu kadar önemliyken matematik alanında özel yetenekli öğrenciler daha da ön plana çıkmaktadır.

Matematikte özel yetenekli öğrenci, matematik alanındaki fikirleri anlamada ve matematiksel akıl yürütmede akranlarına göre yüksek performans sergilemeyi ifade eder (Miller, 1990). Matematikte üstün yetenekli öğrencileri tanımlamak için birçok çalışma yapıldığı görülmüştür (Sousa, 2007). Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde matematikte üstün yetenek kavramına yönelik ortak bir tanım yapılamamıştır (Pantazi, Christou, Kontoyianni ve Kattou, 2011; Singer, Sheffield, Freiman ve Brandl, 2016). Bazı araştırmacılar matematikte özel yeteneği genel özel yetenekliliğin bir özel hali olarak kabul etmişlerdir (Singer vd., 2016).

Yıldız, Baltacı, Kurak ve Güven (2012), matematik problemlerinin çözümleri noktasında yaratıcılık gösteren öğrencilerin özel yetenekli olabileceklerini, Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2016) ise matematiğe karşı ilgisi fazla olan öğrencilerin veya matematiksel olarak yüksek performans gösteren öğrencilerin matematikte özel yetenekli olduğunu söylemiştir. Matematik alanına özgü özel yeteneği tanımlamak için bu alanda akranlarına kıyasla belirgin bir şekilde farklı bilişsel yetenek göstermek olarak da tanımlanmıştır (Lupkowski-Shoplik, Benbow, Assouline ve Brody, 2003). Sisk (1987) de matematikte özel yetenekli öğrencilerin bir problem için birbirinden farklılık gösteren çözümler üretebildiği, akranlarına göre matematiksel kavramları anlamada zihinsel çevikliğe sahip bireyler olarak tanımlamıştır. Genel olarak bu tanımlardan yola çıkılarak bu öğrencileri tanımlamak için “Matematik biliminde kabiliyetli”, “Matematik biliminde yüksek performans sergileyen” ve “Matematik biliminde yüksek seviyede yetenekli” gibi tabirler kullanılmaktadır (Boran ve Aslaner, 2008).

Matematikte özel yetenekli öğrencileri doğru ve etkin tanılama yapmak öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda mevcut potansiyellerini geliştirme ve nihayetinde başarıya dönüştürmeleri için ön önemli adımdır (Güçyeter, Ş. 2016). Literatür incelendiğinde spesifik bir disipline ait yeteneğin saptanmasında kullanılan matematik ve uzamsal yetenek testlerinin uyarlanmasına yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür (Erdoğan, 2006; Güven, 1997; Özyaprak, 2006). Ayrıca matematik alanında kabiliyetli öğrencileri tanılamada kullanılabilecek yerli ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilme çalışmalarına rastlanmıştır (Güçyeter, Ş. 2016). Üstün Zekalı Öğrenciler İçin Matematiksel Yetenek Testi (Özdemir,2016) (The Test of Mathematical Abilities for Gifted Students, TOMAGS), DISCOVER Uzamsal-Analitik Yetenek Testi (Özyaprak, 2006) ve Sezgisel Düşünme Testi (Güven,

2007); özel yetenekli öğrencileri tanılamada kullanılan testlere örnek olarak verilebilir. Bu testler, öğrencilerin matematiksel, uzamsal-analitik ve sezgisel düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

2.2. Matematik Alanında Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Matematik alanında özel olarak kabiliyetli öğrenci en basit tanımlamayla genel özel yetenekli öğrencilerle paralel karaktere sahip öğrenci olarak tanımlanmaktadır (House, 1987). İlgili literatürde matematikte özel yetenekli öğrencilerin özellikleriyle ilgili birden fazla tanımlama yapıldığı görülmüştür. Miller (1990), matematikte özel yetenekli olma durumunu matematiksel fikirleri algılamada ve matematiksel muhakeme becerisine sahip olmayı yüksek yetenek olarak tanımlamıştır. Krutetskii'ye (1976) göre matematikte özel yetenekli öğrenciler çevrelerine matematik gözlüğüyle bakarak dünyayı matematiksel bir gözle görebildiklerini ve matematiksel düşünüş şekli olarak isimlendirilen olağanüstü bir bilişsel organizasyon becerisine sahip olduklarını dile getirmiştir. Sheffield (1994) ise matematiksel yeteneğin karakteristik özellikleri: hızlı öğrenme kapasitesi, gözlem yeteneğine yatkınlık, yüksek sorgulama becerisi, sebep-sonuç ilişkilerini hızlı kavrayabilme ve yaratıcılık olarak ifade etmiştir.

Matematik alanında özel yetenekli öğrencilerin soyutlama ve genelleme yapma yeteneğini barındırdığı (Rosenbloom, 1960), matematiksel kavramları ve problemleri hızlı ve doğru şekilde orijinal çözüm yöntemleriyle çözebildikleri, sayılar ve semboller arasındaki ilişkileri gerçek yaşamdaki uygulamalarla kolaylıkla ilişkilendirebilmek gibi nitelikleri taşıdıkları ifade edilmiştir (Fıçııcı ve Siegle, 2008; Sriraman, Haavold ve Kyeonghwa, 2013). Alan yazında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu inceleyen Freiman (2003) matematikte özel yetenekli olan

öğrencilerin; matematiği sevdiği, matematikle ilgili derin öğrenmeye açık oldukları, matematiksel organizasyon becerisine sahip oldukları gibi genel özelliklerden bahsetmiştir.

2.3. Matematikte Özel Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçları

Özel yetenekli öğrenciler akranlarından bilişsel, sosyal ve duygusal olarak anlamlı farklılıklar gösterirler (Renzulli ve Reis, 2021). Özel yetenekli öğrenciler akranlarına kıyasla zorlayıcı bilgileri çok daha hızlı bir şekilde kavrarlar (Karaduman, G. B. 2010). Özel yetenekli öğrenciler matematik alanında akranlarına kıyasla matematiksel süreçleri içselleştiren, üst düzey genelleme becerisine sahip öğrencilerdir (Rotigel ve Fello, 2004).

Görüldüğü üzere özel yetenekli öğrenciler matematiği akranlarına göre farklı öğrenirler bu nedenle matematikte özel yetenekli öğrencilerin birincil ve en önemli ihtiyacı kendilerine özgü gereksinimlerine uygun bir eğitimidir (Johnson, 2000). Ancak özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğu zamanlarının çoğunu tipik gelişim sergileyen akranlarıyla beraber sıradan sınıf ve okul ortamları dahilinde geçirmektedirler (Westberg, Archambault, Dobyns ve Salvin, 1993; Özdemir, 2016). Birçok sınıf ortamı standart müfredat kazanımları üzerine yoğunlaştığı için özel yetenekli öğrenciler sınıf içerisinde görmezden gelinmektedir (Chamberlin ve Chamberlin, 2010). Bu sıradan sınıf ortamları özel yetenekli öğrencilerin sınırları zorlama, daha karmaşık bilgilere ulaşma isteği gibi isteklerini karşılamamakta (Dimitriadis, 2011; Uyaroğlu, 2011) ve normal eğitim ortamlarında akranlarına göre çabuk kavrayan özel yetenekli öğrenciler genellikle sıkılmakta ve sınıf ortamlarında kaybolmaktadır (Gadanidis, Hughes ve Cordy, 2011). Bu durum, sadece öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla kullanmalarını engellemekle kalmayıp, aynı zamanda sınıf dinamiğini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Okullarda özel yetenekli öğrenciler için ideal programlar sunulsa bile bu programlar; öğretmen yetersizliği, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere olan tutumu, müfredat yetiştirme kaygısı, tipik gelişim gösteren öğrencilerin gereksinimleri gibi gerekçelerden dolayı yeter düzeyde ve doğru uygulama imkânı bulunmamaktadır (Westberg vd., 1993). Özel yetenekli öğrencilere uygun eğitim ortamları sağlanmadığında özel yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerinde gerilemeler yaşanmaktadır (Kirişçi, 2023). Bu öğrencilere yeteneklerine uygun eğitim fırsatları sağlanmadığında öğrenme motivasyonlarında düşüş (Akgül, 2014) ve bununla birlikte öğrenmeye olan ilgi ve isteklerinde azalma ve kaybolma görülebilmektedir (McAllister ve Plourde, 2008).

Özel yetenekli öğrencilere hem adil bir eğitim ortamı sunmak hem de toplumumuzun gelişmesi için mihenk taşı olan bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamı hazırlanması son derece önemlidir. Özel yetenekli öğrenciler için karakteristik özelliklerine uygun olarak etkili matematik programlarının, öğrencileri düşünmeye teşvik eden, birden çok çözüm yolu barındıran matematiksel kavramları derinliğine ulaşabilecek açık uçlu matematik görevleri içermesi önerilmektedir (Koshy, Ernest ve Casey, 2009; Mann, 2006; Sheffield, 2003).

3. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE MATEMATİKTE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN MATEMATİK ÖĞRETİMİ

3.1. Erken Çocukluk Döneminde Matematik Alanında Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanılanması ve Erken Tanılamanın Önemi

Erken yaşlar (0-6 yaş), insan hayatının en önemli dönemlerinden biridir. Bu dönem diğer dönemlerin temelini oluşturan bir dönemdir (Yılmaz, 2018). Erken çocukluk dönemi

eğitimi şansa ve tesadüfe bırakılmadan bilimsel ve planlı bir sistem dahilinde, rehberlik edilmesi gereken, tüm eğitim-öğretim süreçlerinin en kritik noktasıdır (Arı, 2003; Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2015).

Özel yetenekli bireylerin diğer özel eğitime ihtiyacı olan bireyler de olduğu gibi erken yaşta tespit edilerek erken yaşlarda eğitime başlamaları var olan yeteneklerini en verimli şekilde kullanabilmeleri bakımından hayati derece önem taşımaktadır (Genç ve Dağlıoğlu, 2018). Erken çocukluk döneminde doğru teşhis ve tanılama çocukların geleceğine yönelik planlamalar yapmak için önemlidir (Schofield ve Hotulainen, 2004; Stapf, 2003).

İlgili kaynaklar gözden geçirildiğinde bu dönemde özel yetenekli çocuklar tipik gelişim sergileyen yaşlılarından belirgin farklılıkları saptamaya yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkiye’de bulunduğunu; geçerlik ve güvenilirlikleri hususunda olumsuz bir durum tespit edilmediği görülmüştür (Dağlıoğlu ve diğerleri, 2013; Baş, 2013, Alemdar, 2009; Karadağ, 2015; Alma, 2015).

Özel yetenekli çocukların tanınmasının nasıl ve hangi ölçme ve değerlendirme araçlarıyla tespit edileceği araştırmacılar arasında tartışmalara neden olmaktadır (Cutts ve Moseley, 2004; Pfeiffer, 2008). Türkiye’de çocukların matematik becerilerinin tespit edilmesinde kullanılan ölçme araçlarına örnek olarak (Aydoğan, Akkaya ve Özyürek, 2020), Piaget’in Sayı Korunum Testi, Çepoğlu’nun (1994) Sayı Kavramları Testi ve Güven’in (1997) uyarladığı Erken Matematik Yeteneği Testi-2 gibi testler örnek verilebilir.

3.2. Erken Çocukluk Döneminde Matematik Öğretimi

Tüm gelişim alanlarının temelleri büyük oranda erken çocukluk döneminde atılır. Çocuklarda matematik gelişimi için de erken çocukluk dönemi son derece önemlidir (Clements ve

Sarama, 2007; Çelik ve Kandır, 2011; Çelik ve Kandır, 2013; Erdoğan, 2006). Erken çocuklukta matematik eğitimi, öğretmenler, çocukla ilgilenen kişiler veya profesyoneller yoluyla çocukların matematiksel gelişimine katkıda bulunmak için matematiksel ilkeleri etkileyici ilham veren aktiviteler ve öğrenme ortamlarıyla kapsamlı bir uygulama sahasıdır (Björklund, Van den Heuvel-Panhuizen ve Kullberg, 2020).

Erken çocukluk döneminde ilk ortaya çıkan matematiksel düşünmenin zemininde daha çok sezgiler yer alır (Güven, 2000). Erken çocukluk döneminde sınıflama, eşleştirme, sıralama, karşılaştırma kavramlarıyla mantıksal düşünmeye geçiş yapılmaktadır (Aktaş, 2002). Bu gelişim sürecindeki çocuklar işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine adım atmakta ve bu dönemdeki çocuk, görsel odaklı düşünmeden bilişsel olarak kavramları gelişmeye geçmektedir (Wortham, 1998; Yıldız, 1999; Geist, 2001; Jacobson, 2001).

4. MATEMATİKTE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN MATEMATİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

4.1. Matematikte Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Matematik Öğretimi

Tipik gelişim gösteren akranlarına göre eğitim ihtiyaçları da değişen özel yetenekli öğrenciler için matematik öğretimi de öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerine göre şekillenmelidir. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak yöntem, teknik ve stratejilerin, süreç boyunca kullanılan değerlendirme araçlarının bu öğrencilerin var olan yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek özellikleri içermelidir (Kirişçi, 2023). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yer alması gereken matematik programlarının öğrencileri düşünmeye yöneltti, birden fazla çözüme sahip ve

kolay çözüme ulaşmayan açık uçlu matematiksel görevleri içermesi gerekmektedir (Koshy vd., 2009; Mann, 2006). Ayrıca öğrencilerin sadece matematiğin işlemlerini, formüllerini, teoremlerini uygulamakla kalmayıp öğrencilerin matematiksel bilgiler ortaya çıkarabilecek profesyoneller olmaları yolunda öğrencilere fırsatlar sunulması öğrenciler ve toplumların gelişimi için önem taşımaktadır (Sheffield, 2003). Bu öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal gelişimlerini desteklemek için yapılabilecek önemli bir durum ise öğrencilerin sınıftaki ders süreci hakkındaki düşünceleri dikkate alınarak öğretmenlerin ders planlarında düzenlemeler yapması da bu öğrencilerin gelişimleri açısından önem taşımaktadır (Özdemir, 2016). Özel yetenekli öğrencilerin var olan bu yetenekleri uygun koşullar sağlandığında gelişim gösterebilir. Ancak matematik konusunda özel yetenekli olan çoğu öğrencinin genellikle kendi ihtiyaçlarına uygun kendilerine özgü bir matematik programı içinde değildirler (Karaduman, G. B., 2010). Öğrencilerin bu yeteneklerini daha ileriye taşımaları için uygun koşulların oluşturulması gerekmektedir (Karp, 2011). Bu sebeple özel yetenekli öğrencilerin var olan cevherlerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için eğitim süreci; hızlandırma, farklılaştırma, gruplandırma ve zenginleştirme gibi farklı öğretim yöntemleri ile sürdürülmelidir (Renzulli ve Reis, 2000; Southern ve Jones, 1991).

4.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Öğretiminde Farklılaştırma

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan farklılaştırma stratejisi özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkin olan stratejiler arasındadır (Sak, 2014). Farklılaştırma, özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecindeki bireysel gereksinimlerini gidermek, özel yeteneklilik cevherini en üst noktaya çıkarabilmek için gereken tüm düzenlemelerin yapılması olarak tanımlanabilir (Ataman, 2005; VanTassel-Baska, 2003). Farklılaştırma, öğrencilerin bireysel eğitim gereksinimlerini göz

önüne alarak dersin konu alanının bileşenlerine uygun olacak şekilde programın öğelerinde, eğitim sürecinde okul içi veya dışı uzman desteğiyle derinleşme fırsatı sunan eğitim düzenlemelerinden biridir (Özçelik, 2017).

Tomlinson (1999) öğretimde farklılaştırmayı, öğrenenlerin programın içeriğini keşfetmeleri amacıyla birden fazla yolların kullanılarak öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine ve öğrencilerin öğrendiklerini gösterme ve sergileme fırsatı bulduğu bir öğrenme yaşantısı olarak tanımlar. Powers (2008) ise farklılaştırmayı eğitimin aşamalarındaki içerik, süreç veya ürünün öğrencilerin merkeze alınarak bireysel tüm durumları dikkate alınarak uyarlandığı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Farklılaştırılmış öğretimi özel yetenekli öğrencilerde ilk olarak Ward (1961) kullanmıştır. Bu öğretim yöntemini kullanmasındaki sebep özel yetenekli öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Farklılaşmada önemli olan da özel yetenekli öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim düzenlemeleri yapmaktır.

Öğretimi farklılaştırma, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının olduğu düşüncesine dayanır. Öğrenenler hazırbulunuşluk düzeyi, bireysel öğrenme yaklaşımları, öğrenmeye duyulan ihtiyaçlar açısından çeşitli özelliklere sahip olabilirler. (Anderson, 2007; Tomlinson, 1999). Bu farklılıklara duyarlı olan farklılaştırma stratejisi öğrencinin ne bildiğine, nasıl öğrendiğine, neyi öğrenmeye gereksinimi olduğuna odaklanır ve öğretimin buna göre düzenlenmelere gidilmesini sağlar (Akkaş ve Tortop, 2015).

Farklılaştırma ile ilgili tanımlar incelendiğinde; öğrencilerin başarılı olmak, kendilerini geliştirmek, potansiyellerini ortaya koyabilmek için bireysel eğitim ihtiyaçlarının dikkate alınması ve bu ihtiyaçlara göre içeriğin,

sürecin, ürünün kısacası tüm öğretim sürecinin öğrenciye uygun olacak şekilde tasarlanması gerektiği görülmektedir.

Doğan ve Avcıoğlu (2024) ilkokul matematik dersinde farklılaştırma örneği olarak resfebe kullanımını araştırmıştır. İlkokul programında yer alan Matematik dersinin içerik zenginleştirme aracı olarak resfebe ve resfebenin matematik dersinde kullanımına yönelik bu araştırmada resfebenin kullanıldığı deney grubunun başarı testinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler resfebenin kullanıldığı matematik dersinde anlatılan konunun daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Çoban (2019), eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin kullanılmasının; öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerileri, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve problem çözme başarıları üzerindeki etkilerini incelemiş; ayrıca öğrencilerin bu öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin düşüncelerini de değerlendirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda eğitim sürecinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin matematiksel muhakeme üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve farklılaştırılmış öğretimin; öğrencilerin problem çözme başarıları yönünden, gruplar üzerinde etkisinin farklılık gösterdiği, sınırlı da olsa olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Özyaprak (2016), matematik eğitiminde farklılaştırma kapsamında ürün farklılaştırması yapılabileceğini ve bu doğrultuda, öğrencilerin gerçek hayatta işe yarayabilecek ve alan uzmanları tarafından değerlendirilebilecek ürünler ortaya koyabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulmasına dikkat çekmiştir. Ayrıca, matematik olimpiyatları, matematik kulüpleri, yaz ve hafta sonu programları gibi okul dışı etkinliklere de bu süreçte yer verilebileceğini vurgulamıştır.

4.2.1.Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Öğretiminde Hızlandırma

Öğretimi farklılaştırma yöntemleri içinde bulunan hızlandırma yaklaşımı, özel yetenekli öğrencinin öğretim programı bakımından tipik gelişim gösteren yaşlılarından daha kısa sürede ilerlemelerine fırsat veren bir yaklaşımdır (Colangelo, Assouline ve Lupkowski-Shoplik, 2004). Bu yaklaşımın amacı özel yetenekli öğrencinin seviyesine uygun olarak ihtiyaç duydukları zorluk düzeyinde öğretimin sağlanmasıyla öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerinin sürdürülmesi ve geleneksel eğitim süresinin özel yetenekli öğrenci için gereksiz şekilde uzatılmasını engellemektir (Southern ve Jones, 2004). Matematik dersinde hızlandırmada matematik dersine ait beceri ve kavramları normal müfredat sürecinden daha erken bir süreçte vermek ve öğrencinin bireysel hızına göre işleyişi ele almaktır. Ancak hızlandırma yapılmasına karar verilen öğrencinin sadece zihinsel ve akademik gelişimi değil duygusal ve sosyal gelişimine de dikkat edilmelidir (Davis vd., 2013).

Kolitch ve Brody (1992), 7-12. sınıflara devam eden matematikte özel yetenekli öğrencilerle yaptığı araştırmalarında özel yetenekli öğrencilerin matematiksel kavramları akranlarından çok daha önce öğrendiklerinde akademik olarak oldukça başarılı olduklarını tespit etmiştir. Mills, Ablard ve Lynch (1992), hızlandırma stratejisi uygulanmış matematik derslerinin matematikte özel yetenekli öğrenciler üzerinde etkisini incelemek için yaz okulu derslerini kullanmıştır. Öğrencilerin yaz okulunda verilen matematik derslerini başarıyla tamamladıkları görülmüştür. Charlton ve arkadaşları (2002), SMPY (Study of Mathematically Precocious Youth) programı dahilinde eğitim almış olan 12 özel yetenekli öğrenciyle yaptığı bir araştırmada bu öğrencilere uygulanan radikal hızlandırma yaklaşımından memnun kaldıkları ve matematik ve fen bilimleri

alanlarındaki akademik başarılarının arttığına inanmaktadırlar (Akt: Kanlı,2011)

4.2.2.Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Öğretiminde Zenginleştirme

Zenginleştirme, öğrenciye sunulan eğitim imkanlarını ve öğretim programını çeşitlendirerek genel eğitim programı üzerinde yapılan eğitimsel bir düzenlemedir (Sak, 2014). Başka bir ifadeyle zenginleştirilmiş eğitim, öğrencilere genel eğitim programının üzerinde üst düzey bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla birlikte bu bilgileri transfer edebilmesini sağlamak ve disiplinler arası ilişkilerle belirli konu alanlarının inşa edilme sürecidir (Akt. Gürlen, 2018). Eğitim sürecinde zenginleştirme; süreç temelli, içerik temelli ve ürün temelli zenginleştirme olmak üzere üç şekilde yapılabilir (Howley vd., 1986).

Zenginleştirme uygulamasının amacı; öğrencinin derse olan ilgi ve motivasyonunu arttırmak, öğrencinin bilgi ve becerisini geliştirmek ve öğrencinin başarısını arttırmaktır (Roberts, 2005). Davis (2014) ise zenginleştirme yönteminin amaçlarını; dersin kapsamını genişletmek, öğrencilere normal programın dışında bilgi ve beceriler sunmak, öğrencilerin ilgi duydukları bir konu üzerinde derinlemesine çalışma yapmasına fırsat vermek, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırmak ve öğrencilerin kariyerleriyle ilgili hedeflerini yükseltmek olarak derlemiştir. Cutts ve Moseley (2001: 33–36)’e göre zenginleştirme yönteminin amaçları şunlardır: öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat vermek, öğrencilerde öğrenme motivasyonu oluşturmak, öğrencilerin bilgi birikimini arttırmak, öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlamak, öğrencilerin bir konuyu yüzeysel olarak değil de konuyu kapsamlı ve derin bir şekilde kavramak, öğrencilere eğitim süreçlerinde hem kendileri hem de toplum için

faydalı yöntemleri benimsemelerini sağlamak, öğrencilerin sorumluluk alarak karar vermeye harekete geçmelerini sağlamak şeklinde ifade etmişlerdir.

Zenginleştirme yönteminin, öğrencilerin ilgi, motivasyon ve akademik başarı gibi alanlarda olumlu etkiler yarattığı gözlenmiştir (Galiç, 2020; Gentry, Moran ve Reis, 1999; Özdemir, 2017; Reis, Schader, Milne ve Stephens, 2003; Reis, Gentry ve Maxfield, 1998; Reis, Gentry ve Park, 1995; Renzulli, 2012). Ayrıca zenginleştirilmiş matematik öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarını (Galiç, 2020; Kaul, 2014; Özdemir, 2012; Pellerito, 2011), motivasyonlarını (Galiç, 20020; Kaul, 2014) ve matematiğe yönelik tutumlarını (Galiç, 20020; Kaul, 2014; Uluç, 2019) olumlu şekilde etkilediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, zenginleştirilmiş matematik eğitimi amacıyla yapılmış çeşitli çalışmaların olduğu gözlemlenmektedir.

Çırak ve Uygun (2023), özel yetenekli öğrencilerde teknoloji destekli etkinliklerle zenginleştirilmiş matematik öğretimin matematik başarısına olan etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, teknolojiyle desteklenmiş matematik etkinlikleriyle yürütülen matematik derslerinde öğrencilerin uygulama sürecinde matematik başarılarında kayda değer bir artış gözlemlenmiş ve bulgular sonucunda, teknoloji destekli zenginleştirilmiş matematik eğitimi uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin matematik başarıları üzerinde destekleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Ünüvar (2019), mizah içerikli karikatürle desteklenmiş öğretici matematik hikayelerinin matematik öğretiminde kullanılmasının matematik başarısına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı, öğrencilerin konuya yönelik olumlu tutum geliştirdiği, deney grubu öğrencilerinde matematik kaygılarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Galiç ve Yıldız (2023), oyun öğeleriyle zenginleştirilmiş matematik derslerinin etkilerini araştırmışlardır. Araştırmamanın sonucunda matematik dersinde zenginleştirici oyun öğelerinin kullanılmasının, öğrencilerin matematik derslerindeki motivasyonu ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Pellerito (2011), teknolojiyle zenginleştirilmiş cebir öğretimi sisteminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda, teknoloji ile desteklenmiş matematik eğitimi alan öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiğini görülmüştür.

5. SONUÇ

Matematikte özel yetenekli öğrencilerin erken yaşta tanınması ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim almaları hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal katkıları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu öğrencilere sunulan eğitim, tipik gelişim gösteren akranlarına verilen eğitimden belirgin şekilde farklılaşmalıdır. Özellikle matematik eğitimi bağlamında, programların farklılaştırılması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu doğrultuda, hızlandırma uygulamalarıyla öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun bir yapı sunulabileceği gibi; içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarında yapılan zenginleştirmelerle de öğrencilerin potansiyellerine uygun, derinlemesine öğrenme fırsatları sağlanabilir. Matematik öğretiminde yapılan farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının, özel yetenekli öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz ardı etmeden bütüncül ve kapsayıcı bir öğretim süreci yürütmeleri büyük önem taşımaktadır.

Bu süreçte öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin erken tanınması ve ihtiyaçlarına yönelik etkili öğretim stratejileri geliştirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül, S. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematik yaratıcılıklarını açıklamaya yönelik bir model geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaş, E. ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Aktaş, Y. (2002). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi. Adana: Nobel Tıp kitap evi.
- Alma, S. (2015). *Üstün yetenekliliği derecelendirme ölçekleri-okulöncesi/anaokul formu (GRS-P)'nın Türkçeye uyarlanması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alemdar, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Ataman, A. (2005). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş içinde* (s.173-195). Ankara: Gündüz.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. (Ed. M. Sevinç) *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar içinde*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Vize Yayıncılık, Ankara.

- Aydoğan, Y., Akkaya, R., ve Özyürek, A. (2020). Erken Matematik Testi (EMAT) Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 326-350. <https://doi.org/10.37217/tebd.706828>
- Baş, Ö. (2013). Üstün Zekâlı Olduğu Varsayılan Beş Yaşında Bir Çocuğun Okuma Becerisi Üzerine Durum Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 47-52.
- Björklund, C., Van den Heuvel-Panhuizen, M. ve Kullberg, A. (2020). Research on early childhood mathematics teaching and learning. *ZDM*, 52(4), 607-619.
- Boran, A. İ., ve Aslaner, R. (2008). Bilim ve sanat merkezlerinde matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 15-32.
- Chamberlin, M. T., ve Chamberlin, S. A. (2010). Enhancing preservice teacher development: Field experiences with gifted students. *Journal for the*
- Charlton, J. C., Marolf, D. M., Stanley, J. (2002). Follow-up insights on rapid educational acceleration. *Roeper Review*, 24-3, 145-152.
- Clements, D. H. ve Sarama, S. (2007). Early childhood mathematics learning. In F. K.Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.461-556). Charlotte: Information Age Publishing.
- Çelik, M. ve Kandır, A. (2011). Matematik gelişimi 6 testi (Progress in maths)nin 60-77 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 146-153.
- Çelik, M. ve Kandır, A. (2013). 61-72 aylık çocukların matematik gelişimine “Küçük Çocuklar için Büyük Matematik (Big Math for Little Kids)” eğitim programının etkisi.

- Çepoğlu, H. N. (1994). Sayı kavramları testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çırak, S., ve Uygun, T. (2023). Teknoloji Destekli Etkinliklerle Zenginleştirilmiş Matematik Öğretiminin Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi: Deneysel Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 355-369. <https://doi.org/10.17244/eku.1264051>
- Çoban, H. (2019). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., ve Lupkowski-Shoplik, A. E. (2004). Whole-grade acceleration. N. Colangelo, S. G. Assouline and M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's students* (Vol. II, pp. 77-86). Iowa City: The University of Iowa.
- Cutts, Norma E. ve Moseley, Nicholas (2004). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi, İsmail Ersevîm (Çev.). İstanbul: Özgür Y ayınları.
- Dağlıoğlu, H. ve Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 431-453.
- Davis, G. A. (2014), Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi (M. Işık Koç, Çev.), İstanbul, Özgür Yayınları.

- Davis, G. A., Rimm, S. B. ve Siegle, D. (2013). Education of the gifted and talented (6th ed.): Pearson Education Limited. England.
- Dimitriadis C. (2011). Provision for mathematically gifted children in primary schools: an Investi gation of four different methods of organizational provision, Educational Review, 230-242
- Doğan, A., ve Avcıoğlu, A. (2024). İlkokul Matematik Öğretiminde Farklılaştırma Örneği Olarak Resfebenin Kullanımı. Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 7(2), 156-187. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1561502>
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelismeler, politikalar ve stratejiler. İlköğretim Online, 2(1).
- Fıçıçı, A. ve Siegle, D. (2008). International teachers' judgment of gifted mathematics student characteristics. Gifted and Talented International, 23(1), 23-38.
- Freiman, V. (2003). Identification and fostering of mathematically gifted children at the elementary school. Yüksek Lisans Tezi. UMI Number: MQ77942, Concordia University, Canada.
- Galiç, S. (2020). Oyun öğeleri ile zenginleştirilmiş matematik etkinliklerinin, öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi.
- GadanidisG., HughesJ. ve CordyM, (2011). MathematicsforGiftedStudentsinanArts-and Technology-RichSetting.*JournalfortheEducationofthe Gifted*, 34(3), 397-433.

- Geist, 2. (2001). “Children are born mathematicians: Promoting the construction of early the mathematical concepts in children under five”. *Young Children*, 56(4): 12-18.
- Genç, H. ve Dağlıoğlu, H.E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ve oyun. *JRES*, 5(1), 180-204.
- Gentry, M., Reis, S. M. ve Moran, C. (1999). Expanding Program Opportunities to All Students: The Story of One School. *Gifted Child Today*, 2(4). 36-48.
- Gücyeter, Ş. (2016). *Assessment of mathematical giftedness: A new research on psychometric properties of the Similarity and Relation Based Test of Thinking in Math*. Paper presented at The 15th International ECHA Conference Talents in Motion, Vienna, Austria
- Gürten, E. (2018). Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*, 22
- Güven, Y. (1997). *Erken Matematik Yeteneği Testi-2'nin geçerlik, güvenirlik, norm çalışması ve sosyo-kültürel faktörlerin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, Y. (2000). Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik. İstanbul: YaPa Yayınları.
- House, P. A. (1987). Providing Opportunities for the Mathematically Gifted K-12. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, Virginia.
- Howley, A., Howley, C., & Pendarvis, E. (1986). Teaching gifted children: Principles and strategies. Boston: Little Brown & Company Limited.

- Işık, A., Çiltaş, A., ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 174-184.
- Johnson, D. T. (2000). Teaching mathematics to gifted students in a mixed-ability classroom. Reston, VA: Eric Clearinghouse.
- Jacobson, L. (2001). Experts say young children need more math. Education Week, 21(4): 3-5
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekalı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 85-104.
- Karadağ, Filiz (2015). Okul Öncesi Dönemde Potansiyel Üstün Zekalı Çocukların Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaduman, G. B. (2010) Üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan farklılaştırılmış matematik eğitim programları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1), 1-12.
- Karp, A. (2011). Gifted education in Russia and the United States. The elements of creativity and giftedness in mathematics, 131-143.
- Kaul, C. R. (2014). Long-term effects of a summer enrichment program on low-income gifted students (Order No. 1566278). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1620439606). Retrieved from <https://search.proquest.com/dissertations-theses/long-term-effects-summer-enrichment-program-on/docview/1620439606/se-2?accountid=191718>
- Kirişçi, N. (2023). Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin matematik eğitimi alanında yapılan tezlerdeki eğilimler:

- 1990-2021. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (Özel Sayı 2), 149-175. DOI: 10.51460/baebd.1102259
- Kolitch, E. R. ve Brody, L. E. (1992). Mathematics acceleration of highly talented students: An evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 36, 78-86.
- Koshy, V., Ernest, P. ve Casey, R. (2009). Mathematically gifted and talented learners: theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 213-228.
- Korkmaz, C. ve Şahin, M. (2013). 2009 Pisa Başarılarına Göre Ülkelerin Genel ve İnsani Gelişmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki/According To Pisa 2009 Relationship between Countries' General and Human Development Levels. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 225-247.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The Psychology of Mathematical Abilities in School Children*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lupkowski-Shoplik, A., Benbow, C. P., Assouline, S. G. ve Brody, L. E. (2003). Talent Searches: Meeting the Needs of Academically Talented Youth, *Handbook on Gifted Education* (3rd ed.), N. Colangelo ve G. A. Davis (Eds.), Allyn ve Bacon, Boston, 204-218.
- Mann, E. L. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 236-282.
- McAllister, B. A. ve Plourde, L. A. (2008). Enrichment curriculum: Essential for mathematically gifted students. *Education*, 129(1), 40-49.
- Mercan, B. (2022). Ortaokul öğrencilerinin matematikte özel yetenekli olma durumları ile yaratıcılıklarının

- karşılaştırılması (Master's thesis, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Miller, R. C. (1990). Discovering Mathematical Talent, ERIC EC Digest E482, ED 321487
- Özçelik, T. (2017). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği, (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 484072)
- Özdemir, D. (2016). Beşinci ve altıncı sınıf matematikte üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış etkinliklerin tasarlanması ve geliştirilmesi. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, G. (2017). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Özdemir, S. (2012). Effects of a mathematics instruction enriched with portfolio activities on seventh grade students' achievement, motivation and learning strategies. ODTÜ, Ankara.
- Özyaprak, M. (2006). Zihinsel güçleri ve yeterlilikleri gözlem yoluyla keşfetme testinin uzamsal-analitik boyutunun A-2 ve A-3 formlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyaprak, M. (2016). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için matematik müfredatının farklılaştırılması. *HAYEF Journal of Education*, 13(2), 115–128.

- Pantazi D. P., Christou C., Kontoyianni K., ve Kattou M. (2011): A model of mathematical giftedness: integrating natural, creative, and mathematical abilities, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 11(1), 39-54.
- Pellerito, F. L. (2011). The effects of technology enriched mathematics instruction on at-risk secondary school students (Order No.3458228). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global. (874962672). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-technology-enriched-mathematics/docview/874962672/se-2?accountid=191718>
- Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2008). Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices. Springer.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.
- Reis, S. M., Gentry, M. ve Maxfield, L. R. (1998). The Application of Enrichment Clusters To Teachers' Classroom Practices. *Journal for Education of the Gifted*, 21. 310-324.
- Reis, S. M., Gentry, M. ve Park, S. (1995). Extending the Pedagogy of Gifted Education to All Students. *Research Monograph*.
- Reis, S. M., Schader, R., Milne, H. ve Stephens, R. (2003). Music and Minds: Using a Talent Development Approach for Young Adults with Williams Syndrome. *Exceptional Children*, 69, 293-314.

- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (2012). Defensible and doable: A practical, multi-c-riteria gifted program identification system. In S. L. Hunsaker (Ed.), *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services* (p 25-56). Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (2000). The school wide enrichment model. *International hand book of giftedness and talent*, 2, 367-382.
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (2021). The three ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R., J., Sternberg ve D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-355). Palgrave Macmillan, Cham.
- Roberts, J.L. (2005). *Enrichment Opportunities For Gifted Learners*. Amerika Birleşik Devletleri: Prufrock Press Inc.
- Rosenbloom, P. C. (1960). Teaching gifted children mathematics. *Talent and Education: presentstatus and future directions: papers presented at the 1958 Institute on Gifted Children*, 351-370.
- Rotigel, J. V. ve Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs? *Gifted Child Today*, 27(4), 46-51.
- Sak, Uğur (2014). *Üstün Zekâlılar, Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri*, (4. baskı). Ankara: Vize Yayınevi.
- Schofield, Neville J., ve Hotulainen, Risto (2004). “Does All Cream Rise? The Plight Of Unsupported Gifted Children”, *Psychology Science*, 46, 379–386.
- Sheffield, L.J. (1994). The Development of Gifted and Talented Mathematics Students and the National Council of

- Teachers of Mathematics Standards. Storrs CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Sheffield, L. J. (2003). Extending The Challenge İn Mathematics: Developing Mathematical Promise İn K-8 Pupils: Corwin Pres. Thousand Oaks.
- Sheffield, L. J. (2018). Commentary paper: a reflection on mathematical creativity and giftedness. In F. M. Singer (Ed.), Mathematical creativity and mathematical giftedness (pp. 405-428). New York: Springer.
- Singer, F. M., Sheffield, L. J., Freiman, V., ve Brandl, M. (2016). Research on and activities for mathematically gifted students. In Research On and Activities For Mathematically Gifted Students (pp. 1-41). Springer International Publishing.
- Sisk, D. A. (1987). Children at risk: The identification of the gifted among the minority. Gifted International, 4(2), 33-41.
- Sousa, D. A. (2007). How the Brain Learns Mathematics. Corwin Press.
- Southern, W. T., Jones, E. D. ve Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. Gifted child quarterly, 33(1), 29-35.
- Southern, W.T., Jones, E.D. (2004). Types of acceleration dimension and issues. In N. Colangelo, S.G.Assouline ve M.U.M. Gross (Eds). A Nation Deceived. Erişim: www.accelerationinstitute.org/Nation.Deceived/
- Sriraman, B., Haavold P., & Lee K. (2013). Mathematical creativity and giftedness: a commentary on and review of theory, new operational views, and ways forward. Mathematics Education, 45(1), 215–225.

- Stanley, J. C. (1980). On educating the gifted. Educational Researcher, 9(3), 8-12.
- Stapf, Aiga (2003). Hochbegabte Kinder [Highlygiftedchildren], München: C.H. Beck.
- Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tortop, H. S. (2012). Olağanüstü Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Radikal Hızlandırma ve Türkiye'nin Durumu. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (2), 106-113.
- Uluç, E. (2019). *Zenginleştirilmiş eğitim programının geometri ders ve görsel algı başarısı ile matematik tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Uyaroğlu, B. (2011). Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren İlköğretim Öğrencilerinin Empati Becerileri ve Duygusal Zeka Düzeyleri ile Anne-Ba-ba Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünüvar, E. (2019). Matematik Öğretiminde Karikatürlerle Zenginleştirilmiş Eğitsel Matematik Hikayelerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2016). Elementary and middle school mathematics. Pearson Education UK.
- VanTassel-Baska, J., (1981). The great debates: For acceleration. Sözlü bildiri National Topical Conference on the Gifted and Talented Child, Orlando, FL.

- Van Tassel-Baska, J. (2003). Differentiation the language arts for high ability learners, K8. Arlington, VA: ERICClearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No.ED474306)
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri. *Education and Science*, 23(111).
- Yıldız, A., Baltacı, S., Kurak, Y., ve Güven, B. (2012). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 25(1), 123-143.
- Yılmaz, E. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekliler ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi Türkiye'de Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Araştırmaların İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Educaiton Studies* 3(1), 1-16.
- Ward, V. S. (1961). The function of theory in programs for the gifted. *Teachers College Record*, 62(7), 1-7.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyns, S. M., ve Salvin, T. J. (1993). An Observational Study of Instructional and Curricular Practices Used with Gifted and Talented Students İn Regular Classrooms. Storrs: University of Connecticut.
- Wortham, C. S. (1998). Early childhood curriculum developmental bases for learning and teaching. (Second Edition). USA: Prentice Hall, Inc.

ÖZEL YETENEKLİLER EĞİTİMİ DEĞERLENDİRMELERİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com