



Challenges Faced by Gifted Students in the School Environment and Proposed Solutions

Özge Ünlü^a  Yazgül Karadaş^b 

^a Assist. Prof. Dr., İzmir Demokrasi University, İzmir, Turkey, ozgezybk@gmail.com

^b Teacher, Sultan Alparslan Primary School, İzmir, Turkey, yazgulkaradas.07@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to identify the difficulties experienced by gifted students in the school environment and gather their proposed solutions, with the ultimate goal of understanding their perspectives on an ideal educational model. In pursuit of this objective, the study sought the perspectives of gifted students on their school environment, teachers, and peers, with a focus on the problems they encounter and their coping strategies. Participants in this study were selected using a simple random sampling method and consisted of 13 female and 13 male students attending primary and middle school levels. Data were obtained through one-on-one interviews with gifted students using semi-structured interview forms and analyzed using the descriptive content analysis method. Participants in the study expressed that they face challenges in educational settings, attributing these issues to problems related to their peer group, teachers, and the school environment. They also mentioned that they attempt to cope with these problems either by seeking support from their peers, families, and teachers or by developing individual solutions. In their ideal school experience, participants expressed the desire for the inclusion of talent-specific classes, the establishment of an equitable, social, and democratic environment, and the absence of homework and exams. In the context of the findings obtained, it is recommended that extra classes, activities, and support services tailored to the talents and interests of gifted students should be provided. Additionally, seminars and in-service training should be offered to teachers. Moreover, it is suggested that parents of gifted students and educational stakeholders receive education on giftedness, the challenges they face, and possible coping strategies. Furthermore, peer groups should have their awareness increased regarding individual differences and peer relationships through supportive content and guidance practices.

Article Type
Research

Article Background

Received:

01.08.2023

Accepted:

10.10.2023

Keywords

Gifted Students,
Encountered Problems,
Coping Skills,
Educational Needs

To cite this article: Ünlü, Ö. & Karadaş, Y. (2023). Challenges faced by gifted students in the school environment and proposed solutions. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11 (21), 1032-1071.

Corresponding Author: Özge Ünlü, e-mail: ozgezybk@gmail.com

Introduction

The way in which each individual learns, their pace of learning and their ability to apply what they have learned can vary significantly. As a result, these individual differences can manifest themselves in their learning characteristics (Diken & Batu, 2010). One of these mentioned individual differences is related to superior intelligence and functioning of the brain. Intelligence, as an indicator of the brain's processing, influenced by genetic characteristics, physical environment and sensory processes (Damasio, 1999). Children who excel in multiple areas and outperform their peers are those with high intellectual potential, often referred to as gifted or highly intelligent individuals. However, it is evident that a consensus on the definitions of superior intelligence and special talents has not been reached to this day. For an individual to meet the criteria for being considered gifted, it is necessary for them to be influenced not only by genetic traits, but also by environmental factors (Davasligil, 2004). When examining the historical evolution of the concept of intelligence, it becomes apparent that it has gained various dimensions over time (Koksal, 2007; Kuzgun, 2006; Sternberg, 2003). Thorndike (1920) suggests that individuals possess multiple dimensions of intelligence, whereas Wechsler (1940) emphasizes the presence of cognitive dimensions of intelligence alongside personal, social, and emotional dimensions. In Tannenbaum's (2003) Star Model, intelligence is also expressed as multidimensional. Sternberg's (1999) Triarchic Theory of Intelligence identifies three dimensions of intelligence: analytical, creative, and practical. Another theory among the multiple intelligence theories that has strong proponents today is Gardner's (1983) theory of multiple intelligences. Renzulli (1998) discusses three different intersecting sets when defining intelligence. According to this view, an individual should perform at or above the 85th percentile of their peers in the general and specific dimensions of intelligence, as well as in the motivation and creativity sets, and should be successful in one or more sets at or above the 98th percentile (Renzulli, 2000). Despite the existence of various definitions, contemporary definitions of intelligence highlight dynamic and diverse dimensions.

As the concept of intelligence has evolved over time, multidimensional structures have gained prominence, and they have begun to encompass various assessment domains. When examining these multidimensional definitions, the concept of giftedness extends its influence beyond intellectual processes, also encompassing non-cognitive dimensions such as social, emotional, and environmental aspects (Sak, 2017). In a similar vein, when looking at the Regulation on Special Education Services, giftedness is defined as "an individual who demonstrates a high level of performance compared to peers in terms of intelligence, creativity, art, sports, leadership capacity, or specific academic areas" (Regulation on Special Education Services, 2018). Therefore, in the literature, including the Ministry of National Education (MEB), the concept of "superior ability" has been replaced by the concept of "giftedness" (Ataman, 2014; Levent, 2013; Ozbay, 2013; Sak, 2010). Through these definitions, it is evident that the convergence of existing intellectual potential with environmental processes highlights individual characteristics defining the concept of giftedness. These individual characteristics encompass various attributes, including sensory, social, physical, and behavioral traits (Leana-Tascilar & Kanlı, 2014).

It is noted that gifted individuals exhibit social, emotional, and cognitive differences. While these differences are generally positively evaluated in the emotional and social domains, they are also known to cause adjustment problems for gifted individuals (Aydın & Konyalıoğlu, 2011; Çitil, 2018). Some studies indicate that gifted individuals cope more effectively with problems compared to their

peers (Markusic, 2019), while others suggest that their levels of psychological well-being are lower than those of their peers (Coleman & Cross, 2014). Also, in the study conducted by Kaymakçı and Aybar (2023), it is found that psychological vulnerability is related to self-efficacy and emotional reactivity of gifted children. Research generally demonstrates that gifted individuals are strengthened by their superior cognitive abilities. However, certain studies propose that their existing cognitive and emotional potentials render them more sensitive and vulnerable, contributing to the challenges they face (Pfeiffer & Stocking, 2000).

Gifted individuals may experience negative situations alongside their typical experiences, which can be attributed to their unique abilities. This situation arises from the differences in their developmental processes and asynchronous developments in various domains (Peterson & Moon, 2008). There are various manifestations of these existing differences, including heightened stimulation, heightened sensitivity, advanced moral judgments, a strong sense of justice, and perfectionism (Peterson, 2007; Altun & Yazıcı, 2014). In addition to these personal and developmental traits, there are also external factors that can negatively impact them. These factors include family relationships, friendships, the school environment, labeling in the school environment, gender, cultural norms, and values (Opengin & Sak, 2012; Peterson & Moon, 2008). For instance, due to their asynchronous development, intellectually, they may outpace their peers, while their emotional development may not progress at the same rate. Similarly, these students may possess excellent critical and creative thinking skills, but may have weak motor skills such as being unable to tie their shoelaces, and this lower skill level can sometimes draw reactions from those around them (Ataman, 2014; Çitil, 2016). Additionally, due to traits such as hypersensitivity, heightened sensitivity, restlessness and mobility in gifted students, they may experience moral, cognitive, and emotional issues in the classroom and school environment (Aydın & Konyalıoğlu, 2011). For example, due to their fast-paced activities, gifted students may face suspicions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) from their teachers (Ataman, 2009). As a result of such asynchronous developments, unexpected academic underachievement and heightened emotional responses can be observed in gifted students (Reis & Renzulli, 2004).

From an educational perspective, the diagnosis made by the Counseling and Research Center (RAM) initiates the educational process for gifted students, which is further supported through inclusive education and the Science and Art Centers (BİLSEM) programs. However, it is expressed that the opportunities and policies provided by the Ministry of National Education (MEB) are insufficient (Bakıoğlu & Levent, 2013; Çitil, 2018). In Turkey, gifted students who continue their education in the same educational environment as their peers within the scope of inclusive education face challenges in classroom management and instructional processes due to their distinct developmental characteristics, process adaptation, and educational programs (Çitil, 2016; Dill, 2012; Ozbay, 2013). Turkey is aware of these ongoing issues in the process and offers solutions such as certificate programs, in-service and pre-service training and postgraduate education to address these challenges (Altun & Vural, 2012; Cakır-Ilhan, 2020; Gücyeter et al., 2017). In addition to all of these factors, the perfectionist traits of gifted students can hinder their career progression (Cetinkaya et al., 2012; Pfeiffer & Stocking, 2000). Their perfectionism can lead to situations such as avoiding failure, fearing mistakes and developing obsessions (Callard-Szulgit, 2010). Their efforts to achieve perfection and their meticulous approach to avoiding mistakes can result in an inability to complete tasks within the given timeframe and exhibit problem behaviors when they cannot accomplish the tasks (Ataman, 2009; Ozbay, 2013). Furthermore, while these students' leadership qualities can yield

many positive outcomes, they may also face challenges in adhering to strict rules in group settings, conflicting with authority, displaying disrespect, making threats and telling lies (Ataman, 2009; Cıtil, 2016; Markusic, 2019; Özbay, 2013).

Consequently, gifted students can also face challenges in their friendships and classroom communication. Friendships play a significant role in the socialization and adaptation of gifted students to society, facilitating the acquisition of communication skills, group harmony, social acceptance, self-expression, and language development (Hortacsu, 2002). However, gifted students may internalize the friendship problems they encounter, leading them to perceive themselves as lagging behind in initiating and maintaining communication, feeling lonely and preferring introversion (Saranlı, 2017; Erigüç et al., 2013; Levent, 2011). Furthermore, some studies suggest a positive correlation between the cognitive performance and communication abilities of gifted students (Köse, 2015), indicating that they may be more advanced than their peers in terms of social maturity levels and communication skills (Karakus, 2010; Robinson, 2008; Shechtman & Silektor, 2012). However, contrary to these findings, some studies indicate that gifted students may lag behind their peers in areas such as communication, psychomotor skills and arts. Gifted students falling behind their peers in these mentioned areas can lead to problems such as the inability to develop a critical attitude, experiencing anxiety, failing to achieve goals, and feeling unsuccessful (Dixon et al., 2004; Enns et al., 2002).

Gifted students employ various support and coping strategies to address the challenges and problems they encounter. Gifted students generally seek support from their peers, families and teachers to cope with the problems they face (Renati et al., 2017). However, it is also observed that these support mechanisms themselves require counseling and assistance (Karakus, 2014). Therefore, it is observed that psycho-educational workshops are conducted for families and teachers within the scope of Psychological Counseling and Guidance services (Saranlı & Metin, 2014). From an educational perspective, various strategies such as mentoring, acceleration, grouping, and enrichment are employed for gifted students (Callard-Szulgit, 2010; Sak, 2010). However, it is worth noting that there is limited research available on the identification of the problems faced by gifted students and the proposed solutions (McCulloch, 2010; Pfeiffer, 2003).

When examining the academic literature, it is evident that studies have been conducted on various aspects related to gifted students, including their rights, educational processes, friendships, motivations, and the phenomenon of being "twice-exceptional" (Bencik & Metin, 2006; Çetinkaya et al., 2012; Cıtil, 2016; Erigüç et al., 2013; Girgin & Şahin, 2019; Gündüz, 2010; Gürten, 2021). Furthermore, there are research endeavors encompassing the entire spectrum from the identification of gifted students to their educational and social support. In these studies, insights, experiences, and knowledge related to giftedness are sought from experts, parents of gifted children, and classroom teachers (Pfeiffer, 2003). However, it is observed that most of these research and surveys rely on the opinions of secondary individuals, and there is a lack of an adequate number of studies based on the direct views of gifted students themselves. Nevertheless, gifted students are individuals who are aware of their advanced thinking skills and critical thinking abilities and can express themselves appropriately. Therefore, it is considered important to provide gifted students with the opportunity to express themselves firsthand, to convey the problems they encounter, and to offer their solutions using their own emotions and thoughts. This is believed to enhance the individual awareness of gifted students. With these needs in mind, the aim of the current research is to identify the problems experienced by gifted students and their coping strategies while also proposing solutions. In line

with this aim, the following questions were addressed:

1. What are the situations in which gifted students feel different from their peers?
2. How do gifted students perceive their school environments?
3. What problems do gifted students encounter in school settings?
4. What are the ideal school environments envisioned by gifted students?

Method

Research Design

This study is descriptive research conducted to determine the opinions and suggestions of gifted inclusion students in primary and secondary public and private schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) regarding the problems they face in their educational processes and how they cope with these problems. Semi-structured interviews were used to collect data, and the obtained data were analyzed descriptively. In qualitative research, interviews are one of the most frequently used data collection tools. This preference is due to the interactive nature of interviews, the opportunity for mutual communication, clarification of misunderstandings, and the fact that it allows participants to answer questions with a predefined purpose (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Study Group

The participants in the research consist of a total of 26 students who have been diagnosed as gifted and talented and continue their education in primary and middle schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB), including both private and public schools. These students are currently receiving education at the primary and middle school levels. Demographic information about the gifted and talented students who make up the study group is presented in Table 1, based on the order of the interviews conducted.

Table 1

Demographic Information of Participants

| Participant | Gender | Education | Grade | Age | School Type |
|-------------|--------|----------------------|-------|-----|-------------|
| M1 | Female | Middle School | 7 | 12 | Public |
| M2 | Male | Middle School | 4 | 9 | Public |
| M3 | Female | Middle School | 7 | 12 | Private |
| M4 | Female | Elementary School | 2 | 7 | Private |
| M5 | Male | Elementary School | 2 | 6 | Private |
| M6 | Male | Elementary School | 3 | 8 | Private |
| M7 | Female | Elementary School | 4 | 9 | Public |
| M8 | Male | Middle School | 7 | 10 | Private |
| M9 | Female | Middle School | 5 | 10 | Public |
| M10 | Male | Elementary School | 3 | 8 | Public |
| M11 | Male | Middle School | 5 | 10 | Public |
| M12 | Female | Elementary School | 4 | 9 | Public |
| M13 | Male | Elementary School | 3 | 8 | Private |
| M14 | Female | Elementary School | 3 | 8 | Public |
| M15 | Male | Elementary School | 3 | 8 | Public |
| M16 | Male | Elementary School | 2 | 7 | Private |
| M17 | Female | Elementary School | 2 | 7 | Private |
| M18 | Female | Elementary School | 4 | 9 | Public |
| M19 | Male | Elementary School | 4 | 8 | Private |
| M20 | Female | Elementary School | 4 | 9 | Public |
| M21 | Female | Elementary School | 4 | 9 | Public |
| M22 | Female | Middle School | 5 | 10 | Private |
| M23 | Male | Middle School | 5 | 10 | Private |
| M24 | Male | Middle School | 8 | 12 | Private |
| M25 | Male | Elementary School | 4 | 9 | Private |
| M26 | Female | Elementary School | 4 | 9 | Public |

According to Table 1, there are 13 female and 13 male participants. Nine of these participants are attending middle school, while 17 are in primary school. Furthermore, 13 of the participants attend private schools, while 13 attend public schools. To ensure the anonymity of the participants, code names such as "M1, M2, M3, ..., M26" have been assigned to them. However, in order to facilitate readability and not disrupt the reading flow, different pseudonyms have been used in the example sentences quoted from the students' speeches.

Data Collection Tool

The data for the research were obtained through a semi-structured interview form, which is one of the interview techniques. The interview form was created with the draft, and it was finalized after consulting with two faculty members in the Special Education Department and conducting a pilot study. As a result of expert opinions, the interview questions consisted of a total of eight questions. The interview form includes question sets related to the areas where gifted students feel different from their peers, the problems they experience in the school environment in terms of teachers, peers, and structure, their ways of coping with these problems, and their ideal school models.

Data Collection and Analysis

The interviews were conducted by the researcher in both oral and written forms with the permission of the parents or legal guardians of the participants. The interviews were conducted face-to-face and online in environments outside the school as requested by the interviewees. The interviews lasted between 5 to 30 minutes. The data obtained from the interviews were acquired using semi-structured interview forms and analyzed using the descriptive content analysis method. The obtained audio recordings were transcribed and transferred to a computerized environment by the researchers. Two researchers were involved in the coding process, where they made their own impressions and subsequently created similar expression and pattern codes. Themes were developed based on the agreements reached regarding the created codes. The inter-coder agreement coefficient was determined to be 96% using Miles and Huberman's (1994) reliability formula. An agreement coefficient of 70% and above is considered an adequate measure of reliability (Miles & Huberman, 1994).

Ethics Committee Report

This research has been determined to be ethically acceptable by the Ethics Committee for Scientific Research and Publication of İzmir Demokrasi University, with a decision numbered 2023/08-08 and dated June 2, 2023.

Validity and Reliability Study

In qualitative research, since validity and reliability are not expressed through numerical data, the credibility of studies is ensured through credibility. Therefore, in qualitative research, the concepts of credibility are used instead of internal validity, and transferability is used instead of external validity (Guba & Lincoln, 1982). Below are explanations regarding the credibility and transferability of the research.

Credibility

In order for the research to be scientifically acceptable, transparency of the research process and findings is essential (Yıldırım & Şimşek, 2021). To establish the credibility of this study, the opinions of two experts with Ph.D. degrees in the field of special education were sought during the development of the data collection instrument, the data analysis, and the writing of the results. Additionally, in the findings chapter of the research, participants' statements were included to enhance the credibility of the study.

Transferability

The concept of generalizability used in quantitative research is expressed as transferability in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2021). To establish the transferability of this study, themes were first created by analyzing the data, and direct quotations from the participants' expressions related to these themes were included. In order to determine the number of participants who share the same opinion, the frequencies were noted next to each code.

Findings

The findings obtained from the research are presented under four themes: situations where gifted students feel different from their peers, gifted students' perceptions of school environments and the problems they experience in school environments, ways in which gifted students cope with problems, and the ideal school environments envisioned by gifted students. These themes and student opinions related to these themes are presented in the tables below, with direct quotations. In addition, to ensure the confirmability of the research, all the work and data conducted during the research period are stored and can be reviewed if necessary.

Situations Where Gifted Students Feel Different from Their Peers

The findings related to situations where the participants in the research feel different from their peers are presented in Table 2 below.

Table 2

The views of gifted students on feeling different from their peers

| Codes | f | % |
|----------------------------|----|----|
| Yes, I feel different | 21 | 81 |
| No, I don't feel different | 5 | 19 |

When Table 2 is examined, it can be seen that the majority of gifted students feel different from their peers, with only five of them not feeling any difference between themselves and their peers. Some of the participants' views on how they feel different from their peers are as follows:

"Some situations make me feel different. Actually, I always feel different. It's a classic situation; I started 2nd grade at the age of 6, and I'm 7 now. I don't like the things my friends like; I like what they don't like. Also, our interests are different."(M17)

"I don't think of myself as superior or special, but I do see myself as different."(M24)

"We are at different ages, being smart, coding, and writing game code make me different."(M25)

"No, I don't feel different." (M10)

The findings regarding the areas in which the participants feel different from their peers in the

research are presented in Table 3 below.

Table 3

The views of gifted students regarding the areas in which they feel different from their peers

| Codes | f | % |
|-------------------|----|----|
| Academic subjects | 14 | 54 |
| Intelligence | 5 | 19 |
| Age | 3 | 12 |
| Design | 3 | 12 |
| Physical activity | 2 | 8 |

Table 3 shows that participants mostly feel different and more successful than their peers in terms of academic subjects. Another area where participants predominantly feel different is intelligence. Only a few participants feel different in terms of age, design, and physical activity compared to their peers. Some of the participants' views on the areas where they feel different from their peers are as follows:

"Yes, there is. Because I usually participate more in class and ask more questions, and I feel smarter than them. I solve things that they can't solve. This shows that I'm intelligent. The class's math average is always low, but I always get high scores and raise the class average." (M24)

"Being intelligent, I feel more successful." (M15)

"I'm younger in terms of age, but I'm in 7th Grade." (M8)

The feelings of the participants regarding the areas where they believed they were different from their peers are presented in Table 4 below

Table 4

Feelings of gifted students regarding the areas they believed they were different from their peers

| Codes | f | % |
|--------------|----|----|
| I feel happy | 14 | 54 |
| I feel sad | 7 | 27 |
| Other | 2 | 8 |

Table 4 shows that most of the participants feel happy because they perceive themselves as different from their peers, while some feel unhappy due to their differences. There are also students who describe their feelings about their differences in various ways. Some of the gifted students' views on the emotions they feel regarding their differences are as follows:

"I feel good, I want to be like this all the time.." (M1)

"It feels strange, and I'm happy for myself".(M8)

"Being successful makes me happy, feeling different sometimes makes me feel uneasy, and sometimes it makes me sad."(M22)

"It's boring, I feel sad."(M20)

Table 5 presents the participants' opinions regarding receiving extracurricular tutoring in the study.

Table 5

The views of gifted students on receiving extracurricular tutoring.

| Codes | f | % |
|-------------|----|----|
| Yes, I do | 21 | 81 |
| No, I don't | 5 | 19 |

When examining Table 5, it is observed that the majority of gifted students receive extracurricular tutoring outside of school, with only five students not receiving external tutoring or course support. Participants receive these external lessons, extra-curricular club activities, and social events through institutions affiliated with both private and public organizations, such as Science and Art Centers (BILSEM) Deneyap workshops, private institutions, International Gifted Education Program (UYEP), and International Gifted Children Education Program (UYCEP), as seen in the research. Below are some of the opinions of gifted students regarding their situation of receiving extra lessons:

"UYCEP, school courses, Turkish, Science, Mathematics."(M1)

"I participate in UYCEP, coding, and Arduino courses." (M9)

"I go to BILSEM, and I have courses like tennis and drumming."(M16)

The Perceptions of Gifted Students Regarding School Environments and the Problems They Face in School

The participants' perceptions of school environments and their views on the problems they face in terms of peer group, teachers, and the school environment are presented in the tables below.

Table 6

Views on the school atmosphere

| Codes | f | % |
|---|----|----|
| It makes me happy | 13 | 50 |
| I observe problematic behaviors at school | 8 | 31 |
| I have a successful class | 6 | 23 |
| I have a crowded class | 3 | 12 |
| My school lacks adequate conditions | 2 | 8 |

When Table 6 is examined, it can be observed that gifted students have different opinions, both positive and negative, regarding the school atmosphere and how they feel about it. Some participant views on the school atmosphere are as follows:

"Successful, academically good." (M26)

"Can I give an example? Imagine you're at the shopping mall on a Sunday, and in one of the stores, everything is priced at zero Turkish Lira on that day. The crowd in the mall and the crowd during our break time at school are the same."(M9)

"When I started first grade, I tumbled down the stairs. When I was in kindergarten, I was looking down from the slide, and I flipped upside down. Now, I'm afraid of the stairs at our school, and it's hard for me to go up there because we're on the third floor." (M21)

The views of gifted students regarding their experiences of problems in the school environment are presented in Table 7.

Table 7

The opinions of gifted students regarding the situations they face in experiencing problems in the school environment are as follows

| Codes | <i>f</i> | % |
|---|----------|----|
| Yes, I experience problems at school | 18 | 69 |
| No, I don't experience problems at school | 8 | 31 |

When examining the opinions of gifted students regarding experiencing problems in the school environment in Table 7, it is evident that 18 students are facing issues in the school environment, while 8 students are not encountering any problems within the school environment. The participants' views on their experiences of these problems are as follows:

"Yes, there are problems. When it comes to contrasting opinions, they call me a kid because I'm younger, and they tease me a little." (M8)

"Yes, there are problems. . In our class, they do very inappropriate things; making bad noise, misbehaving."(M3)

"No, there aren't any problems."(M15)

It is observed that participants face problems in different situations in the school environment. The situations in which problems are encountered are presented in Table 8 below.

Table 8

The opinions of gifted students regarding the situations they face in experiencing problems in the school environment are as follows

| Codes | <i>f</i> | % |
|---|----------|----|
| I am subjected to bullying. | 13 | 50 |
| I think the physical environment is insufficient. | 5 | 19 |
| I am lonely because I am excluded by my friends. | 3 | 12 |
| The curriculum is insufficient for me. | 2 | 8 |
| I am uncomfortable with excessive homework. | 1 | 4 |

As seen in Table 8, it is observed that the majority of gifted students are most concerned about being bullied, and the second most common concern is that they find the physical environment where they receive education to be insufficient. In addition to this, they also express concerns about being socially isolated by their peers, finding the course content and curriculum inadequate for their needs, and complaining about the homework load. Participants' views on the situations in which they face problems are as follows:

"Generally, they engage in peer bullying; it's as if everyone comes to school to harm each other in the classroom."(M14)

Our class is quite crowded, although it has a nice atmosphere, accidents can happen."(M6)

"Well, I don't really have many friends in the class."(M2)

"Our regular textbook had finished. We had started a very simple book. There were about 30 days left until the summer vacation. It was too simple, and I was uncomfortable with that situation." (M19)

Table 9 presents the opinions of gifted students regarding their friendship relations

Table 9

Views of Gifted Students on Friendship Relations

| Codes | <i>f</i> | % |
|----------------------------------|----------|----|
| My friendship relations are good | 11 | 42 |
| My friendship relations are bad | 9 | 35 |

| | | |
|-------------------|---|----|
| I have no friends | 6 | 23 |
|-------------------|---|----|

Upon examining Table 9, it is evident that nearly half of the participants report having good friendship relations. However, it is notable that more than half of the study's participants either do not have any friends or have poor friendship relations. Some of the participants' views on their friendship relations are as follows:

"Very good, I get along well with everyone." (M5)

"Think about my friendships like this, sometimes I'm very excluded. They make fun of my nickname, appearance, name, and surname; they lie, hit, push me... I don't have friends, I mean, those who are good to me; it's like I came from somewhere else." (M23)

"Bad. Sometimes our friends make fun of each other and me, and then I get very upset; I don't want to come to school at all." (M9)

The views of the participants regarding the problems they experience in their friendship relations are presented in Table 10.

Table 10

Gifted students' views on problems they encounter with their friends

| Codes | <i>f</i> | % |
|--|----------|----|
| Yes, I have problems with my friends | 17 | 65 |
| No, I do not have problems with my friends | 9 | 35 |

Table 10 reveals that the majority of gifted students have problems with their friends, with only nine participants reporting no issues with their friends. Some of the participants' views on having problems with their friends are as follows:

"I mean, because I've never been completely in any group of friends in my life, I became more of an outcast. I used to get very upset about it." (M3)

"I think I have good friendship relations."(M6)

The views of participants who have problems in their friendship relations regarding the problems they experience are presented in Table 11 below.

Table 11

The views of gifted students on the issues they experience in their friendship relations

| Codes | <i>f</i> | % |
|-------------------------------------|----------|----|
| My friends bully me | 8 | 31 |
| My friends exclude me, I feel alone | 5 | 19 |
| My friends cannot understand me | 3 | 12 |
| My friends discriminate against me | 1 | 4 |

As presented in Table 11, it is observed that the primary issues experienced by the participants with their friends are being subjected to bullying by their peers, followed closely by being excluded by their peers. Four participants, however, expressed that they were not understood by their peers and that their peers discriminated against them. Some of the participants' views regarding the problems they experience in their friendships are as follows:

Some of them bully me, but I don't pay much attention now. I used to be upset about it before, but not so much anymore." (M3)

"I feel lonely. I don't have many friends. They don't invite me to their groups much. Sometimes I

play, but not always." (M7)

"There shouldn't be discrimination in games. Discrimination shouldn't happen." (M19)

The opinions of gifted students about their communication with their teachers are presented in the following Table 12.

Table 12

The opinions of gifted students about their communication with their teachers

| Codes | <i>f</i> | % |
|---|----------|----|
| I have a good relations with my teachers | 18 | 69 |
| I do not have a good interaction with my teachers | 5 | 19 |
| My relationship with my teacher is partially good | 3 | 12 |

When examining Table 12, it is observed that the majority of the participants have a good relationship with their teachers. However, some participants do not have a good interaction with their teachers. Some of the participants' views on their interactions with their teachers are as follows:

"Good, all my teachers like me very much."(M3)

"They scold us every day when we make a mistake, and it makes me tense." (M21)

"Some are very good, but generally, I feel misunderstood. Because sometimes they get very angry and the rules are not good and too strict. When they get angry, they can set very harsh rules; maybe that's right, but in my opinion, it's bad for a student. Sometimes I get scared; it's like fire is coming out of their eyes." (M23)

The opinions related to the experiences of gifted students facing issues with their teachers are presented in Table 13 below.

Table 13

Views Regarding Gifted Students Facing Issues with Their Teachers

| Codes | <i>f</i> | % |
|--|----------|----|
| No, I don't have issues with my teachers | 17 | 65 |
| Yes, I have issues with my teachers | 9 | 35 |

As seen in Table 13, the majority of the participants indicate that they do not have problems with their teachers, while nine students report facing issues with their educators. Some of the participants' views regarding the challenges they face in interactions with their teachers are as follows:

"Very good, sometimes I write things on the board for them."(M4)

"Sometimes they get very angry and impose too many rules. Therefore, it's not good." (M23)

The views related to the issues that gifted students experience in their interactions with their teachers are presented in the following Table 14.

Table 14

Views on Issues Faced by Gifted Students in Interactions with Their Teachers

| Codes | <i>f</i> | % |
|------------------------------|----------|----|
| They scold us | 4 | 15 |
| They don't understand me | 2 | 8 |
| They think I'm a know-it-all | 2 | 8 |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| They impose strict rules | 2 | 8 |
| They give punishments | 2 | 8 |
| They assign too much homework | 1 | 4 |

Upon examining Table 14, it is observed that participants encounter various challenges in their interactions with their teachers. Scolding from teachers emerges as the most common issue, while the assignment of excessive homework is the least frequent problem. The number of participants who feel misunderstood, considered know-it-alls, or are subjected to strict rules and punishments is equally distributed. Some of the participants' views regarding the challenges they face in interactions with their teachers are as follows:

"Teachers give punishments; kids can't say anything while speaking, they hesitate to talk to the teacher." (M12)

Our teacher is male and very rude; he gets very angry every time we make a mistake and has a very loud voice." (M21)

Generally, I feel misunderstood."(M23)

"Because I come off as a know-it-all and talk a lot, they say, 'Ah! You talk a lot!'" (M26)

Coping Mechanisms of Gifted Students for the Problems They Face

The findings related to the ways gifted students cope with the challenges they encounter are presented in the following Table 15.

Table 15

Views on Coping Mechanisms of Gifted Students for the Problems They Face

| Codes | <i>f</i> | % |
|---------------------------------|----------|----|
| I talk about it with my teacher | 15 | 58 |
| I talk about it with my family | 11 | 42 |
| I talk about it with my friends | 8 | 31 |
| I try to solve it on my own | 6 | 23 |
| I don't care | 1 | 4 |

Upon examining Table 15, it is seen that the majority of participants opt to discuss their problems with their teachers in order to cope with the challenges they face. The other significant portion of participants turn to their family and friends for solutions regarding the existing problem. Only six participants try to generate solutions on their own to solve the problem they are dealing with, and just one participant chooses to ignore and overlook the problem they encounter. Some of the participants' views on how they cope with their problems are as follows:

"I consult my teacher."(M2)

"I talk to my mom." (M7)

"I seek support from my friend." (M13)

"I always put in the effort to solve problems."(M24)

I don't care, I don't question, and I don't get upset. But if it continues two or three times, especially if it's the same person, I'll ask, 'What's your intention? Is it to upset me? What?' If it continues, I'll report it to the teacher." (M19)

Ideal School Environments Envisioned by Gifted Students

Opinions have been gathered regarding the ideal school environment envisioned by gifted students.

The views expressed by the students are presented in Table 16 below.

Table 16

Views on the Ideal School Environment Envisioned by Gifted Students

| Codes | <i>f</i> | % |
|---|----------|----|
| I would like to have extra lessons and courses focused on our talents | 14 | 54 |
| I would like to have friends with a positive attitude | 8 | 31 |
| I would like to have teachers with a positive attitude | 7 | 27 |
| I would like a disciplined school | 6 | 23 |
| I would like a happy classroom where everyone is equal | 5 | 19 |
| I would like a school that values socialization | 3 | 12 |
| I would want a safe classroom environment | 2 | 8 |
| I would want a school without homework | 1 | 4 |
| I would want a school without homework | 1 | 4 |

Upon analyzing Table 16, it becomes evident that the majority of gifted students would like to have additional courses and classes focusing on their particular talents. The students also express the desire for peers and teachers who possess a positive attitude. Additionally, having peers and teachers with a positive attitude and a disciplined school environment are also highly desired. On the other hand, desires for an absence of homework and exams appear to be less common among the participants. Some of the participants' views on their ideal school environment are as follows:

"There would be different talent courses, game rooms; and equipment like telescopes and magnifying glasses." (M26)

"I wouldn't hire strict teachers; I'd have understanding teachers. There would be students who pay great attention in class and aren't distracted by other things; lessons would be well-taught." (M3)

"I would want a special school where there is no bullying and where academic achievement is higher. Just no bullying would be enough." (M14)

"It would be a school where everyone treats each other well, and where everyone is happy and equal." (M22)

"It should be a school with rules, but not stifling, and one where opinions are sought from the teacher and classmates. If I were to establish it, I would also prioritize the social environment alongside the lessons." (M24)

"It would be a secure area with child protection measures." (M25)

Discussion and Conclusion

The present study aimed to identify the challenges faced by gifted students, as well as to explore potential solutions for coping with these challenges. In this respect, the study sought to identify situations where gifted students feel different from their peers, their perceptions of the school environment, the problems they face in this environment, their strategies for dealing with these

problems, their ideal school model, and their views on improving the current process.

Upon examining the circumstances in which the participants felt different from their peer group, it becomes evident that the vast majority felt different both academically and in social-emotional processes. This finding aligns with existing national and international literature (Citel, 2018; Leana-Tascilar & Kanlı, 2014; Ozbay, 2013). It is believed that this sense of difference may arise from various factors, including the gifted students' early cognitive and social development, early entry into school, and interest in diverse fields. These elements contribute to the differentiation both in the gifted students themselves and in the educational experience of their school peers. Additionally, being cognizant of their giftedness further compounds this sense of difference. Moreover, the study suggests that due to these feelings of differentiation, participants undergo both positive and negative emotional experiences. This, in turn, is believed to create challenges for these students in adapting to their peers. This finding is consistent with the existing literature (Ataman, 2009; Aydın & Konyalıoğlu, 2011; Citil, 2016; Citil, 2018; Markusic, 2019; Ozbay, 2013). One of the most critical aspects related to the concept of giftedness is the provision of educational processes that cater to the interests and abilities of these gifted students. In this context, it is evident that a significant majority of gifted students engage in extracurricular lessons and activities outside of the formal school setting. The findings of this research imply a need for a revision and ongoing development of the existing educational system. They also align with the notion that these students often seek supplementary support from specialized institutions such as BILSEM, UYCEP, and UYEP (Citel, 2018; Dogan & Kesici, 2015; Kurnaz, 2014; Ministry of National Education Secondary Education Institutions, 2019; Reis & Renzulli, 2004).

While most participants have described their school environments in favorable terms, challenges still emerge in areas such as peer interaction, the physical structure of the school, and teacher communication. These issues may stem from the asynchronous development that often accompanies giftedness, creating a host of unique challenges for gifted students. The accelerated cognitive development, heightened curiosity, and divergent interests compared to their age-group peers, along with elevated sensitivity and social awareness, can lead to negative experiences for gifted students. This can manifest in various forms including feelings of isolation, susceptibility to peer bullying, and difficulties in maintaining participation in group activities. The insights garnered from the current study align well with the existing literature in the field (Aydın & Konyalıoğlu, 2011; Jovanovic & Vukić, 2018; Levent, 2020). According to the findings, the most pervasive issue participants face is exclusion through peer bullying. Another area where participants reported as a challenge is communicating with teachers. Some participants have articulated that their teachers fail to understand them adequately, administer punitive measures, engage in harsh behavior, communicate negatively and fall short in meeting the students' needs. However, in contrast to these viewpoints, the majority of the participants indicated that they have been able to develop positive relationships with their teachers. These educators serve in a guiding role, understanding their unique challenges and providing adequate support. The academic challenges faced within the school environment are frequently attributed to courses that are perceived as simplistic and easily comprehensible. Gifted students often find themselves disengaged in these less challenging classes. Kaymakçı, Şahin-Düğenci, and Korkmaz (2023) stated in their study that gifted secondary school students have high level of communication skills and that the high level of communication skills of these children can positively affect their academic achievement, help them adopt a new approach and thus enable them to have a more constructive approach to the problems they face. As

highlighted in the existing literature, within the framework of inclusive and integrative education, there's a significant need for enrichment and differentiation for gifted students. Thus, it is imperative that Enriched Education Plans (ZEP) be meticulously crafted and implemented based on students' evaluation results by teachers across all subjects (Jovanovic & Vukić, 2018).

Among the participants who faced challenges in the school setting, it's noteworthy that they primarily sought support from adults. They frequently shared their issues with their teachers and families, seeking their insights and guidance. The tendency among participants to rely on teacher support, which plays a crucial role not only in their educational advancement but also in their moral and character development, is consistent with findings in existing academic literature (Altıntaş & Ilgun, 2016; Balcı & Yelken, 2010; Chandra-Handa, 2019; Lumpkin, 2013). Additionally, the observation that participants also seek assistance from their families in times of need aligns with previous research findings (Işık & Metin, 2020; Saranlı & Metin, 2014). A notable portion of the participants seems to prefer turning to their peers as a secondary source of support. This inclination might be attributed to their perception of closeness in age with their peers, their belief that peers are less judgmental, and the significant amount of time they spend with them in school settings on a daily basis. When it comes to problem-solving, some participants endeavor to find solutions through their individual efforts, employing their cognitive processes and reasoning abilities. This observation aligns with existing literature (Branco-Illodo et al., 2020; Klimecká, 2022), suggesting that such an approach could contribute to the development of various skills in gifted students, including reasoning, trial-and-error learning, self-confidence, resilience, and analytical thinking.

The majority of the participants in the study express a desire for educational environments where they can appropriately display their talents in relevant skill areas, have access to extracurricular courses and club activities, experience positive behavior from their peers, and establish meaningful connections with faculty. These insights highlight the collective aspiration for a holistic and supportive educational framework. Additionally, some participants have indicated their perception of an ideal school as one that prioritizes safety, discipline, equality, and social interaction. This finding highlights the imperative to design and implement curricular and extracurricular activities in our schools that effectively cater to the unique talents and cognitive processes of gifted students. Furthermore, it suggests that, instead of relying on external institutions such as BİLSEM, UYCEP, and ÜYEP for supplementary lessons, schools should expand their in-house activities and instructional hours, providing a sufficient and high-quality range of courses. Moreover, in order to facilitate gifted students' ability to engage with their peers without experiencing bullying or exclusion, it is indicated that schools should take measures to implement Positive Behavioral Support. Moreover, teachers with gifted students should receive training in inclusion and integration practices, appropriate student assessment, the preparation of Enriched Education Plans (ZEP), and the adoption of innovative teaching attitudes as opposed to traditional and punitive ones.

The findings of this study reveal that being gifted carries both positive and achievement-enhancing dimensions and negative aspects. It is worth noting that gifted students do not consistently perceive themselves with a positive self-concept; at times, they may exhibit a negative self-perception. Consequently, the concepts of awareness and sensitivity that accompany giftedness can, on occasion, give rise to certain challenges for gifted students. In addressing the issues arising from giftedness, it is deemed to be advantageous to conduct assessments for both gifted students and the group referred to as "twice exceptional" in diagnostic criteria, make requisite adaptations, structure


curriculum, and processes, and elevate teacher awareness pertaining to educational procedures. Furthermore, to foster the development of gifted students' problem-solving skills, the creation of educational modules is recommended, along with the provision of support resources such as peer mentoring, family education, and in-service teacher training. Additionally, it is believed that establishing support services and programs within the framework of social-emotional development for students embarking on their school journey and those already engaged in education would be beneficial.

Ethics Committee Approval: Izmir Demokrasi University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee has decided that this research is ethically appropriate with the decision numbered 2023/08-08 on 02.06.2023.

Author Contributions: Özge ÜNLÜ contributed to determining the study subject, research design, data analysis and reporting of the study. Yazgül KARADAS contributed to data collection, data analysis and reporting of the study.

Conflict of Interest: The author declares that they have no conflict of interest.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Özge Ünlü^a  Yazgül Karadaş^b 

^a Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye, ozgezybk@gmail.com

^b Öğretmen, Sultan Alparslan İlkokulu, İzmir, Türkiye, yazgulkaradas.07@gmail.com

ÖZET

Araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini belirleyerek hayallerindeki okul modeline ilişkin görüşlerini almaktır. Bu amaç kapsamında özel yetenekli öğrencilerin okul ortamı, öğretmenleri ve arkadaşlarına dair algıları, sorun yaşadıkları konular ve baş etme yolları üzerine öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın katılımcıları basit rastgele örnekleme ile belirlenmiş olup ilkokul ve ortaokul kademesinde eğitim gören 13 kız, 13 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, özel yetenekli öğrencilerle bire bir görüşmeler yoluyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiş ve betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları eğitim ortamlarında sorun yaşadıklarını; bu sorunların akran grubu, öğretmen ve okul ortamına bağlı sorunlar olduğunu ve bu sorunlarla yine akranları, aileleri ve öğretmenlerinden destek alarak ya da bireysel çözümler üreterek baş etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar hayallerindeki okul sürecinde ise yetenek derslerinin olmasını, eşitlikçi, sosyal ve demokratik bir ortamın oluşmasını ve ödev ve sınavların olmamasını istediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular kapsamında özel yetenekli öğrencilerin yetenek ve ilgilerine yönelik ekstra dersler, etkinlikler ve destek hizmetlerin sağlanması; öğretmenlerine yönelik ise seminer ve hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilere sahip velilerin ve eğitim paydaşlarının özel yetenek, yaşadıkları sorunlar ve olası baş etme yollarına ilişkin eğitimler almaları, akran gruplarının ise bireysel farklılıklar ve akran ilişkileri konusunda destekleyici içerikler ve rehberlik uygulamaları ile farkındalıklarının artırılması önerilmektedir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
01.08.2023
Kabul tarihi:
10.10.2023

Anahtar Kelimeler
Özel yetenekli
Öğrenciler,
Karşılaşılan
Problemler,
Baş Etme Becerileri,
Eğitim İhtiyacı

Atıf Bilgisi: Ünlü, Ö. & Karadaş, Y. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (21), 1032-1071.

Sorumlu yazar: Özge Ünlü, e-posta: ozgezybk@gmail.com

Giriş

Her bireyin öğrenme biçimi, hızı ve öğrendiklerini uygulamaya dökmesi farklılıklar gösterebilmekte, dolayısıyla da bu bireysel farklılıklar öğrenme özelliklerine yansiyabilmektedir (Diken ve Batu, 2010). Bahsi geçen bireysel farklılıklardan birini de üstün zekâ ve beynin işleyişi oluşturmaktadır. Kalıtsal özellikler, fiziki çevre ve duyuşsal süreçlerin etkilediği beynin işleme sürecinin bir göstergesi ise zekâdır (Damasio, 1999). Birden fazla alanda akranlarının üstünde performans gösteren çocuklar zekâ potansiyeli yüksek olan çocuklardır ve özel yetenekli ya da üstün zekâlı olarak adlandırılmaktadırlar. Ancak günümüzde halen üstün zekâ ve özel yetenek kavramlarında ortaklaşa bir tanıma varılamadığı görülmektedir (Robinson, 2008). Bireylerin özel yetenekli kriterini sağlaması için kalıtsal özellikler kadar fiziksel çevre faktörlerinden de etkilenmiş olması gerekmektedir (Davaslıgil, 2004). Zekâ kavramının tarihsel tanımı incelendiğinde günümüze dek farklı boyutlar kazandığı görülmektedir (Köksal, 2007; Kuzgun, 2006, Sternberg, 2003). Thorndike (1920), bireylerin birden çok zekâ boyutu olduğunu belirtmekte; Wechsler (1940) ise zekâ boyutlarına ilişkin bilişsel boyutun yanında kişisel, sosyal ve duyuşsal bağlamda boyutların olduğuna dikkati çekmektedir. Tannenbaum'un (2003) geliştirmiş olduğu Yıldız Modeli'nde de zekâ çok boyutlu olarak ifade edilmektedir. Sternberg'in (1999) geliştirdiği Üçlü Sac Ayağı Kuramı'nda zekâyı tanımlamak için analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç boyuttan bahsedilmiştir. Günümüzde güçlü savunucuları bulunan çoklu zekâ kuramları arasında yer alan bir diğer kuram da Gardner'ın (1983) çoklu zekâ kuramıdır. Renzulli (1998), zekâyı tanımlarken üç farklı kesişim kümesinden bahsetmektedir. Buna göre, bireyin; zekanın genel ve özel boyutuyla birlikte motivasyon ve yaratıcılık kümelerinde de yaşıtlarına nazaran %85 ve üzeri performans göstermiş olması ve bir ya da daha fazla kümede %98 ve üzeri oranda başarılı olması gerekmektedir (Renzulli, 2000). Var olan birçok tanımlamaya rağmen zekâyâ dair günümüzde dinamik ve farklı boyutların ön plana çıktığı tanımlar kabul görmektedir.

Zekâ kavramındaki değişimle birlikte günümüze doğru çok boyutlu yapılar ön plana çıkmış ve kendi içlerinde değerlendirme alanları oluşturulmaya başlanmıştır. Çok boyutlu tanımlamalara bakıldığında üstün zekâ kavramı zihinsel işlemlerin yanında zihinsel olmayan sosyal, duyuşsal, çevresel boyutları da etki alanı içine almaktadır (Sak, 2017). Benzer şekilde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne bakıldığında, özel yetenek: "*zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey*" olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018). Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da dahil olmak üzere alan yazında "üstün yetenek" kavramı yerini "özel yetenek" kavramına bırakmıştır (Ataman, 2014; Levent, 2013; Özbay, 2013; Sak, 2010). Yapılan tanımlamalarla birlikte var olan zekâ potansiyeli ile çevresel süreçlerin birleştiği ve özel yetenek kavramını tanımlayan bireysel özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bireysel özellikler duyuşsal, sosyal, fiziksel ve davranışsal olmak üzere farklı özelliklerden oluşmaktadır (Leana –Taşcılar ve Kanlı, 2014).

Özel yetenekli bireylerin sosyal, duyuşsal, bilişsel farklılıklarının olduğu ve bu farklılıkların duyuşsal ve sosyal alanlarda genellikle olumlu yönde değerlendirilse de özel yetenekli bireylerin uyum açısından sorun yaşamalarına sebep olduğu belirtilmektedir (Aydın ve Konyalıoğlu, 2011; Çitil, 2018). Bazı çalışmalar özel yetenekli bireylerin akranlarına nazaran problemlerle daha sağlıklı baş ettiklerini ortaya koyarken (Markusic, 2019) bazıları ise psikolojik iyi oluş düzeylerinin akranlarından daha düşük olduğunu göstermektedir (Coleman ve Cross 2014). Ayrıca Kaymakçı ve Aybar (2023), yapmış oldukları çalışmada özel yetenekli çocukların psikolojik kırılganlıkları ile

öz yeterliklerinin ve duygusal tepkiselliklerinin ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalar genel olarak özel yetenekli bireylerin var olan üst bilişsel becerilerinin onları daha güçlü kıldıklarını göstermektedir, ancak bazı araştırmalar ise var olan bilişsel ve duyuşsal potansiyellerinin onları daha duyarlı ve savunmasız hale getirerek problem yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Pfeiffer ve Stocking 2000).

Özel yetenekli bireyler akranları gibi olağan deneyimler yaşamalarının yanında özel yeteneklerinden kaynaklı olumsuz durumlar da yaşayabilmektedirler. Bu durum gelişim süreçlerindeki farklılıklarından ve gelişim alanlarındaki asenkron gelişimlerinden kaynaklanmaktadır (Peterson ve Moon, 2008). Var olan farklılığın çeşitli yansımaları mevcuttur. Bunlar; yoğun uyarılma, aşırı duyarlılık, gelişmiş ahlaki yargılar, yüksek adalet duygusu ve mükemmeliyetçiliktir (Peterson, 2007; Altun ve Yazıcı, 2014). Bu kişisel ve gelişimsel özelliklerin yanında olumsuz yönde etkilenen bazı dışsal faktörleri de bulunmaktadır. Bu faktörler ise aile ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, okul ortamı ve okul ortamında yaşanan etiketlenme, cinsiyet faktörü, kültürel normlar ve değerlerdir (Öpengin ve Sak, 2012; Peterson ve Moon, 2008). Örneğin; özel yetenekli öğrencilerin asenkron gelişimleri nedeniyle düşünsel becerileri akran grubunun ilerisinde seyrederken duygusal gelişimleri aynı düzeyde seyretebilmektedir. Benzer şekilde bu öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri çok iyi olmasına rağmen ayakkabı bağcığını bağlayamayan zayıf bir motor beceriye sahip olabilmekte ve bu beceri düzeyi bazen çevrelerindeki kişilerin tepkisini çekebilmektedir (Ataman, 2014; Çitil, 2016). Ayrıca özel yetenekli öğrencilerde aşırı duyarlılık, hassasiyet, tez canlılık ve hareketlilik özelliklerinin sonucu olarak sınıf ve okul ortamında ahlaki, bilişsel ve duygusal sorunlar yaşanabilmektedir (Aydın ve Konyalıoğlu, 2011). Örneğin, hızlı hareket faaliyetlerinden dolayı özel yetenekli öğrenciler öğretmenleri tarafından Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) şüphesi ile karşı karşıya kalabilmektedir (Ataman, 2009). Bu gibi asenkron gelişimlerinin sonucu olarak özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik akademik başarısızlık ve buna verilen yüksek duygusal tepkiler görülebilmektedir (Reis ve Renzulli, 2004).

Eğitsel açıdan bakıldığında RAM tarafından yapılan tanılama ile özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreci başlayarak kaynaştırma ve BİLSEM uygulamaları ile desteklenmektedir. Ancak MEB'in sunduğu imkân ve politikaların yeterli gelmediği ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Levent, 2013; Çitil, 2018). Ülkemizde kaynaştırma eğitimi kapsamında akranları ile aynı eğitim ortamında eğitim faaliyetine devam eden özel yetenekli öğrenciler; sahip oldukları farklı gelişimsel özellikleri, süreç adaptasyonu ve eğitim programlarından dolayı sınıf yönetimi ve ders işleyiş süreçlerinde sorun yaşamaktadırlar (Çitil, 2016; Dill, 2012; Özbay, 2013). Türkiye bu süreçteki eksikliğin farkında olmakla birlikte süreçle ilgili devam eden bu sorunlara ilişkin sertifika programları, hizmet içi ve öncesi eğitim, lisansüstü eğitimler gibi çözüm önerileri sunulmaktadır (Altun ve Vural, 2012; Çakır-İlhan, 2020; Güçyeter ve diğerleri, 2017). Tüm bunlara ek olarak, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri kariyer süreçlerine devam etmelerini engelleyebilmektedir (Çetinkaya ve diğerleri, 2012; Pfeiffer ve Stocking, 2000). Bu öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri; başarısızlıktan kaçma, yanlış yapmaktan korkma ve takıntılar oluşturma gibi durumlar doğurabilmektedir (Callard-Szulgit, 2010). Mükemmeli ortaya koymaya çalışırken hata yapmamak için ayrıntıcı bakış açısı geliştirmeleri, var olan süre zarfında görevi yerine getirememelerine ve verilen görevleri yerine getiremediklerinde problem davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Ataman, 2009; Özbay, 2013). Ayrıca bu öğrencilerin liderlik özellikleri birçok pozitif sonuç doğursa da grup eğitiminde katı kurallara uymakta zorlanma, otorite ile çatışma, saygısızlık,

tehdit etme ve yalan söyleme gibi sorunlara neden olabilmektedir (Ataman, 2009; Çitil, 2016; Markusic, 2019; Özbay, 2013).

Son olarak, özel yetenekli öğrenciler arkadaşlık ilişkileri ve sınıf içi iletişimlerinde sorunlar yaşayabilmektedir. Arkadaşlık ilişkileri, özel yetenekli öğrencilerin sosyalleşmesi ve topluma adapte olması noktasında iletişim becerisi kazanmalarını kolaylaştırmakta ve gruba uyum, sosyal kabul, kendini ifade edebilme, dil gelişimi noktasında önemli bir yer tutmaktadır (Hortacısu, 2002). Ancak özel yetenekli öğrenciler yaşadıkları arkadaşlık problemlerini içselleştirerek kendilerini iletişim başlatma ve sürdürme konusunda geride görebilmekte, yalnız hissedebilmekte ve içe kapanmayı tercih edebilmektedir (Saranlı, 2017; Erigüç ve diğerleri, 2013; Levent, 2011). Ayrıca bazı araştırmalar özel yetenekli öğrencilerin bilişsel performansları ile iletişim kabiliyetleri arasında pozitif korelasyon bulunduğunu (Köse, 2015) ve sosyal olgunluk düzeyleri ile iletişim becerileri konusunda akranlarından daha ileride olduğunu ortaya koymaktadır (Karakuş, 2010; Robinson, 2008; Shechtman ve Silektor, 2012). Ancak bu bulguların aksine, bazı araştırmalar ise özel yetenekli öğrencilerin iletişim, psikomotor ve sanat gibi alanlarda akran grubunun gerisinde olabildiğini göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin bahsi geçen alanlarda akranlarından geride kalması; eleştirel tutum geliştirememesi, anksiyete duyma, hedefe ulaşamama ve başarısızlık gibi sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Dixon ve diğerleri, 2004; Enns ve diğerleri, 2002).

Özel yetenekli öğrenciler karşılaştıkları zorluklar ve yaşadıkları sorunlara ilişkin çeşitli destek ve baş etme stratejilerine baş vurmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ile başa çıkabilmek için genel olarak akranlarından, ailelerinden ve öğretmenlerinden destek aldığı (Renati ve diğerleri, 2017), ancak bu destek mekanizmalarının da kendi içinde danışmanlık ve desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Karakuş, 2014). Bu nedenle Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik hizmetleri kapsamında ailelere ve öğretmenlere dönük psiko-eğitim çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Saranlı ve Metin, 2014). Eğitsel bağlamda bakıldığında ise özel yetenekli öğrenciler için mentörlük, hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme gibi farklı stratejilerden yararlandığı görülmektedir (Callard-Szulgit, 2010; Sak, 2010). Ancak özel yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları sorunların tespiti ve çözüm önerilerine ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunduğu dikkati çekmektedir (McCulloch, 2010; Pfeiffer, 2003).

Alan yazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin hakları, eğitim süreçleri, arkadaşlık ilişkileri, motivasyonları, iki kere farklılık konularına ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bencik ve Metin, 2006; Çetinkaya ve diğerleri, 2012; Çitil, 2016; Erigüç ve diğerleri, 2013; Girgin ve Şahin, 2019; Gündüz, 2010; Gürten, 2021). Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin tanınma süreçlerinden başlayıp eğitim ve sosyal çevre desteğini kapsayan araştırmalar da mevcuttur. Yapılan bu çalışmalarda uzmanların, özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin ve sınıf öğretmenlerinin özel yeteneğe dair bilgileri, yaşantıları ve tecrübelerine başvurulduğu görülmektedir (Pfeiffer, 2003). Ancak yapılan bu araştırma ve taramalarda daha çok ikincil kişilerin görüşlerine başvurulduğu ve bire bir özel yetenekli öğrencilerin görüşlerine dayalı yeterli sayıda çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Oysaki özel yetenekli öğrenciler var olan düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeye dair olan gelişmiş yetenekleri doğrultusunda kendilerinin farkında olan ve kendilerini uygun şekilde ifade edebilen bireylerdir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin kendilerini ilk ağızdan ifade etmelerine fırsat verilerek yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini, kendi duygu ve düşünceleri ile aktarmalarına fırsat verilmesinin önemli olduğu, çünkü böylece özel yetenekli öğrencilerin bireysel farkındalıklarının artacağı düşünülmektedir. Bu gereksinimlerden hareketle mevcut araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etme şekillerine ilişkin çözüm

önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini akranlarından farklı hissettikleri durumlar nelerdir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamlarına dair algıları nasıldır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemler nelerdir?
4. Özel yetenekli öğrencilerin hayallerindeki okul ortamları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, MEB'e bağlı ilkököl ve ortaoköl kademelerinde özel ve devlet okullarında öğrenim gören özel yetenekli kaynaştırma öğrencilerinin eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlarla baş etme şekillerine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış olup elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşme en sık kullanılan veri toplama araçlarından birisidir. Bunun nedeni bu yöntemin süreç içinde yer alması, karşılıklı bir iletişim halinde yapılması, etkileşimli olarak yapıldığından yanlış anlaşılma durumlarında açıklık getirilmesini ve önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda soru sorma ve yanıtlama sürecinin her iki tarafın da iletişime geçmeyi kabul ettiği bir yöntem olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları MEB'e bağlı özel ve devlet okullarında öğrenim gören toplam 26 özel yetenekli tanısı almış öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler ilkököl ve ortaoköl seviyesinde eğitim almaya devam etmektedir. Çalışma grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilere ilişkin demografik bilgiler yapılan görüşmelerin sırası esas alınarak Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

| Katılımcı | Cinsiyet | Eğitim | Sınıf | Yaş | Okul Türü |
|-----------|----------|----------|-------|-----|-----------|
| M1 | Kız | Ortaoköl | 7 | 12 | Devlet |
| M2 | Erkek | Ortaoköl | 4 | 9 | Devlet |
| M3 | Kız | Ortaoköl | 7 | 12 | Özel |
| M4 | Kız | İlkoköl | 2 | 7 | Özel |
| M5 | Erkek | İlkoköl | 2 | 6 | Özel |
| M6 | Erkek | İlkoköl | 3 | 8 | Özel |
| M7 | Kız | İlkoköl | 4 | 9 | Devlet |
| M8 | Erkek | Ortaoköl | 7 | 10 | Özel |
| M9 | Kız | Ortaoköl | 5 | 10 | Devlet |

| | | | | | |
|-----|-------|----------|---|----|--------|
| M10 | Erkek | İlkokul | 3 | 8 | Devlet |
| M11 | Erkek | Ortaokul | 5 | 10 | Devlet |
| M12 | Kız | İlkokul | 4 | 9 | Devlet |
| M13 | Erkek | İlkokul | 3 | 8 | Özel |
| M14 | Kız | İlkokul | 3 | 8 | Devlet |
| M15 | Erkek | İlkokul | 3 | 8 | Devlet |
| M16 | Erkek | İlkokul | 2 | 7 | Özel |
| M17 | Kız | İlkokul | 2 | 7 | Özel |
| M18 | Kız | İlkokul | 4 | 9 | Devlet |
| M19 | Erkek | İlkokul | 4 | 8 | Özel |
| M20 | Kız | İlkokul | 4 | 9 | Devlet |
| M21 | Kız | İlkokul | 4 | 9 | Devlet |
| M22 | Kız | Ortaokul | 5 | 10 | Özel |
| M23 | Erkek | Ortaokul | 5 | 10 | Özel |
| M24 | Erkek | Ortaokul | 8 | 12 | Özel |
| M25 | Erkek | İlkokul | 4 | 9 | Özel |
| M26 | Kız | İlkokul | 4 | 9 | Devlet |

Tablo 1.'e göre katılımcıların 13'ü kadın, 13'ü erkek olmakla birlikte; 9'u ortaokul eğitimine, 17'si ise ilkokul eğitimine devam etmektedir. Ayrıca katılımcıların 13'ü özel okulda, 13'ü ise devlet okulunda eğitim görmektedir. Katılımcıların anonimliğini sağlamak amacıyla öğrencilere "M1, M2, M3, ..., M26" şeklinde kod adları verilmiştir. Ancak öğrencilerin konuşmalarından alıntı yapılmış olan örnek cümlelerde okuma kolaylığı sağlanması ve okuma hızını kesmemesi amacıyla farklı takma isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, görüşme teknikleri içerisinde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Taslağı oluşturulan görüşme formuna Özel Eğitim Anabilim dalında görev yapan iki öğretim üyesinin görüşüne başvurularak ve bir pilot çalışma yapılarak son hali verilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda görüşme soruları toplamda sekiz sorudan oluşmuştur. Görüşme formunda özel yetenekli öğrencilerin kendilerini akranlarından farklı hissettikleri alanlara, okul ortamında öğretmen, akran ve yapısal olarak yaşadıkları sorunlara, yaşadıkları sorunlarla baş etme yollarına ve hayallerindeki okul modellerine ilişkin soru kümeleri yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler, sözlü ve yazılı şekilde veli izni alınarak araştırmacı tarafından Aralık 2022- Ocak 2023 tarihleri arasında görüşmecilerin talep ettikleri okul dışı ortamlarda yüz yüze ve online şekilde gerçekleştirilerek kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 5-30 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak edinilmiş ve betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen ses kayıtları araştırmacılar aracılığıyla deşifre edilip bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İki araştırmacı da kodlama sürecinde yer alarak kendi izlenimlerini not etmiş ve sonrasında benzer ifade ve örüntü kodları oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlara ilişkin varılan uzlaşmalar sonucu temalar oluşturulmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uzlaşma katsayısı %96 olarak belirlenmiştir. %70 ve üzeri uzlaşma katsayısı ise yeterli bir güvenilirlik değeri olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Etik Kurul Raporu

İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından, 02.06.2023 tarihli ve 2023/08-08 sayılı kararı ile bu araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik sayısal verilerle ifade edilmediğinden dolayı çalışmaların geçerlik ve güvenirliliği inandırıcılık ile sağlanmaktadır. Dolayısıyla nitel araştırmalarda, iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine ise aktarılabilirlik kavramları kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982). Aşağıda araştırmanın inandırıcılığına ve aktarılabilirliğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

İnandırıcılık

Araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi amacıyla araştırma sürecinin ve sonuçlarının şeffaflığının sağlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut çalışmanın inandırıcılığının sağlanması için veri toplama aracının geliştirilmesinde, verilerin analiz edilmesinde ve sonuçların yazılmasında özel eğitim alanında Doktora derecesine sahip iki uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın bulgular bölümünde katılımcıların ifadelerine yer verilerek çalışmanın inandırıcılığı sağlanmıştır.

Aktarılabilirlik

Nicel araştırmalarda kullanılan genelleme kavramı, nitel araştırmalarda aktarılabilirlik şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut çalışmanın aktarılabilirliğinin sağlanması amacıyla öncelikle veriler analiz edilerek temalar oluşturulmuş ve oluşturulmuş olan bu temalara ilişkin katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Aynı görüşe sahip olan katılımcıların sayısının belirlenebilmesi amacıyla her bir kodun yanına frekansları yazılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara; özel yetenekli öğrencilerin kendilerini akranlarından farklı hissettikleri durumlar, özel yetenekli öğrencilerin okul ortamlarına dair algıları ve okul ortamında yaşadıkları sorunlar, özel yetenekli öğrencilerin sorunlarla baş etme yolları ve özel yetenekli öğrencilerin hayallerindeki okul ortamları olmak üzere dört tema altında yer verilmiştir. Söz konusu temalar ve bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda bulunan tablolarda sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın teyit edilebilirliğinin sağlanması amacıyla araştırma süresince yapılan tüm çalışmalar ve veriler gerektiğinde incelemeye sunulabilmesi için saklanmaktadır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Kendilerini Akranlarından Farklı Hissettikleri Durumlar

Araştırmada yer alan katılımcıların kendilerini akranlarından farklı hissetme durumlarına ilişkin bulgulara aşağıda bulunan Tablo 2.'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Özel yetenekli öğrencilerin akranlarından daha farklı hissetme durumuna ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|-----------------------------|----|----|
| Evet, farklı hissediyorum | 21 | 81 |
| Hayır, farklı hissetmiyorum | 5 | 19 |

Tablo 2. incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerini akranlarından farklı hissettikleri ve yalnızca beşinin akranları ile arasında bir farklılık hissetmediği görülmektedir. Katılımcıların kendilerini akranlarından farklı hissetme durumlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Farklı hissettiğim durumlar oluyor. Zaten ben kendimi her zaman daha farklı hissediyorum. Klasik bir durum, arkadaşlarımdan erken yaşta 2. sınıfa başladım 6 yaşında, şu an 7 yaşındayım. Arkadaşlarımdan çok sevdiği şeyleri sevmiyorum, sevmediklerini seviyorum. Bir de ilgi alanlarımız farklı.”(M17)

“Kendimi yukarı çıkarmıyorum, üstünde görmüyorum ama farklı görüyorum.”(M24)

“Yaşlarımız farklı, zeki olmam, kodlama ve oyun kodu yazmam farklı.”(M25)

“Yok, farklı hissetmiyorum.” (M10)

Araştırmada yer alan katılımcıların kendilerini akranlarından farklı hissettikleri alanlara ilişkin bulgulara aşağıda bulunan Tablo 3.’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Özel yetenekli öğrencilerin akranlarından daha farklı hissettikleri alanlara ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|-------------------|----|----|
| Akademik dersler | 14 | 54 |
| Zekâ | 5 | 19 |
| Yaş | 3 | 12 |
| Tasarım | 3 | 12 |
| Bedensel aktivite | 2 | 8 |

Tablo 3. incelendiğinde, katılımcıların kendilerini çoğunlukla akademik dersler açısından akranlarından farklı ve daha başarılı hissettikleri görülmektedir. Katılımcıların kendilerini ağırlıklı olarak farklı hissettikleri diğer alan ise zekâdır. Katılımcıların çok azı ise yaş, tasarım ve bedensel aktivite açısından kendilerini akranlarından farklı hissetmektedir. Katılımcıların kendilerini akranlarından farklı hissettikleri alanlara ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Evet var. Çünkü ben genelde onlardan daha çok derse katılır, daha çok soru sorar, kendimi daha akıllı hissederim ve onların çözemediği şeyleri çözerim. Bu da zeki olduğumu gösterir. Matematik ortalaması hep düşük ama ben hep yüksek alıp sınıfın ortalamasını yükseltirim.” (M24)

“Zeki olmak, daha başarılı hissediyorum.” (M15)

“Yaş olarak daha küçüğüm ama 7. Sınıfım.” (M8)

Araştırmada yer alan katılımcıların akranlarından daha farklı olduklarını düşündükleri alanlara ilişkin hissettikleri duygulara aşağıda bulunan Tablo 4.’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Özel yetenekli öğrencilerin akranlarından daha farklı olduklarını düşündükleri alanlara ilişkin hissettikleri duygular

| Kodlar | f | % |
|---------------------|----|----|
| Mutlu hissediyorum | 14 | 54 |
| Mutsuz hissediyorum | 7 | 27 |
| Diğer | 2 | 8 |

Tablo 4. incelendiğinde katılımcıların çoğunun kendilerini akranlarından farklı hissettikleri için mutlu oldukları, bir kısmının ise farklılıklarından dolayı mutsuz olduğu görülmektedir. Bu iki uç durumla birlikte nasıl hissettiklerini farklı şekillerde betimleyen öğrencilerin bulunduğu da görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin farklılıklarına ilişkin hissettikleri duygulara dair görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İyi hissettiriyor, iyi, hep böyle olmak isterim.”(M1)

“Garip hissettiriyor ve kendim için mutlu oluyorum.”(M8)

“Başarılı olmak beni mutlu ediyor, farklı hissetmek bazen beni tedirgin hissettiriyor ve bazen üzüyor.”(M22)

“Sıkıcı, üzülüyorum.”(M20)

Araştırmada yer alan katılımcıların okul dışında ekstra ders alma durumuna ilişkin görüşlerine aşağıda bulunan Tablo 5.’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Özel yetenekli öğrencilerin ekstra ders alma durumuna ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|------------------|----|----|
| Evet, alıyorum | 21 | 81 |
| Hayır, almıyorum | 5 | 19 |

Tablo 5. incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul dışında ekstra ders aldığı, yalnızca beş öğrencinin dışarıdan ders ya da kurs desteği almadığı görülmektedir. Katılımcıların özel ve devlet kurumuna bağlı olarak okul dışından aldıkları bu ders, ekstra kulüp çalışması ve sosyal etkinlikleri BİLSEM, Deneyap atölye çalışmaları, özel kuruluşlar, UYCEP ve ÜYEP gibi üniversite çalışma laboratuvarları aracılığıyla aldıkları görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin ekstra ders alma durumlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Uycep, okul kursları, Türkçe, Fen, Matematik.”(M1)

“Uycep, kodlama, Ardunio alıyorum.” (M9)

“Bilsem’e gidiyorum, kurslarım var; tenis, bateri.”(M16)

Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Ortamlarına Dair Algıları ve Okul Ortamında Yaşadıkları Sorunlar

Araştırmada yer alan katılımcıların okul ortamlarına dair algıları ve akran grubu, öğretmen ve ortam noktasında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 6

Okul atmosferine ilişkin görüşler

| Kodlar | f | % |
|--|----|----|
| Beni mutlu hissettiriyor | 13 | 50 |
| Okulda problem davranışlar gözlemliyorum | 8 | 31 |
| Başarılı bir sınıfım var | 6 | 23 |
| Kalabalık bir sınıfım var | 3 | 12 |
| Okulum yeterli koşullara sahip değil | 2 | 8 |

Tablo 6. incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin okul atmosferi ve hissettikleri durumlara ilişkin olumlu ve olumsuz yönde farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Okul atmosferine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Başarılı, akademik olarak iyi.” (M26)

“Bir örnek verebilir miyim? Pazar günleri alışveriş merkezindeymişsiniz gibi, mağazada tüm her şey sıfır TL, o gün; Pazar günü o mağazanın kalabalığı ve bizim teneffüse çıkma kalabalığımız aynı.”(M9)

“Ben 1. sınıfa başlarken merdivenlerden yuvarlandım anasınıfındayken, kaydırdıktan bakınıyordum ve tepetaklak oldum, bizim okuldaki merdivenlerden artık korkuyorum ve artık 3. katta olduğum için oraya çıkarken zorlanıyorum.”(M21)

Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 7.’de yer almaktadır.

Tablo 7

Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|---------------------------------|----|----|
| Evet, okulda sorun yaşıyorum | 18 | 69 |
| Hayır, okulda sorun yaşamıyorum | 8 | 31 |

Tablo 7.’de özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 18 öğrencinin okul ortamında sorun yaşadığı, 8 öğrencinin ise okul ortamında herhangi bir sorun yaşamadığı görülmektedir. Katılımcıların sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşleri ise şöyledir:

“Var. Zıt düşüncelere gelince, bana velet diyorlar yaş olarak küçüğüm diye, birazcık dalga geçiyorlar.” (M8)

“Var. Bizim sınıfta çok uygunsuz şeyler yapıyorlar; kötü ses çıkarma, kötü hareket yapma.”(M3)

“Yok.”(M15)

Katılımcıların okul ortamında farklı durumlara ilişkin sorun yaşadıkları görülmektedir. Sorun yaşanan bu durumlara aşağıda bulunan Tablo 8.’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|---|----|----|
| Zorbalığa uğruyorum | 13 | 50 |
| Fiziksel çevrenin yetersiz olduğunu düşünüyorum | 5 | 19 |
| Arkadaşlarım tarafından dışlandığım için yalnızım | 3 | 12 |
| Müfredat benim için yetersiz | 2 | 8 |
| Aşırı ödev verilmesinden rahatsızım | 1 | 4 |

Tablo 8. incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun rahatsız olduğu konuların başında zorbalığa uğrama, ikinci sırada ise eğitim gördükleri fiziksel çevrenin yetersiz geldiği göze çarpmaktadır. Bununla birlikte arkadaşları tarafından sosyal ortamdan izole edilmeleri, ders içeriği ve müfredatın kendileri için yetersiz olduğu ve ödev yükünden şikayetçi oldukları görülmektedir. Katılımcıların sorun yaşadıkları bu durumlara ilişkin görüşleri şöyledir:

“Genelde akran zorbalığı yapıyorlar, sınıfta herkes birbirlerine zarar vermek için okula geliyor sanki.”(M14)

“Sınıfımız baya kalabalık, yani güzel bir atmosferi olsa da kazalar yaşanabiliyor.”(M6)

“Yani sınıfta zaten çok bir arkadaşım yok.”(M2)

“Bizim normal kitabımız bitmişti. Çok basit bir kitaba başlamıştık. Yaz tatiline 30 gün falan vardı. O da çok basitti ki o durumdan rahatsız olmuştum.”(M19)

Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine dair görüşlerine Tablo 9.’ da yer verilmiştir.

Tablo 9

Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|-----------------------------|----|----|
| Arkadaşlık ilişkilerim iyi | 11 | 42 |
| Arkadaşlık ilişkilerim kötü | 9 | 35 |
| Arkadaşım yok | 6 | 23 |

Tablo 9. incelendiğinde katılımcıların yarısına yakını arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğunu ifade etse de, araştırmada yer alan katılımcıların yarıdan fazlasının ya arkadaşı olmadığı ya da arkadaşlık ilişkilerinin kötü olduğu görülmektedir. Katılımcıların arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Çok iyi, herkesle iyi anlaşıyorum.” (M5)

“Arkadaşlık ilişkilerimi şöyle düşün, ben bazen çok dışlanıyorum. Lakap, görünüş, ad, soyadlarımla dalga geçiyorlar, yalan söylemeleri, vurmaları, itmeleri... Arkadaşlarım yok, yani benle iyi olan; sanki ben başka bir yerden gelmişim gibi.”(M23)

“Kötü. Bazen arkadaşlarımız birbirleriyle ve benimle dalga geçiyor, o zaman çok üzülüyorum, hiç okula gelmek istemiyorum.”(M9)

Katılımcıların arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşlerine Tablo 10.’ da yer verilmiştir.

Tablo 10

Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarıyla sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|--------|---|---|
|--------|---|---|

| | | |
|---|----|----|
| Evet, arkadaşlarımla sorun yaşıyorum | 17 | 65 |
| Hayır, arkadaşlarımla sorun yaşamıyorum | 9 | 35 |

Tablo 10. incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun arkadaşlarıyla sorun yaşadığı, yalnızca dokuz katılımcının arkadaşlarıyla herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların arkadaşlarıyla sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Yani ben hayatım boyunca hiçbir arkadaş grubunda tam olarak bulunmadığım için, yani daha çok dışlanan biri oldum. Eskiden çok üzülüyordum.” (M3)

“Arkadaşlık ilişkilerimde iyi olduğumu düşünüyorum.”(M6)

Arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadığını ifade eden katılımcıların yaşadıkları bu sorunlara ilişkin görüşlerine aşağıda bulunan Tablo 11.’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıkları konulara ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|---|---|----|
| Arkadaşlarım bana zorbalık yapıyor | 8 | 31 |
| Arkadaşlarım beni dışlıyor, yalnızım | 5 | 19 |
| Arkadaşlarım tarafından anlaşılamıyorum | 3 | 12 |
| Arkadaşlarım ayrımcılık yapıyor | 1 | 4 |

Tablo 11. incelendiğinde katılımcıların arkadaşları ile yaşadıkları sorunların başında akranları tarafından zorbalığa uğramaları ve hemen ikinci olarak ise akranları tarafından dışlanmaları gelmektedir. Dört katılımcı ise akranları tarafından anlaşılamadıklarını ve akranlarının kendilerine ayrımcılık yaptığını dile getirmiştir. Katılımcıların arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları bu sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

“Zorbalık yapıyorlar bana ama ben dinlemiyorum, eskiden çok takılıyordum ama şu anda çok dinlemiyorum.” (M3)

“Yalnız kalıyorum. Pek fazla arkadaşım yok. Gruplarına beni pek almıyorlar. Bazen oynuyorum ama bazen.”(M7)

“Oyunlarda ayrımcılık yapılmasın. Ayrımcılık yapılmamalı.” (M19)

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimlerine yönelik görüşlerine aşağıdaki Tablo 12.’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile iletişimlerine ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|--|----|----|
| Öğretmenlerimle iyi bir ilişkiye sahibim | 18 | 69 |
| Öğretmenlerimle etkileşimim iyi değil | 5 | 19 |
| Öğretmenim ile ilişkim kısmen iyi | 3 | 12 |

Tablo 12. incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenleriyle iyi bir ilişkiye sahip olduğu, ancak bazı katılımcıların ise öğretmenleriyle etkileşimlerinin iyi olmadığı görülmektedir. Katılımcıların öğretmenleriyle olan etkileşimlerine yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İyi, tüm öğretmenlerim beni çok sever.”(M3)

“Yanlış yapınca her gün bize kızıyor ve bu beni geriyor.” (M21)

“Bazıları çok iyi ama genelde anlaşamadığımı düşünüyorum. Çünkü bazen çok sinirleniyor ve kuralları çok fazla ve iyi değil. Çok sert kurallar koyabiliyorlar sinirlenince, aslında belki bu doğru ama bence bir öğrenci için kötü, bazen korkuyorum ateş çıkıyor gibi gözlerinden.”(M23)

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleriyle sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşlerine aşağıdaki Tablo 13.'te yer verilmiştir.

Tablo 13

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|--|----|----|
| Hayır, öğretmenlerim ile sorun yaşamıyorum | 17 | 65 |
| Evet, öğretmenlerim ile sorun yaşıyorum | 9 | 35 |

Tablo 13.'te görüldüğü gibi, katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenleriyle problem yaşamadıklarını ifade ederken dokuz öğrenci öğretmenleriyle sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların, öğretmenleriyle sorun yaşama durumlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Çok iyi, bazen onun için tahtaya yazılar yazıyorum.”(M4)

“Bazen çok sinirleniyor ve kuralları çok fazla. O yüzden iyi değil.” (M23)

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine aşağıdaki Tablo 14.'te yer verilmiştir.

Tablo 14

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşimlerinde sorun yaşadıkları konulara ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|--------------------------------------|---|----|
| Kızıyorlar | 4 | 15 |
| Beni anlamıyorlar | 2 | 8 |
| Çok bilmişlik yaptığımı düşünüyorlar | 2 | 8 |
| Katı kurallar koyuyorlar | 2 | 8 |
| Ceza veriyorlar | 2 | 8 |
| Çok ödev veriyorlar | 1 | 4 |

Tablo 14. incelendiğinde katılımcıların öğretmenleri ile etkileşimlerdeki pek çok farklı konuda sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunların başında öğretmenlerin katılımcılara kızması gelmekte, en az yaşanan sorun arasında ise çok ödev verilmesi bulunmaktadır. Öğretmenleri tarafından anlaşamadıklarını, çok bilmişlik yaptıklarını, katı kurallar koyularak ceza verildiğini düşünen katılımcı sayısının ise eşit olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmenleri ile etkileşimlerinde sorun yaşadıkları konulara ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmenler ceza veriyorlar, çocuklar konuşurken bir şey diyemiyorlar, çekiniyorlar öğretmenle konuşmaktan.”(M12)

“Bizim öğretmenimiz erkek ve çok kaba birisi, her yanlış yaptığımızda çok kızıyor ve çok yüksek bir sesi var.” (M21)

“Genelde anlaşamadığımı düşünüyorum.”(M23)

“Çok bilmişlik yaptığım ve çok konuştuğum için: “Ay! Sen bir konuşma!” diyor.”(M26)

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşanılan Sorunlarla Baş Etme Yolları

Özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla baş etme yollarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 15.'te sunulmuştur.

Tablo 15

Özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla baş etme yollarına ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|--------------------------|----|----|
| Öğretmenimle konuşurum | 15 | 58 |
| Ailemle konuşurum | 11 | 42 |
| Arkadaşlarımla konuşurum | 8 | 31 |
| Kendim çözmeye çalışırım | 6 | 23 |
| Umursamam | 1 | 4 |

Tablo 15. incelendiğinde katılımcıların çoğunun yaşadıkları sorunlarla başa çıkabilmek amacıyla öğretmenleriyle konuştukları, katılımcıların diğer çoğunluğunun ise var olan probleme ilişkin aileleri ve arkadaşlarına başvurdukları, katılımcıların yalnızca altısının yaşadığı probleme ilişkin kendi kendilerine çözüm yolları üreterek problemi çözmeye çalıştıkları ve yalnızca bir katılımcının karşılaştığı problemi umursamayarak görmezden geldiği görülmektedir. Katılımcıların yaşadıkları sorunlarla baş etme yöntemlerine ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmene başvururum.”(M2)

“Annemle konuşuyorum.” (M7)

“Arkadaşımdan destek alıyorum.” (M13)

“Sorunları çözmek için hep çaba harcarım.”(M24)

“Umursamıyorum, sorgulamıyorum, üzülüyorum ama iki, üç kere devam ederse aynı kişiye

“Amacın ne? Beni üzme mi? Ne?” diye sorarım. Hâlâ devam ederse öğretmene söylerim.” (M19)

Özel Yetenekli Öğrencilerin Hayallerindeki Okul Ortamları

Özel yetenekli öğrencilerin hayallerindeki okul ortamına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler tarafından belirtilen görüşlere aşağıdaki Tablo 16.'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Özel yetenekli öğrencilerin hayallerindeki okul ortamına ilişkin görüşleri

| Kodlar | f | % |
|---|----|----|
| Yeteneklerimize yönelik ekstra dersler ve kurslar olmasını isterdim | 14 | 54 |
| Olumlu tutuma sahip arkadaşlarımla olmasını isterdim | 8 | 31 |
| Olumlu tutuma sahip öğretmenlerimin olmasını isterdim | 7 | 27 |
| Disiplinli bir okul olmasını isterdim | 6 | 23 |
| Herkesin eşit olduğu mutlu bir sınıf isterdim | 5 | 19 |
| Sosyalleşmeye önem verilen bir okul olmasını isterdim | 3 | 12 |
| Güvenli bir sınıf olmasını isterdim | 2 | 8 |
| Ödevlerin olmamasını isterdim | 1 | 4 |
| Sınavların olmamasını isterdim | 1 | 4 |

Tablo 16. incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu hayallerindeki okul ortamında ekstra kurs ve derslerin olmasını istediklerini belirtmiş, katılımcıların diğer büyük çoğunluğu ise olumlu tutuma sahip arkadaş ve öğretmenlerin olmasını istediklerini dile getirmiştir. Bunların yanında sınav ve ödevlerin olmadığı disiplinli, eşitlikçi, güvenli ve sosyal bir okul ortamını hayal eden öğrencilerin de bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların hayallerindeki okul ortamına ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Farklı yetenek dersleri, oyun odaları; teleskop, büyüteç gibi eşyalar olurdu.” (M26)

“Sert öğretmen almazdım, anlayışlı öğretmen alırdım; derslerini çok iyi dinleyen, başka şeylerle çok ilgilenmeyen öğrenciler olurdu, dersler iyi işlenirdi.” (M3)

“Zorbalık yapılmayan, derslerde daha başarılı olunan, özel bir okul olsun isterdim. Zorbalık yapılmaması yeter.” (M14)

“Herkesin birbirine iyi davrandığı, herkesin mutlu ve eşit olduğu bir okul olurdu.” (M22)

“Kuralların olduğu ama sıkmayan ve öğretmenden, sınıftakilerden fikir alınan bir okul olmalı. Ben oluştursam derslerin yanında sosyal çevreyi de ön plana alırdım.” (M24)

“Güvenli, çocuk korumalı alan olurdu.” (M25)

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etme şekillerine ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin kendilerini akranlarından farklı hissettikleri durumlar, okul ortamlarına dair algıları, okul ortamında yaşadıkları sorunlar ve yaşadıkları bu sorunlarla baş etme yolları, hayallerindeki okul modeli ve mevcut sürecin iyileştirilmesi hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların kendilerini akran grubundan farklı hissetme durumları incelendiğinde, büyük çoğunluğunun gerek akademik gerekse sosyal ve duygusal süreçler açısından kendilerini akranlarından farklı hissettikleri görülmektedir. Bu bulgu ulusal ve uluslararası alanyazın çalışmaları ile benzerlik göstermektedir (Çitil, 2018; Leana –Taşcılar ve Kanlı, 2014; Özbay, 2013). Bu durumun özel yetenekli öğrencilerin erken bilişsel ve sosyal gelişimleriyle birlikte okula erken başlamalarından, farklı alanlara ilgi duymalarından gerek özel yetenekli öğrencilerin kendilerinin gerekse okuldaki akranlarının eğitim sürecinde bu durumların getirdiği farklılıkların ve özel yetenek özelliklerine sahip olmanın bilincinde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların kendilerini farklı hissetmeleri nedeniyle bazılarının olumlu, bazılarının ise olumsuz duygu ve yaşantılar geçirdiği, bu nedenle de akranlarına uyum konusunda zorlandıkları düşünülmektedir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlılık göstermektedir (Ataman, 2009; Aydın ve Konyalıoğlu, 2011; Çitil, 2016; Çitil, 2018; Markusic, 2019; Özbay, 2013). Özel yetenekliler kavramıyla ilgili en önemli konulardan birisi ise bu öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini karşılayabilecek eğitim öğretim süreçlerinin oluşturulmasıdır. Bu noktada özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim süreçlerine ilişkin olarak okul dışında ekstra ders aldıkları ve etkinliklere katıldıkları görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun eğitim sisteminin revizyon ve gelişim içinde olup bu öğrencilerin okul eğitimleri dışında BİLSEM, UYCEP, ÜYEP gibi kurumlardan destek aldıkları görüşüyle tutarlılık göstermektedir (Çitil, 2018; Doğan ve Kesici, 2015; Kurnaz, 2014; Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları, 2019; Reis ve Renzulli, 2004).

Okul ortamlarına dair algıları ve okul ortamında yaşadıkları sorunlara ilişkin katılımcıların çoğu her ne kadar okullarını olumlu özelliklerle nitelmiş olsalar da; akran grubu, okulun fiziki yapısı ve öğretmen iletişimi noktasında sorunlar yaşamaktadır. Özel yetenekle birlikte gelişen asenkron gelişim özel yetenekli öğrencilere bazı olumsuz süreçler yaşatabilmektedir. Hızlı bilişsel gelişim ve akran grubundan farklı süreçlere merak, istek duyma ve sosyal gelişim noktasında duyarlı ve farkındalığı yüksek olma gibi özellikler, özel yetenekli öğrencilerin yalnız kalma, akran zorbalığına uğrama, ortak grup etkinliğini sürdürmede zorlanma gibi problemlerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Mevcut çalışmadan elde edilen yaşanan problemlere ilişkin katılımcı görüşleri alan yazınla benzerlik göstermektedir (Aydın ve Konyalıoğlu, 2011; Jovanovic ve Vukić, 2018; Levent, 2020). Bu bulgulara göre katılımcılar en çok akranları tarafından zorbalığa uğrayarak dışlanmaktadır. Katılımcıların sorun yaşadığı alanlardan bir diğeri ise öğretmenlerle iletişim kurmadır. Katılımcıların bazıları öğretmenlerinin kendilerini iyi anlayamadıklarını, ceza verdiklerini, sert davrandıklarını, olumsuz şekilde iletişim kurduklarını ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Ancak bu görüşlerin aksine okul içinde öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştirip sorun yaşadıkları konularda rehberlik edici rolde kendilerini iyi anlayan öğretmenlerinin olduğunu ifade eden katılımcı sayısı ise çoğunluktadır. Okul ortamında yaşanan akademik sorunların ise genellikle basit ve kolay anlaşılır derslerden kaynaklandığı ve özel yetenekli öğrencilerin kendilerine basit gelen bu derslerde sıkıldıkları görülmektedir. Kaymakçı, Şahin-Düğenci ve Korkmaz (2023), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin üst düzeyde iletişim becerisine sahip olduklarını ve bu çocukların iletişim becerisinin yüksek olmasının akademik başarılarını olumlu yönde etkileyerek, yeni bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olabileceğini ve böylece karşılaştıkları sorunlara daha yapıcı yaklaşımda bulunmalarını sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle alan yazında da belirtildiği gibi kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi kapsamında özel yetenekli öğrencilerin zenginleştirme ve farklılaştırma ihtiyaçlarından dolayı tüm branş öğretmenleri tarafından Zenginleştirilmiş Eğitim Planlarının (ZEP) öğrencilerin yapılan değerlendirme sonuçlarına göre eksiksiz olarak hazırlanarak uygulanmasının son derece önemli ve gerekli olduğu söylenebilir (Jovanovic ve Vukić, 2018).

Okul ortamında sorun yaşayan katılımcıların bu sorunları çözme ve destek alma konusunda çoğunlukla ilk olarak yetişkin desteği aldıkları, yaşadıkları problemleri öğretmenleri ve aileleri ile paylaşarak görüşlerine başvurdukları dikkati çekmektedir. Katılımcıların gerek eğitim ve öğretimlerinde gerekse karakter ve ahlak gelişimlerinde önemli bir rolü olan öğretmen desteğine başvurmaları (Altıntaş ve Ilgun, 2016; Balcı ve Yelken, 2010; Chandra-Handa, 2019; Lumpkin, 2013), bununla birlikte ihtiyaç duydukları durumlarda ailelerinden de yardım almaları bulgusu alanyazınla benzerlik göstermektedir (Işık ve Metin, 2020; Saranlı ve Metin, 2014). Katılımcıların bir kısmının destek alma konusunda ikinci olarak ise akranlarını tercih ettikleri görülmektedir. Bunun sebebinin kendilerini yaş bakımından akranlarına daha yakın hissetmelerinden, akranlarının kendilerini yargılamayacağını düşünmelerinden ve gün içerisinde akranlarıyla okulda daha fazla vakit geçirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Problem çözme konusunda son olarak ise katılımcıların bazılarının kendi bireysel çabalarıyla çözüme ulaşmaya çalıştıkları ve kendi düşünsel süreçlerini ve muhakeme yeteneklerini kullanarak çözüm üretmeye çabaladıkları görülmektedir. Alanyazın ile benzerlik gösteren bu durumun (Branco-Illodo ve diğerleri, 2020; Klimecká, 2022), özel yetenekli öğrencilerin muhakeme yapma, farklı yollar deneme, özgüven kazanma, çabuk vazgeçmeme, farklı problemler karşısında dirençli olma ve analitik düşünme gibi becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun; yeteneklerini sergileyebilecekleri beceri alanlarına uygun, ekstra ders ve kulüp çalışmalarının olduğu, akranları tarafından olumlu davranışların sergilendiği ve olumlu iletişimin kurulduğu, öğretmenleri ile aralarında sıcak ilişki ve bağların kurulduğu bir okulu hayal ettikleri dikkati çekmektedir. Ayrıca, bazı katılımcılar güvenli, disiplinli, eşitlikçi ve sosyalleşmenin ön planda olduğu okul algılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum okullarımızda özel yetenekli öğrencilerimizin yeteneklerine ve bilişsel süreçlerine hitap edecek şekilde etkinlik ve ders içeriklerinin planlanarak oluşturulması gerektiğini ve okul dışında BİLSEM, UYCEP, ÜYEP gibi kurumlardan ekstra ders desteği almaya ihtiyaç duymadan kendi okullarındaki etkinlik ve ders saatlerinin artırılarak yeterli sayıda ve nitelikte derslerin verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin akranları tarafından zorbalığa uğramadan, dışlanmadan, arkadaşlarıyla uygun iletişim ve etkileşim kurabilmelerinin sağlanması amacıyla okullarda Olumlu Davranış Desteğine yönelik tedbirlerin alınması gerektiğini ve üstün yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları, öğrencinin uygun şekilde değerlendirilmesi, ZEP hazırlama, geleneksel ve cezalandırıcı öğretmen tutumunun yerine yenilikçi öğretmen tutumunun benimsenmesi konularında eğitim almaları gerektiğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, özel yetenekli olma halinin olumlu ve başarıyı arttırıcı birçok yönünün olmasının yanında, olumsuz yönlerinin de bulunduğunu göstermektedir. Bu noktada özel yetenekli öğrencilerin kendilerini her zaman olumlu bir benlik algısı ile tanımlamayıp, olumsuzluğa dönük algıya sahip olabildiklerine de dikkati çekmektedir. Dolayısıyla özel yetenekle birlikte gelen farkındalık ve duyarlılık kavramları kimi zaman özel yetenekli öğrenciler için bazı problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Özel yetenek kavramıyla birlikte ortaya çıkan sorunların çözülmesinde ise, özel yetenekli öğrencilerin ve tanı kriterlerinde iki kere farklı olarak adlandırılan grubun değerlendirmesinin yapılmasının, gerekli uyarlamaların yapılarak öğretim içeriği ve süreçlerinin düzenlenmesinin ve eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen farkındalığının arttırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından öğrencilere eğitim modülleri oluşturularak, özel yetenekli öğrencilere destek kaynakları bağlamında akran mentörlüğü, aile eğitimi ve hizmet içi öğretmen eğitimleri gerçekleştirilebilir. Tüm bunlara ek olarak, okul dönemine yeni başlayacak olan öğrenciler ile halihazırda eğitim öğretime devam eden özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak sosyal duygusal gelişim kapsamında destek hizmet ve programların oluşturulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul Onayı: İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından, 02.06.2023 tarihinde 2023/08-08 sayılı kararı ile bu araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Özge ÜNLÜ, çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması bölümlerinde görev almıştır. Yazgül KARADAŞ, verilerin toplanması, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması bölümlerinde yer almıştır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Altıntaş, E., & Ilgun, S. (2016). The Term " Gifted Child" from Teachers' View. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957-965. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2762>
- Altun, T., & Vural, S. (2012). Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the opinions of teachers and administrators working in Science and Art Centre (BİLSEM) about professional development and school development]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 1031-1054.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş [Introduction to children with special needs and special education]*. (7. Baskı) Gündüz.
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler [Things to know about giftedness and giftedness]*. Vize.
- Aydın, O., & Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 yaş grubu bireylerin genel zekâ düzeyleri ile psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between general intelligence levels and psychological symptom levels of 18-21 age group individuals]. *Talent*, 1(1), 77-103.
- Bakıoğlu, A., & Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler [Recommendations for Turkey in gifted education]. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Balcı, F. A., & Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar [The meanings that primary school teachers attribute to the concept of "value"]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Bencik S. & Metin, N. (2006). Mukemmelliyeçilik ve üstün yetenekliler [Perfectionism and giftedness]. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Branco-Illodo, I., Heath, T., & Tynan, C. (2020). "You really shouldn't have!" Coping with failed gift experiences. *European Journal of Marketing*, 54(4), 857-883.
- Çakır-İlhan, A. (2020). Türkiye'de üstün yetenekli olmak [Being gifted in Turkey]. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 5(10), 483-494. <http://dx.doi.org/10.47646/CMD.2020.219>
- Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.
- Çetinkaya, C.; Maya Çalışkan, I., & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları [Classroom management problems arising from the leadership characteristics of gifted students]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 7-29.
- Chandra-Handa, M. (2019). Leading differentiated learning for the gifted. *Roeper Review*, 41(2), 102-118. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585213>
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi [Evaluation of gifted education policies in Turkey.]. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı 1), 143-172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/569492>
- Çitil, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: eylem araştırması [Classroom management practices that prevent problem behaviours based on positive behavioural support for gifted students: an action research]. Doktora Tezi [Unpublished dissertation thesis], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Coleman, L. J., & Cross, T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17.
- Çitil, M. & Ataman, A. (2018) İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar [Reflection of behavioural characteristics of gifted students in educational environments and problems that may arise], *GUJGEF* 38(1): 185-231.
- Damasio, A. (1999). *Descartes'in yanılgısı [Descartes' fallacy]*. Varlık Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün çocuklar [Gifted Childs]*. I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı [I Turkey Gifted Children Congress Selected Papers]. Çocuk Vakfı Yayınları Cilt 63. İstanbul
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. [Introduction to Inclusion] İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 1-25). Pegem Akademi
- Dill, M. (2012). Classroom behavior management for gifted and talented programs. [Retrieved from] <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/38463-classroom-behavior-management-for-gifted-students/> sayfasından erişilmiştir.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Doğan, S., & Kesici, S. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi [Investigating the psychological needs of gifted students according to some variables.]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 45-81.
- Enns, M. W., Cox, B., & Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33(6), 921-35.
- Erigüç, G., Şener, T., & Eris, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği [Evaluation of communication skills: An example of a vocational school students]. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. Basic Book.
- Girgin, D., & Şahin, C. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin "Benolsaydım" etkinliğine yönelik görüşleri [Opinions of gifted students on the effectiveness "If I were ..."]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 177-195. doi: 10.30855/gjes.2019.os.01.010
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication And Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Güçyeter, S., Kanlı, E., Özyaprak, M., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Serving gifted children in developmental and threshold countries-Turkey. *Cogent Education*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1332839>
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlak gelişimi ve eğitimi [Moral development and education in gifted children]. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 157-177.
- Gürten, E. (2021). Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları [Gifted children and education practices] (2. baskı). Pegem Akademi.
- Hortaçsu, N. (2002). Çocuklukta ilişkiler: Ana-baba, kardeş ve arkadaşlar [Relationships in childhood: Parents, siblings and friends]. İmge Yayınevi.
- Işık, E., & Metin, E. N. (2020). Üstün yeteneğin güçlükleriyle baş etmede aileye düşen sorumluluklar [Family responsibilities in coping with the difficulties of giftedness.]. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 5(10), 297-317. <https://doi.org/10.47646/CMD.2020.212>

- Jovanovic, M. M., & Vukić, T. M. (2018). Types of support gifted students receive in school. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 2(2), 125-135. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE1802125J>
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler [Difficulties that families of gifted students face]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocukların eğitimine yönelik algıları [Perception of parents who have got gifted children in their childrens education]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304.
- Kaymakçı, G., & Aybar, M. A. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, özyeterlik ve psikolojik kırılganlıklarının incelenmesi [Investigation of emotional reactivity, self-efficacy and psychological vulnerability of gifted students]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 2153-2175. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1328900>
- Kaymakçı, G., Şahin Düğenci, N., & Korkmaz, N. (2023). Determination of critical thinking dispositions and communication skills of gifted middle school students [Özel sayı]. *Journal of Human and Social Sciences*, 6, 335-367. <https://doi.org/10.53048/johass.1357412>
- Klimecká, E. (2022). Advantages and Disadvantages of Being 'Gifted': Perceptions of the Label by Gifted Pupils. *Research Papers in Education*, 1-22.
- Köksal, A. (2007). Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması [A program development study for developing emotional intelligence in gifted children] (Unpublished master's thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 219470)
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi [The effect of peer relationships on happiness level in adolescents]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi [Evaluation of science and art centres in their twentieth year based on reports and managers' opinions]. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 1-22.
- Kuzgun, Y. (2006). *Zeka ve Yetenekler. Eğitimde bireysel farklılıklar [Intelligence and Abilities. Individual differences in education]* 2. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım
- Leana -Taşçılar, M.Z., ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi [Investigation of perfectionism and self-esteem levels of gifted and normally developing children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 47(2), 1-20
- Levent, F. (2020). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum* [Understanding gifted children: Family, education system and society in the spiral of gifted children] (4. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levent, F. (2013). *Üstün yetenekli çocukları anlamak [Understanding gifted children]*. Nobel Yayıncılık
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı: Ana baba ve öğretmenler için [Handbook on the Rights of Gifted Children: For parents and teachers.]*. Çocuk Vakfı Yayınları. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul.
- Lumpkin, A. (2013). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598134>
- Markusic, M. (2019). Unusual behaviors of gifted students: Disciplining gifted children. Retrieved from <http://www.brighthubeducation.com/teaching-giftedstudents/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/>

- McCulloch, A. C. (2010). How stakeholders perceive gifted education: A study of beliefs held by stakeholders in elementary gifted education programs [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook: Qualitative data analysis. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019). T.C. Resmi Gazete, (30879), 5 Eylül 2019, 17-34. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190905-6.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) [Special Education Services Regulation]. (2018). T.C. Resmî Gazete [Official Gazette of Turkish Republic]. (30471), July 7, 2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Opengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri [Effects of gifted label on gifted students' perceptions]. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 2(1), 37-59.
- Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4
- Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 223-246). Springer.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(2), 83-93.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169. <https://doi.org/10.1177/001698620304700207>
- Peterson, J. S. (2007). A developmental perspective. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 97-126). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162.
- Renzulli, J.S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S.M. Baum, S.M. Reis, & L.R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary Grade student* (pp.1-27). Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114.
- Robinson, N. M. (2008). The Social World of Gifted Children and youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 33-51). Springer.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar (özellikleri, tanılanmaları eğitimleri) [Gifted children: Characteristics, identification, and education]*. Maya Akademi
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri [Gifted children: Characteristics, identification, and education]*. Vize Yayıncılık.

- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması [A case study on the manifestation of asynchronous development in gifted children asynchronous development in gifted children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.300060
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2014). The Effects of the SENG Parent Education Model on Parents and Gifted Children. *Education and Science*, 39(175), 1-13.
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72. doi: 10.1080/02783193.2012.627555
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J. (1999). A triarchic approach to the understanding and assessment of intelligence in multicultural populations. *Journal of School Psychology*, 37(2), 145-159.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and Nurture of Giftednes. In N. Colangelo, G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (45-59). Allyn and Bacon.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, 227-235.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methodology in Social Sciences]*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.