



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Erken Görünüm | Advance Online Publication

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 19.03.24

Kabul Tarihi | Accepted Date: 29.01.25

Erken Görünüm | Online First: 10.02.25

**Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Gelişimini
Desteklemek için İhtiyaç Duydukları Becerilerin Belirlenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Identifying the Skills Parents of Gifted Children Need to Support Their
Children's Development**

[Click here to read in English](#)

Marilena Z. Leana-Taşçılar 



Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Gelişimini Desteklemek için İhtiyaç Duydukları Becerilerin Belirlenmesi*

Marilena Z. Leana-Taşçılar ¹

Öz

Giriş: Bu araştırmada, üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının gelişimini desteklemek için ihtiyaç duydukları becerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel desen yaklaşımıyla tasarlanan bu çalışmaya üstün yetenekli (ÜY) çocuğa sahip dokuz ebeveyn katılmıştır. Veriler odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ebeveynlerin deneyimlerinden yola çıkarak ne gibi becerilere ihtiyaç duyduklarını belirlemek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Analiz sonucunda, altı ana tema ortaya çıkmıştır: 1) ebeveynin kendini tanıma becerisi, 2) ÜY çocuğunun psikolojik sağlamlığını destekleme becerisi, 3) ÜY çocuğunun otonom öğrenme ve öz düzenlemeyi destekleme becerisi, 4) ÜY çocuğunun yetenek gelişimini destekleme becerisi, 5) ÜY çocuğunun sosyal gelişimini destekleme becerisi ve 6) ÜY çocuğuna mentorluk etme becerisi. Ebeveynler üstün yetenekli çocuklarına destek olabilmek için önce kendilerini tanımaları ve geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çocuklarının duygusal süreçlerine destek olabilecek psikolojik sağlamlık becerilerini geliştirmelerinin önemini vurgulamışlardır. Ebeveynlerin, çocuklarının uyum ve arkadaşlık süreçlerini, otonom öğrenme, sorumluluk alma, kendi başına ders çalışma ve yetenek gelişimlerini desteklemek için becerilere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Gelecek planlamasında rehberlik ve mentorluk becerilerine de ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Tartışma: Konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmasına rağmen, mevcut araştırmanın bulguları, üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin ihtiyaçlarını ortaya koyan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bulgular, önceki çalışmaların sonuçları ve ortaya çıkan temalar çerçevesinde tartışılmıştır. Bu doğrultuda, üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin ihtiyaçlarına yönelik yapılacak beceri temelli çalışmaların, ebeveynlerin kendilerini geliştirmeleri ve çocuklarına daha iyi destek olabilmeleri açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveyn, ebeveynlik ihtiyaçları, ebeveynlik becerileri, üstün yetenekli çocuklar, odak grup çalışması.

Atf için: Leana-Taşçılar, M. Z. (2025). Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek için ihtiyaç duydukları becerilerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.1452321>

*İstanbul Medeniyet Üniversitesi 2023-GAP-Eğit-0004 numaralı ve Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Katılacağı Annebaba Okuluna Yönelik Eğitim Programının Geliştirilmesi isimli proje kapsamında yapılmıştır.

¹**Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, E-posta: marilena.tascilar@medeniyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1271-0371>

Giriş

Üstün yetenekli (ÜY) çocuklar, genel bilişsel kapasite, akademik bir alanda ön plana çıkma ve sanat, liderlik, psikomotor, yaratıcılık gibi alanların en az birinde yaşitlarından ileride performans sergileyen ve bunu sürdürebilecek motivasyona sahip çocuklar olarak görülür (Renzulli, 1978). Bu çocuklar, pek çok konuda yaşitlarından ileride performans sergiledikleri için toplumda 'kendi başlarının çaresine bakabilirler' algısı bulunmaktadır (Webb, 1994). Ancak tüm çocukların olduğu gibi ÜY çocukların da hem fiziksel hem de duygusal ihtiyaçları bulunmaktadır. Eş zamanlı olmayan gelişim, mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılık, düşük benlik algısı, yalnızlaşma, yüksek beklentiler gibi durumlardan kaynaklı, yaşitlarına göre daha savunmasız ve hassas oldukları söylenebilir (Clark, 2021; Neihart, 2021; Silverman, 1994).

ÜY çocukların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için çevresel desteğe ihtiyaçları vardır. Ziegler (2005) Üstünlüğün Aktiotop Model'inde, eğitimsel süreçlere yapılan ekonomik ve alt yapısal desteklerin yanı sıra, sosyal ve toplumsal destekleri de içeren eğitimsel sermayenin önemine değinmektedir. Gagne (2021) Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramında, üstün zekanın üstün yeteneğe dönüşebilmesi için çeşitli çevresel katalizörlere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Siegle (2022) tarafından geliştirilen Başarı Odaklı Model de ÜY bireylerin başarılı olması için çevresel desteğin önemini vurgulamaktadır. Her üç modelde de ebeveynler, öğretmenler, arkadaşlar ve mentörlerin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde üstün yetenek alanındaki çalışmaların daha çok çocuklara odaklandığı, çevresel desteklerin ikinci planda kaldığı görülmektedir (Morawska & Sanders, 2009).

Üstün yetenekli çocuğa ebeveynlik etmek, ebeveynler açısından ele alındığında zorluklar ve pek çok soru içeren bir süreçtir. Ünal ve diğerlerinin (2016) ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları hakkındaki metaforik algılarını inceledikleri çalışmada, ebeveynlerin çocuklarını keşfedilmemiş bir maden gibi değerli, camdan yapılmış bir obje kadar hassas, buzdağı gibi bilgili, iki yanı keskin bıçak kadar değişken ve yakıta ihtiyaç duyan araç kadar bilgiye aç gibi metaforlar kullandıkları görülmektedir. Bu metaforları yorumlayan araştırmacılar, ebeveynlerin üstün yetenek hakkındaki bilgilerinin sınırlı olduğunu ve çocuklarının sosyal duygusal gelişimini destekleme noktasında desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin deneyimlerini araştıran Johnson ve diğerlerinin (2024) ebeveynlerle yaptıkları görüşmelerde dikkat çeken iki alt tema ortaya çıkmıştır: Bunlar çocuklarının ihtiyaçlarına destek olmalarındaki rolleri ve çocuklarının sosyal-duygusal ve akademik ihtiyaçlarına destek olma temalarıdır. Ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili baş ettikleri zorlukları araştıran bir diğer çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kesik vd., 2024). Araştırmacılar ortaya çıkan metaforlardan ebeveynlerin iletişimde zorlandıklarını, yetersizlik hissettiklerini, nasıl davranacaklarını bilemediklerini ve uyumsuzluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan da görüldüğü üzere, çalışmalar daha çok durum tespitiyle sınırlı kalmaktadır (Jolly & Matthews, 2012). Oysa ÜY çocuğa sahip ebeveynlerinin ihtiyaçlarının ortaya konması, onlara sunulacak desteğin şekillenmesi için büyük önem taşımaktadır.

Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ebeveynler ve İhtiyaçları

Herhangi bir özel eğitim gereksinimi olan çocuğa ebeveynlik yapmak, çocuğun ihtiyaçlarına göre farklılık göstermekte ve kendine özgü zorluklar barındırmaktadır. ÜY çocuklar ve ebeveynlerinin karşılaştıkları çeşitli zorlukları ele alan çalışmalar bulunmaktadır (de Souza-Fleith vd., 2024; Morawska & Sanders, 2008). Bu çalışmalar, çocuklarında uyum, davranış yönetimi, ruh sağlığı sorunları olan ve dezavantajlı ortamlardan gelen ÜY çocukların ebeveynlerine odaklanmaktadır (Neihart, 1999; Robbins vd., 2002; Roedell, 1984). Ancak, ÜY çocuğa sahip bir ebeveyn olmak, yaşanan zorlukların ötesinde karmaşık ve çok boyutlu bir süreci içermektedir (Jolly & Matthews, 2012). Ebeveynler problem çözme becerilerine sahip olsalar da ebeveyn yetkinlikleri sınırlı kalmaktadır (Coşkun vd., 2019). ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının yetenek gelişimi (Feldman & Piirto, 2002), akademik yönleri (Hertzog & Bennett, 2004), ve sosyal-duygusal süreçlerini (Papadopoulou, 2021; Tam & Phillipson, 2013) destekleme konusunda farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir (Reichenberg & Landau, 2009). ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların çocukları üzerindeki etkileri ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek için ihtiyaç duydukları becerileri şekillendirmektedir. Bu nedenle ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin ihtiyaç duydukları becerilerin daha iyi anlaşılması için bu konuda yapılan araştırmaların incelenmesi önem arz etmektedir.

Ebeveynlerin ÜY çocukları hakkındaki farkındalıkları, çocukların gelişimi konusunda ihtiyaç duydukları becerilere yön veren etmenler arasında yer almaktadır (Reichenberg & Landau, 2009). Ebeveynlerin, ÜY çocuklarının özellikleri hakkındaki farkındalık düzeyleri ve bu özellikleri nasıl algıladıkları ile üstünlük kavramlarını nasıl tanımladıkları, alan yazında önemli bir araştırma konusu olarak ele alınmaktadır (Jolly & Matthews, 2012; Solow, 2001). Ebeveynlerin çocuklarını algılama şekilleri ve onları fark etmeleri, ÜY ile ilgili

programlara yönlendirme sürecinde nasıl hareket ettiklerini doğrudan etkilemektedir (Jolly & Matthews, 2012). Ebeveynin çocuğunu bir programa aday göstermesi, çok önemli sonuçlar doğurabilmektedir; çünkü Lee ve Olszewski-Kubilius (2006)'un belirttiği gibi, ebeveynler çocuklarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında en bilgili kişilerdir ve öğretmenlerden farklı perspektifler sunabilirler. Bu bağlamda, ebeveynlerin farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik geliştirilen ebeveyn eğitim programları bulunmaktadır. Bu programlar, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek için ihtiyaç duydukları bilgileri kazandırmayı hedeflemektedir (Afat, 2013a; DeVries & Webb, 2007; Kahraman, 2016; Morawska & Sanders, 2009a; Saranlı & Metin, 2014; Oğurlu, 2016).

ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının gelişimini desteklemek için ihtiyaç duydukları becerileri daha iyi anlamak amacıyla ele alınması gereken bir diğer önemli konu da yetenek gelişimi ve bu gelişimin nasıl destekleneceğidir (Feldman & Piirto, 2002). Çocuk ne kadar yetenekli olursa ona bakmanın o kadar kolay olduğunu savunan geleneksel yaklaşımın aksine, daha güncel yaklaşımlar bunun tam tersini göstermektedir (Albert, 1990; Feldman & Goldsmith, 1991). Bu bağlamda, ebeveynler çocuğun yeteneğinin kendine özgü doğasını tanımlamalı ve bu yeteneğe nasıl karşılık vereceklerine karar vermelidir (Feldman & Piirto, 2002). Dolayısıyla, ebeveynlerin bu konudaki ihtiyaçlarının belirlenmesi, onları anlamak ve desteklemek için büyük önem taşımaktadır. ÜY çocuğa sahip ebeveyn programları incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının yetenek gelişimini nasıl destek olabileceklerine dair bilgilerin sınırlı olduğu ve bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir (de Souza-Fleith vd., 2024).

ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının gelişimini destekleyebilmek için akademik beceriler üzerindeki etkilerini bilmeleri gerekmektedir (Hertzog & Bennett, 2004). Bu doğrultuda, zenginleştirme gibi farklı eğitim düzenlemeleriyle ilgili ebeveynlerin algılarının incelenmesi de söz konusudur (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004). Diğer bazı çalışmalar, ebeveynlerin ÜY çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına (Manasawala & Desai, 2019) akademik motivasyonlarına (Garn vd., 2010), ve akademik performanslarındaki etkilerine odaklanmaktadır (Baimukanova, 2020). Ancak, ÜY çocuğa sahip ebeveynler, çocuklarının akademik ihtiyaçlarını karşılamının ötesinde, farklı konularda da desteğe ihtiyaç duymaktadır (Dangel & Walker, 1991; Huff vd., 2005).

Alanyazın incelendiğinde, ÜY çocukların sosyo-duygusal ihtiyaçları irdelendiği ve ebeveynlerin bu ihtiyaçlara da etki ettiği görülmektedir (Papadopoulou, 2021; Tam & Phillipson, 2013). Ebeveynler ÜY çocukların sosyo-duygusal gelişimlerinden birinci derecede sorumludur (Webb, 1994). Ancak bazı araştırmalar, ebeveynlerin yanlış tutumlarının bu çocukların akademik başarılarını ve sosyo-duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Gallagher & Smith, 2013; Tam & Phillipson, 2013). Bunu destekleyen Hnat'ın (2018) araştırma bulguları, ebeveynlerin yüksek beklentilerinin ÜY çocuklarda mükemmeliyetçilik ve strese yol açtığını göstermektedir. Benzer şekilde Aydın ve Buğa'nın (2020) çalışması ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ile yetkinleri arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. ÜY çocukların mutluluğu ve iyi oluşu, pek çok faktörün yanı sıra, aile içi etmenlerden de etkilenmektedir (Pfeiffer & Reddy, 2001; Stone vd., 2015).

Bu araştırma sonuçları, ebeveynlerin ÜY çocuklarını destekleyebilmek için bazı temel becerilere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu becerilere sahip olmadıklarında, ebeveynlerin yeterli algılarının düştüğü, stres düzeylerinin arttığı ve kendilerini yetkin hissetmedikleri belirlenmiştir (Söğüt, 2019). Bu durumu destekleyen Bishop (2012), ÜY çocuğa sahip annelerin, normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelere kıyasla daha yüksek kaygı düzeylerine sahip olduğunu bulgulamıştır. Ebeveyn kaygısı, çocuk-ebeveyn etkileşimi çerçevesinde ele alındığında, çocuğun gelişimini olumsuz etkileyen önemli bir etmen olarak görülmektedir. (Manasawala & Desai, 2019). Ancak, alanyazın taramasında ebeveynlerin kaygı düzeylerini yönetebilmeleri için gerekli becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin, kendilerini geliştirmek amacıyla uzmanlardan ve diğer ebeveynlerden destek arayışı içinde oldukları görülmektedir (de Souza-Fleith vd., 2024).

ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin tutumları (Afat, 2013b; Yörük-Topuz & Cihangir-Çankaya, 2022); yetkinlik düzeyleri (Coşkun vd., 2019), yol gösterici ipuçları sunma (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010) gibi konulara odaklanan ya da ebeveynlerine yönelik yurtdışında geliştirilen eğitim programlarının uyarlanması (Saranlı & Metin, 2014), rehberlik ihtiyaçları (Öztabak, 2018), yaşadıkları sorunlar (Avcı & Sakallı-Demirok, 2022) ve yeni eğitim programlarının geliştirilmesi (Afat, 2013a; Kahraman, 2016; Oğurlu, 2016) gibi araştırmalar mevcuttur. Ancak, ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin deneyimlerini ve ihtiyaç duydukları becerileri inceleyen çalışmalar oldukça yenidir. Ancak, Webb (1994) gibi uzun süredir ÜY bireylerin aileleriyle çalışan uzmanlar, önleyici rehberlik anlamında ÜY çocukların sosyo-duygusal gelişimini desteklemek için ebeveynleri sürece dahil etmenin önemini vurgulamaktadır. Bu uzmanlar, ebeveyn tartışma gruplarının oluşturulmasının ve ebeveyn ihtiyaçlarının tespit edilip desteklenmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Bu doğrultuda, ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, Dangel ve Walker'ın (1991) çalışmaları öncüdür. Bu çalışmalarda ebeveynlere, eğitim almak istedikleri konular sorulmuş ve ebeveynler, bilgisayar kullanımı, motivasyon, sorumluluk, sosyal gelişimi destekleme, finansal okuryazarlık, sınav sonuçlarını değerlendirme, okul etkinliklerini destekleme ve boş zaman etkinlikleri planlama gibi konularda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Strom ve diğerleri (1995) ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin, zorluklarla ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkmada desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. ÜY çocukların ebeveynlerinin tanılama, etiketleme, akademik yönlendirmede eksiklikleri (May, 2000) sosyal ilişki kurma ve gelişimsel sorunlarla başa çıkma yetersizlikleri (Fornia & Frame, 2001) ve eş zamanlı olmayan gelişimle ilgili desteğe ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Renati vd., 2016). Ebeveynlerin rehberlik, danışmanlık veya eğitim ihtiyaçlarına odaklanan araştırmalar, aşırı duyarlık, mükemmeliyetçilik, yetenek geliştirme, çok aktiviteye katılma, düzensizlik ve kurallara aşırı bağlılık gibi konularda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Oğurlu & Yaman, 2013). Ayrıca, çocuğun özellikleri, toplumsal destek, aile içi etkileşim, akran iletişimi ve akademik özelliklere ilişkin danışmanlık hizmetine de ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Ihlamur, 2017).

ÜY çocuğa sahip ebeveynlerinin ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalar bulunmakla birlikte, bu araştırmaların çoğunluğunun anket veya ölçekler aracılığıyla toplanan nicel verilerin incelenmesiyle gerçekleştirildiği görülmektedir. ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının gelişimi destekleyecek beceri temelli ihtiyaçlarını ortaya koyacak nitel çalışmalar sınırlıdır. Mevcut araştırmanın bu konuya ışık tutacağı umulmaktadır. Ayrıca teknolojik değişimin ön planda olduğu günümüzde, ebeveyn ihtiyaçlarının da değişmiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, mevcut durumu daha iyi anlamak ve güncel bulgular elde etmek amacıyla, bu araştırma ÜY çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının gelişimini desteklemek için ihtiyaç duydukları becerileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Mevcut araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır:

1. ÜY çocuğa sahip ebeveynler, çocuklarının gelişimini desteklemek için ne gibi becerilere ihtiyaç duymaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma olarak tasarlanan bu çalışma, temel nitel desen (temel nitel araştırma deseni) yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel desen, eğitim alanında en çok kullanılan nitel araştırma desenlerinden bir tanesidir (Özden & Cavlazoglu, 2013). Bunun en temel nedenlerinden bir tanesi araştırmacıların her zaman olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi ya da etnografik çalışmalar yapamayışıdır (Merriam, 2009). Bu çalışmada da herhangi bir kuram oluşturma ya da bir kültürü inceleme çabası olmadığından ancak durum çalışmalarında olduğu gibi belirli bir birim ya da sistem de incelendiğinden bu desen tercih edilmiştir. Başka bir deyişle, ÜY çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının gelişimini desteklemek için ne gibi becerilere ihtiyaç duyduklarını temel düzeyde anlamak amacıyla bu desen kullanılmıştır. Böylece kullanılan desen elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla değerlendirilmesine fırsat sunmuştur. Nitel araştırmalar doğaları gereği genelleme amacı gütmekten ziyade katılımcıların deneyimlerine odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Mevcut araştırmada da genellemenin kaçınılmazlığı.

Katılımcılar

Temel nitel desen araştırmalarında verinin söz konusu durumu iyi bilen kişilerden toplanması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılanların, konu hakkında derinlemesine ve detaylı bilgiye sahip olması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Baker ve diğerlerinin (1992) önerdiği üzere, katılımcılar durumu iyi bilen kişiler arasından seçilmeli ve çalışmaya dahil edilmelidir. Bu doğrultuda, katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmaya, belirli ölçütlere uyan ve konu hakkında deneyime sahip kişiler katılmıştır. Bu araştırmanın üç temel ölçütü bulunmaktadır: 1) BİLSEM'e devam eden çocuğu olan ebeveynler, 2) aynı zamanda WISC-IV testi ile tanılanmış çocuğu olan ebeveynler ve 3) çocuğunun ikincil bir tanısı olmayan ebeveynler.

Araştırmanın katılımcıları, belirtilen üç ölçüte uyan ebeveynlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırmacının daha önceki araştırmalarından oluşturulmuş olan ve benzer çalışmalara katılmaya gönüllü olduğunu daha önce belirtmiş olan veri tabanındaki ebeveynlere mevcut araştırmayı tanıtıcı bir eposta gönderilmiştir. Bu e-postaya 121 ebeveyn geri dönüş yapmıştır. Bunlardan 60'nin İstanbul'da ikamet ettiği belirlenmiştir. Odak grup görüşmesi yüz yüze olacak şekilde tasarlandığından 61 kişi kapsam dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 60 kişinin online bir form doldurması istenmiştir. Bu formda katılımcı kriterleri olan sorular ve belirlenen tarih

aralıklarındaki uygunlukları sorulmuştur. Buna geri dönüş sağlayan 15 ebeveyn olmuştur. İki ebeveyn tarih aralıklarının uygun olmadığını belirtmiştir. Odak grup görüşmesine geriye kalan ön üç ebeveyn davet edilmiştir. Ancak görüşme günü araştırmaya toplamda dokuz ebeveyn katılmıştır. Katılımcılardan sekizinin çocuğu birinci kademede, birinin çocuğu ise ikinci kademede eğitim görmektedir. Çocukların yaşları sekiz (iki kişi), dokuz (altı kişi) ve 12 (bir kişi)'dir. Katılımcıların çocukları farklı BİLSEM'lere devam etmektedir. Katılımcılardan altısını çocuğu erkek, üçünün ise kızdır. Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı Kodları ve Özellikleri

Kod	Yaş	Çocuğa yakınlık	Meslek	Toplam katılım sayısı	Toplam katılım yüzdesi
K1	37	Anne	Öğretmen	17	14.94
K2	48	Anne	Satış yöneticisi	24	14.03
K3	42	Anne	Öğretmen	6	6.93
K4	42	Anne	Sağlık sektörü	8	4.49
K5	39	Anne	Öğretmen	14	14.04
K6	35	Anne	Finans	11	11.06
K7	39	Anne	Ev hanımı	10	4.51
K8	41	Anne	Öğrenci	12	9.58
K9	37	Anne	Öğretmen	8	4.34

Tablo 1'de de görüldüğü üzere, katılımcılar K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların yaşları 35 ile 48 arasında değişmektedir ve hepsi annedir. Bir katılımcı sağlık sektöründe, bir katılımcı finans yöneticisi olarak, bir katılımcı satış sektöründe çalıştığını belirtmiştir. Bir katılımcı ev hanımı olduğunu, bir diğeri ise öğrenci olduğunu ifade etmiştir. Geriye kalan dört katılımcı ise farklı alanlarda öğretmenlik yaptıklarını belirtmiştir. Görüşmede en çok fikir beyan ederek katılım sağlayan %14.94 (toplam katılım sayısı 17) ile birinci katılımcıdır; en az katılım sağlayan ise %4.34 (toplam katılım sayısı 8) ile dokuzuncu katılımcıdır. Odak grup görüşmesi sırasında araştırmacı, görüşmeyi dengeli ve herkesin söz alacağı şekilde yönetmeye özen göstermiştir. Buna rağmen her katılımcı eşit oranda paylaşımda bulunmamıştır. Bunun nedenlerinden bir tanesi de katılımcının hem yaşı itibarıyla hem de çocuğunun yaşı itibarıyla daha çok deneyime sahip olmasıdır. Bir diğeri neden ise daha çok katılım sağlayan katılımcıların daha dışa dönük ve daha çok paylaşım yapma ihtiyacına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Ancak bu durumun görüşme öncesi belirlenebilmesi mümkün olmamıştır.

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri, odak grup görüşmesi yöntemiyle elde edilmiştir. Katılımcılar arasındaki etkileşim sayesinde daha derin ve zengin verilere ulaşılması mümkündür (Işık & Semerci, 2019). İlk olarak, belirlenen ölçütlere katılımcıların uygunluğunu tespit etmek amacıyla, ölçütlerin yer aldığı bir form gönderilmiştir. Odak grup görüşmesinde veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Sorular Krueger'in (1997) önerdiği şekilde, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Odak grup görüşmelerindeki soruların belirli amaçları bulunmaktadır ve bazı sorular diğerlerine göre daha önemlidir. Bu doğrultuda açılış, giriş, geçiş, anahtar ve bitiş kategorilerinde sorular hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesinde katılımcılara açılış mahiyetinde "Kısaca kendinizi tanıtır, üstün zekalı/özel yetenekli çocuğunuzla ilgili neler söylemek istersiniz?", giriş yapmak için "çocuğunuzun diğer çocuklardan ne gibi gelişimsel farklılıkları olduğunu düşünüyorsunuz?" ve geçiş için "Ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemesi için sahip olması gereken beceriler dediğimizde aklınıza neler gelir. Bu beceriler üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynler için nasıl farklılıklar gösterir?" şeklinde sorular sorulmuştur. Daha sonra anahtar sorulara geçilmiş "Üstün yetenekli çocuğun bir ebeveyni olarak çocuğunuzun gelişimini desteklemek için hangi becerilerinizi kullanıyorsunuz? Sahip olmayı dilediğiniz beceriler hangileridir?" şeklinde daha temel sorular sorulmuştur. Katılımcılara açılış ve kapanış soruları ile birlikte toplam 14 soru sorulmuştur. Oluşturulan sorular için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlar, özel eğitim alanında nitel araştırma yöntemleri ve odak grup görüşmelerinde deneyime sahip, özel eğitim alanında ailelerle çalışmaları olan akademisyenlerdir. Soru türleri ve soruların şekilleri dışında soruların içeriği ile ilgili üstün yetenek alanında çalışan ve bu alanda doktora derecesine sahip bir akademisyenin de görüş alınmıştır.

Odak grup görüşmesi, araştırmacının görev yaptığı üniversitede, belirlenen gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara kimliklerinin ve verdikleri yanıtların gizli tutulacağı, isimlerin gizlenmesi için kendilerine K1, K2, K3 gibi kodlar verileceği, yanıtlarının sadece araştırma amaçlı kullanılacağı ve verdikleri yanıtların daha sonra analiz edilebilmesi için ses ve görüntü kaydı alınacağı belirtilmiş ve onayları alınmıştır. Odak grup görüşmesi tam olarak iki saat 55 dakika ve 56 saniye sürmüştür. Başlangıç aşamasında araştırma ile ilgili

bilgi verilmiş, odak grup süreci anlatılmıştır. Daha sonra katılımcılara kurallar anlatılmış, kısa bir yönerge okunmuş ve yukarıda belirtilen giriş sorularıyla başlanarak tüm sorular yöneltmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle ve NVivo programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, verilerin tanımlanmasını ve içerdikleri gerçeklerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Benzer veriler kodlanmış ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Daha sonra, okunabilirlik için düzenlenmiş ve örneklerle desteklenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu bağlamda, görüşmeden elde edilen veriler analiz edilmiş ve araştırma sorusu dikkate alınarak düzenlenmiştir. Bu süreçte kodlar, temalar ve benzer temalar belirlenmiştir. Ardından, araştırmacı tarafından oluşturulan temalar ve kodlar, bir uzmanla birlikte gözden geçirilerek kontrol edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda, araştırmacının uzmanlık alanı, deneyimi ve yetkinliği inandırıcılık açısından önemlidir (Patton, 2002). Bu bağlamda, araştırmacının ÜY çocuklar ve ebeveynleriyle ilgili 22 yıllık çalışma deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacı, bilimsel çalışmalarının bir bölümünde ÜY çocukların ebeveynlerine yönelik eğitimler düzenlemiştir. Ayrıca, ÜY çocukların aileleriyle ilgili yapılan yüksek lisans tezlerinde danışmanlık görevini de üstlenmiştir.

Mevcut araştırmada araştırmacı, araştırmanın planlanması ve duyurulması aşamasından itibaren süreci yönetmektedir. Araştırmacı sürecin başından itibaren katılımcıların rahat hissedebilecekleri bir ortam yaratmıştır. Görüşme öncesinden katılımcılar için çay kahve ikramı yapılmıştır. Bu süre zarfında güven oluşturmak adına sohbet edilmiştir. Odak grup görüşmesi daha önce planlandığı saatte başlamıştır. Araştırmacı görüşmenin başında uyulması gereken kurallardan ve etik ilkelerden bahsetmiştir. Ses ve video kaydı için katılımcıların izinlerini almış ve onay formlarını imzalamalarını istemiştir. Ayrıca tüm katılımcıları sürece dahil etmek ve sorulara yanıt vermeleri konusunda cesaretlendirmiştir. Katılımcıların birbirlerini eleştirdikleri noktalara uygun bir dille müdahale ederek kuralları hatırlatmıştır. Çalışma sonunda katılımcılara teşekkür mahiyetinde üstün yetenekliler alanıyla ilgili bir kitap hediye edilmiştir.

Araştırmada Güvenirlik ve Geçerlik

Nitel araştırmalarda, etik ilkelere uygun davranmanın çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini desteklediği bilinmektedir (Merriam, 2009). Bu bağlamda, Creswell'in (2017) belirttiği etik konular doğrultusunda İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nin 05.06.2023 tarihli ve 2023/05-01 sayılı belge ile etik kuruldan onay alınmıştır. Onay alındıktan sonra, katılımcılara detaylı bilgi verilmiş ve onay formunu imzalamaları istenmiştir. Katılımcılar tamamen gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya katılmışlardır. Katılımcıların gizliliği ve güvenliği için kimlikleri açıklanmayacaktır.

İç geçerlilik için, uzun etkileşim, amaç doğrultusunda veri toplama süreci, çeşitleme, uzman değerlendirmesi ve katılımcılar tarafından onaylanan ürün gibi aşamalar izlenmiştir (Lincoln & Guba, 1988). Nitel çalışmalarda, katılımcılar araştırmacının etkisi ve yönlendirmesi altında olabilirler (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmacı, katılımcılarla görüşme öncesinde ve sırasında ayrıntılı bir şekilde iletişim kurarak etkileşimi arttırmıştır, böylece uzun etkileşim sağlanmıştır. Kapsam geçerliliği için, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmada yer almayan iki farklı uzmandan görüş alınarak düzenlenmiştir. Analiz aşamasında, kodlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için Miles ve Huberman formülü kullanılmıştır. Uzmanlar arasındaki kodlama uyumu .85 olarak tespit edilmiştir, bu da analiz geçerlik onayı sunmaktadır. (Miles & Huberman, 1994). Bu iki önlem alınarak uzman değerlendirilmesi de sağlanmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için tutarlık ve doğrulanabilirlik göz önünde bulundurulmuştur (Arslan, 2022). Bunun için araştırmanın başından itibaren, çalışmanın yöntemi, soruların bu yöntemle uygunluğu, çalışma boyunca sergilenen titizlik, tasarımın uzmanlarla üzerinden geçilmesi gibi önlemler alınmıştır (Ravitch & Carl, 2019). Ek olarak, kodlayıcılar arası tutarlık da test edilerek tutarlılık sağlanmıştır (Creswell, 2016). Doğrulanabilirlik, özneler arası anlaşmayı ifade etmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Birden fazla araştırmacının bir durum üzerinde hemfikir olması ve araştırmacının titizlikle yürüttüğü sürecin açık ve şeffaf olması doğrulanabilirliği desteklemektedir (Arslan, 2022). Bu bağlamda araştırmacının ortaya çıkan temaları uzmanlara göstererek görüşleri alınmış ve hemfikir oldukları belirlenmiştir.

Bulgular

ÜY çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan görüşme sonucunda, konuşulanlar yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir. Bu şekilde, altı temaya ulaşılmıştır. Tablo 2’de temalar, alt temalar, alt temalara ilişkin vurgulayıcı ifade ve ifade örneklarine yer verilmiştir.

Tablo 2

Temalar, Alt Temalar, Alt Temayı Vurgulayıcı İfade ve İfade Örneklere

Tema	Alt tema	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı ifade	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı ifade örneği
Ebeveynin kendini tanıma becerisi	Ebeveynin kendini geliştirmesi	Yetemiyoruz	“Önce kendi öz kaynaklarımızın farkında olmamız gerekiyor.” (K5)
	Ebeveynin akışta kalabilmesi	Rayından çıkıyor	“Çok -meli-malılara takılıyor, rayından çıkıyor her şey akışta kalmalıyız.” (K8)
	Ebeveynin çocuğuyla ilgili beklentileri yönetebilmesi	Yüksek beklenti	“O çok zeki.” (K8, K5)
ÜY çocuğunun psikolojik sağlamlığını destekleme becerisi	Çocuğunun duygusal ihtiyaçlarını karşılması	Duygulara erişmek	“Çocuğumun duygularını anlamak, empati kurabilmek isterim.” (K1)
	Çocuğunun duygusal okuryazarlığını desteklemesi	Duygularını yönetebilmesi	“Sen nasılsın şu anda? Duygularının farkında mısın? Sormak anlamak isterim.” (K5)
	Çocuğunun yetersizlik hissi ile baş etmesine destek olması	Satranç	“...oğlum satrançta yetenekliydi ama yenilmişti ne yapacağımı bilemedim.” (K1)
ÜY çocuğunun otonom öğrenme ve öz düzenlemesini destekleme becerisi	Çocuğunun sorumluluk kazanmasına destek olması	Ödev	“...ödevlerini tek başına yapsın istiyorum.” (K9, K1, K10)
	Çocuğunun başarısızlıkla baş etmesi ve motive olmasına destek	Çaba	“Hiç motivasyonu yok.” (K1, K8)
	Çocuğunun hedef koymasına destek olması	Örnek	“Kendimden örnek olmaya çalışıyorum, hedefimiz var tatile gideceğiz.” (K5)
ÜY çocuğun yetenek gelişimini destekleme becerisi	Çocuğunun yeteneğini fark etmesi	Analiz	“Ne istediğini, neye yatkın olduğunu analiz etmeye çalışıyorum.” (K8)
	Çocuğunun yetenek gelişimini desteklemesi	Planlama	“...pek çok etkinliğe katılması, farklı şeyleri denemesi için planlama yapıyorum.” (K2)
	Çocuğunun yetenek sürecini planlaması	Zaman yönetimi	“O kadar çok etkinliğe katılmak istiyor ki benim zamanı nasıl yönetebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.” (K1)
ÜY çocuğunun sosyal gelişimini destekleme becerileri	Çocuğunun çok yönlü olmasıyla baş etmesine destek olması	Yönlendirme	“Çok farklı ilgi alanı var, nasıl yönlendireceğimi, hangisine öncelik vereceğimi bilemiyorum.” (K6)
	Çocuğunun eş zamanlı olmayan gelişimi ile baş etmesine destek olması	Cinselliğe ilgi	“...ben erken cinsellikle ilgili ne yapacağımı bilemiyorum. Nasıl eğitim vermeliyim?” (K2)
	Çocuğunun uyum sorunları ile baş etmesine destek olması	İçekapanık	“...çok içekapanık ne yapacağımı bilemiyorum.” (K7)
ÜY çocuğuna mentorluk etme becerileri	Çocuğunun arkadaş ilişkilerini yönetebilmesine destek olması	Reddedilme	“Arkadaşını arıyor gelsin oynasınlar diye ama reddedildiğinde ne yapacağımı bilmiyorum.” (K2)
	Çocuğuna rehberlik edebilmesi (gelecek için)	Gelecek	“...ilerde karşılaşabileceği zorluklarla ilgili ona yardımcı olmak isterim.” (K7)

Ebeveynin Kendini Tanıma Becerisi

Araştırma sorusuna ilişkin ulaşılan ve ebeveynlerin kendilerini tanıma becerisiyle ilgili olan bu tema ile ilgili üç alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar, ebeveynin kendini geliştirmesi, ebeveynin akışta kalabilmesi ve ebeveynin çocuğu ile ilgili beklentileri yönetebilme alt temalarıdır.

Ebeveynin Kendini Geliştirmesi

Katılımcıların neredeyse tamamı (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8) kendilerini akademik, kişilik özellikleri ve iletişim becerileri açısından geliştirmeleri gerektiğine inanmaktadır. Bazıları bunu çeşitli kaynaklardan sağlamış olsa da, bunun yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Özellikle bir katılımcı, güvenilir bilimsel kaynaklardan bilgi edinerek kendini geliştirmeye çaba gösterdiğini, ancak bu çabanın da yetersiz olduğunu belirtmiştir (K1). Katılımcılar, çocuklarına yardımcı olabilmek için öncelikle kendi donanımlarını arttırmaları gerektiğini ve kendi duygularını fark ederek çocuklarına daha etkili bir şekilde destek olabileceklerini düşünmektedir. Ayrıca, bazıları daha sabırlı olmanın (K3) veya hem kendi hem de çocuklarının duygularını daha iyi anlama konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmektedir (K4). Katılımcıların tamamı, belirli zamanlarda psikolog, psikolojik danışman, psikiyatr veya çocuk gelişim uzmanından bazen kendileri için bazen de çocukları için destek aldıklarını belirtmişlerdir. “Bu konuda benim en büyük derdim bilgi olarak her şeyi Google’a sorabilirsiniz ama ben bir şey soruyorum ona bana sesini yükseltme diyor aslında ben yüksek sesle konuşmuyorum ama o öyle algılıyor. İletişim konusunda nasıl yaklaşmalıyım bilmiyorum.” (K2).

Ebeveynin Akışta Kalabilmesi

Üç katılımcı (K5, K8, K7) çocuğunun gelişimini destekleme sürecinde akışına bırakmaktan ve bu akışa uyum sağlamaktan bahsetmiştir. Bu katılımcılar, ÜY çocuklarına yardımcı olma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine rağmen, bir katılımcı bilgi ve donanımdan ziyade akışta kalma becerisini geliştirmeyi arzuladığını ifade etmiştir (K5). Bu görüşü destekleyen bir diğer katılımcı, hem kendisinin hem de çocuklarının mindfulness ve beden odaklı sağaltım eğitimi aldığını ve öz şefkatin, anlık farkındalığın kendilerine olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu tür eğitimlerin, ÜY çocuklarıyla iletişimini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır (K8). Başka bir katılımcı ise akışta kalmakta zorlandığı için, çocuğuna sürekli müdahale etmesi gerektiğini hissettiğini ve akışı bırakırsa çocuğunun üstün yeteneklerinin gerileyeceğinden endişe ettiğini belirtmiştir (K7). “Bazen bilmemek aslında çok daha iyi mesela ben keşke diyorum o kadar çok şeyi okuyup bu böyle olmalı şunu şöyle yapmalıyım baskısıyla yaşamasaydım onu bırakıp biraz ana bırakabilseydim yani çok -meli -malı’ya takıldıktan sonra iş rayından çıkıyor gibi.” (K5).

Ebeveynin Çocuğuyla İlgili Beklentileri Yönetebilmesi

Çalışmaya katılan üç ebeveyn (K5, K3, K7) hem kendilerinin hem de toplumun ÜY çocuklardan yüksek beklentiler içerisinde olduklarını ve bu durumu nasıl yöneteceklerini bilemediklerinden bahsetmişlerdir. Bir anne (K5) toplumun ÜY çocukları genellikle çok zeki olarak gördüğünü ve bu nedenle yüksek beklentiler içinde olduğunu, ancak çocukların zeki olmalarına rağmen çok çalışmak zorunda olduklarını ifade etmiştir. Diğer bir anne ise kendi ÜY çocuğundan beklentisinin çok yüksek olduğunu ve onun kendi standartlarında ve hızında ilerlemesini istediğini ancak çocuğun buna karşılık veremediği durumlarda karmaşa yaşadıklarını belirtmiştir (K3). “...ödevini bitiriyor, ben daha fazlasını yapsın istiyorum, benim ödevim bitti diyor, öğretmen bu kadar verdi diyor daha fazlasını araştırmıyor. Ben de RAM’den destek aldım.” (K7).

ÜY Çocuğunun Psikolojik Sağlamlığını Destekleme Becerisi

Yapılan analiz sonucunda, ÜY çocukta psikolojik sağlamlığı destekleme becerileri ile ilgili bir tema ortaya çıkmıştır. Bu tema ile ilgili üç alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar; çocuğunun duygusal ihtiyaçları karşılması, çocuğunun duygusal okur yazarlığını desteklemesi ve çocuğunun yetersizlik hissi ile baş etmesine destek olması alt temalarıdır.

Çocuğunun Duygusal İhtiyaçlarını Karşılması

ÜY çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamak, çalışmaya katılan tüm ebeveynlerin en çok ihtiyaç duyduğu beceriler arasında bulunmaktadır. Bir ebeveyn (K2), çocuğunun duygusal ihtiyaçlarıyla ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiş olsa da, çocuğunun duygusal gelişiminin sağlıklı olup olmadığını anlayabilmek için psikiyatr görüşü aldıklarından bahsetmiştir. İki katılımcı (K5, K7) duygusal zekanın büyük önem taşıdığını ve bu alanda çocuklarına destek olmak istediklerini ifade etmişlerdir. “Hani diyorlar ya duygusal zeka daha önemli mi diye, zeka tamam ama duygusal gelişimine nasıl destek olacağız işte ben mesela bilemiyorum.” (K7).

Çocuğunun Duygusal Okur Yazarlığını Desteklemesi

Psikolojik sağlamlığı destek becerisi teması altında yer alan ikinci alt tema çocuğunun duygusal okur yazarlık olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin hepsi ÜY çocukların duygularını anlamada ve bu konuda onlara destek olmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan ikisi (K1, K2) sınır koyduklarında veya bir konuda “hayır” deyip izin vermediklerinde çocuklarının onlarla empati kurabilmeleri istediklerini dile getirmişlerdir.

“Çocuğumun duygularının farkında olmak, empati bunlar benim en kötü olduğum konu, çok yardıma ihtiyacım var. Sen nasılsın şu anda? Duygularının farkında mısın? Sormak, anlamak isterim.” (K5).

Çalışmaya katılan ebeveynlerin duygusal okur yazarlık alt temasında değindikleri bir diğer konu da kaygı (K5, K1), stresle başa çıkma, mükemmeliyetçilik gibi çocuklarının yaşadığı zor duyguları yönetme becerisiyle ilgilidir. Katılımcılar bu zor durumları yönetmede zorlandıklarını ve bu konuda becerilerinin yetersiz kaldığını söylemişlerdir. “...eleştirilmekten hoşlanmayan çok mükemmeliyetçi bir çocuk, kaygı düzeyi de çok yüksek, yapamadığında direk ağlama moduna giren bir çocuğu biz bunda çok sıkıntı yaşadık.” (K9).

Çocuğunun Yetersizlik Hissi ile Baş Etmesine Destek Olması

Çalışmaya katılan ebeveynler bazen kendilerinin bazen de çocuklarının yetersizlik hissi ile baş etmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. ÜY çocuklarına yetemediklerini, bu durumun onlarda kaygıya neden olduğunu belirtmişlerdir. Yaşadıkları yetersizlik hissinden ötürü psikolojik destek ya da danışmanlık almaları gerektiğini düşündüklerini veya destek almak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir (K5).

“Sınırlarımı geliştirmeyi öğrendim, psikologdan destek aldım kardeşini - götürürken şunu fark ettim ben de dominant bir anne tarafından büyütüldüm hani 90 alıp niye 100 değil denildi ve dedim ki ben böyle olmak istemiyorum ben ve kendi çocuğuma sahip olduktan sonra da kendime şu sözü verdim ben annemi şu konularda çok eleştirdim ve ben böyle bir anne olmak istemiyorum o zaman ne yapabilirim, ne kadar değişmek istesem de hamurum o ve annemden geliyor psikoloğa gittim, ilk söylediği şey önce seni değiştirmemiz lazım.” (K5).

“Uzmanlar oğlumun satrançta çok yetenekli olduğunu söylemişti. Turnuvalara katılıyor başarılar elde ediyordu ta ki oraya ondan daha yetenekli bir çocuk gelene kadar, geldi çocuk kendini gösterdi ve Ç. direk kendini geri çekti çünkü hazmedemedi o yenilgiyi ben bu durumda ne yapacağımı bilemedim. Bir şeyleri atlamamak için, yetersiz olduğumuzu düşünerek psikolojik destek aldım.” (K1).

ÜY Çocuğunun Otonom Öğrenme ve Öz Düzenlemesini Destekleme Becerisi

ÜY öğrencilerin zihinsel ve akademik gelişimlerine destek olmakla ilgili ebeveynlerin sahip olmak istedikleri beceriler için üç tema belirlenmiştir. Ebeveynler, ÜY çocuklarına sorumluluk kazandırma, başarısızlıkla baş etme ve motivasyon ile hedef koyma konusunda destek olmak için becerilere ihtiyaç duyduklarını düşünmektedir.

Çocuğunun Sorumluluk Kazanmasına Destek Olma

Çalışmaya katılan beş ebeveyn (K9, K1, K10, K8, K2) ÜY çocuklarına sorumluluk, kural koyma ve sınır belirleme konularında becerilere ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak, katılımcılar çocuklarına sorumluluk alma becerisini kazandırmak konusunda nasıl hareket edeceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı (K9), ÜY çocuğunun sorumluluklarının farkına varmasını sağlamak için çeşitli uyarılarda bulunmasına rağmen başarılı olamadığını belirtmiştir. Katılımcılar sorumluluk kazandırmayı çocuğun ödev yapmasıyla ilişkilendirmişlerdir. İki katılımcı (K1, K9) çocuğunun ödev yapmak istememesi durumunda, zorla yapmak zorunda kaldığından bahsetmiştir. Bir diğer katılımcı (K8), kural ve sınır koyma konusunda kendisini yetersiz hissettiğini ifade ederken; başka bir katılımcı (K2) ise bu çocuklar için kuralların mutlaka olması gerektiğini savunmuştur. Katılımcılar, sınır ve kural koyma konusunda nasıl davranmaları gerektiğini bilmediklerini belirtmişlerdir.

“...bir an önce yapayım da bitsin kurtulayım diye bir şey var bu çocukların bazılarında (ödevlerle ilgili) hani o bir yük çünkü hemen acelecilik de olduğu için... Türkçe dersinde şu an mesela üçüncü sınıfta deyimler ve atasözleri konusu tam gündemde işte onunla ilgili bir ödev hazırlamamız gerekiyordu daha doğrusu onun hazırlaması gerekiyordu tamamen bıraktım.” (K1).

Çocuğunun Başarısızlıkla Baş Etmesi ve Motive Olmasına Destek

ÜY Çocuğunun otonom öğrenme ve öz düzenlemesini destekleme ana teması altında, ÜY çocukların ebeveynlerinin çocuklarındaki motivasyonsuzluk ve başarısızlıkla baş etme durumlarından bahsettikleri görülmektedir. Katılımcılar diğer konularda olduğu gibi başarısızlıkla baş etme ve motivasyon konusunda da kendilerini yetersiz gördüklerinden ve desteğe ihtiyaç duyduklarından bahsetmişlerdir (K2, K8, K1, K2). Katılımcıların bu konuda çocuklarını desteklemek için çaba sarf ettikleri, ancak kendilerinden emin olmadıkları, bir uzmandan onay alma gereği duydukları görülmektedir. “Bizde ödül ceza sistemi var, motivasyonunu öyle sağlamaya çalışıyoruz. İstekleri için neler yapması gerektiğini konuşuyoruz. Ama bazen hiç motivasyonu yok böyle devam ederse ne yapmamız gerekir.” (K8).

Çalışmaya katılan iki ebeveyn (K1, K2) çocuklarının zorlandıklarında kolaylıkla pes ettiklerini ve başarısız olduklarında bu durumu kabullenemediklerini belirtmiştir. Aynı zamanda, ÜY çocukların mükemmeliyetçilik eğilimleri, hatalara tahammülsüzlükleri ve zorlandıklarında hemen pes etme eğilimleri gibi özelliklerinin ebeveynleri zorladığı görülmektedir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Simpsons karakterlerinden bir tanesi açıyor bir yerden çizmeye çalışıyor ya inanın bir top kağıt bir akşam da bitti çünkü bir tane göz yapıyor aynısı olmadı bir daha bir daha bir daha bir daha... hazmedemiyor.” (K1). Bir diğer katılımcı ise “Yaptığı şeyde en çok zorlandığı andan itibaren vazgeçmesini engellemekle uğraşıyorum şu anda tekvandoya gidiyor zorlaşınca ötekine başlıyor, ötekine başlıyor.” (K2) şeklinde ifade etmektedir.

Çocuğunun Hedef Koymasına Destek Olması

Otonom öğrenme ve öz düzenleyici öğrenmeyi destekleme temasında alt tema olarak hedef koymaya destek olma teması ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan iki ebeveyn (K5, K8) ÜY çocuklarının hedef belirleme süreçlerine destek olduklarından bahsetmiştir. Katılımcıların çocuklarının hedef koymaya destek olmaları için kendi hayatlarından örnekler verdikleri görülmektedir.

“Nasıl bir tatil hayal ediyorsun? Diye soruyorum sonra o zaman kışı nasıl değerlendireceğiz nasıl çalışmamız lazım hedeflerini onun koymasına destek vermeye çalışıyorum. Onun hayatı, öğrencilik hayatı, onun ödevleri, ödevini yapmıyorsa ben sadece hatırlatıyorum. Kendimden örnek olmaya çalışıyorum, hedefimiz var tatile gideceğiz.” (K5).

“Şu anda 7 yaşında olmasına rağmen sanal hayalleri var sürekli. Çok hareketli ama ona rağmen kurallara çok uyan kuralları dinleyen bir yapısı var o hareketli yapısını o kontrol ediyor. Çok hedef odaklı olduğunu fark ediyorum ilgi alanları fazla da olsa en çok ilgi duyduğu şeyde sebat edebiliyor onu fark ettim bu konuda hedef koyarken ona yardımcı oluyorum.” (K8).

ÜY Çocuğunun Yetenek Gelişimini Destekleme Becerisi

Yetenek gelişimini destekleme becerileri konusunda dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; yeteneği fark etmeye yönelik beceriler, yeteneği geliştirmeye yönelik beceriler, yetenek sürecinin planlanması ve çok yönlü olmakla baş etmek becerileridir.

Çocuğunun Yeteneğini Fark Etmesi

Çalışmaya katılan ebeveynlerden üçü, ÜY çocuğunun yeteneklerini fark etme konusunda endişeli olduklarını ve çocuklarındaki yetenekleri fark edemeyeceklerinden korktuklarını belirtmişlerdir. Bu noktada yeteneğin ortaya çıkması için uygun ortamı bulamayabileceklerinden de bahsederek, doğru ortamı bulmalarını nasıl sağlayabilecekleri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Bir ebeveyn endişesini “yeteneğin hiç ortaya çıkmaması” veya “henüz bir yeteneği yok” şeklinde paylaşmıştır (K4). Başka bir ebeveyn ise “onu izliyorum, ne istediğini, neye yatkın olduğunu analiz etmeye çalışıyorum.” (K8) şeklinde kendini ifade etmiştir. Başka bir ebeveyn “üstün yetenekli çocuk nedir? Üstün zeka nedir? Zeka mıdır yetenek midir çok karışıyor aklım.” (K1) şeklinde kendini ifade ederek bu konuda alan yazında bulunan tartışmalara da değinmiştir.

Çocuğunun Yetenek Gelişimini Destekleme

Çalışmaya katılan ebeveynler ÜY çocuklarında yetenek gelişimini destekleme alt teması altında köreltmek için çaba sarf ettiklerini, motive etmeye çalıştıklarını ve, öğretmenlerin ve uzmanların önerileri dinlediklerini ifade etmiştir. Ayrıca bir katılımcı çocuğunun yeteneklerinin körelmesinden endişe ettiğini ve bununla nasıl baş edebileceğini, yeteneğin körelmemesi için neler yapması gerektiğini bilmediğini bu konuda desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (K5). “...yetenek gelişimlerini desteklemek için A. içe kapanık olduğu için öğretmeni yazarlık atölyesine gitmesini önerdi. Çok faydalandı ikinci dönem farklı atölyeler açıldı ve A'ya hangisini istersin diye birlikte ona danışarak seçtik, kendisi yönlendirdi bizi.” (K7).

Çocuğunun Yetenek Sürecini Planlaması

Katılımcıların çocukların yetenek sürecini planlayabilmek adına zaman yönetimi becerilerine (K1, K6, K7) ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Hem kendileri hem de çocukları için bu becerilerin önemine değinmişlerdir. Özellikle birden fazla ilgi alanına sahip çocukları olan ebeveynler, bu becerinin eksikliğini yoğun bir şekilde hissettiklerini vurgulamıştır (K5, K2, K1). “zaman yönetimi yapsak da ne olursa olsun onlar adına onlar onu yapmak konusunda zorlanıyorlar hayatlarının devamını da bence zorlanacak hep belki planlama becerim daha iyi olsaydı ona yetenek gelişiminde desteklemek isterdim” (K7).

Çocuğunun Çok yönlü Olmasıyla Baş Etmesine destek olması

Çalışmaya katılan ebeveynler genel anlamda çocuklarının çok yönlü olmasından ve bunu çok iyi yönetemediklerinden bahsetmiştir. Çocuğun çok yönlülüğünden kaynaklı olarak pek çok etkinliğe katılması gerektiğinden ve bu durumun eşler arasında da sağlıklı görev paylaşımını gerektirdiğini vurgulamışlardır. Hem çocuklarının hem kendilerinin hangi etkinliğe gitmesi gerektiğini seçme noktasında zorlandıklarını ve karar verirken zorlandıklarını bunu yönetebilme becerisine sahip olmak istediklerinden söz etmişlerdir.

Çalışmaya katılan bir ebeveyn (K8), ÜY çocuğunun çok yönlü doğasına ilişkin deneyimini şu şekilde ifade etmiştir: “Çok hedef odaklı olduğunu fark ediyorum, ilgi alanları fazla da olsa en çok ilgi duyduğu şeyde sebat edebiliyor, onu fark ettim.” Diğer bir ebeveyn ise (K6), ÜY çocuğunun çok yönlülüğünün zaman yönetiminde sorun yaşamasına neden olduğunu ve hangi yetenek alanlarına öncelik vermesi gerektiği konusunda çocuğuna destek olamadığından bahsetmiştir. Bu durum, ÜY çocukların çok yönlü olmasının ebeveynler tarafından hem olumlu hem de olumsuz bir şekilde değerlendirildiğini göstermektedir.

ÜY Çocuğunun Sosyal Gelişimini Destekleme Becerileri

Ebeveynler, sosyal becerileri destekleme noktasında deneyimleri sorulduğunda verdikleri yanıtlar üç alt temada toplanmıştır. Bunlar; çocuğunun eş zamanlı olmayan gelişimi ile baş etmesine destek olması, çocuğunun yaşadığı uyum sorunlarıyla baş etmesine destek olması ve çocuğunun arkadaş ilişkilerini yönetebilmesine destek olması alt temalarıdır. Katılımcılar bu alanlarda becerilere ihtiyaç duyduklarından söz etmiştir.

Çocuğunun Eş Zamanlı Olmayan Gelişimi İle Baş Etmesine Destek Olması

Eş zamanlı olmayan gelişim, ÜY çocukların gelişim süreçlerinin bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Bir katılımcı (K2), çocuğuna erken cinsellik eğitimi verme gerekliliğini düşündüğünü ancak bu konuda ne yapması gerektiğini ve ne zaman harekete geçmesi gerektiği konusunda belirsizlik yaşadığını ifade etmiştir. Diğer bir ebeveyn (K1), çocuğunun sınıf atlatılması nedeniyle daha büyük çocuklarla aynı ortamda olmasının, özellikle ergenlik döneminde nasıl ele alınması gerektiği konusunda endişeler yaşadığını ve bu durumun kendisini tedirgin ettiğini dile getirmiştir. “Erken cinsellik çünkü mental olarak evet ilerde ama büyük arkadaşlarıyla oturup konuştuğu konular bambaşka. Yani tik tokta konuşulan şeyler fiziksel farkındalıklar cinsellik. Bu nedenle ben erken cinsellikle ilgili ne yapacağımı bilemiyorum. Nasıl eğitim vermeliyim?” (K2).

“...iyi geldi gerçekten orada o yaş grubuyla olması ama mesela babası götürüp getiriyor gözlemlerine göre oraya ortaokul öğrencileri de geliyor diyor ki daha çok onlarla birlikte oyun oynamak istiyor mesela benim şu anda en çok bizi tedirgin eden diyebilirim kısmı burası.” (K1).

Çocuğunun Uyum Sorunlarıyla Baş Etmesine Destek Olması

Sosyal uyum, sosyalleşme, farklı çocuklarla etkileşime girebilme, içe kapanıklıkla başa çıkma ve kendini ifade etme gibi konular, ebeveynlerin bu konu hakkındaki yaşadıkları deneyimleri göstermektedir (K6, K8, K7). Bir ebeveyn (K6), çocuğunun farklı çocuklarla etkileşim kurabilmesi için kendinden ödün verdiğinden bahsetmektedir. Başka bir sorun da ÜY çocukların içe kapanık davranışlarıdır. İki ebeveyn (K8, K7), çocuklarının içe kapanıklığına karşın nasıl destek olacaklarını araştırdıklarını ifade etmiştir. Birisi çocuğunu drama kursuna yazdırmıştır (K8), diğeri ise çocuğunun içe kapanıklığıyla başa çıkma konusunda belirsizlik yaşadığını dile getirmiştir (K7). Bir diğer ebeveyn yine uyum sorunlarına değinerek, çocuğunun öğretmenini sürekli eleştirdiğinden bahsetmiştir (K6). “Normalde özel hayatımda asla görüşmek istemeyeceğim, zamanımı verdiğime değmeyecek insanlarla görüşüyorum, farklı çocuklarla birlikte olsun, hep aynı çocuklarla iletişim kurmasını diye ben fedakarlık yaptığımı düşünüyorum.” (K6).

Çocuğunun Arkadaş İlişkilerini Yönetebilmesine Destek Olması

Katılımcıların çocuklarının gelişimine destek olabilmek için ihtiyaç duydukları bir diğer önemli konu, arkadaş ilişkilerini yönetebilmelerine yardımcı olma becerileridir. İki ebeveyn (K2, K3) özellikle reddedilme, zorbalık ve daha büyüklerle arkadaşlık etme gibi konularda ÜY çocuklarını destekleme becerilerine ihtiyaç duyduklarından bahsetmiştir. Bir katılımcı, ÜY çocuğunun arkadaşlarının bilgi düzeyini küçümseydiğini ve buna nasıl tepki vermesi gerektiğini bilmediğini belirtmiştir. Aynı katılımcı, çocuğunun reddedildiği durumlarda ona nasıl destek olması gerektiğini de bilmediğini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı (K1) ise çocuğunun fazla konuşmasının arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. “Çok fazla anlatmak istiyor çok konuşmak istiyor bildiği bir şeyi başkasına aktarmak istiyor bekle diyorum sakın, ama o durmak istemiyorum sana onu anlatmak istiyorum diyor ama arkadaşları bunu nasıl karşılıyor bilmiyorum.” (K1).

ÜY Çocuğuna Mentorluk Etme Becerileri

Araştırmada ortaya çıkan son ana tema ÜY çocuğuna mentorluk etme becerileridir. Bu ana tema altında, rehberlik edebilmek alt teması ortaya çıkmıştır. Katılımcılar bu konuda zorlandıklarını ve becerilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Çocuğuna Rehberlik Edebilmesi (Gelecek İçin)

Üç ebeveyn (K2, K7, K5), gelecekte çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerini onlara nasıl rehberlik etmeleri gerektiğini bilmediklerinden söz etmiştir. Katılımcılardan biri (K5), çocuğuna gelecek için nasıl yardımcı olabileceğini bilmediğini ve bu durumun onda kaygı yarattığını ifade etmiştir. Bir diğer ebeveyn ise karşılaşılabileceği zorluklarla ilgili çocuğuna destek olmak istediğini ancak bu becerilere sahip olmadığını dile getirmiştir (K7). Bir ebeveyn bu kaygısını şu şekilde ifade etmiştir: “Bu çocukları ben geceye benzetiyorum çünkü kasırğa mı olacak sel mi olacak ne olacak, ne gelecek neye karşı hazırlıklı olmam gerekiyor benim bilmiyorum gelecekte ne olacak bilinmez....” (K2).

Tartışma

ÜY çocuğaya sahip ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek için ihtiyaç duydukları becerileri ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu nitel çalışmada, ebeveynlerin deneyimleri altı ana temada sunulmuştur; *ebeveynin kendini tanıma becerisi, ÜY çocuğunun psikolojik sağlamlığını, otonom öğrenme ve öz düzenlemesini, yetenek gelişimini, sosyal gelişimini destekleme ve mentorluk etme becerileri*. Çalışmaya katılan ebeveynler ÜY bir çocuğaya sahip olmanın kendilerini sürekli geliştirmeyi gerektirdiğini, bazen yetersiz hissettiklerini ve çocuklarına yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynler, ÜY çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilme becerilerinden bahsetmiş ve en çok bu konuda zorlandıklarını vurgulamışlardır. Ders çalışma alışkanlığı edindirme, sorumluluklarını yerine getirme ve çocuklarını disipline etmek konularında zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Ek olarak, çocuklarının sahip oldukları yetenek alanlarını fark etme ve desteklemek ile ilgili becerilere de ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Son olarak, çocuklarının sosyal becerilerini destekleme ve geleceklerini şekillendirme konusunda mentorluk edebilme becerisine sahip olmalarının önemine vurgu yapmışlardır.

ÜY çocuğaya sahip ebeveynlerin ihtiyaç duydukları beceriler bağlamında, *ebeveynin kendini tanıma becerisi* teması altında, ebeveynler kendilerini tanıma ve kendilerini hem akademik olarak hem de kişilik özellikleri açısından geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Bunun için ruh sağlığı uzmanlarından (psikolog, psikiyatr gibi) destek aldıklarını belirtmişlerdir. Kendini tanıma teması altında ebeveynler bazen akışta kalabilmenin ve çok bilgi edinmekten ziyade akışla hareket edebilmenin önemine dikkat çekmiştir. Çocuklarıyla olan etkileşimlerini iyileştirmek için iletişim becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, ÜY çocuklarıyla ilgili beklentilerini yönetme becerisine sahip olmayı da arzuladıklarını belirtmişlerdir. Hnat’a (2018) göre ebeveyn beklentileri ÜY bireylerde mükemmeliyetçilik ve stres yaratmaktadır. Buna ek olarak Peebles ve diğerlerinin (2023) çalışmaları, ÜY çocuğaya sahip ebeveynlerin psikolojik destek arayışına girdiklerini ve bazen de yalnızlaştıklarını ve çocuklarına destek olmak için kendilerini geliştirme arayışında olduklarını göstermektedir. Araştırmacılar bu durumların ebeveynlerde tükenmişliğe neden olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada, ÜY çocuğaya sahip ebeveynlerin çocuklarının *psikolojik sağlamlığını destekleme becerileri* temasında, ebeveynlerin kendilerini bu alanda yetersiz hissettikleri ve çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını ve duygusal gelişim özelliklerini anlamaları gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu Karnes ve diğerlerinin (1984) araştırmasıyla uyumludur. Karnes ve diğerleri (1984), ÜY çocuğaya sahip ebeveynlerin, çocuklarının duygusal zorluklarının normal yaşlılarından daha yoğun olduğunu düşündüklerini ve destek aradıklarını ortaya koymuştur. Aynı şekilde Renati ve diğerleri (2016) ebeveynlerin, çocuklarının duygularını yönetmelerine yardımcı olmakta zorlandıklarını rapor etmişlerdir. Bu tema altında, ebeveynler çocuklarının duygusal gelişimini daha iyi anlayabilmek için duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir. Benzer bir bulgu, Braggett ve diğerlerinin (1983) çalışmasında da bulunmuştur. Araştırmacılar ÜY çocuğaya sahip anne-babaların çocuklarını etkileyen sosyal duygusal etmenleri anlamak istediklerini belirtmektedir. Mevcut araştırmanın sonucu Oğurlu ve Yaman’ın (2013) ebeveynlerin mükemmeliyetçilik ve aşırı duyarlılıkla baş etmede zorlandıklarını gösteren bulgularıyla uyumludur.

Çocuklarının psikolojik sağlamlığını destekleme ihtiyaçları temasında bir diğer önemli nokta, çocuklarının yetersizlik hissi ile başa çıkmalarında onlara destek olabilmek için becerilere ihtiyaç duymalarıdır. Yetersizlik hissi ve ÜY çocuklar hakkında çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konudaki nadir araştırmadan biri olan Jabbari ve diğerlerinin (2021) çalışması, ebeveynin psikolojik kontrolünün, ÜY çocuğun duygusal

gelişimini olumsuz etkileyen bir tarz olarak tanımlandığını ve ebeveyn psikolojik kontrolünün ve yetersizlik hissinin akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarında yetersizlik hislerinin farkında olmaları için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerinin çok önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada, ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının *otonom öğrenme ve öz düzenlemeyi destekleme becerileri* temasında, ebeveynlerin çocuklarına sorumluluk kazandırma, başarısızlıkla başa çıkma ve motivasyon ile hedef belirleme konularında becerilere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Reis ve diğerlerinin (1992) ifade ettiği gibi ÜY çocuklar, akademik olarak yeterince zorlanmadıklarında ödevlerini yapmak istememe ya da sorumluluklarını yerine getirme konularında sorunlar yaşayabilir. Mevcut araştırmada, ebeveynlerin ÜY çocuklarının özellikle ödevlerini yapmadıkları zaman nasıl davranmaları gerektiğini bilemediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Üstün yetenekli çocukların meraklarının perçinlenmesine, ilgi alanlarının zenginleştirilmesine ihtiyaçları vardır. Belirli bir konuda derinlemesine ilgi duymaya başladıklarında gerek sistemli çalışmak gerekse ulaşılan kaynakların güvenilirliğini sağlama noktasında ebeveynler ilk yol göstericilerdir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının otonom öğrenme süreçlerini nasıl destekleyebileceklerine dair becerilere sahip olmaları çocuklarının gelişimi için yararlı olacaktır.

Araştırmada ebeveynler ÜY çocuklarının motivasyonlarını sağlamada zorlandıklarını, ödül ve ceza kullanıldıklarını söylemiştir. Garn ve diğerleri (2010) de ebeveynlerin iyi niyetlerine rağmen çocuklarının içselleştirilmiş akademik motivasyon biçimlerinin gelişimini desteklemede yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının bu becerilerini geliştirmek için desteğe ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynler ayrıca çocuklarına hedef belirleme konusunda yardımcı olduklarını ve birlikte hedefler belirlediklerini ifade etmiştir. Bu bulgular, Csikszentmihalyi ve Larson'un (1984) çalışmasında ÜY ergenlerle yapılan ve ebeveynlerin hedef belirleme konusunda yardımcı olmaya çalıştıklarını vurguladığı çalışma ile uyumludur. Bununla birlikte ebeveynler her zaman nasıl doğru hedef belirleyeceklerini ya da öncelik belirleme ve plan yapma noktasında yol gösterici olurken doğru hareket edip etmediklerini bilmeyebilir. Bu nedenle çocuklarının motivasyonlarını canlı tutma, hedef belirlemelerine destek olma konularında stratejilere ihtiyaç duyabilirler. Bu stratejilerin ebeveyn eğitim programlarından yer verilmesi gerekir.

Araştırmada, ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının *yetenek gelişimini destekleme becerileri* temasında, yeteneği fark etme, yetenek gelişimini desteklemede ve çok yönlü olmasıyla baş etmede zorlandıklarını ve bu alanda becerilere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Oğurlu ve Yaman (2013) da ebeveynlerin yetenek geliştirme programlarının eksikliği nedeniyle bu alandaki rehberlik ihtiyaçlarından bahsetmektedir. Ayrıca, ÜY çocukların çok yönlü olmalarının, farklı yeteneklere sahip olmalarının ebeveynlerin işlerini zorlaştırdığına dikkat çekmiştir. Bu durum, hem *karar verme* (hangi etkinliğe yazdırmam daha iyi olacak) hem de *zaman yönetimi* (tüm bu farklı etkinliklere ne zaman gidecek) açısından zorluklar yaşanmasına sebep olmaktadır. Morawska ve Sanders'in (2009) araştırmaları ebeveynlerin karar verme ve zaman yönetimi konularında zorlandıklarını ve destek arayışı içinde olduklarını göstermektedir. Ebeveynler, çocukların yetenek gelişiminde hem yeteneğin hem de çabanın önemli rol oynadığını fark etmelerine yardımcı olabilirler. Bu sonuca ulaşmanın bir yolu, çocuklara doğrudan yapılan yorumlar ve geribildirimlerdir (Siegle, 2022). Bu bağlamda ebeveynlerin bunu nasıl uygulayacaklarına dair ipuçları alabilecekleri beceri temelli eğitimler yararlı olacaktır. Ülkemizde üstün yetenekli çocukların yetenek gelişimini destekleme görevini ağırlıklı olarak üstlenmiş BİLSEM'lerde ailelere verilen eğitimlerin çocuklarının yetenek gelişimlerini nasıl destekleyebilecekleri konusuna değinmeleri bu süreci besleyecek ve ebeveynlere yol gösterici olacaktır.

Çok yönlü olmak ÜY çocuklarla ilgili alan yazında tartışmalı bir konudur. Bazı uzmanlar, bu durumun genelleymeyeceğinden bahsederken bazıları da ÜY çocukların bu konuda zorlandıklarından bahsetmektedir (Achter vd., 1997; Milgram & Hong, 1999). Bununla birlikte mevcut araştırmada, çocuklarının çok yönlülüğü ile baş etmede zorlanan ebeveynler bulunmaktadır. Çok yönlü olmanın, bazı durumlarda çocukların beklenmedik başarısızlık yaşadığı şeklinde yorumlandığı belirtilmektedir (Collins, 2007). Bu noktada, yetenek gelişimini desteklemek ve çok yönlülüğü etkili bir şekilde yönetmek ve yönlendirmek için ebeveynlerin geliştirmeleri gereken beceriler olduğu ortaya konmuştur. Ünal ve diğerlerinin (2016) ebeveynlerle yaptıkları metafor analizi çalışmasında ebeveynlerin kullandığı metaforlardan bir tanesi de "*iki yamı keskin bıçak kadar değişken*" benzetmesiydi. Üstün yetenekli çocukların ilgi alanlarının bu kadar değişken olması, ebeveynleri hem maddi hem de manevi olarak yorabilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının tercihlerini bilinçli olarak yönlendirmeyi öğrenmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırmada, ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının *sosyal destek becerileri* temasında, çalışmaya katılan ebeveynler, eş zamanlı olmayan gelişimden, çocuklarının yaşadıkları uyum sorunlarından ve arkadaş

ilişkilerini yönetme konularında onları anlayacak ve destek olacak becerilere ihtiyaç duyduklarından bahsetmiştir. Lovecky (1997) ve Silverman (1994) gibi araştırmacılar asenkron gelişim ve yüksek ebeveyn beklentisi bir araya geldiğinde çocukta sosyo-duygusal ve davranışsal sorunların artma olasılığında söz etmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin bu becerilerle donatılması, çocuklarının sosyal gelişimini destekleyebilmek için hayati öneme sahiptir.

Morawska ve Sanders (2009) ÜY çocuğa sahip ebeveynlerle yaptıkları nitel araştırmada, mevcut araştırmanın bulgularını destekleyen bulgular elde etmişlerdir. Bahsedilen araştırmaya katılan bir ebeveyn çocuklarının arkadaş ilişkilerini yönetmede desteğe ihtiyaç duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Tamamen farklı ilgi alanlarına sahip olsalar bile çocuğunuzun aynı yaşdaki çocuklarla kaynaşmasına yardımcı olmanın yollarını bulmanız gerekir.” Dışlanma, zorbalığa maruz kalma, etiketlenme gibi durumlar ÜY çocukları zorlayan ve onlarda sosyo-duygusal sorunlara yol açan nedenler arasında görülmektedir (Mönks vd., 2000). Ebeveynler, bu konularda çocuklarına destek olmak istediklerini dile getirmiştir. Ülkemizde üstün yeteneklilerin ebeveynleri için geliştirilmiş ya da uyarlanmış eğitim programlarında çocukların sosyal

Araştırmada, ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının *mentorluk becerileri* temasında, çocuklarına rehberlik etmek ve planlama kavramları ön plana çıkmıştır. Ebeveynler aynı zamanda çocuklarının ilk mentorları olabilir (Roberts, 1992), hatta Grybek’e (1997) göre çocukların ilk mentorlarıdır. Ebeveynlerin, çocuklarının karşılaşılabileceği fırsatları ve potansiyel risk faktörlerini bilmeleri önemlidir. Ayrıca, çocuklarını tanıdıkları için, çeşitli konularda yaşadıkları zorlukları ve endişeleri daha da çabuk fark edebilme avantajına sahiptirler. Geleceğe yön verme ve planlama becerilerini desteklemek, ebeveynlerin geliştirmesi gereken bir alan olup, doğrudan çocuklarının gelişimine yansiyabilecek bir konudur. Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen veya iki kere farklı çocuklara sahip aileler için ebeveynin mentor olması daha da önemlidir (Callahan, 2007). Ancak ebeveynin çocuğa mentorluk etmesi ebeveynler tarafından yanlış anlaşılabilir de bir konudur. Çocuğun üzerine aşırı düşme, çocuk adına çocuğun ihtiyaçlarını dikkate almadan kararlar verme ve en önemlisi de çocuğu ‘proje çocuk’ olarak görme gibi sorunlara yol açabilir. Bu nedenle bu sürecin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi ve üstün yetenekli bireylerin ebeveynlerine mentorluk becerinin öğretilmesi yararlı olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin ihtiyaç duydukları becerileri belirlemeyi amaçlayan bu temel nitel desen ile yürütülmüş çalışmanın sonuçları, ebeveynleri daha iyi anlamak ve çocukların zihinsel, sosyal, duygusal ve yetenek gelişimlerini desteklerken kullandıkları ve ihtiyaç duydukları becerileri anlayabilmek açısından önemlidir. Alan yazındaki araştırmalar, ÜY çocukların ebeveynlerinin özellikle rehberlik konusunda destek aradıklarını ve çocuklarını destekleme noktasında kendilerini yetersiz gördükleri alanlar olduğunu vurgulamaktadır. Mevcut çalışmanın bulgularına göre, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek için öncelikle kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bununla birlikte duygusal zeka, beklentileri yönetme, mentorluk, yetenek gelişimini destekleme, otonom öğrenme ve öz düzenleme gibi becerilere odaklanmanın önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmada ulaşılan temalar Eroğlu-Garip ve diğerlerinin (2022), üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerinin yaşadıkları sorun alanlarından biri olan “destekleyememe kaygısı” perspektifinden ele alındığında üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynler bu konularda becerilerle donatılmadığı takdirde çocuklarını destekleyemediklerini düşünerek kaygıya kapılabileceklerinin de bir göstergesi olarak görülebilir. Bu nedenle ÜY çocuğa sahip çocuğu olan ebeveynleri ihtiyaç duydukları bu becerilerle donatmak adına adımların atılması önemlidir.

Çalışma, ebeveynlerin ihtiyaç duydukları becerileri belirlemeyi hedeflemiştir ancak maalesef sadece anneler çalışmaya katılmıştır. Bu durum çalışmanın sınırlıkları arasında yer almaktadır. Babaların da benzer becerilere ihtiyaç duyup duymadıklarının araştırılması, alan yazına katkı sağlayabilir. Buna ek olarak araştırmanın nitel bir çalışma olduğu ve sonuçların tüm ÜY çocuğa sahip ebeveynler için genellenemeyeceği, ortaya çıkan temaların çalışmaya katılan ebeveynlerle sınırlı olduğu unutulmamalıdır. ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin ihtiyaç duydukları bu becerileri desteklemek için beceri temelli bir ebeveyn programının hazırlanması ve bu programın özellikle bu çalışmada ortaya çıkan yetenek gelişimi, otonom öğrenme, sosyal ve duygusal gelişim, mentorluk gibi konuları temele alması önerilebilir. Bu beceri alanlarından yola çıkarak, ÜY çocuğa sahip ebeveynlerin yeterliliklerini değerlendirebilmek için bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılması, ebeveynlerin kendi yeterliliklerini değerlendirebilmeleri ve zayıf oldukları konularda kendilerini geliştirebilmeleri açısından yararlı olacaktır.

Teşekkür

Çalışmaya katılan katılımcılara ve görüş bildiren uzmanlara teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Achter, J. A., Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/001698629704100102>
- Afat, N. (2013a). *Üstün zekalı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiği* (Tez Numarası: 350097) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Afat, N. (2013b). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcısı olarak ebeveyn tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8798/109970>
- Albert, R. S. (1990). Family position and the attainment of eminence. *Gifted Child Quarterly*, 24, 87-95. <https://doi.org/10.1177/001698628002400208>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Avcı, G., & Sakallı-Demirok, M. (2022). Özel yetenekli olmak ve özel yetenekli çocuğa sahip olmak: Özel yetenekli birey ve ebeveyn görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 39-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/69618/1033417>
- Aydın, Y. E., & Buğa, A. (2020). Özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin akılcı olmayan inançları ve ebeveyn yetkinliklerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(22), 1373-1407. <https://doi.org/10.26466/opus.640449>
- Baimukanova, R. (2020). *Parenting gifted and talented children: challenges parents have and their role in children's academic performance* [Master's thesis, Nazarbayev University]. ProQuest Dissertation and Theses Global.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01859.x>
- Bishop, B. (2012) *Parenting stress in mothers of gifted and typical children*. [Master's thesis, Alberta University]. ProQuest Dissertation and Theses Global.
- Braggett, E. J., Ashman, A., & Noble, J. (1983). The expressed needs of parents of gifted children. *Gifted Education International*, 1(2), 80-83. <https://doi.org/10.1177/026142948300100208>
- Büyüköztürk, Ş., Özcân E. A., Karadeniz, Ş. Demirel, F., & Çakmak, E. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Callahan, C. M. (2007). What can we learn from research about promising practice in developing the gifts and talents of low-income students. In J. Van Tassel-Baska, & T. Stambaugh (Eds.), *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners* (pp. 53-57). National Association for Gifted Children. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494579.pdf>
- Clark, B. (2021). No child is just born gifted: Creating and developing unlimited potential. In J. Jolly, D. Treffinger & T. F. Inman (Eds.), *Parenting gifted children* (pp. 4-11). Routledge.
- Collins, K. H. (2017). From identification to Ivy League: Nurturing multiple interests and multi-potentiality in gifted students. *Parenting for High Potential*, 6(4), 19-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182154>
- Coşkun, U. H., Sağır, T. M., & Girli, A. (2019). Üstün zekalı ve yetenekli çocuğu olan annelerin problem çözme becerilerinin bir yordayıcı olarak ebeveyn yetkinliği. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(2), 106-130. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijesacademic/issue/46915/599014>
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. Basic Books.

- Dağlıoğlu, H. E., & Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Education Journal*, 18(3), 849-860. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49056/625875>
- Dangel, H. L., & Walker, J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roepers Review*, 14, 40-41. <https://doi.org/10.1080/02783199109553380>
- de Souza-Fleith, D., Vilarinho-Pereira, D., & Muniz-Prado, R. (2024). Voices from the families: Strategies for and challenges in raising a gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 47(2), 162-181. <https://doi.org/10.1177/01623532241235576>
- DeVries, A., & Webb, J. T. (2007). *Gifted parent groups: The SENG model*. Great Potential Press.
- Eroğlu-Garip, S., Karadağ, F., & Yıldız-Demirtaş, V. (2022). Özel yetenekli çocukların ebeveyni olmak ve erken çocuklukta özel yetenekli olmak: Ebeveyn görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 197-226. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.885478>
- Feldman, D. H., & Goldsmith, L. (1991). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Teachers College Press.
- Feldman, D. H., & Piirto, J. (2002). Parenting talented children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 195-219). Lawrence Erlbaum Publishers.
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001) The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390. <https://doi.org/10.1177/1066480701094005>
- Gagné, F. (2021). The integrative model of talent development (IMTD): From theory to educational applications. In M. Makel, A. Rinn, & J. Plucker (Eds), *From giftedness to gifted education* (pp. 149-182). Routledge.
- Gallagher, S., & Smith, S. R. (2013). Acceleration for talent development: Parents' and teachers' attitudes towards supporting the social and emotional needs of gifted children. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 97-112. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301377.pdf>
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272. <https://doi.org/10.1177/00169862103776>
- Grybek, D. D. (1997). Mentoring the gifted and talented, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 41(3), 115-118. <https://doi.org/10.1080/10459889709603278>
- Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004) In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roepers Review*, 26, 96-104. <https://doi.org/10.1080/02783190409554249>
- Hnat, N. (2018). *Gifted adolescents and multipotentiality: Links with stress, anxiety, perfectionism and career indecision* [Doctoral dissertation, Massey University]. ProQuest Dissertation and Theses Global.
- Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roepers Review*, 27, 215-221. <https://doi.org/10.1080/02783190509554321>
- Ihlamur, ř. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması* (Tez Numarası: 472165) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Işık, E., & Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66. <https://doi.org/10.33907/turkjes.607997>
- Jabbari, L., Ehteshamzadeh, P., Hafezi, F., & Eftekhari-Saadi, Z. (2021). The relationship between parental psychological control and imposter syndrome through the mediation of academic procrastination in gifted students. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 3(4), 487-496. <https://doi.org/10.52547/ieepj.3.4.487>

- Johnson, R. M., Rinn, A. N., Mun, R. U., & Yeung, G. (2024). Perspectives of parents of highly and profoundly gifted children regarding competence, belonging, and support within a sociocultural context. *Gifted Child Quarterly*, 68(4), 294-315. <https://doi.org/10.1177/00169862241254840>
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290. <https://doi.org/10.1177/0162353212451703>
- Kahraman, S. (2016). *Ebeveynin üstün yetenekli çocuğuyla iletişimini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programının etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 461433) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Steinberg, D. (1984). Styles of parenting among parents of young gifted children. *Roepers Review*, 6(4), 232-235. <https://doi.org/10.1080/02783198409552824>
- Kesik, F., Abdurrezzak, S., & Doğan, Ü. (2024). Examining the challenges experienced by parents of gifted children through metaphors. In M. Demirekin (Ed.). *International research in education sciences VII* (pp. 177-191). Eğitim.
- Krueger, R. A. (1997). *Developing questions for focus groups*. Sage Publications.
- Lee, Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). Comparisons between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination. *Roepers Review*, 28(3), 157-166. <https://doi.org/10.1080/02783190609554355>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988). *Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297007.pdf>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*. Beverly Hills
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roepers Review*, 20, 90-94. <https://doi.org/10.1080/02783199709553862>
- Manasawala, S. A., & Desai, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189-200. <https://doi.org/10.1177/0261429419863440>
- May, K. M. (2000). Gifted children and their families. *The Family Journal*, 8, 58-60. <https://doi.org/10.1177/1066480700081008>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Milgram, R. M., & Hong, E. (1999). Multipotential abilities and vocational interests in gifted adolescents: Fact or fiction? *International Journal of Psychology*, 34(2), 81-93. <https://doi.org/10.1080/002075999399981>
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827. <https://doi.org/10.1080/0004867080227271>
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009a). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008>
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009b). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/0016986209334962>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological wellbeing: What does the empirical literature say? *Roepers Review*, 22(1), 10-18. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Routledge.
- Oğurlu, Ü. (2016). Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere yönelik eğitim programının ailelerin ebeveyn öz-yeterliliklerine ve farkındalıklarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 144-159. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36141/406069>

- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Guidance needs of gifted and talented children's parents. *Talent*, 3(2), 81-94. <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/21>
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. *Roeper Review*, 26(3), 156-165. <https://doi.org/10.1080/02783190409554261>
- Özden, M., & Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 40-65. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s3m>
- Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 79-106. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/513986>
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children*, 8(11), 1-15. <https://doi.org/10.3390/children8110953>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Peebles, J. L., Mendaglio, S., & McCowan, M. (2023). The experience of parenting gifted children: A thematic analysis of interviews with parents of elementary-age children. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 18-27. <https://doi.org/10.1177/00169862221120418>
- Pfeiffer, S. I., & Reddy, L. A. (2001). *Mental health prevention programs for children*. Haworth Press.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Reichenberg, A., & Landau, E. (2009). Families of gifted children. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 873-883). Springer.
- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Facilitator's guide to help teachers compact curriculum*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2016). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. <https://doi.org/10.1177/0261429416650948>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. <https://eric.ed.gov/?id=EJ190430>
- Robbins, R., Tonemah, S., & Robbins, S. (2002). Project Eagle: Techniques for multi-family psycho-educational group therapy with gifted American Indian adolescents and their parents. *Indian Alaska Native Mental Health*, 10(3), 56-74. <https://doi.org/10.5820/aian.1003.2002.56>
- Roberts, J. L. (1992). Parents can be mentors, too! *Gifted Child Today Magazine*, 15(3), 36-38. <https://doi.org/10.1177/107621759201500310>
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130. <https://doi.org/10.1080/02783198409552782>
- Saranlı, A. G., & Metin, E. N. (2014). The effects of the SENG parent education model on parents and gifted children. *Education and Science*, 39(175), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3078>
- Siegle, D. (2022). *Understanding underachievement*. Routledge.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116. <https://doi.org/10.1080/02783199409553636>
- Söğüt, R. (2019). *Üstün yetenekli olan ve olmayan çocukların anne babalarının ebeveynliğe ilişkin yeterlik algıları ile stres düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 573574) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Solow, R. (2001). Parents' conceptions of giftedness. *Roeper Review*, 24(2), 14-22. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-533>
- Stone, L. L., Mares, W., Otten, R., Engels, R. C. M. E., & Janssens, J. M. A. M. (2015). The co-development of parenting stress and childhood internalizing and externalizing problems. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 78-86. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9500-3>
- Strom, R., Strom, S., Strom, P., & Collinsworth, P. (1995). Parent competence in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/016235329401800104>
- Tam, C. S., & Phillipson, S. N. (2013). Parenting and the social-emotional development of gifted students in Hong Kong: A review of the literature based on the actiotope model of giftedness. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22(1), 51-61. https://www.researchgate.net/publication/287470493_Parenting_and_the_social-emotional_development_of_gifted_students_in_Hong_Kong_A_review_of_the_literature_based_on_the_actiotope_model_of_giftedness
- Ünal, D., Erdoğan, D. G., & Demirhan, E. (2016). BİLSEM'nde öğrenim gören çocukların anne ve babalarının üstün yetenekli çocuk kavramına dair metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 30(5), 266-174. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/30a.dilek_unal.pdf
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. Clearinghouse.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yörük-Topuz, İ., & Cihangir-Çankaya, Z. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının yordayıcıları: Benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 271-294. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.742426>
- Ziegler, A. (2005). The Actiotop Model of giftedness. In R. Sternberg & J. E. Davidson, (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). Cambridge University Press.



Identifying the Skills Parents of Gifted Children Need to Support Their Children's Development*

Marilena Z. Leana-Taşçılar ¹

Abstract

Introduction: The purpose of the present study was to identify the skills parents of gifted children need to support their children's development.

Method: Nine parents of gifted children (GC) participated in this study, which was designed using a basic qualitative research method. Data were collected by conducting a focus group interview. Content analysis method was employed in the data analysis to determine what kind of skills the parents needed based on their experiences.

Findings: The analysis identified six main themes: 1) the parent's ability to know themselves, 2) the ability to support the resilience of GC, 3) the ability to support the autonomous learning and self-regulation of GC, 4) the ability to support the talent development of GC, 5) the ability to support the social development of GC, and 6) the ability to mentor GC. The parents stated that they first should know and develop themselves to support their gifted children. Furthermore, they emphasized the importance of improving resilience skills that can support their children's emotional processes. The parents needed skills to support their children's adaptation and friendship processes, autonomous learning, taking responsibility, studying on their own, and talent development. They also needed guidance and mentoring skills in future planning.

Discussion: Despite few studies on the subject, the findings of the present research are similar to the results of other studies revealing the needs of gifted children's parents. The findings were discussed within the framework of the results of previous research and the resulting themes. Accordingly, it is emphasized that skill-based interventions addressing the needs of parents of gifted children are crucial for fostering parental development and enhancing their ability to support their children effectively.

Keywords: Parents of gifted children, parental needs, parental skills, gifted children, focus groups.

To cite: Leana-Taşçılar, M. Z. (2025). Identifying the skills parents of gifted children need to support their children's development. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, Advance Online Publication.* <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.1452321>

*With the support of Istanbul Medeniyet University research funding for the 2023-GAP-Eğit-0004 project titled Development of Educational Program for Parenting School for Parents with Gifted and Talented Children.

¹**Corresponding Author:** Assoc. Prof., İstanbul Medeniyet University, E-mail: marilena.tascilar@medeniyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1271-0371>

Introduction

Gifted children (GC) are regarded to have general cognitive capacity, stand out in the academic field, perform better than their peers in at least one of the areas such as art, leadership, psychomotor development, and creativity, and have the motivation to continue this (Renzulli, 1978). Since these children perform better than their peers in many subjects, there is a perception in society that they can 'take care of themselves' (Webb et al., 1994). Nevertheless, just like all children, GC also have physical and emotional needs. It can be said that GC are more vulnerable and sensitive than their peers due to asynchronous development, perfectionism, hypersensitivity, low self-perception, isolation, and high expectations (Clark, 2021; Neihart, 2021; Silverman, 1994).

GC need environmental support to realize their potential. In his Actiotope Model of Giftedness, Ziegler (2005) mentions the importance of educational capital, which includes social and community support, in addition to economic and infrastructural support for educational processes. In his Differentiated Model of Giftedness and Talent, Gagne (2021) states that there is a need for various *environmental catalysts* to transform giftedness into talent. The Achievement-Oriented Model developed by Siegle (2022) also stresses the importance of *environmental support* for the success of gifted individuals. Parents, teachers, friends, and mentors have important responsibilities in all three models. However, the literature review shows that studies in the field of giftedness focus more on children, while environmental support remains in the background (Morawska & Sanders, 2009)

Parenting a gifted child is a process involving challenges and numerous questions when addressed from parents' perspective. Ünal et al. (2016) examined the metaphorical perceptions of parents about their gifted children and found that parents used the following metaphors for their children: *valuable as an undiscovered mine*, *delicate as an object made of glass*, *knowledgeable as an iceberg*, *variable as a double-edged sharp knife*, and *hungry for knowledge as a vehicle that needs fuel*. The researchers interpreting these metaphors state that parents have limited knowledge about giftedness and need support in promoting their children's social and emotional development. In the interviews conducted by Johnson et al. (2024), who investigated the experiences of gifted children's parents, two remarkable sub-themes emerged: parents' roles in supporting their children's needs and supporting their children's social-emotional and academic needs. Another study investigating parents' difficulties with regard to their gifted children also obtained similar results (Kesik et al, 2024). Based on the metaphors obtained, the authors stated that parents had difficulty communicating, felt inadequate, did not know how to behave, and experienced incompatibility. As seen from these studies, they are mostly limited to determining the situation (Jolly & Matthews, 2012). However, identifying the needs of parents of GC is essential for shaping the support to be provided to them.

Parents of Gifted Children and Their Needs

Parenting a child with special educational needs varies depending on the child's needs and has unique challenges. Some studies have addressed the various challenges that GC and their parents face (de Souza-Fleith et al., 2024; Morawska & Sanders, 2008). These studies focus on parents of GC who have adaptation, behavior management, and mental health problems and come from disadvantaged environments (Neihart, 1999; Robbins et al., 2002; Roedell, 1984). Nevertheless, being a parent of a GC is a complex and multidimensional process that goes beyond the challenges experienced (Jolly & Matthews, 2012). Although parents have problem-solving skills, their parental competencies are limited (Coşkun et al., 2019). Parents of GC should be aware of supporting their children's talent development (Feldman & Piirto, 2002), academic aspects (Hertzog & Bennett, 2004), and social and emotional processes (Papadopoulos, 2021; Tam & Phillipson, 2013) (Reichenberg & Landau, 2009). The challenges experienced by parents of GC and the impacts of these challenges on their children shape the skills parents need to support their children's development. Hence it is important to review the research on this subject to better understand the skills parents of GC need.

Parents' *awareness* of their GC is among the factors shaping the skills they need for their children's development (Reichenberg & Landau, 2009). Parents' levels of awareness of the characteristics of their GC, how they perceive these characteristics, and how they define the concepts of superiority are considered an important research topic in the literature (Jolly & Matthews, 2012; Solow, 2001;). The way parents perceive their children and notice them directly impacts how they act in the process of directing them to programs for GC (Jolly & Matthews, 2012). When a parent nominates their child for a program, very significant consequences can emerge. As stated by Lee and Olszewski-Kubilius (2006), parents are the most knowledgeable people about their children's strengths and weaknesses and can offer different perspectives than teachers. In this respect, parent education programs have been developed to increase parents' awareness levels. The said programs aim to provide parents

with the information they need to support their children's development (Afat, 2013a; DeVries & Webb, 2007; Kahraman, 2016; Morawska & Sanders, 2009a; Saranlı & Metin, 2014; Oğurlu, 2016).

Another important issue that should be addressed to better understand the skills that parents of GC need to support their children's development is *talent development and how to support this development* (Feldman & Piirto, 2002). Contrary to the traditional approach arguing that the more gifted the child is, the easier it is to care for them, more current approaches show the opposite (Albert, 1990; Feldman & Goldsmith, 1991). In this regard, parents should identify the unique nature of the child's talent and decide how to respond to this talent (Feldman & Piirto, 2002). Therefore, identifying parents' needs in this regard is essential to understand and support them. The review of programs for parents of GC shows that parents have limited knowledge of how to support their children's talent development and need support in this regard (de Souza-Fleith et al., 2024).

To support their children's development, parents of GC should know *their effects on academic skills* (Hertzog & Bennett, 2004). Accordingly, parents' perceptions of different educational arrangements such as enrichment are examined (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004). Other studies focus on parents' meeting the educational needs of their GC (Manasawala & Desai, 2019), academic motivation (Garn et al., 2010), and effects on academic performance (Baimukanova, 2020). However, parents of GC need support on diverse issues beyond meeting their children's academic needs (Dangel & Walker, 1991; Huff et al., 2005).

Upon reviewing the literature, it is seen that the *socio-emotional needs* of GC are examined, and parents also affect these needs (Papadopoulou, 2021; Tam & Phillipson, 2013). Parents are primarily responsible for the socio-emotional development of GC (Webb, 1994). Nevertheless, some studies have revealed that parents' wrong attitudes adversely affect the academic achievement and socio-emotional development of these children (Gallagher & Smith, 2013; Tam & Phillipson, 2013). In support of this, the research findings of Hnat (2018) show that parents' high expectations lead to perfectionism and stress in GC. Likewise, the study by Aydın and Buğa (2020) indicates a relationship between parents' irrational beliefs and their competence. Numerous factors, as well as family factors, affect the happiness and well-being of GC (Pfeiffer & Reddy, 2001; Stone et al., 2015).

The results of this research reveal that parents need some basic skills to support their GC. It has been determined that when parents do not have these skills, their perception of competence decreases, their stress levels increase, and they do not feel competent (Söğüt, 2019). Supporting this, Bishop (2012) found that mothers of GC have higher anxiety levels than mothers of typically developing children. When addressed within the framework of child-parent interaction, parental anxiety is regarded as an important factor that adversely affects the child's development (Manasawala & Desai, 2019). However, the literature review found no studies to provide parents with the skills necessary to manage their anxiety levels. Parents of GC seek support from experts and other parents to develop themselves (de Souza-Fleith et al., 2024).

There are studies focusing on the attitudes of parents of GC (Afat, 2013b; Yörük-Topuz & Cihançir-Çankaya, 2022), their competence levels (Coşkun et al., 2019), presenting guiding clues (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010), or on adaptation of educational programs developed abroad for parents (Saranlı & Metin, 2014), guidance needs (Öztabak, 2018), problems they experience (Avcı & Sakallı-Demirok, 2022), and the development of new educational programs. However, studies investigating the experiences of parents of GC and the skills they need are quite new. Nevertheless, experts who have been working with families of gifted individuals for a long time, such as Webb (1994), stress the importance of involving parents in the process to support the socio-emotional development of GC in terms of preventive guidance. These experts draw attention to the importance of establishing parent discussion groups and identifying and supporting parental needs.

Accordingly, the review of studies conducted to identify the needs of parents of GC shows that the study by Dangel and Walker (1991) is pioneering. In these studies, parents were asked about the subjects they wanted to receive training on, and they stated that they needed training on computer use, motivation, responsibility, supporting social development, financial literacy, evaluating exam results, supporting school activities, and planning leisure activities. Strom et al. (1995) demonstrated that parents of GC needed support in coping with difficulties and disappointments. Parents of GC have deficiencies in diagnosis, labeling, and academic guidance (May, 2000), inadequacies in establishing social relationships and coping with developmental problems (Fornia & Frame, 2001), and need support with regard to asynchronous development (Renati et al., 2016). Studies focusing on parents' guidance, counseling, or educational needs show that parents need support in issues such as hypersensitivity, perfectionism, talent development, participation in multiple activities, irregularity, and excessive adherence to rules (Oğurlu & Yaman, 2013). Furthermore, it has been determined that parents need counseling

services regarding the child's characteristics, social support, family interaction, peer communication, and academic characteristics (Ihlamur, 2017).

Although studies have been conducted to reveal the needs of parents of GC, most of these studies have examined quantitative data collected using surveys or scales. There are few studies revealing the skill-based needs of parents of GC to support their children's development. It is believed that the present study will shed light on this issue. Additionally, it should be taken into account that parental needs may have changed nowadays when technological change is at the forefront. Therefore, this study aims to identify the skills that parents of GC need to support their children's development in order to better understand the current situation and obtain up-to-date findings. The current study sought an answer to the question below:

1. What skills do parents of GC need to support their children's development?

Method

Research Design

This qualitative study was conducted using the basic qualitative design (basic qualitative research design). The basic qualitative design is one of the most common qualitative research designs in education (Özden & Cavlazoğlu, 2013). One of the main reasons for this is that researchers cannot always conduct phenomenology, theory building, discourse analysis, or ethnographic studies (Merriam, 2009). The said design was preferred in the current study because the study did not attempt to build a theory or examine a culture but examined a specific unit or system as in case studies. In other words, this design was employed to understand at a basic level what skills parents of GC need to support their children's development. Thus, the employed design provided the opportunity to evaluate the obtained data using a qualitative approach. Qualitative research focuses on participants' experiences rather than aiming at generalization by its nature (Büyüköztürk et al., 2014). The current study also avoided generalizing.

Participants

In basic qualitative design studies, data should be collected from individuals who know the situation in question well. Hence it is essential for study participants to have in-depth and detailed knowledge about the subject (Yıldırım & Şimşek, 2016). As recommended by Baker et al. (1992), participants should be selected from among individuals who know the situation well and should be included in the study. In line with this, participants were selected using the criterion sampling method (Büyüköztürk et al, 2014). Individuals who met certain criteria and had experience on the subject participated in the study. There are three basic criteria in the study: 1) being parents of children attending BİLSEMs (Science and Art Centers), 2) being parents of children diagnosed using the WISC-IV, and 3) being parents whose children do not have a secondary diagnosis.

The study participants consisted of parents meeting the three criteria specified. In this regard, an e-mail introducing the current study was sent to the parents in the database created from the researcher's previous studies who had previously stated that they volunteered to participate in similar research. One hundred twenty-one parents responded to this e-mail. Of these parents, 60 resided in Istanbul. Since the focus group interview was designed as face-to-face, 61 individuals were excluded. The remaining 60 individuals were asked to fill out an online form. This form asked questions that were criteria for participation and participants' availability between the specified dates. Fifteen parents responded to this. Two parents stated that the date ranges were not suitable for them. The remaining thirteen parents were invited to the focus group interview. However, a total of nine parents participated in the research on the interview day. Eight participants have children studying at the first level, and one has a child studying at the second level. The children are eight (two children), nine (six children), and 12 (one child) years old. The participants' children attend different BİLSEMs. Six participating parents have boys, and three have girls. Table 1 lists information on the participants.

As seen in Table 1, the participants were coded as P1, P2, and P3. The participants' ages ranged from 35 to 48, and all were mothers. One participant stated that she worked in the health sector, one as a finance manager, and one in the sales sector. One participant indicated that she was a housewife, and another said that she was a student. The remaining four participants stated that they were teachers in different fields. The first participant participated the most by expressing her opinion in the interview the most at 14.94% (total participation number 17), whereas the ninth participant participated the least at 4.34% (total participation number 8). During the focus group interview, the researcher took care to manage the interview in a balanced way and in a way that everyone had a say. Despite this, not every participant participated equally. One of the reasons for this is that the participants had more experience due to their age and their children's age. Another reason can be explained by the fact that the

participants who participated more were more extroverted and needed to share more. Nevertheless, it was impossible to determine this situation prior to the interview.

Table 1

Participant Codes and Characteristics

Code	Age	Kinship with the child	Occupation	Total participation number	Total participation percentage
P1	37	Mother	Teacher	17	14.94
P2	48	Mother	Sales manager	24	14.03
P3	42	Mother	Teacher	6	6.93
P4	42	Mother	Health sector	8	4.49
P5	39	Mother	Teacher	14	14.04
P6	35	Mother	Finance	11	11.06
P7	39	Mother	Housewife	10	4.51
P8	41	Mother	Student	12	9.58
P9	37	Mother	Teacher	8	4.34

Data Collection

The research data were collected using the focus group interview method. More in-depth and richer data can be reached owing to the interaction between participants (Işık & Semerci, 2019). First, a form containing the criteria was sent to determine the participants' compliance with the determined criteria. During the focus group interview, data were collected using a semi-structured interview form. The researcher prepared the questions, as suggested by Krueger (1997). Questions in focus group interviews have specific purposes, and some are more important than others. Accordingly, questions were prepared in the opening, introduction, transition, key, and closing categories. In the focus group interview, the participants were asked the question, "Please introduce yourself briefly; what would you like to say about your gifted/talented child?" as an opening. As an introduction, they were asked the question, "In your opinion, what developmental differences does your child have from other children?" To make a transition, the participants were asked the questions, "What comes to your mind when we say the skills that parents need to have to support their children's development? How do these skills differ for parents of gifted children?" Afterward, the key questions were asked, and the following more basic questions were asked, "As a parent of a gifted child, what skills do you use to support your child's development? What skills do you wish you had?" The participants were asked a total of 14 questions, including the opening and closing questions. The opinions of two experts were sought for the questions prepared. These experts are academicians who have experience in qualitative research methods and focus group interviews in the field of special education and who have worked with families in the field of special education. In addition to the types of questions and the way they were asked, the opinion of an academician who works in the field of giftedness and has a doctorate degree in this field was also sought concerning the questions' content.

The focus group interview was held at the university where the researcher works, on the specified day and at the specified time. The participants were informed that their identities and answers would be kept confidential, that they would be coded as P1, P2, and P3 to conceal their names, that their answers would be used only for research purposes, and that audio and video recordings would be taken so that their answers could be analyzed later, and their consent was obtained. The focus group interview lasted exactly two hours, 55 minutes, and 56 seconds. At the initial stage, information about the study was provided, and the focus group process was explained. Then, the rules were explained to the participants, a short instruction was read, and all questions were asked, starting with the above-mentioned introductory questions.

Data Analysis

The data were analyzed using the content analysis method and the program NVivo. This method aims to define the data and determine the facts they contain. Similar data were coded and analyzed by creating themes. Afterward, it was organized for readability and supported with examples (Yıldırım & Şimşek, 2016).

In this respect, the data from the interviews were analyzed and organized considering the research question. In this process, codes, themes, and similar themes were determined. Then, the themes and codes created by the researcher were reviewed and checked together with an expert.

The Role of the Researcher

In qualitative research, the researcher's field of expertise, experience, and competence are important in terms of credibility (Patton, 2002). In this respect, the researcher has 22 years of experience working with GC and their parents. The researcher organized training for parents of GC in some of her scientific studies. She also served as an advisor for master's theses conducted with families of GC.

In the present study, the researcher managed the process from the study's planning and announcement stage. The researcher created an environment where participants could feel comfortable from the beginning of the process. Tea and coffee were served to participants prior to the interview. During this period, a conversation was held to establish trust. The focus group interview started at the time planned in advance. The researcher mentioned the rules and ethical principles that should be followed at the beginning of the interview. The researcher obtained permission from participants for audio and video recordings and asked them to sign the consent forms. She also encouraged all participants to be involved in the process and answer the questions. The researcher intervened at the points where participants criticized each other using an appropriate language and reminded them of the rules. At the end of the study, participants were presented with a book on giftedness as a sign of gratitude.

Reliability and Validity in the Study

In qualitative research, it is known that acting following ethical principles supports the study's validity and reliability (Merriam, 2009). In this respect, in line with the ethical issues specified by Creswell (2017), approval was obtained from the ethics committee of Istanbul Medeniyet University with document number 2023/05-01 dated 05.06.2023. After the approval was obtained, participants were provided detailed information and asked to sign the consent form. Participants took part in the research on a completely voluntary basis. Participants' identities will not be disclosed to ensure their confidentiality and security.

To ensure internal validity, stages such as long interaction, data collection in line with the purpose, diversification, expert evaluation, and product approved by participants were followed (Lincoln & Guba, 1988). In qualitative research, participants may be under the researcher's influence and guidance (Yıldırım & Şimşek, 2016). Therefore, the researcher increased the interaction by communicating with participants in detail before and during the interview, thus ensuring long-term interaction. To ensure content validity, the semi-structured interview form prepared by the researcher was arranged by obtaining opinions from two experts not involved in the study. At the analysis stage, the Miles and Huberman formula was used to determine inter-rater reliability. Inter-rater reliability was found to be .85, providing analysis validity approval (Miles & Huberman, 1994). Expert evaluation was also ensured by taking these two precautions.

Consistency and confirmability were considered to ensure the study's reliability (Arslan, 2022). To this end, measures such as the study's method, the suitability of the questions for this method, the meticulousness exhibited throughout the study, and the design review with experts were taken from the beginning of the study (Ravitch & Carl, 2019). Additionally, consistency was ensured by testing the inter-rater consistency (Creswell, 2016). Confirmability refers to intersubjective agreement (Lincoln & Guba, 1985). The fact that more than one researcher agrees on a situation and that the process meticulously carried out by the researcher is open and transparent supports confirmability (Arslan, 2022). In this regard, the researcher showed the resulting themes to experts, their opinions were obtained, and it was determined that they agreed on the themes.

Results

As a result of the interviews with the parents of GC, the conversations were transcribed and analyzed. In this way, six themes were reached. Table 2 contains the themes, sub-themes, statements emphasizing the sub-themes, and example statements for the sub-themes.

Parent's Ability to Know Themselves

Three sub-themes were obtained under this theme reached regarding the research question and related to parent's ability to know themselves. These sub-themes are parent's self-development, parent's ability to stay in the flow, and parent's ability to manage expectations about their children.

Table 2*Themes, Sub-Themes, Statements Emphasizing the Sub-Theme, and Example Statements*

Theme	Sub-theme	Statement emphasizing the sub-theme	Example statement emphasizing the sub-theme
Parent's ability to know themselves	Parent's ability to develop themselves	We are not enough	"First, we should be aware of our resources." (P5)
	Parent's ability to stay in the flow	Things get out of hand	"We get caught in too many "shoulds" and "musts"; things get out of hand, so we should stay in the flow." (P8)
	Parent's ability to manage expectations about their child	High expectations	"He/she is very smart." (P8, P5)
Ability to support the resilience of GC	Meeting the child's emotional needs	Accessing emotions	"I want to understand my child's emotions and be able to empathize with him." (P1)
	Supporting the child's emotional literacy	Being able to manage their emotions	"How do you feel right now? Are you aware of your emotions? I want to ask and understand this." (P5)
	Supporting the child in coping with the feeling of inadequacy	Chess	"...my son was talented at chess but he lost; I didn't know what to do." (P1)
Ability to support the autonomous learning and self-regulation of GC	Supporting the child in gaining responsibility	Homework	"...I want him to do his homework on his own." (P9, P1, P10)
	Supporting the child in coping with failure and becoming motivated	Effort	"He has no motivation." (P1, P8)
	Supporting the child in setting goals	Example	"I try to be an example; we have a goal, we will go on vacation." (P5)
Ability to support the talent development of GC	Recognizing the child's talent	Analysis	"I try to analyze what he wants, what he is talented at." (P8)
	Supporting the child's talent development	Planning	"...I make plans for my child to participate in many activities and try different things." (P2)
	Planning the child's talent process	Time management	"He wants to participate in so many activities that I need to learn how to manage my time." (P1)
	Supporting the child in coping with their versatility	Guidance	"He has so many different interests; I don't know how to guide him and which interest to prioritize." (P6)
Ability to support the social development of GC	Supporting the child in coping with their asynchronous development	Interest in sexuality	"...I don't know what to do about early sexuality. What education should I provide?" (P2)
	Supporting the child in coping with adaptation problems	Introverted	"...she is very introverted; I don't know what to do." (P7)
	Supporting the child in managing friendship relationships	Being rejected	"He calls his friend to invite him so that they can play. But I don't know what to do when he is rejected." (P2)
Ability to mentor GC	Being able to guide the child (for the future)	Future	"...I want to help her with the difficulties she may face in the future." (P7)

Parent's Self-Development

Almost all participants (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8) believed that they should develop themselves in academic terms, personality traits, and communication skills. Although some participants achieved this through various sources, they emphasized that this was insufficient. Especially one participant stated that she tried to develop herself by obtaining information from reliable scientific sources, but this effort was inadequate (P1). Participants thought that to help their children, they should first improve their own skills and that they could support their children more effectively by recognizing their own feelings. Moreover, some participants said they felt inadequate in being more patient (P3) or understanding their own and their children's feelings better (P4). All

participants indicated that they received support from psychologists, psychological counselors, psychiatrists, or child development specialists, sometimes for themselves and sometimes for their children.

“My biggest problem in this respect is that you can ask Google to obtain information on every subject. However, when I ask him something, he tells me not to raise my voice. But that’s how he perceives it. I don’t know how I should approach in terms of communication.” (P2).

Parent’s Ability to Stay in the Flow

Three participants (P5, P8, P7) mentioned leaving things to the flow and adapting to this flow in the process of supporting their children’s development. Although these participants felt inadequate in helping their GC, one participant said she wanted to develop the ability to stay in the flow rather than her knowledge and equipment (P5). Another participant supporting the view in question stated that both she and her child received training on mindfulness and body-focused treatment and that self-compassion and momentary awareness affected them positively. The participant stressed that such training positively affected her communication with her GC (P8). Another participant said that she felt like she had to constantly intervene in her child because she experienced difficulty staying in the flow and that she was worried that her child’s superior abilities would regress if she left the flow (P7).

“Sometimes not knowing is much better. For example, I wish I hadn’t read so many things and hadn’t lived with the pressure of “this should be like this, and I should do like this.” I wish I could leave him alone and in the moment for a while. Things get out of hand when we get caught in too many “shoulds” and “musts”.” (P5).

Parent’s Ability to Manage Expectations About Their Children

Three parents participating in the study (P5, P3, and P7) mentioned that they and society have high expectations of GC and that they do not know how to manage this. One mother (P5) stated that society usually regards GC as very intelligent and, therefore, has high expectations, but that GC have to work very hard despite their intelligence. Another mother said she had very high expectations regarding her GC and wanted him to progress at her own standards and pace, but when the child did not respond to this, they experienced chaos (P3). “...She finishes her homework; I want her to do more, but she says my homework is finished, the teacher gave me this much and does not investigate further. I also received support from a CRC (counseling and research center).” (P7).

Ability to Support the Resilience of GC

As a result of the analysis, one theme was obtained regarding the ability to support the resilience of GC. Three sub-themes were reached under this theme: Meeting the child’s emotional needs, supporting the child’s emotional literacy, and supporting the child in coping with the feeling of inadequacy.

Meeting the Child’s Emotional Needs

Meeting the emotional needs of GC is among the skills that all parents participating in the study need the most. Although one parent (P2) stated that they did not have any problems with their child’s emotional needs, she said that they sought the opinion of a psychiatrist to understand whether their child’s emotional development was healthy. Two participants (P5 and P7) indicated that emotional intelligence was very important and that they wanted to support their children in this area. “They say emotional intelligence is more important. Intelligence is okay. But I, for example, don’t know how to support emotional development.” (P7).

Supporting the Child’s Emotional Literacy

The second sub-theme under the theme of the ability to support resilience was determined as the child’s emotional literacy. All parents stated that they experienced difficulty understanding the emotions of their GC and supporting them in this respect. Two participants (P1 and P2) expressed that they wanted their children to be able to empathize with them when they set limits or said “no” with regard to something and did not allow it. “Being aware of my child’s emotions, empathy; I am the worst at these subjects and need a lot of help. How do you feel right now? Are you aware of your emotions? I want to ask and understand this.” (P5).

Another issue that the participating parents mentioned under the sub-theme of emotional literacy is related to the ability to manage the difficult emotions of their children, such as anxiety (P5, P1), coping with stress, and perfectionism. Participants said that they had difficulty managing these challenging situations and had inadequate skills in this regard.

"...he used to be a very perfectionist child who did not like to be criticized, his level of anxiety was very high, he used to be a child who would immediately go into crying mode when he could not do something; we had a lot of trouble with this." (P9).

Supporting the Child in Coping with the Feeling of Inadequacy

The parents participating in the study indicated that sometimes they and sometimes their children had difficulty coping with their feelings of inadequacy. They stated that they were not enough for their GC, which caused them to experience anxiety. Participants said that they thought they should receive psychological support or counseling due to the feeling of inadequacy they experienced or that they had to receive support (P5).

"I learned to expand my boundaries and received support from a psychologist. When I was taking his sibling, I realized that I was also raised by a dominant mother. She used to ask me why I got 90 and not 100. So I said, I don't want to be like that. After I had my own child, I made a promise to myself: I criticized my mother a lot on these issues, and I don't want to be a mother like that. So what can I do? No matter how much I want to change, my dough comes from my mother. So I went to the psychologist, and the first thing she said was that we need to change you first." (P5)

"Experts said my son was very talented at chess. He used to participate in tournaments and achieve success until a child who was more talented than him appeared and showed himself. Ç. immediately withdrew because he couldn't overcome that defeat; I didn't know what to do in this situation. I received psychological support not to miss anything, thinking that I was inadequate." (P1)

Ability to Support the Autonomous Learning and Self-Regulation of GC

Three themes were determined for the skills that the parents wanted to have in order to support the mental and academic development of gifted students. The parents thought they needed skills to support their GC in gaining responsibility, coping with failure, becoming motivated, and setting goals.

Supporting the Child in Gaining Responsibility

The five parents participating in the study (P9, P1, P10, P8, P2) said that they needed skills to ensure that their GC gained responsibility, to establish rules, and set limits. In general, participants stated that they did not know how to act in order to teach their children the skill of taking responsibility. One participant (P9) said that she failed despite making various warnings to make her GC aware of his responsibilities. Participants associated teaching responsibility with their children doing homework. Two participants (P1, P9) mentioned that when their children did not want to do homework, they had to force them to do it. Another participant (P8) indicated that she felt inadequate in setting rules and limits, whereas another participant (P2) argued that there must be rules for GC. Participants stated they did not know how to act when setting limits and rules.

"...there is something in some of these children (regarding homework); I'll do it quickly so it will end, and I will be free from this. Because it is a burden and they are in a hurry... For example, the subject of idioms and proverbs is on the agenda right now in the third grade in the Turkish lesson. So we had to prepare an assignment about this. To say it more correctly, he had to prepare it; I gave up completely." (P1).

Supporting the Child in Coping with Failure and Being Motivated

Under the main theme of supporting the autonomous learning and self-regulation of GC, parents of GC mentioned their children's lack of motivation and coping with failure. Participants stated that they considered themselves inadequate in coping with failure and motivation, as in other issues, and needed support (P2, P8, and P1). Participants made an effort to support their children in this respect, but they were not confident about themselves and felt the need to be approved by an expert.

"We have a reward and punishment system; we try to motivate him this way. We talk about what should be done for his wishes. But sometimes, he has no motivation at all. What should we do if it continues like this?" (P8).

The two participating parents (P1, P2) stated that their children gave up easily when they experienced difficulties and could not accept their failure. Furthermore, the characteristics of GC, such as their perfectionism tendencies, intolerance to mistakes, and their tendency to give up immediately when experiencing difficulties, are challenging for their parents. One participant expressed this situation in the following way:

"He opens one of the Simpsons characters and tries to draw him. Believe me, a ream of paper was over in an evening because he drew one eye and drew the other over and over again since it was not the same... He holds no brief for this." (P1).

Another participant expressed this as follows, "I try to prevent him from giving up since the moment he has the most difficulty in what he is doing. He is currently doing taekwondo. But when it becomes difficult, he starts something else." (P2).

Supporting the Child in Setting Goals

The sub-theme of supporting goal-setting emerged under the theme of supporting autonomous learning and self-regulated learning. The two participating parents (P5 and P8) mentioned that they supported their GC in goal-setting. Participants gave examples from their own lives to support their children in setting goals.

"I ask him, "What kind of holiday are you dreaming of?" Then how are we going to spend the winter? How should we study? I try to support him in setting goals. It is his life, it is his student life, it is his homework; if he is not doing his homework, I just remind him. I try to be an example myself; we have a goal, we will go on vacation." (P5).

"Although he is 7 years old now, he constantly has virtual dreams. He is very active. Despite this, he listens to the rules and obeys them a lot; he controls his active nature. I notice that he is very goal-oriented. Although he has many interests, he can be persistent in the issue he is most interested in. I noticed that and help him in setting goals in this issue." (P8).

Ability to Support the Talent Development of GC

Four sub-themes emerged regarding the abilities to support talent development: Skills to recognize talent, skills to develop talent, skills to plan the talent process, and skills to cope with versatility.

Recognizing the Child's Talent

Three of the participating parents stated that they were anxious about recognizing the talents of their GC and were afraid that they could not recognize their children's talents. At this point, they also said that they might not be able to find a suitable environment for talent to emerge and felt inadequate about how to ensure that they find the right environment.

A parent shared her concern as "the talent will never emerge" or "he has no talent yet" (P4). Another parent expressed herself in the following way, "I watch him, I try to analyze what he wants, what he is prone to." (P8). Another parent mentioned the discussions in the literature on the subject by expressing herself as follows, "What child is gifted? What is giftedness? My mind gets very confused whether it is intelligence or talent." (P1).

Supporting the Child's Talent Development

Under the sub-theme of supporting the talent development of GC, the parents who participated in the study indicated that they made an effort not to blunt their talent, tried to motivate them, and listened to teachers' and experts' recommendations. Additionally, one participant stated that she was worried that her child's talents would be blunted, that she did not know how to cope with this and what to do to prevent the talent from being blunted, and that she needed support on this issue (P5).

"...to support the development of her talents, A.'s teacher recommended that she should attend a writing workshop because she is introverted. She benefited from it a lot; different workshops were opened in the second semester, we consulted A and selected which one she wanted together. She guided us herself." (P7).

Planning the Child's Talent Process

Participants needed time management skills to plan their children's talent process (P1, P6, and P7). They mentioned the importance of these skills for themselves and their children. Especially parents of children with more than one area of interest emphasized that they intensely felt the lack of this skill (P5, P2, and P1).

"Even we do time management for them; no matter, she has difficulty doing this. I think she will have difficulty for the rest of her life. I would like to support her in developing her talent if my planning skills were better." (P7).

Supporting the Child in Coping with Versatility

The participating parents generally mentioned that their children were versatile and that they could not manage this very well. They stressed that their children should participate in many activities due to their versatility, which required healthy task-sharing between spouses. Participants said that they and their children experienced difficulty deciding on which activity to attend and they wanted to have the ability to manage this.

A parent who participated in the study (P8) expressed her experience regarding the versatile nature of her GC as follows, "I notice that he is very goal-oriented. Although he has many interests, he can be persistent in the issue he is most interested in. I noticed that." Another parent (P6) mentioned that the versatility of her GC caused her to have problems with time management and that she could not support her child in which areas of talent she should prioritize. This indicates that parents of GC evaluate the versatility of their children both positively and negatively.

Ability to Support the Social Development of GC

When the parents were asked about their experiences in supporting their children's social skills, their responses were gathered under three sub-themes: supporting the child in coping with asynchronous development, supporting the child in coping with adaptation problems, and supporting the child in managing friendship relationships. Participants stated that they needed skills in these areas.

Supporting the Child in Coping with Asynchronous Development

Asynchronous development is defined as part of the developmental processes of GC. One participant (P2) stated that she thought that her child should be provided with early sexuality education, but she was uncertain about what to do and when to take action in this regard. Another parent (P1) said that she was concerned about her child's being in the same environment with older children due to being transferred to a higher grade and how this should be addressed, especially during adolescence, which made her uneasy.

"Early sexuality, because yes, he is mentally advanced. But the topics he talks about with his older friends are completely different. I mean, the things talked about on TikTok are physical awareness, sexuality. That's why I do not know what to do about early sexuality. What education should I provide?" (P2).

"...being with that age group there is really good for him. But, for example, his father takes him there. According to his observations, middle school students also come there, and he says he wants to play with them more. I can say that this is the thing that worries us the most right now." (P1).

Supporting the Child in Coping with Adaptation Problems

Issues such as social adaptation, socialization, being able to interact with different children, coping with introversion, and expressing oneself demonstrate parents' experiences on this issue (P6, P8, P7). One parent (P6) mentioned that she made sacrifices so that her child could interact with different children. The introverted behavior of GC is another problem. Two parents (P8, P7) said that they investigated how to support their children with their introversion. One parent enrolled her child in a drama course (P8), whereas the other expressed uncertainty about coping with her child's introversion (P7). Another parent mentioned adaptation problems by saying her child constantly criticized his teacher (P6).

"I meet with people who I would never want to see in my private life, who are not worth my time; I think I make sacrifices so that he can be with different children and not communicate with the same children all the time." (P6).

Supporting the Child in Managing Friendship Relationships

Another important issue that participants need to support their children's development is the ability to help their children manage their friendship relationships. Two parents (P2, P3) mentioned that they needed the skills to support their GC, especially in issues such as rejection, bullying, and making friends with older individuals. One participant stated that the friends of her GC underestimated the level of his knowledge and she did not know how to react to this. The same participant also said that she did not know how to support her child when he was rejected. Another participant (P1) stressed that her child's excessive talking adversely affected friendship relationships.

“He wants to tell a lot, he wants to talk a lot, he wants to share something he knows with someone else. I tell him to wait and calm down, but he says, “I don’t want to stop, I want to tell you about it.” But I don’t know how his friends react to this.” (P1).

Ability to Mentor GC

The last main theme achieved in the study is the ability to mentor GC. The sub-theme of being able to guide the child emerged under this main theme. Participants indicated that they experienced difficulty and needed skills in this regard.

Being Able to Guide the Child (For the Future)

Three parents (P2, P7, and P5) mentioned that they did not know how they could help their children in the future and how they should guide them. One participant (P5) said that she did not know how she could help her child regarding the future, which caused her to experience anxiety. Another parent stated that she wanted to support her child concerning the difficulties she might encounter but she did not have these skills (P7). One parent expressed this concern in the following way:

“I liken these children to the night because it is not known whether a hurricane or a flood will happen. I don’t know what will happen, what will come, and what I should be prepared for. It is unknown what will happen in the future...” (P2).

Discussion

In this qualitative study conducted to reveal the skills that parents of GC need to support their children's development, parents' experiences are presented under six main themes: *the parent's ability to know themselves, the abilities to support the resilience, autonomous learning and self-regulation, talent development, and social development of GC, and the ability to mentor GC*. The participating parents stated that having a GC requires them to constantly improve themselves, that they sometimes feel inadequate, and that they are not enough for their children. Furthermore, the parents mentioned their abilities to meet the emotional needs of GC and stressed that they had the most difficulties in this area. The parents said that they experienced difficulties in ensuring that their children acquired study habits, fulfilling their responsibilities, and disciplining their children. Additionally, the parents stated that they needed skills related to recognizing and supporting the talent areas of their children. Finally, the parents stressed the importance of having the ability to mentor their children in supporting their social skills and shaping their future.

In terms of the skills parents of GC need, under the theme of *the parent's ability to know themselves*, the parents indicated that they should know themselves and develop themselves both academically and in terms of personality traits. They stated that they received support from mental health experts (such as psychologists and psychiatrists) to this end. Under the theme of knowing oneself, the parents sometimes drew attention to the importance of being able to stay in the flow and moving with the flow rather than obtaining a lot of information. The parents stated that they needed to develop their communication skills to improve interaction with their children. Additionally, they said that they wanted to have the ability to manage their expectations regarding their GC. According to Hnat (2018), parental expectations create perfectionism and stress in gifted individuals. Furthermore, the study by Peebles et al. (2023) shows that parents of GC seek psychological support and sometimes become lonely and try to improve themselves to support their children. Researchers emphasize that these situations lead to burnout in parents.

Under the theme of *the parent's ability to support the resilience of GC*, the parents felt inadequate in this area and stated that they needed to understand their children's emotional needs and characteristics of emotional development. This finding agrees with the study by Karnes et al. (1984). Karnes et al. (1984) revealed that parents of GC think that their children have more intense emotional difficulties than their typically developing peers and seek support. Likewise, Renati et al. (2016) reported that parents have difficulty helping their children manage their emotions. Under this theme, the parents think that they should have emotional literacy skills to better understand their children's emotional development. Braggett et al. (1983) obtained a similar finding in their study. The researchers indicate that parents of GC want to understand the social and emotional factors affecting their children. The results of the current research agree with the findings of Oğurlu and Yaman (2013), indicating that parents have difficulty in coping with perfectionism and hypersensitivity.

Another important point in the theme of the ability to support their children's resilience is that parents need skills to support their children in coping with their feelings of inadequacy. There are few studies on the feeling

of inadequacy and GC. The study by Jabbari et al. (2021), one of the rare studies on this subject, shows that parental psychological control is defined as a style that adversely affects the emotional development of GC and that parental psychological control and the feeling of inadequacy significantly affect academic achievement. Hence it can be said that it is essential for parents to develop the skills they need to be aware of the feelings of inadequacy in their children.

Under the theme of *the parent's ability to support the autonomous learning and self-regulation* of GC, it was revealed that the parents needed skills to ensure that their children gain responsibility, cope with failure, become motivated, and set goals. As indicated by Reis et al. (1992), GC may experience problems not wanting to do their homework or fulfilling their responsibilities when not challenged enough academically. In the present study, the parents stated that they did not know how to behave, especially when their GC did not do their homework. GC need their curiosity to be reinforced and their areas of interest to be enriched. When GC start to have a deep interest in a particular subject, parents are the first guides in terms of both working systematically and ensuring the reliability of the sources accessed. Therefore, it will be beneficial for children's development if their parents have skills to support their autonomous learning processes.

In the research, the parents said they experienced difficulty motivating their GC and used rewards and punishments. Garn et al. (2010) also stated that, despite their good intentions, parents were inadequate in supporting the development of their children's internalized academic motivation. In this respect, it was found that the parents needed support to improve these skills in their children. Furthermore, the parents stated that they helped their children set goals and they set goals together. These findings agree with the study by Csikszentmihalyi and Larson (1984) conducted with gifted adolescents, emphasizing that parents try to help them set goals. Nevertheless, parents may not always know how to set the right goal or whether they act correctly while guiding their children in terms of setting priorities and making plans. Hence they may need strategies to keep their children's motivation alive and support them in setting goals. These strategies should be included in parent training programs.

Under the theme of *the parent's ability to support the talent development* of GC, the parents stated that they had difficulty in recognizing talent, supporting talent development, and coping with their children's versatility and they needed skills in this area. Oğurlu and Yaman (2013) also mentioned the parents' need for guidance in this area due to the lack of talent development programs. Furthermore, they drew attention to the fact that the versatility and different talents of GC make parents' job difficult. This causes difficulties in terms of both *decision-making* (which activity would be better for me to enroll them in) and *time management* (when they will attend all these different activities). Morawska and Sanders (2009) showed that parents had difficulty in decision-making and time management and sought for support. Parents can help children realize that both talent and effort play an essential role in talent development. A way to achieve this result is through direct comments and feedback provided to children (Siegle, 2022). In this respect, skill-based training in which parents can receive clues on how to implement this will be useful. In Türkiye, if the training provided to families in BİLSEMs, which have mainly undertaken the task of supporting the talent development of gifted children, addresses the issue of how they can support their children's talent development, this process will be nourished and will guide parents.

Versatility is a controversial issue in the literature on GC. Whereas some experts indicate that this situation cannot be generalized, others state that GC experience difficulty in this respect (Achter et al., 1997; Milgram & Hong, 1999). However, in the current study, there were parents who had difficulty coping with their children's versatility. It is stated that versatility is sometimes interpreted as children experiencing unexpected failure (Collins, 2007). At this point, it was revealed that there are skills that parents should improve to support talent development and effectively manage and direct versatility. In the metaphor analysis study carried out by Ünal et al. (2016) with parents, one of the metaphors parents used was the metaphor "*variable as a double-edged sharp knife*." Such variable areas of interest of GC may tire their parents both financially and spiritually. Hence it can be stated that parents need to learn to consciously direct their children's preferences.

Under the theme of *the parent's ability to support the social development* of GC, the participating parents mentioned that they needed skills to understand and support their children in issues of asynchronous development, the adaptation problems of their children, and managing friendship relationships. Researchers, such as Lovecky (1997) and Silverman (1994), mention that the possibility of socio-emotional and behavioral problems in children increases when asynchronous development and high parental expectations come together. Therefore, it is vital to equip parents with these skills in order to support their children's social development.

In their qualitative study conducted with parents of GC, Morawska and Sanders (2009) obtained findings supporting the results of the current research. A parent who participated in the said study stated that their child

needed support in managing friendship relationships in the following way, "You should find ways to help your child integrate with children of the same age, even if they have completely different interests." Situations such as exclusion, exposure to bullying, and labeling are among the reasons that challenge GC and cause socio-emotional problems in them (Mönks et al., 2000). Parents indicated that they wanted to support their children in these issues.

The concepts of guiding their children and planning came to the forefront under the theme of *the parent's ability to mentor GC*. Parents can also be the first mentors of their children (Roberts, 1992), and according to Grybek (1997), they are the first mentors of children. It is important for parents to know the opportunities and potential risk factors that their children may encounter. Moreover, since parents know their children, they have the advantage of being able to notice the difficulties and concerns they experience on diverse issues more quickly. Supporting the abilities to guide the future and plan is an area that parents need to develop and is an issue that can directly reflect on their children's development. In families with low socioeconomic status or with children who are twice as different, it is even more important for parents to be mentors (Callahan, 2007). However, parent mentoring their children is a subject that can be misunderstood by parents. This can lead to problems such as being overly concerned with the child, making decisions on behalf of the child without considering the child's needs, and most importantly, seeing the child as a 'project child.' Hence it is thought that it would be beneficial to manage this process in a healthy way and teach mentoring skills to parents of gifted individuals.

Conclusion and Recommendations

The results of this study, conducted using a basic qualitative design aiming to determine the skills that parents of GC need, are important in terms of understanding parents better and the skills they use and need while supporting their children's mental, social, emotional, and talent development. Research in the literature emphasizes that parents of GC seek support particularly in terms of guidance and that there are areas in which they regard themselves as inadequate in terms of supporting their children. According to the findings of the present study, parents primarily need to develop themselves to support their children's development. It has also been found that focusing on skills, such as emotional intelligence, managing expectations, mentoring, supporting talent development, autonomous learning, and self-regulation, is important. When the themes reached in the current study are addressed from the perspective of Eroğlu-Garip et al. (2022), 'anxiety of not being able to support,' which is one of the problem areas experienced by gifted children's parents, it can be regarded as an indication that parents of gifted children may experience anxiety thinking that they cannot support their children if not equipped with skills in these areas. Hence it is important to take steps to equip parents of GC with the skills they need.

The study aimed to identify the skills that parents need, but unfortunately only mothers participated in the research, which is among the study's limitations. Researching whether fathers also need similar skills can contribute to the literature. Additionally, it should be remembered that the present research is a qualitative study and the results cannot be generalized to all parents of GC, and the resulting themes are limited to the participating parents. It can be recommended that a skill-based parent program be prepared to support the skills that parents of GC need, and that this program be based on subjects such as talent development, autonomous learning, social and emotional development, and mentoring, which emerged in this study. Based on these skill areas, conducting a scale development study to evaluate the competencies of parents of GC would be beneficial in terms of parents being able to assess their own competencies and improving themselves in areas in which they have deficiencies.

Acknowledgment

I would like to thank the participants and the professionals for their support.

References

- Achter, J. A., Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/001698629704100102>
- Afat, N. (2013a). *Üstün zekalı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiği [Evaluating effectiveness of family education program for the gifted children's parents]* (Tez Numarası: 350097) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Afat, N. (2013b). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcısı olarak ebeveyn tutumları [Parental attitudes as predictors of giftedness in children]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155-168. <https://dergipark.org.tr/pub/iuhayefd/issue/8798/109970>
- Albert, R. S. (1990). Family position and the attainment of eminence. *Gifted Child Quarterly*, 24, 87-95. <https://doi.org/10.1177/001698628002400208>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik [Validity and reliability in qualitative research]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Avcı, G., & Sakallı-Demirok, M. (2022). Özel yetenekli olmak ve özel yetenekli çocuğa sahip olmak: Özel yetenekli birey ve ebeveyn görüşleri [Being talented and having a special talented child: Opinions of special talented individuals and parents]. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 39-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/69618/1033417>
- Aydın, Y. E., & Buğa, A. (2020). Özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin akılcı olmayan inançları ve ebeveyn yetkinliklerinin incelenmesi [Investigation of the parents' irrational beliefs and parental self-efficacy of parents of gifted children]. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(22), 1373-1407. <https://doi.org/10.26466/opus.640449>
- Baimukanova, R. (2020). *Parenting gifted and talented children: challenges parents have and their role in children's academic performance* [Master's thesis, Nazarbayev University]. ProQuest Dissertation and Theses Global.
- Bishop, B. (2012) *Parenting stress in mothers of gifted and typical children* [Master's thesis, Alberta University]. ProQuest Dissertation and Theses Global.
- Braggett, E. J., Ashman, A., & Noble, J. (1983). The expressed needs of parents of gifted children. *Gifted Education International*, 1(2), 80-83. <https://doi.org/10.1177/026142948300100208>
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01859.x>
- Büyüköztürk, Ş., Özcan E. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Pegem Akademi.
- Callahan, C. M. (2007). What can we learn from research about promising practice in developing the gifts and talents of low-income students. In J. Van Tassel-Baska, & T. Stambaugh (Eds.), *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners* (pp. 53-57). National Association for Gifted Children. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494579.pdf>
- Clark, B. (2021). No child is just born gifted: Creating and developing unlimited potential. In J. Jolly, D. Treffinger & T. F. Inman (Eds.), *Parenting gifted children* (pp. 4-11). Routledge.
- Collins, K. H. (2017). From identification to Ivy League: Nurturing multiple interests and multi-potentiality in gifted students. *Parenting for High Potential*, 6(4), 19-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182154>
- Coşkun, U. H., Sağır, T. M., & Girli, A. (2019). Üstün zekalı ve yetenekli çocuğu olan annelerin problem çözme becerilerinin bir yordayıcı olarak ebeveyn yetkinliği [Parental efficiency as a predictor of problem solving skills of mother who have gifted kids with special talents]. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(2), 106-130. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijesacademic/issue/46915/599014>
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage.

- Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. Basic Books.
- Dağlıoğlu, H. E., & Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak [Being a parent of a gifted child]. *Kastamonu Education Journal*, 18(3), 849-860. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49056/625875>
- Dangel, H. L., & Walker, J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roeper Review*, 14, 40-41. <https://doi.org/10.1080/02783199109553380>
- de Souza-Fleith, D., Vilarinho-Pereira, D., & Muniz-Prado, R. (2024). Voices from the families: Strategies for and challenges in raising a gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 47(2), 162-181. <https://doi.org/10.1177/01623532241235576>
- DeVries, A., & Webb, J. T. (2007). *Gifted parent groups: The SENG model*. Great Potential Press.
- Gagné, F. (2021). The integrative model of talent development (IMTD): From theory to educational applications. In M. Makel, A. Rinn, & J. Plucker (Eds.), *From Giftedness to Gifted Education* (pp. 149-182). Routledge.
- Gallagher, S., & Smith, S. R. (2013). Acceleration for talent development: Parents' and teachers' attitudes towards supporting the social and emotional needs of gifted children. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 97-112. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301377.pdf>
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272. <https://doi.org/10.1177/00169862103776>
- Grybek, D. D. (1997). Mentoring the gifted and talented, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 41(3), 115-118. <https://doi.org/10.1080/10459889709603278>
- Eroğlu-Garip, S., Karadağ, F., & Yıldız-Demirtaş, V. (2022). Özel yetenekli çocukların ebeveyni olmak ve erken çocuklukta özel yetenekli olmak: Ebeveyn görüşleri [Parenting of gifted children and being gifted in early childhood: Parental views]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 197-226. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.885478>
- Feldman, D. H., & Goldsmith, L. (1991). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Teachers College Press.
- Feldman, D. H., & Piirto, J. (2002). Parenting talented children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 195-219). Lawrence Erlbaum Publishers.
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001) The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390. <https://doi.org/10.1177/1066480701094005>
- Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004) In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26, 96-104. <https://doi.org/10.1080/02783190409554249>
- Hnat, N. (2018). *Gifted adolescents and multipotentiality: Links with stress, anxiety, perfectionism and career indecision* [Doctoral dissertation, Massey University]. ProQuest Dissertation and Theses Global.
- Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review*, 27, 215-221. <https://doi.org/10.1080/02783190509554321>
- Ihlamur, Ş. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması [Identification of the requirements for counseling for the families with gifted and talented children]* (Tez Numarası: 472165) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Işık, E., & Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem [Focus group interviews, individual interviews and observations as data

- triangulation in qualitative studies]. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66. <https://doi.org/10.33907/turkjes.607997>
- Jabbari, L., Ehteshamzadeh, P., Hafezi, F., & Eftekhari-Saadi, Z. (2021). The relationship between parental psychological control and imposter syndrome through the mediation of academic procrastination in gifted students. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 3(4), 487-496. <https://doi.org/10.52547/ieepj.3.4.487>
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290. <https://doi.org/10.1177/0162353212451703>
- Johnson, R. M., Rinn, A. N., Mun, R. U., & Yeung, G. (2024). Perspectives of parents of highly and profoundly gifted children regarding competence, belonging, and support within a sociocultural context. *Gifted Child Quarterly*, 68(4), 294-315. <https://doi.org/10.1177/00169862241254840>
- Kahraman, S. (2016). *Ebeveynin üstün yetenekli çocuğuyla iletişimini geliştirmeye yönelik psiko eğitim programının etkisinin incelenmesi [Examining the effectiveness of psychoeducational program on development of parents' communication with gifted child]* (Tez Numarası: 461433) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Steinberg, D. (1984). Styles of parenting among parents of young gifted children. *Roepers Review*, 6(4), 232-235. <https://doi.org/10.1080/02783198409552824>
- Kesik, F., Abdurrezzak, S., & Doğan, Ü. (2024). Examining the challenges experienced by parents of gifted children through metaphors. In M. Demirekin (Ed.). *International research in education sciences VII* (pp. 177-191). Eğitim.
- Krueger, R. A. (1997). *Developing questions for focus groups*. Sage Publications.
- Lee, Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). Comparisons between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination. *Roepers Review*, 28(3), 157-166. <https://doi.org/10.1080/02783190609554355>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*. Beverly Hills
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988). *Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297007.pdf>
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roepers Review*, 20, 90-94. <https://doi.org/10.1080/02783199709553862>
- Manasawala, S. A., & Desai, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189-200. <https://doi.org/10.1177/0261429419863440>
- May, K. M. (2000). Gifted children and their families. *The Family Journal*, 8, 58-60. <https://doi.org/10.1177/1066480700081008>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Milgram, R. M., & Hong, E. (1999). Multipotential abilities and vocational interests in gifted adolescents: Fact or fiction? *International Journal of Psychology*, 34(2), 81-93. <https://doi.org/10.1080/002075999399981>
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827. <https://doi.org/10.1080/00048670802277271>
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009a). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008>
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009b). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/0016986209334962>

- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological wellbeing: What does the empirical literature say? *Roepers Review*, 22(1), 10-18. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Routledge.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Guidance needs of gifted and talented children's parents. *Talent*, 3(2), 81-94. <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/21>
- Oğurlu, Ü. (2016). Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere yönelik eğitim programının ailelerin ebeveyn öz-yeterliliklerine ve farkındalıklarına etkisi [The effect of parent training program for parents of gifted children on parental self-efficacy and awareness]. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 144-159. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36141/406069>
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. *Roepers Review*, 26(3), 156-165. <https://doi.org/10.1080/02783190409554261>
- Özden, M., & Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi [Nature of science in Turkish elementary science education curriculum: An investigation of 2005 and 2012 curricula]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 40-65. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s3m>
- Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık [Guidance and psychological counseling for gifted/talented children's parents]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 79-106. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/513986>
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children*, 8(11), 1-15. <https://doi.org/10.3390/children8110953>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Peebles, J. L., Mendaglio, S., & McCowan, M. (2023). The experience of parenting gifted children: A thematic analysis of interviews with parents of elementary-age children. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 18-27. <https://doi.org/10.1177/00169862221120418>
- Pfeiffer, S. I., & Reddy, L. A. (2001). *Mental health prevention programs for children*. Haworth Press.
- Reichenberg, A., & Landau, E. (2009). Families of gifted children. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 873-883). Springer.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Facilitator's guide to help teachers compact curriculum*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2016). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. <https://doi.org/10.1177/0261429416650948>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. <https://eric.ed.gov/?id=EJ190430>
- Robbins, R., Tonemah, S., & Robbins, S. (2002). Project Eagle: Techniques for multi-family psycho-educational group therapy with gifted American Indian adolescents and their parents. *Indian Alaska Native Mental Health*, 10(3), 56-74. <https://doi.org/10.5820/aian.1003.2002.56>
- Roberts, J. L. (1992). Parents can be mentors, too! *Gifted Child Today Magazine*, 15(3), 36-38. <https://doi.org/10.1177/107621759201500310>
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roepers Review*, 6(3), 127-130. <https://doi.org/10.1080/02783198409552782>
- Saranlı, A. G., & Metin, E. N. (2014). The effects of the SENG parent education model on parents and gifted children. *Education and Science*, 39(175), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3078>

- Siegle, D. (2022). *Understanding underachievement*. Routledge.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116. <https://doi.org/10.1080/02783199409553636>
- Solow, R. (2001). Parents' conceptions of giftedness. *Roeper Review*, 24(2), 14-22. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-533>
- Söğüt, R. (2019). *Üstün yetenekli olan ve olmayan çocukların anne babalarının ebeveynliğe ilişkin yeterlik algıları ile stres düzeylerinin karşılaştırılması [Comparison of stress level and perceptions of competence related to parenting of parents with gifted and non-gifted children]* (Tez Numarası: 573574) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Stone, L. L., Mares, W., Otten, R., Engels, R. C. M. E., & Janssens, J. M. A. M. (2015). The co-development of parenting stress and childhood internalizing and externalizing problems. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 78-86. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9500-3>
- Strom, R., Strom, S., Strom, P., & Collinsworth, P. (1995). Parent competence in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/016235329401800104>
- Tam, C. S., & Phillipson, S. N. (2013). Parenting and the social-emotional development of gifted students in Hong Kong: A review of the literature based on the actiotope model of giftedness. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22(1), 51-61. https://www.researchgate.net/publication/287470493_Parenting_and_the_social-emotional_development_of_gifted_students_in_Hong_Kong_A_review_of_the_literature_based_on_the_actiotope_model_of_giftedness
- Ünal, D., Erdoğan, D. G., & Demirhan, E. (2016). BİLSEM'nde öğrenim gören çocukların anne ve babalarının üstün yetenekli çocuk kavramına dair metaforik algıları [Metaphoric perception of mothers and fathers of children in science and art centers regarding the gifted child concept]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 30(5), 266-174. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/30a.dilek_unal.pdf
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. Clearinghouse.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yörük-Topuz, İ., & Cihangir-Çankaya, Z. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının yordayıcıları: Benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları [The predictors of gifted students' resilience: Self esteem, peer relationship and parental attitudes]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 271-294. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.742426>
- Ziegler, A. (2005). The Actiotop Model of giftedness. In R. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). Cambridge University Press.