



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

2023, 24(1), 159-178

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 06.05.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 04.11.22

Erken Görünüm | Online First: 13.12.22

Üstün Yetenekli Çocukların Okul Öncesi Dönemde Yaşadıkları Eğitsel Problemlerin Anne Görüşlerine Göre İncelenmesi

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

An Investigation of the Educational Problems of Gifted Children in the Preschool Period According to the Perspectives of Mothers

[Click here to read in English](#)

Fatma Betül Şenol





Üstün Yetenekli Çocukların Okul Öncesi Dönemde Yaşadıkları Eğitsel Problemlerin Anne Görüşlerine Göre İncelenmesi

Fatma Betül Şenol¹

Öz

Giriş: Üstün yetenekli çocukların gelişimleri okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından fark edilip desteklendiğinde eğitim hayatında yaşadıkları problemlerin en aza ineceği düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde yaşadıkları problemlerin belirlenmesidir. Bu amaçla okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuğu olan annelerinin çocuklarının gelişimleri hakkında bilgilendirilme durumu, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları eğitsel problemler ve annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri anne görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Yöntem: Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende planlanmıştır. Çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş üstün yetenekli çocuğu olan 75 anne oluşturmaktadır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi tekniği ile incelenmiştir.

Bulgular: Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ailelere çocuklarının farklı gelişim özellikleri, öğrenme becerileri, üstün yetenekli olmaları, yaratıcılıkları hakkında bilgi verdikleri görülmüştür. Üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde yaşadıkları eğitsel problemler uygulanan etkinlik, kullanılan materyaller, öğretmen, akran etkileşimi ve okul temaları altında toplanmıştır. Annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin ise etkinlik, öğretmen, eğitim ortamı, sosyal duygusal gelişim ve erken tanılama temaları altında toplanmıştır.

Tartışma: Araştırmanın sonucunda üstün yetenekli çocukların çoğunun okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından fark edildiği ancak öğretmenler yeterli müdahalelerde bulunmadıkları için eğitsel problemlerin oluştuğu görülmüştür. Ayrıca ailelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin eğitsel problemleri giderme yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç: Üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde fark edilmeleri potansiyellerini geliştirecek eğitim almalarının başlangıcı niteliğindedir. Dolayısıyla bu çocukların potansiyellerini en üst seviyeye çıkaracak ve yaşadıkları problemleri en aza indirecek eğitsel önlemlerin alınması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Üstün yetenekli çocuk, okul öncesi eğitim, eğitsel problemler, okul öncesi eğitimden beklentiler, okul öncesi öğretmeni, ebeveyn.

Atf için: Şenol, F. B. (2023). Üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde yaşadıkları eğitsel problemlerin anne görüşlerine göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 159-178. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.933677>

¹Dr. Öğr. Üyesi., Afyon Kocatepe Üniversitesi, E-posta: fbetululu@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4844-4968>

Giriş

Bütün çocuklar birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikler, bireysel özellik olarak ifade edilmektedir. Bazı çocukların özellikleri kişiye özel yetenek olarak ortaya çıkabilmektedir (Stuart & Beste, 2011). Kişiye özel yetenek çocukların bir yetenek alanından akranlarından daha üst düzeyde olmaları, o yetenek alanında yaratıcı olmaları ve entelektüel bilgiye sahip olmalarıdır (Gilmanshina vd., 2021; Tiruneh vd., 2017). Bu durumda kişiye özel yetenek üstün yetenek olarak ifade edilmekte ve bu özelliklere sahip çocuklar üstün yetenekli olarak adlandırılmaktadır (Stuart & Beste, 2011). Üstün yeteneklilik belirli bir faaliyette parlak, açık ve olağan üstü başarılarla sahip olmak olarak ifade edilmektedir (Paul & Elder, 2020). Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre okul öncesi dönemden itibaren dil, bilişsel, sosyal duygusal ve psikomotor gelişim alanlarında farklılık görülmektedir (Saranlı, 2017).

Okul öncesi eğitim, çocukların karşılaştıkları ilk formal eğitim ortamıdır. Bu ortamda gelişim özellikleri birbirinden farklı olan çok sayıda çocuk bir arada eğitim almaktadır. Bu dönem üstün yetenekli çocukların keşfedilmesi, yeteneklerinin erken dönemlerden itibaren geliştirilmesi açılarından önem taşımaktadır (Kıldan, 2011). Bazı araştırmalarda erken çocukluk döneminde üstün yetenekliliğin ihmal edildiği belirtilmektedir (Chamberlin vd., 2007; Jolly & Kettler 2008; Koshy & Robinson, 2006; Robinson, 2008). Bu durumun nedeni okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanılanamaması olarak gösterilmektedir (Robinson, 2008). Okul öncesinde üstün yetenekli çocukların tanılanması ile ilgili bazı görüşler farklı alanlara vurgu yaptığından ortak bir tanılama yapısının olmadığı dikkat çekmektedir. Bu alanlar üstün yetenekli okul öncesi dönemdeki çocukların tanılanması, etiketlenmesi, uygun eğitim stratejisinin seçimi, ihtiyaçlarının karşılanması ve sosyalleştirilmesi ile ilgilidir. Bu alanlar kapsamında üstün yetenekli çocukları okul öncesi dönemde tanılamamanın gerekliliği, yapılandırılmış testler kullanımındaki endişeler ve ebeveyn görüşlerinin güvenilirliği konusundaki çekinceler sebebiyle tanılamada sorun oluşturduğu belirtilmektedir (Walsh vd., 2010). Ancak üstün yetenekli çocukların tanılanması ne kadar erkene çekilirse o kadar etkili olmaktadır. Üstün yetenekli çocuklara erken dönemlerde potansiyeli doğrultusunda eğitim alma imkanının tanınması hem bireysel hem toplumsal yönde fayda sağlamaktadır (Ulusoy vd., 2014). Bu açıklamalar okul öncesi dönemde üstün yeteneğin tanılanmasında netlik olmadığını göstermektedir. Pfeiffer'in (2003) çalışmasında okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanılanmasında sorunlar ortaya çıkabileceği ve bu konuda ortak görüşe varılmadığı belirtilmektedir. Amerika'da yapılan bir çalışmada akran ve öğretmen aday göstermesinin yetersiz olduğu; öğretmenin aday göstermesinin ve performans değerlendirmesinin etkili olduğu vurgulanmıştır (Schroth & Helfer, 2008). Türkiye'de yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin ve annelerin aday göstermedeki başarı durumları incelenmiş, annelerin öğretmenlere göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Dağlıoğlu & Suveren, 2013). Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanılanmasında öğretmen ve aile aday göstermelerinin yanı sıra zeka testleri de uygulanabilmektedir. Ancak zeka testlerinin yetersiz kalması nedeniyle Üstün Yetenekli Çocuklar Derecelendirme Ölçümü-Okulöncesi/Anasınıfı Formu (Karadağ vd., 2016), Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Değerlendirilmesi Ölçeği (Şahin, 2013), Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri-Okulöncesi/Anaokulu Formu (Alma, 2015), Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (Bildiren & Bıkmaz-Bilgen, 2019) gibi ulusal ölçme araçları kullanılmaktadır.

Türkiye'de özel yetenekli çocukların tanılanması ilkököl birinci sınıfta Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından yapılmaktadır. İlkoköl birinci sınıfta üstün yetenekli olarak tanılanan çocuklar, ikinci sınıftan itibaren Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) eğitim almaktadırlar. Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların tanılanması yapılmamaktadır (Gür, 2017). Üstün yeteneklilik, okul öncesi dönemdeki çocuklarda yüksek potansiyel kavramı ile açıklanmaktadır. Erken dönemde çocuklardaki bir yetenek alanına yönelik yoğun ilginin, başarılı olma isteğinin, başarılı olmak için çaba ve zaman harcama isteğinin olması, mevcut yüksek potansiyelin ilkököl döneminde üstün yetenekli olarak tanılanmasına zemin hazırlamaktadır (Eriş, 2013). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri incelendiğinde, zengin sözcük dağarcıklarının olduğu, meraklı oldukları, soyut muhakeme ve problem çözme yeteneklerinin bulunduğu, üst bilişsel beceriler sergiledikleri, erken konuştukları, erken yürüdükleri, hafızalarının güçlü olduğu, karmaşık cümleler kullandıkları, bazı konularda derinlemesine bilgi sahibi oldukları, orijinal fikirlerinin olduğu, toplumsal sorunlara karşı duyarlı oldukları görülmektedir (Harrison, 2004; Koshy, 2002; Porter, 2005; Silverman, 2003).

Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri incelendiğinde, erken yaşlardan itibaren pek çok farklılıklarının olduğu dikkat çekmektedir (Bildiren, 2013). Üstün yetenekli çocuklarda yüksek potansiyel ve yetenek verimli bir eğitim yaşantısının göstergesi olmaktadır. Bu çocukların eğitim yaşantılarında pek çok avantajları bulunmaktadır. Örneğin eğitim yaşantılarında daha hızlı, kolay, yaratıcı çalışmalar yapabilmektedirler. Belirledikleri amaçlara ulaşma konusunda aşırı ısrarcı ve kararlı olmaları, bilgiyi olduğu gibi kabul etmemeleri,

akılcı düşünme, gözlemci ve sorgulayıcı bir yapıya sahip olmaları eğitim yaşantılarında avantaj sağlamaktadır (Levent, 2014; Stuart & Beste, 2011). Ayrıca akranlarıyla daha iyi geçinmekte ve kolay arkadaş edinebilmektedirler.

Üstün yetenekli çocuklar eğitimleri esnasında pek çok problem ve tehdit ile karşılaşabilmektedir (Davis, 2013). Üstün yetenekli çocukların karşılaştıkları tehditler motive etmeyen, potansiyellerini geliştirme fırsatı sunmayan ve gelişimlerini desteklemeyen eğitim ortamı olarak ifade edilmektedir (Majid & Alias, 2010). Üstün yetenekli çocuklar tehdit algılamadıkları bir eğitim ortamında kendilerini daha iyi ifade edebilmektedirler (Davis, 2013). Üstün yetenekli çocukların eğitim ortamında kendilerini tehdit altında hissetmemeleri için güçlü yanları keşfedilmeli, kendilerini rahat hissettikleri bir atmosfer oluşturulmalı, fikirlerini özgürce paylaşabilmeli ve stresten uzak durmalıdırlar (Erdem & Baloğlu, 2018; Maker & Nielson, 1996). Üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçları akranlarından farklıdır. Bu doğrultuda eğitimleri esnasında sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Üstün yetenekli çocukların yaşadıkları sorunların en aza indirilmesi ve gelişimlerinin bütüncül olarak desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için üstün yetenekli çocukların eğitimleri sıradan olmayan ve genele hitap eden eğitim ortamlarının dışında planlanmalıdır (Bildiren, 2013; Camilli vd., 2010; Karakuş, 2011). Ancak anasınıfında üstün yetenekli çocukların diğer çocuklarla aynı etkinliklere katıldıkları görülmektedir. Bazen üstün yetenekli çocuklar kendilerine sunulan etkinliklerde daha fazla detaya inerek, daha çok odaklanarak, farklı çözüm yolları arayarak zevk almaktadırlar (Foster, 1993). Bazen de üstün yetenekli çocukların etkinliklerden sıkıldıkları görülmektedir (Liu vd., 2005). Üstün yetenekli çocuklar entelektüel oyunları tercih etmekte, aynı oyunu oynarken farklı stratejileri kullanmakta ve onlara akranlarının oynadığı oyunlar basit ve sıkıcı gelebilmektedir (Klein, 2017; Terman, 1926). Üstün yetenekli çocukların anasınıfında yaşadığı çeşitli problemler sınıfa uyum sağlamalarına engel olmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar sosyal duygusal gelişimlerinin yüksek olması nedeniyle sınıfa uyum sağlamak için kendi yeteneklerini gizleyebilmekte; etkinliklerde diğer akranları gibi davranabilmektedirler. Bu durum onların yeteneklerinin belirlenmesini engellemektedir (Winner, 2000).

Üstün yetenekli çocukların tanınmasında en önemli ilkeler arasında erkenlik ilkesi yer almaktadır. Erkenlik ilkesi, çocuğun yüksek potansiyelinin belirlediği zaman tanınması gerektiğini ifade etmektedir. Erkenlik ilkesi kapsamında erken tanınan çocukların üst düzey doyuma ulaştığı ve gelişimlerinin daha iyi desteklendiği belirtilmektedir (Çelik-Şahin, 2014; Özsoy, 1992). Bu doğrultuda üstün yetenekli çocukların okul öncesi eğitimden verim almaları ve bu dönemde problem yaşamamaları için erken tanınması gerektiği üzerinde durulmalıdır. Erken tanılama, çocukların gelişimlerinin erken dönemlerde desteklenmesi ve ilerlemesi için bir fırsattır (Gilmanshina vd., 2021). Çocukların üstün yeteneklerinin anasınıfında belirlenmesinin anahtarı okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların gelişimleri hakkında bilgi sahibi oldukları için gözlemlerine önem verilmektedir (Pfeiffer, 2015). Gözlemleri doğrultusunda öğretmenlerin görevi çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir (Mejía vd., 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri çocukların gelişimindeki güçlü ve zayıf yönleri fark edebileceği düzeydedir (Pool & Hourcade, 2011; Reid vd., 2014). Bu nedenle öğretmen değerlendirmeleri, üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanışlı veri sağlayabilmektedir (Torrance & Caropresso, 1998; Wolfe, 1989). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin çocukların üstün yeteneklerini doğru şekilde belirleyebildikleri görülmektedir (Clark, 2013; Dağlıoğlu & Suveren, 2013; Pfeiffer, 2015). Öğretmenlerin çocuklardaki yüksek potansiyelin farkına varıp eğitim planlarında gerekli düzenlemeler yapmaya gayret ettikleri belirtilmektedir (Cutts & Moseley, 2004; Gross, 2006). Öğretmenlerin, çocukları fark edip gerekli eğitsel düzenlemeleri yapmalarının yanı sıra aileleri bu konuda bilgilendirmeleri ve yönlendirmeleri gerekmektedir. Aileler çocuklarının üstün yetenekli olması ile ilgili bilgi sahibi olduklarında, çocukların erken yaşta desteklenmesinde ilerleme kaydedilmektedir (Jeong, 2010). Annelerin üstün yetenekli çocuklarının özelliklerine yönelik görüşlerini inceleyen çalışmada, annelerin çocuklarının kişisel, sosyal, zihinsel, fiziksel, kişilik, ahlaki özellikleri ve gelişim dönemleri ile ilgili okulun rehberlik servisinden beklentilerinin olduğu hakkında görüş bildirdikleri görülmüştür (Sevgili-Koçak & Kan, 2019). Annelerle yapılan başka bir çalışmada, annelerin okul öncesi dönemde ailelerin çocuklarının üstün yetenekli olduğunu fark etmedikleri görülmüştür (İpek, 2019; Kaçar, 2016). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklarını destekleyemedikleri ve çocuklarının okul öncesinde uyum sorunları yaşadıkları belirtilmiştir (Kaçar, 2016). Ailelerin yanı sıra öğretmenlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkında kısmen bilgi sahibi oldukları, bu çocukların tanınmalarına katkıda bulduklarını ve okul öncesinde farklı eğitimlerden geçmeleri gerektiğini (Kıldan, 2011); erken tanınmaları gerektiğini (Çetinkaya & İnci, 2019); eğitim ortamının bu çocuklara göre düzenlenmesi gerektiğini, güçlükler yaşadıklarını ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini (Bildiren vd., 2020) belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda ailelerin ve öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların erken tanınmasına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda üstün yetenekli çocukların okul

öncesi dönemde fark edilmesinin ve bu çocuklara yüksek potansiyellerini destekleyici çalışmalar sunulmasının, çocukların erken dönemlerden itibaren yeteneklerini geliştireceği düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almakta ve çocukların gereksinimlerine göre etkinlikleri uyarlama imkânı tanımaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenleri çocukların yeteneklerini tespit ettiklerinde, etkinlik planlarını üstün yetenekli çocuklara göre uyarlayabilmektedirler. Ayrıca öğretmenler aileleri de bu konuda bilgilendirerek çocukların yetenekleri konusunda yönlendirebilmektedir. Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklar fark edilmediğinde veya eğitim ortamında uyarlamalar yapılmadığında, çocuklar bazı problemlerle karşılaşabilmektedir. Bu problemlerden bazıları okulda yapılan çalışmalardan sıkılma, okula gitmek istememe, hayal kırıklığı, akranları ile zor ilişki kurma, depresyon vb. olarak sıralanabilir (Davis, 2013). Üstün yetenekli çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından fark edilmelerinin ve okul öncesinde yaşadıkları problemlerinin belirlenmesinin bu çocuklar için yapılacak müdahalelerde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, üstün yetenekli çocuğu olan annelerin çocuklarının gelişimleri hakkında bilgilendirilmesinin, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları eğitsel problemlerin ve annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli çocuğu olan anneler çocuklarının gelişimleri hakkında hangi konularda bilgilendirilmişlerdir?
2. Annelerin görüşlerine göre üstün yetenekli çocukların okul öncesi eğitimde yaşadıkları problemler nelerdir?
3. Annelerin üstün yetenekli çocukları için okul öncesi eğitimden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, GES'in gerçekleştirilmesi, verilerin toplanması, analizi ve inandırıcılığa ilişkin bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, gerçek bir durum ile ilgili deneyimlerin ortak ilkeler altında toplanmasıdır. Bu yaklaşım bir olgunun daha iyi ve derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Fenomenolojik araştırmalarda bireylerin kendi görüş ve deneyimlerine dikkat çekilmektedir. Fenomenolojik araştırma fenomene ilişkin deneyimleri inceleyerek deneyimin temeline inmeye çalışmaktadır. Bu nedenle fenomenolojik araştırmada deneyime çok önem verilmektedir. Bu özelliği ile araştırmaya katılacak bireylerin konu ile ilgili deneyimlerinin olması önemlidir. Fenomenolojik yaklaşımlar betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada betimleyici fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Betimleyici fenomenolojinin esas amacı algıları ve deneyimleri betimlemektir (Ersoy, 2019). Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların annelerine çocuklarının gelişimleri hakkında verdikleri bilgileri, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları eğitsel problemleri ve annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerini anne görüşleri doğrultusunda detaylı olarak betimlendiği için betimleyici fenomenolojik yaklaşımda tasarlanmıştır. Çalışmanın olgusunu okul öncesi eğitimde yaşanan problemler oluşturmaktadır. Olguyu incelemek için anneler ile görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Katılımcıların çocuklarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu veya anasınıflarında en az bir yıl eğitim almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütü taşıyan çalışmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerin tamamı annelerden oluştuğu için çalışma grubuna çocuğu BİLSEM'e devam etmekte olan 75 anne dâhil edilmiştir. Çalışmaya 2, 3, ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören çocuğu olan anneler dâhil edilmiştir. Çocukların tanılması birinci sınıfta başlamakta ve ertesi yıl BİLSEM'e kabul edilmektedir. Bu nedenle birinci sınıf düzeyinde çocuğu olan anneler çalışmaya dâhil edilmemiştir. BİLSEM'ler üstün yetenekli öğrencilerin performanslarını geliştirmek ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuşlardır. Çocukların üstün yetenekli oldukları çeşitli taramalar ile tespit edilmektedir. Öncelikle sınıf öğretmenleri üstün yetenekli olduğunu düşündükleri çocukları gözlem formunu doldurarak aday göstermektedirler. Gözlem formları değerlendirilerek grup değerlendirmesine alınacak öğrenciler

belirlenmektedir. Bu öğrencilere grup tarama testi uygulanmaktadır. Grup tarama testinde yüksek performans gösteren çocuklar bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Bireysel değerlendirme resim, müzik ve genel zihinsel yetenek alanında yapılmaktadır (MEB, 2019). Türkiye’de okul öncesi dönemde tanılama yapılmamaktadır ve BİLSEM’lerde okul öncesi eğitim verilmemektedir. Bu nedenle çalışmaya hâlihazırda okul öncesi eğitim almakta olan üstün yetenekli çocuklar eklenememiştir. Bu doğrultuda katılımcıların geçmiş deneyimleri hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Annelerin ve Üstün Yetenekli Çocuklarının Demografik Özellikleri

Demografik özellikler		N	%
Çocukların demografik özellikleri			
Cinsiyet	Kız	37	50.2
	Erkek	38	49.8
	Toplam	75	100
Sınıf düzeyi	İkinci sınıf	17	22.4
	Üçüncü sınıf	36	48.3
	Dördüncü sınıf	22	29.3
	Toplam	75	100
Yaş	Yedi	7	8.8
	Sekiz	25	33.2
	Dokuz	21	27.4
	On	22	30.6
	Toplam	75	100
Annelerin demografik özellikleri			
Eğitim durumu	Ortaokul	8	10.2
	Lise	13	16.8
	Üniversite	54	73.0
	Toplam	75	100
Meslek	Memur	39	51.9
	İşçi	9	11.4
	Ev hanımı	27	36.7
	Toplam	75	100
Gelir durumu	İyi	33	43.8
	Orta	42	56.2
	Kötü	0	0
	Toplam	75	100
Yaş	Ortalama = 36,8		

Tablo 1’de, katılımcıların ve çocuklarının demografik özelliklerine yer verilmiştir. Çalışma grubundaki üstün yetenekli çocukların %50.2’si kız, %49.8’i erkektir. Çocukların %22.4’ü ikinci, %48.3’ü üçüncü, %29.3’ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Çocukların yaşları incelendiğinde %8.8’inin yedi, %33.2’sinin sekiz, %27.4’ünün dokuz, %30.6’sının on yaşında olduğu görülmektedir.

Annelerin yaş ortalaması 36.8’dir. Annelerin %10.2’si ortaokul, %16.8’i lise ve %73.0’ü üniversite mezunudur. Annelerin %51.9’u memur, %11.4’ü işçi ve %36.7’si ev hanımıdır. Ailelerin %43.8’inin gelir durumu iyi, %56.2’sinin orta düzeydedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Aile Görüşme Formu kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler, bireylerin algılarını, düşüncelerini ve tepkilerini anlamaya yardımcı olan veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşme sırasında araştırmacıya esneklik sağlayan ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme türüdür (Türnüklü, 2000).

Veri toplama aracı literatür taraması sonrasında hazırlanmıştır (Koshy, 2002; Mooij, 2013; Wellisch, 2019, 2021). Görüşme formu okul öncesi öğretmeninin çocuğunun gelişimi ile ilgili verdiği bilgiler, okul öncesi eğitimde yaşadıkları problemler ve okul öncesi eğitimden beklentileri olmak üzere üç tema altında hazırlanmıştır. Bu temalarla bağlantılı olacak şekilde “okul öncesi öğretmeninin çocuğunun gelişimi ile ilgili verdiği bilgiler, okul öncesi eğitim esnasında çocuğu yaşadığı eğitsel problemler (etkinlikler, eğitim ortamı, materyaller gibi) ve

annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri/çocuğa veya anneye yönelik olmasını istedikleri uygulamalar” olmak üzere üç açık-uçlu soru (okul öncesi öğretmenizin çocuğunuz okul öncesi eğitimi almakta iken çocuğun gelişimi ile ilgili verdiği bilgiler nelerdir?, Okul öncesi eğitim esnasında çocuğunuzun yaşadığı eğitsel problemler nelerdir?, Okul öncesi eğitimden beklentileriniz nelerdir?) hazırlanarak görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı iç geçerliğin sağlanması için üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda düzenleme yapılmıştır. Pilot uygulama için görüşme formu, çalışma grubunda yer almayan iki anneye uygulanmıştır. Sonrasında görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri Toplama ve Analizi

Veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Bilim Sanat Merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların annelerinden toplanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan etik kurul onayı alınmıştır (11.12.2019 tarihli 2019/137 nolu karar). Sonrasında Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı kurumun müdürüne çalışma hakkında bilgi verilerek kurum müdüründen izin alınmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü annelerden sözlü onam alınmıştır. Onam alınan anneler ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeyi yapan araştırmacı, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir. Araştırmacı, araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, analizi, çalışmanın raporlaştırılması gibi araştırmanın tüm süreçlerinde rol almıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından annelerin uygun olduğu zaman diliminde sessiz bir ortamda tek tek ve yüz yüze yapılmıştır. Her görüşmeden önce annelere, tüm kayıtların ve isimlerinin gizli kalacağı belirtilmiştir. Ayrıca çalışmanın amacı açıklandıktan sonra görüşmeye başlanmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 30-35 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin analizinde tümevarımcı içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte toplanan görüşme sonuçları ile ilgili kavramlar oluşturulur, oluşturulan kavramlardan birbirlerine benzeyenler bir araya getirilerek düzenlenir ve temalar oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda veriler araştırmacı tarafından okunarak kodlamalar yapılmıştır. Veriler alan uzmanı başka bir araştırmacı tarafından da değerlendirilerek kodlanmıştır. Üç farklı kodlama tespit edilmiş ve farklı kodlamalar birlikte tekrar görüşülerek değiştirilmiştir. “İyi gelişim” kodu “Hızlı gelişim”, “Hep aynı materyallerin kullanılması” kodu “Farklı materyaller olmaması” ve “Etkinliklerde uzun zaman geçirmesine izin verilmemesi” kodu “Etkinlik süresinin kısa olması” kodları ile değiştirilmiştir. Ayrıca altı kodlamanın ifade edilmiş biçiminde birlikte görüşülerek değişiklik yapılmıştır. “Gelişimlerinin üst düzeyde olması” kodu “Üst düzey gelişim”, “Gelişimlerinin farklı olması” kodu “Farklı gelişim”, “Öğrenme hızı” kodu “hızlı öğrenme”, “Anlama becerisinin yüksek olması” kodu “Anlama becerisi yüksek”, “İlgilerini çekmeyen materyal” kodu “Materyallerin ilgi çekici olmaması” ve “Çocuğa ilgi gösterme” kodu “Çocukla ilgilenme” kodları ile değiştirilmiştir. Oluşturulan kodlar incelenerek temalar oluşturulmuş ve kodlar temalar altında toplanmıştır. Kodlar ve temalar karşılaştırılarak yeniden incelenmiş, sonrasında kodlara ve temalara son şekli verilmiştir (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Kodlamalara ilişkin frekans yüzde tabloları oluşturulmuştur. Veriler sayısallaştırılarak hesaplanan frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde ve metin içerisinde verilmiştir. Çalışmada anneler A1, A2, A3, A4 vb. olarak kodlanmış ve analizler bu kodlarla sunulmuştur.

Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğinde bulguların tekrarlanabilirliği üzerinde durulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2011). İç geçerliğin sağlanması için uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve uzun süreli etkileşim yöntemleri kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce literatür taranmıştır. Üç alan uzmanın görüşü alınmıştır. Çalışma grubunda yer almayan iki anne ile ön görüşme yapılmıştır. Katılımcılarla görüşmeler yapıldıktan sonra görüşmeler deşifre edilmiş, katılımcılara sunulmuş, eklemek ve çıkarmak istedikleri ifadeler olup olmadığı sorulmuştur. Dış geçerlik için araştırma sürecinde yapılanlar açıklanmıştır. Ayrıca dış geçerlik için veriler yorum katılmadan ve doğası bozulmadan analiz edilmiştir. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi detaylı olarak açıklanmıştır. İç güvenilirlik için bulguların tamamı doğrudan verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır. Üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda çalışmaları bulunan ve nitel araştırmalar konusunda tecrübeli bir öğretim üyesi, araştırmacıdan bağımsız olarak kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman’ın (1994) görüş birliği-ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmış ve güvenilirlik 0,92 olarak belirlenmiştir. Dış güvenilirlik için ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır. Bulgular, ayrıntılı olarak yazılmış, katılımcı kodları, bulgular kısmındaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye olanak verecek şekilde düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuğu olan annelere çocuklarının gelişimleri hakkında verdikleri bilgilerin, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları eğitsel problemlerin ve annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ailelere Çocukların Farklı Gelişimleri ile İlgili Bilgi Verdikleri Konular

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f	%
Gelişim özellikleri	Gelişim özellikleri	Üst düzey gelişim (f = 12)	45	45.5
		Farklı gelişim (f = 5)		
		Hızlı gelişim (f = 3)		
	Bilişsel	Dikkat becerisi yüksek (f = 3)		
		Etkinliklere ilgili (f = 2)		
		Düşünme becerisi (f = 2)		
		Meraklı (f = 2)		
		Güçlü hafıza (f = 2)		
		Entelektüel bilgi (f = 1)		
		Kendisi keşfetme (f = 1)		
Sosyal duygusal gelişim	Uyumlu (f = 3)			
	Empati (f = 1)			
	Olumlu davranış (f = 1)			
	Kurallara uyma (f = 1)			
	Sosyal ilişkileri iyi (f = 1)			
Motor gelişim	Liderlik becerisi yüksek (f = 1)			
	İnce motor gelişim (f = 2)			
Dil gelişimi	Kaba motor gelişim (f = 1)			
	İfade edici dil (f = 1)			
Öğrenme	Öğrenme becerileri	Sözcük sayısı (f = 1)		
		Hızlı öğrenme (f = 12)		
Üstün yetenekli	Yetenekli	Anlama becerisi yüksek (f = 8)	26	26.3
		Görsel sanat alanında yetenekli		
Yaratıcılık	Farklı düşünme	Başarılı (f = 6)		
		Çok yetenekli (f = 3)		
Bilgi verilmedi	Yaratıcılık	Sanat yeteneği yüksek (f = 2)	5	5.0
		Problemlere farklı çözüm bulma (f = 2)		
Toplam		Yaratıcı (f = 1)	3	3.0
			20	20.2
			99	100

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin ailelere en yüksek düzeyde “gelişim özellikleri (%45.5)” ile ilgili bilgi verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin çocukların “öğrenme becerileri (% 26.3)”, “üstün yetenekli olmaları (üstün yetenekli çocuklar okul öncesi dönemde tanılanmadıkları için okul öncesi öğretmenlerinin çocukların üstün yeteneklerini fark etmeleri ve aileleri yönlendirmeleri önemlidir.) (%5)”, “yaratıcılıkları (%3)” ile bilgi verdikleri görülmektedir. Annelerin %20.02’si okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarının gelişimleri ile ilgili bilgi vermediklerini belirtmişlerdir.

Gelişim özellikleri temasının alt temaları ve kategorileri incelendiğinde, üst düzey, farklı ve hızlı gelişim kategorileri üst düzey gelişim özelliklerini anlattığı için üstün gelişim özellikleri alt teması; yüksek dikkat becerisi, etkinliklere yüksek ilgi, yüksek düşünme becerisi, meraklı olma, güçlü hafıza ve entelektüel bilgi kategorileri bilişsel gelişime yönelik becerileri açıkladığı için bilişsel gelişim alt teması, uyumlu olma, empati kurma, olumlu davranış gösterme, kurallara uyma, yüksek sosyal ilişki ve liderlik becerisi kategorileri, sosyal duygusal gelişime yönelik becerileri açıkladığı için sosyal duygusal gelişim alt teması, ince ve kaba motor gelişim kategorileri motor becerilere yönelik becerileri açıkladığı için motor gelişim alt teması, ifade edici dil ve sözcük sayısı kategorileri dil gelişimi ile ilgili olduğundan dil gelişimi alt teması ile ilişki kurulmuştur. Üstün gelişim özellikleri, bilişsel

gelişim, sosyal duygusal gelişim, motor gelişim ve dil gelişimi alt temaları doğrudan gelişim içerikli alt temalar olduğundan gelişim özellikleri teması ile ilişkilendirilmiştir.

Hızlı öğrenme, anlama becerisi yüksek ve başarılı olma kategorileri üstün yetenekli çocukların öğrenme ve anlama becerilerini yansıttığı için öğrenme becerileri ve anlama becerileri alt temaları ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenme ve anlama becerileri genel olarak öğrenmenin belirleyicileri olduğu için öğrenme alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Çok yetenekli ve sanat yeteneği yüksek kategorileri, çocukların yetenekli olmaları ve görsel sanat alanında yetenekli olmaları alt temaları ile ilişkilendirilmiştir. Görsel sanat alanında yetenek ve genel anlamda yetenekli olma alt temaları üstün yetenekli temasını açıklamaktadır. Problemlere farklı çözüm yolları bulma kategorisi farklı düşünme alt teması, yaratıcı ve kendini keşfetme kategorileri yaratıcılık alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Yaratıcılık ve farklı düşünme alt temaları yaratıcılık temasını açıklamaktadır.

Annelerin okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarının gelişimleri ile ilgili verdikleri bilgilere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

A2. “Öğretmen çocuğumun okuyabildiğini fark etti ve bunun bir ayrıcalık olduğu konusunda bize bilgi verdi. Öğretmen çocuğumun öğrendiklerinin ve bildiklerinin tüm çocukların bilmediğini, diğer çocukların benim çocuğum gibi sorular sormadığını, merak etmediğini söylerdi.”

A20. “Öğretmen çocuğumun ileri durumda olduğunun farkındaydı. Çocuğum her şeyi çabuk öğrenir ve arkadaşlarından önce yapardı.”

A17. “Öğretmen çocuğumun motor becerilerinin yaşitlarına göre üst seviyede olduğunu söyledi.”

A27. “Öğretmen çocuğumun daha dikkatli olduğunu, olaylara mantıklı ve farklı baktığını, göz teması kurarak duyguları fark edebildiğini, ayrıntılara dikkat ettiğini özellikle söyledi.”

A72. “Öğretmen çocuğumun sosyal ilişkilerinin çok kuvvetli olduğunu sınıftaki diğer çocukları yönettiğini söylemişti.”

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde yaşadıkları eğitsel problemlerle ilişkilidir. Annelerin üstün yetenekli çocukların okul öncesi eğitim sırasında yaşadıkları eğitsel problemlere yönelik verdikleri cevaplar kategori, alt tema ve temalar altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi dönemde yaşanan eğitsel problemlerin uygulanan “etkinlik (%41.3)”, “öğretmen (%20.2)”, “kullanılan materyaller (%15.4)”, “akran etkileşimi (%2.9)” ve “okul (%2.9)” temaları altında toplandığı görülmektedir. Annelerin %19.2’si ise çocuklarının okul öncesi dönemde eğitsel problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Gelişim düzeyinin altında etkinlikler uygulanması kategorisi çocuğın gelişimine uygun olmayan etkinlik alt teması, etkinliklerin içeriği ile ilgili kategoriler zengin içerikli etkinlik alt teması, etkinliklerin kısa olması kategorisi etkinlik süresi alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Çocuğın gelişimine uygun olmayan etkinlik, zengin içerikli etkinlik olmaması ve etkinlik süresi alt temaları çocuklara uygulanan etkinliklerin özelliklerini açıkladığı için etkinlik teması ile ilişkilendirilmiştir. Farklı ve ilgi çekici materyal olmaması kategorileri zengin materyaller olmaması alt teması; materyallerin özgürce, istedikleri gibi kullanamama kategorileri materyallerin özgürce kullanılamaması alt temaları ile ilişkilendirilmiştir. Zengin materyaller olmaması ve materyallerin özgürce kullanılamaması alt temaları doğrudan kullanılan materyalleri açıkladığı için materyal teması ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin çocuğın üstü gelişimini fark etmesi, çocuğa nasıl yaklaşacağını bilmesi ve çocuğu iyi gözlemlemesi kategorileri öğretmenin çocuğın gelişimini fark etmesi alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmen merkezli çalışmaların yapılması, öğretmenin çocuğın gelişimini bastırması, çocuğın gelişimine göre etkinlik yapmaması ve çocuğın bilişsel gelişimini desteklememesi kategorileri öğretmenin çocuklara yönelik yaptıkları eğitim uyarlamaları içerdiği için öğretmenin çalışmaları çocuğa uyarlamaması alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenle yaşanan iletişim ve anlaşma sorunu, öğretmenin sosyal duygusal açıdan desteklememesi sorunu öğretmenin ile iletişimi etkilediğinden öğretmenin iletişim sorunu alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin çocuğın gelişimini fark etmemesi, öğretmenin çalışmaları çocuğa uyarlamaması ve öğretmenle iletişim sorunu alt temaları doğrudan öğretmen ile ilgili ifadeler olduğu için öğretmen teması ile ilişkilendirilmiştir. Çocukların arkadaşları ile ortak yönünün olmaması ve arkadaşının olmaması kategorileri arkadaşlık ilişkilerini etkilediğinden arkadaşlık ilişkileri alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Kuralcı olması kategorisi ise arkadaşları ile ilişkilerde sorun yaşamasına neden olacağı için arkadaşları ile ilişkilerde yaşanan sorunlar alt

temasında toplanmıştır. Arkadaşı ile iletişim sorunu ve arkadaşlık ilişkileri ise akran etkileşiminde etkili olduğu için akran etkileşimi teması ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Eğitim Sırasında Yaşanan Eğitsel Problemler

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f	%
Etkinlik	Çocuğun gelişimine uygun olmayan etkinlik	Gelişim düzeyinin altında etkinlikler uygulanması (f = 10)	43	41.3
		Etkinliklerin sıkıcı gelmesi (f = 9)		
		Etkinliklerin basit gelmesi (f = 2)		
Etkinlik	Zengin içerikli etkinlikler olmaması	Farklı ve zengin etkinlikler uygulanamaması (f = 8)	43	41.3
		Aynı etkinliklere yer verilmesi (f = 6)		
		Etkinliklerin ilgi çekmemesi (f = 3)		
Etkinlik	Etkinlik süresi	Etkinlikleri istediği şekilde yapmasına fırsat verilmemesi (f = 1)	43	41.3
		Etkinlik süresi kısa olması (f = 4)		
		Farklı materyaller olmaması (f = 8)		
Materyal	Zengin materyaller olmaması	Materyaller ilgi çekici olmaması (f = 4)	16	15.4
		Çocuğun tüm materyalleri kullanamaması (f = 2)		
		Materyalleri kullanım amaçları dışında kullanılmasına fırsat verilmemesi (f = 2)		
Materyal	Materyallerin özgürce kullanılmaması	Çocuğun üstün gelişimini fark etmemesi (f = 4)	16	15.4
		Çocuğa nasıl yaklaşacağını bilmemesi (f = 2)		
		Çocuğu iyi gözlemlememesi (f = 1)		
Öğretmen	Öğretmenin yetkinliğinin az olması	Öğretmen merkezli çalışmalar (f = 1)	21	20.2
		Çocuğun gelişimini bastırma (f = 1)		
		Çocuğa gelişimine göre etkinlik yapmaması (f = 2)		
Öğretmen	Öğretmenin çalışmaları çocuğa uyarlamaması	Bilişsel gelişiminin desteklenmemesi (f = 1)	21	20.2
		Öğretmenle anlaşamama (f = 1)		
		İletişim kuramama (f = 1)		
Öğretmen	Öğretmenle iletişim sorunu	Öğretmenin duygusal açıdan çocuğu anlamaması (f = 3)	21	20.2
		Öğretmenin çocuğun sosyal gelişimini desteklememesi (f = 2)		
		Öğretmenin çocuğun sosyal gelişimini desteklememesi (f = 2)		
Akran etkileşimi	Arkadaşlarıyla iletişim sorunu	Arkadaşı olmaması (f = 1)	3	2.9
		Arkadaşları ile ortak yönünün olmaması (f = 1)		
		Kuralcı olması (f = 1)		
Okul	Okula gitmeme	Okula gitmeyi istememe (f = 3)	3	2.9
Sorun yaşanmadı			20	19.2
Toplam			104	100

Annelerin çocuklarının okul öncesi dönemde yaşadıkları eğitsel problemlere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

A48. “Öğretmenin gözlemi ve eğitsel yönlendirmesi problem. Üstün yetenekli çocuğun gelişimine yönelik tüm araç gereçler sınıfta mevcut olmasına rağmen öğretmenin desteklememesi büyük sorun.”

A59. “Bazı etkinlikler çok sıkıcı geldi. Şu an resim yapmak istemiyor. Hep kesme yapıştırma gibi etkinlikler yapıldı. Bunun yerine mental ağırlıklı veya sosyal yönlerini geliştirici etkinlikler olabilirdi.”

A65. “Hep bildiği şeyleri tekrarlardı. Gelişimini destekleyecek etkinlik yapılmadı. Sosyalliğini azalttı.”

A66. “Sürekli ve uzun süreli aynı konulara değinilmesi onu sıkıyordu. Anasınıfına gitmek istemediğini söylüyordu.”

A68. “Yetersiz etkinlik yapılması, araç gerecin yetersiz olması, öğretmenin yeterli olmaması büyük problem oldu.”

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu üstün yetenekli çocuğu olan annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri ile ilişkilidir. Annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri kategori, alt tema ve temalarda toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Üstün Yetenekli Çocukların Annelerinin Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f	%	
Etkinlik	Etkinlik içeriği	Yeteneğine yönelik etkinlik (f = 4)	27	25.7	
		Farklılaştırılmış etkinlik (f = 2)			
		Zorlayıcı etkinlik (f = 1)			
Kapsamlı etkinlik (f = 1)					
Zengin içerikli etkinlik (f = 1)					
Etkinlik çeşidi	Etkinlik çeşidi	Üst düzey etkinlik (f = 1)			
		Akıl ve zeka oyunları içeren etkinlik (f = 5)			
		Araştırma etkinlikleri (f = 6)			
Uyarlama	Uyarlama	Teknoloji içerikli etkinlik (f = 2)			
		Bilimsel çalışma etkinlikleri (f = 2)			
		Etkinliklerin çocuğa göre düzenlenmesi (f = 1)			
Öğretmen	Öğretmen yeterliği	Etkinliklerin uyarlanması (f = 1)	35	33.3	
		Kendini geliştirme (f = 3)			
	Öğretmenlerin çocukların gelişimini fark etmesi	Öğretmenlerin çocukların gelişimini fark etmesi			Üstün yetenekli çocuklar konusunda bilgili olma (f = 3)
					Çocukları fark etme (f = 4)
					Çocukların yeteneklerini keşfetme (f = 2)
Öğretmenler duyarlı olması	Öğretmenler duyarlı olması	Çocukları gözleme (f = 2)			
		Duyarlı olma (f = 2)			
Öğretmenlerin çocukları desteklemesi	Öğretmenlerin çocukları desteklemesi	Anlayışlı olma (f = 3)			
		Sabırlı olma (f = 3)			
		Bireysel farklılıkları dikkate alma (f = 3)			
Ailelere bilgi verme	Ailelere bilgi verme	Çocukla ilgilenme (f = 3)			
		Çocuğu desteklemesi (f = 1)			
Eğitim ortamı	Farklı eğitim ortamı	Eğitimi eğlenceli hale getirmesi (f = 1)	19	18.1	
		Etkinlikleri farklılaştırma (f = 1)			
		Öğretmenler çocukların durumu hakkında bilgi vermeli (f = 7)			
		Yeteneğe göre eğitim (f = 10)			
		Doğa ile iç içe eğitim (f = 1)			
Materyal	Materyal	İnformal eğitim (f = 2)			
		Farklı anaokullarında eğitim almalı (f = 1)			
		Farklı materyal (f = 2)			
Sosyal duygusal gelişim	Sosyal gelişim	Yaratıcı materyal (f = 1)			
		Sosyal davranış (f = 4)			
		Özgüven (f = 1)			
Erken tanılama	Erken tanılama	Sosyalleşme sağlanması (f = 1)	7	6.7	
		Mutlu olmaları sağlanması (f = 1)			
Erken tanılama	Erken tanılama	Okul öncesinde tanılama (f = 5)	7	6.7	
		Erken bilgilendirme			
Erken tanılama	Erken bilgilendirme	Aileleri okul öncesinde bilgilendirme (f = 2)	95	100	
		Toplam			

Tablo 4 incelendiğinde, annelerin üstün yetenekli çocuklarına yönelik okul öncesi eğitimden beklentilerinin “etkinlik (%25.7)”, “öğretmen (%33.3)”, “eğitim ortamı (%18.1)”, “sosyal duygusal gelişim (%6.7)” ve “erken tanılama (%6.7)” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Yeteneğine göre, farklılaştırılmış, zorlayıcı, kapsamlı, zengin içerikli ve üst düzey etkinlik kategorileri etkinlik içeriklerini açıkladığı için etkinlik içerikleri alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Akıl ve zekâ oyunları içeren, araştırma, teknoloji ve bilimsel çalışma etkinlikleri kategoriler bilimsel araştırmaya yönelik etkinlik içeriğini açıkladığı için araştırmaya dayalı etkinlikler alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Etkinliklerin çocuğa göre düzenlenmesi ve uyarlanması kategorileri etkinlik içerisindeki uyarlamaları açıkladığı için uyarlama alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Etkinlik içerikleri, araştırmaya dayalı etkinlikler ve uyarlama alt temaları doğrudan etkinlik yapısı ile ilişkili olduğundan etkinlik teması ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin kendini geliştirmesi ve bilgi

eksiklikleri eğitim ile ilgili olduğu düşünüldüğü için öğretmen eğitimi alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Çocukları fark etme, çocukların yeteneklerini keşfetme ve çocukları gözlemleme kategorileri öğretmenlerin çocukların üstün yetenekli olduğunu fark etmesi ile ilgili olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerin farklı gelişime anlayışlı, duyarlı, sabırlı ve bireysel farklılıkları dikkate alması kategorileri duyarlılığı açıkladığı için öğretmenlerin duyarlı olması alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin ilgilenmesi, çocuğu desteklemesi, etkinlikleri farklılaştırması, eğitimi eğlenceli hale getirmesi, çocukların eğitim ortamında desteklenmesini açıkladığı için öğretmenlerin çocukları desteklemesi alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Çocukların durumu hakkında bilgi verilmesi kategorisi ailelere bilgi verme alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Tüm alt temaların öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını açıklamaları nedeniyle alt temalar öğretmen teması ile ilişkilendirilmiştir.

Yeteneğe göre, doğa ile iç içe, informal ve farklı anaokullarında eğitim kategorileri eğitim ortamındaki değişiklikleri açıkladığı için farklı eğitim ortamı alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Farklı, yaratıcı ve yeteneğine yönelik materyaller kategorileri eğitim ortamındaki materyallerin içeriğini açıkladığı için materyaller kategorisi ile ilişkilendirilmiştir. Farklı eğitim ortamı ve eğitim ortamında bulunan materyaller alt temaları eğitim ortamının özelliklerini içerdiği için eğitim ortamı teması ile ilişkilendirilmiştir. Çocukların sosyal gelişimlerini içeren sosyal davranış, özgüven ve sosyalleşme kategorileri sosyal gelişim alt teması ilişkilendirilmiştir. Mutlu olmalarının sağlanması kategorisi duygusal gelişim alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal ve duygusal gelişim alt temaları sosyal duygusal gelişim teması ile ilişkilendirilmiştir. Çocukları okul öncesinde tanılama kategorisi erken tanılama alt teması, aileleri okul öncesinde bilgilendirme kategorisi erken bilgilendirme alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Erken tanılama ve bilgilendirme alt temaları tanılamayı ve bilgilendirmeyi içeren tanılama teması ile ilişkilendirilmiştir.

Annelerin üstün yetenekli çocuklarına yönelik okul öncesi eğitimden beklentileri şu şekildedir:

A5. “Öğretmenlerimiz kendilerini geliştirmeli, akıl ve zekâ oyunlarını bilmeli ve farklı materyaller kullanmalı.”

A12. “Bu tür çocukların daha önceden keşfedilip ayrı eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.”

A29. “Eğitim Öğretim ortamı çocuğa göre düzenlenebilir, farklı eğitim materyalleri temin edilebilir. Öğrencilerin sosyalleşmesi sağlayacak etkinlikler artırılabilir.”

A36. “Çocukların yeteneklerini fark edip desteklemeliler. Çocukların gelişmelerine yardımcı olunmalı, farklı etkinliklerle pekiştirilmeli, potansiyellerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Velileri de durumdan haber edip yönlendirmeliler.”

A38. “Hazır standart faaliyetlerden çok çocukların ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı etkinlikler yapılabilir. Bu konuda hep yeni şeyler ortaya çıkaracak bilgi ve donanımları olmalı.”

Tartışma

Çalışma, ilkokula devam eden üstün yetenekli çocuğu olan annelerin okul öncesi öğretmenleri tarafından bilgilendirilmelerinin, okul öncesi sınıflarında yaşadıkları problemlerin ve okul öncesi eğitimden beklentilerin anne görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada öncelikle annelere okul öncesi öğretmenin çocuklarının farklı gelişimini fark edip etmedikleri ve hangi konularda bilgi verdikleri sorulmuştur. Anneler, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarının gelişim özellikleri, öğrenme düzeyleri, üstün yetenekli ve yaratıcı oldukları hakkında bilgi verdiklerini belirtmişlerdir. Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri, öğretmenlik eğitimi esnasında özel eğitim, kaynaştırma ve gelişim içerikli dersler almaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri özel eğitim ve kaynaştırma dersinde üstün yetenekli çocukların genel özellikleri ve kaynaştırılması ile ilgili bilgi sahibi olmaktadır. Gelişim dersinde normal gelişim gösteren çocukların gelişim özelliklerini öğrenmektedirler. Bu dersler okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi sahibi olmalarına ve farkındalıklarının oluşmasına yardımcı olabilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin çoğunun çocuklardaki farklı gelişimi fark etmelerinin hizmet öncesi aldıkları derslerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Üstün yetenekli çocuklar eğitim yaşantılarında ilk önce okul öncesi öğretmenleri ile karşılaşmaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi düzeylerinin yüksek olmadığı araştırmalarda belirtilmektedir (Daştan, 2016; Gülkaya, 2016; Kıldan, 2011; Sarar, 2018). Aynı zamanda bazı araştırmalarda, üstün yetenekli çocukları fark etmeye ve aday göstermeye yönelik eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre fark etme ve aday göstermede daha başarılı olduğu belirtilmiştir (Kaplan-Sayı, 2018; Şahin &

Çetinkaya, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukları fark edebilmeleri amacıyla uygulanan eğitim programının sonucunda öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları fark etme durumlarında artış olduğu görülmüştür (Dereli, 2019). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirilmelerinin, mesleki yeterlikleri ve çocukları tanıma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Johnsen, 2012; Schmitt & Goebel, 2015). Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların üstün yeteneklerini fark etmelerinin aldıkları eğitim ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Vreys vd., 2018).

Okul öncesi eğitimde öğrenme merkezleri, ilgi merkezleri olarak da adlandırılmakta ve çocuklar merkezlere ilgi alanları doğrultusunda yönelmektedir (Bredenkamp & Copple, 1996). Uygulanan etkinliklerde ise öğretmen çocukların daha ilgili, yetenekli ve yüksek katılımı olduğu durumları gözlemleyebilmektedir. Bu doğrultuda öğrenme merkezleri ve etkinlikler, öğretmenlerin çocukların yeteneklerini ve gelişimlerini fark etmesine fırsatlar sunmaktadır. Örneğin müziğe yeteneği olan çocuklar öğrenme merkezlerinde oyun oynarken müzik merkezini tercih edebilir. Bu seçimin sürekli olması çocuğun müzik etkinliklerine katılımı ve başarısı ile birlikte değerlendirildiğinde, çocuğun yeteneği hakkında öğretmene ipucu verebilir. Yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri çocuklara okudukları öykü kitaplarında sordukları soruların çocukların üst düzey düşünme yetenekleri ile ilgili bilgi verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Walsh vd., 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki üstün yetenekli çocukları fark etme konusundaki farkındalıklarının yüksek olduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür (Pfeiffer, 2002; Pfeiffer & Jarosewich, 2007). Okul öncesinde üstün yetenekli çocuklara etkili eğitim verebilmenin yollarını inceleyen çalışmada, yeteneği fark etmenin doğru ve verimli eğitimi vermek için anahtar role sahip olduğu belirtilmiştir (Pfeiffer & Jarosewich, 2007). Üstün yetenekli çocukların kritik dönem olan okul öncesi dönemde fark edilmelerini araştıran çalışmanın sonucunda, erken dönemde fark edilmenin çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Cukierkorn vd., 2007). Yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmenler tarafından yüksek potansiyellerinin fark edilmesi, çocukların gelecekteki başarısını arttırdığı ve sosyal, duygusal, davranışsal problemlerini azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Harrison, 2004; Sankar-DeLeeuw, 1999). Ayrıca çocukların yüksek potansiyellerini fark eden öğretmenlerin diğer çocuklar için hazırlanmış eğitim programını üstün yetenekli çocuklara göre uyarlayabilme yeteneğine sahip olduğu belirtilmektedir (Hotulainen & Schofield, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin aileleri üstün yetenekli çocukları hakkında bilgilendirmesinin çocuğun üstün yetenekli olduğunu fark ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda yukarıda verilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar, mevcut çalışmadan elde edilen okul öncesi öğretmenlerinin çocukların üstün yetenekli çocukları fark etmesi ve bilgilendirmesi sonucu ile benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada üstün yetenekli çocukların yaşadıkları eğitsel problemler ve okul öncesi eğitimden beklentiler anne görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Üstün yetenekli çocukların okul öncesi sınıflarında yaşadıkları eğitsel problemlerin uygulanan etkinliklerin içeriği, kullanılan materyaller, öğretmen, sosyal duygusal gelişim ve okul temalarında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimden beklentiler ise, yaşanan problemleri destekler şekilde etkinlik, öğretmen, eğitim ortamı, sosyal duygusal gelişim ve erken tanılama temalarında toplanmaktadır. Üstün yetenekli çocukların entelektüel yetenekleri, güçlü hafızaları, kolay ve hızlı öğrenme gibi yetenekleri doğrultusunda farklı eğitimsel ihtiyaçları olmaktadır. Bu çocukların ihtiyaçlarının belirlenip uygun eğitim ortamında karşılanması gerekmektedir (Leikin vd., 2014). Üstün yetenekli çocukların eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması ve karşılanmadığında ortaya çıkan problemlerin en aza indirilmesi gerekmektedir (Berman vd., 2012). Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklara uygulanan etkinliklerde yeteneklerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek yeterli fırsatlar sunulmamaktadır (Rogers, 2007). Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar için sınıfta uygulanan etkinliklerin zenginleştirilmediği, farklılaştırılmadığı, çocukların özgür bırakılmadığı, zengin ve farklı materyaller kullanılmadığı görülmektedir (Koshy, 2002; Mooij, 2013). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin açık uçlu sorular sormadığı, ileri düzey sözcük dağarcığını, tümdengelimle akıl yürütme ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmedeği görülmektedir (Hanninen, 1998). Öğretmenlerin eğitim ortamını zenginleştirip üstün yetenekli çocuklara uygun hale getirmesi için bunları yapması gerekmektedir. Çünkü zenginleştirme uygulamaları yapılmadığında üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişimlerinde problemler görüldüğü kanıtlanmıştır (McClarty, 2015; Park vd., 2013). Yapılan araştırmalarda okul öncesi sınıflarındaki üstün yetenekli çocuklara yönelik müdahalede bulunulmadığında çocukların akademik, bilişsel ve sosyal gelişimlerinde problemler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Foreman & Gubbins, 2015; Kaya, 2013; Wellisch, 2019). Ayrıca, üstün yetenekli çocukların özgüven, özsaygı, kişilik özellikleri, hayal kırıklığı, dışlanma, depresyon yaşadıkları belirlenmiştir (Berkowitz & Hoppe, 2009). Üstün yetenekli çocukların eğitim ortamında desteklenmediğinde ve bu yöndeki problemleri giderilmediğinde, etkinliklere katılmak istememe, okuldan sıkılma ve soğuma problemlerinin eklendiği vurgulanmaktadır (Cross, 2014; Reis & McCoach, 2000). Wellisch (2021) okul öncesi eğitimde üstün yetenekli çocukların yaşadıkları problemleri ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda incelediği

çalışmada, çocukların sosyal, duygusal, entelektüel ihtiyaçlarının karşılanmaması ve yeteneklerinin hafife alınması konularında problem yaşadıklarını belirtmiştir. Diğer çalışmalarda, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yeterli ilgiyi ve desteği göstermedikleri görülmüştür (Grant, 2013; Walsh vd., 2010). Yukarıdaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu çalışmada ulaşılan etkinliklerde, materyalde, gelişim alanında ve eğitim ortamında yaşanan problemler ve bu konulardaki annelerin beklentileri sonuçları ile benzer niteliktedir.

Çocukların etkinlikler esnasında yaşadıkları problemin en aza indirilmesinin ve okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasının anahtarı öğretmenlerdir. Ancak mevcut araştırmanın sonucunda öğretmen ile ilgili de yaşanan problemlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir önceki araştırma probleminin sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun çocukların yüksek potansiyellerini fark ettikleri belirtilmiştir. Bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin teorik olarak üstün yetenekli çocukların gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalarının, çocukları fark etmelerini kolaylaştırmasına rağmen problemlerin önlenemediğini düşündürmektedir. Yapılan araştırmalarda bu durumun, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkında yetersiz bilgi ve beceriye sahip olmalarından kaynaklandığı görülmektedir (Berman vd., 2012; Kettler vd., 2017; Laine & Tirri, 2016). Yetersiz bilgi düzeyi öğretmenlerin farklı eğitimsel müdahale uygulama konusunda isteksiz olmalarına neden olmaktadır (Lassig, 2009). Üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılama, yaşadıkları problemleri en aza indirme konularında özgüvenlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Vidergor & Eilam, 2011; Vreys vd., 2018). Bir vaka çalışmasında, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki yetersiz bilgilerinin, çocukların dezavantajlı duruma düşmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fraser-Seeto vd., 2013). Başka bir araştırmada da öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların desteğe ihtiyaçları olmadığını düşündüklerini ve bu çocukları görmezden geldikleri belirtilmiştir (Gallagher vd., 2011). Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların yaşadıkları sosyal uyum problemi nedeniyle bazen düşmanca davranışlarda buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Geake & Gross, 2008). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu çalışmadaki öğretmenlerin eğitim ortamını zenginleştirilmesi, etkinlikleri üstün yetenekli çocuğa uyarlaması, çocuğun gelişimini desteklemesi, duyarlı olması, öğretmenlerle iletişim sorununun yaşanması, öğretmen eğitimi konularında çocukların yaşadıkları problemler ve annelerin beklentileri ile benzer niteliktedir.

Anneler, yaşanan eğitsel sorunlar ve okul öncesi eğitimden beklentileri kapsamında öğretmenlerin kendilerini bilgilendirdiği fakat çocuklarının üstün yeteneklerine yönelik yönlendirmenin yeterli yapılmadığı üzerinde durmuşlardır. Wellisch'in (2019) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin bilgi eksikliğinden dolayı ailelere çocuklarıyla ilgili bilgi verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Ailelerin çocukların yetenekleri hakkında bilgi edinmesi, çocuklarını destekleyebilmeleri ve farklı eğitim planlamaları yapmaları için önemlidir (Wellisch, 2021). Bu sonuç doğrultusunda üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde ev ortamında desteklenmesi için öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin bilinçlenmesi ve ailelere bilgi vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç

Çocukların üstün yeteneklerini geliştirecek eğitim almaları hem toplumsal hem de bireysel gelişim için gerekli görülmektedir (Sak, 2014). Çalışmada, üstün yetenekli çocukların çoğunun okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından fark edildiği ancak öğretmenler yeterli müdahalelerde bulunmadıkları için çocukların uygulanan etkinlikler, kullanılan materyaller, akran etkileşimi ve okula gitmek istememe konularında eğitsel problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin eğitsel problemleri giderme yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde fark edilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Çünkü üstün yetenekli çocukların fark edilmeleri potansiyellerini geliştirecek eğitim almalarının başlangıcı niteliğindedir (Ayas, 2018). Buna göre çocukların potansiyellerini en üst seviyeye çıkaracak ve yaşadıkları problemleri en aza indirecek eğitsel önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

1. Çalışma BİLSEM'e devam eden öğrencilerin annelerinden toplanan verilerle sınırlıdır. Ayrıca çalışma annelerin geçmiş deneyimlerine yönelik görüşlerin alınmış olması ile sınırlıdır. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların tanınmaması nedeniyle geçmişe yönelik görüşler alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda benzer görüşmeler çocuklarla ve çocukların okul öncesi öğretmenleri ile yapılarak elde edilen sonuçlar çeşitlendirilebilir.
2. Çalışmada çocukların yaşadıkları eğitsel problemler sorulmuştur. Ailelerin bu problemlerin üstesinden gelmek için yaptıkları uygulamalar araştırılabilir.

3. Çalışma grubundaki çocukların okul öncesi öğretmenleri öğrenilip üstün yetenekli çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için yaptıkları uygulamalar ve çocukların yaşadıkları eğitsel problemlerin nedeni araştırılabilir.
4. Ailelerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve çocukların yaşadıkları sorunlar konusunda politika yapıcıların yeni önlemler almaları ve müdahalede bulunmaları gerektiği önerilebilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi öğretmenleri ve aileler aracılığı ile 5-6 yaş aralığındaki üstün yetenekli çocukları belirleyebilir. Okul öncesinde okul öncesi öğretmenleri tarafından üstün yetenekli çocukların performansları desteklenerek eğitsel problem yaşamaları engellenebilir.
6. BİLSEM'lerde 5-6 yaş üstün yetenekli çocuklar için kendileri gibi üstün yetenekli çocuklarla birlikte olabilecekleri ve potansiyellerini geliştirebilecekleri sınıflar oluşturulabilir.
7. Yüksek Öğretim Kurulu okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarına, okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların aday gösterilmesi, öğretimin farklılaştırılması, sosyal ve duygusal uyumları vb. içerikli lisans dersi ekleyebilir.

Kaynaklar

- Alma, S. (2015). *Üstün yetenekliliği derecelendirme ölçekleri-okulöncesi/anaokulu formu (grs-p)'nun Türkçe'ye uyarlanması* (Tez Numarası: 422522) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayas, M. B. (2018). Üstün yeteneklileri tanılamaya giriş. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması içinde* (ss. 1-14). Vize Yayıncılık.
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/13598130903358493>
- Berman, K. M., Schultz, R. A., & Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26. <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bildiren, A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar aileler ve öğretmenler için bir kılavuz* (2. baskı). Doğan Kitap.
- Bildiren, A., & Bıkmaz-Bilgen, Ö. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 269-285. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.475278>
- Bildiren, A., Gamze, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.572326>
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1996). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. (Revised ed.). NAEYC.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620. <https://doi.org/10.1177/016146811011200303>
- Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 372-393. <https://doi.org/10.1177%2F016235320703000305>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Cross, T. L. (2014). Social emotional needs: The effects of educational malnourishment on the psychological well-being of gifted students. *Gifted Child Today*, 37(4), 264-265. <https://doi.org/10.1177%2F1076217514544032>
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H., & Besnoy, K. (2007). Serving the preschool gifted child: programming and resources. *Roepers Review*, 29(4), 271-276. <https://doi.org/10.1080/02783190709554422>
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2004). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi* (2nd ed.). Özgür Yayınları.
- Çelik-Şahin, Ç. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 101-117. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8800/110001>
- Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 959-968. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2130>
- Dağlıoğlu, E., & Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğrenci ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/146899/>
- Davis, G. A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi*. Özgür Yayınları.

- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Tez Numarası: 451836) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dereli, F. (2019). *Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların aday gösterilmelerine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiği* (Tez Numarası: 582725) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, Ş., & Baloğlu, M. (2018). Üstün yetenekli ergenlerin stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkilerinin ergen popülasyonu ile karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 598-609. <https://doi.org/10.17679/inuefd.485921>
- Eriş, B. (2013). *Her çocuk üstün yeteneklidir*. Alfa Eğitim.
- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 81-134). Anı Yayıncılık.
- Foreman, J. L., & Gubbins, E. J. (2015). Teachers see what ability scores cannot: Predicting student performance with challenging mathematics. *Journal of Advanced Academics*, 26, 5-23. <https://doi.org/10.1177/1932202X14552279>
- Foster, S. M. (1993). Meeting the needs of gifted and talented preschoolers. *Gifted Child Today*, 22(3), 23-30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ478156>
- Fraser-Seeto, K., Howard, S., & Woodcock, S. (2013). Preparation for teaching gifted students: An updated investigation into university offerings in new south wales. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22, 45-51. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.861945172982288>
- Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 11-24. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673585>
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Gilmanshina, S., Smirnov, S., Ibatova, A., & Berechikidze, I. (2021). The assessment of critical thinking skills of gifted children before and after taking a critical thinking development course. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100-780. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100780>
- Grant, A. (2013). Young gifted children transitioning into preschool and school: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 23-31. <https://doi.org/10.1177/183693911303800204>
- Gross, M. U. (2006). To group or not to group: Is that the question? In C. Smith (Ed.), *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners* (pp. 119-137). Routledge.
- Gülkaya, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Tez Numarası: 402767) [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Anı Yayıncılık.
- Hanninen, G. E. (1998). Designing a preschool program for the gifted and talented. In J. F. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 445-461). Hampton Press.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roepers Review*, 26(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/02783190409554246>
- Hotulainen, R. H. E., & Schofield, N. J. (2003). Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. *High Ability Studies*, 14(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/13598130304093>
- İpek, Y. (2019, 1-3 Aralık) *Okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların ailelerinin gözlemleri ve karşılaştıkları sorunlar* [Sözlü bildiri]. International Congress on Gifted and Talented Education, Malatya, Türkiye.

- Jeong, H. W. G. (2010). *Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight years of age)* [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Louis University.
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49-57. <https://doi.org/10.1177/1076217511427430>
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 427-446. <https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2008-792>
- Kaçar, M. (2016, 14-15 Nisan). *Üstün yetenekli çocukların ailelerinin okul öncesi eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri* [Sözlü bildiri]. V. Educational Research Congress in Sakarya, Sakarya, Türkiye.
- Karadağ, F., Karabey, B., & Pfeiffer, S. (2016). Identifying gifted preschoolers in Turkey: The reliability and validity of the Turkish-translated version of the Grs-Preschool/Kindergarten Form. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 8-16. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1686>
- Karakuş, F. (2011). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17373/181423>
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180288.pdf>
- Kaya, F. (2013). The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. *Educational Research and Review*, 8(24), 2260-2269. https://www.researchgate.net/publication/283461895_The_role_of_peer_nomination_forms_in_the_identification_of_lower_elementary_gifted_and_talented_students.
- Kettler, T., Oveross, M. E., & Bishop, J. C. (2017). Gifted education in preschool: Perceived barriers and benefits of program development. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 342-359. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1319443>
- Kıldan, O. A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625721>
- Klein, E. F. (2017). *Problem-solving strategies and giftedness* [Master's Thesis, University of Twente]. <https://essay.utwente.nl/73508/>
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7: A guide for teachers*. David Fulton Publishers.
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14, 113-126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42. <https://doi.org/10.21505/ajge.2015.0012>
- Leikin, R., Paz-Baruch, N., & Leikin, M. (2014). Cognitive characteristics of students with superior performance in mathematics. *Journal of Individual Differences*, 35(3), 119-129. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000140>
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Liu, Y. H., Lien, J., Kafka, T., & Stein, M. T. (2005). Discovering gifted children in pediatric practice. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(5), 366-369. <https://doi.org/10.1097/00004703-200510000-00005>
- Maker, J. N., & Nelson, A. B. (1996). *Curriculum Development and teaching strategies gifted students* (2nd ed). Pro-Ed.
- Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.010>

- McClarty, K. L. (2015). Life in the fast lane. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/0016986214559595>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitimi Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/87-2019/5327-2747-aralik-2019>
- Mejia, A., Mariño, J. P., & Molina, A. (2019). Incorporating perspective analysis into critical thinking performance assessments. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 456-467. <https://doi.org/10.1111/bjep.12297>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mooij, T. (2013). Designing instruction and learning for cognitively gifted pupils in preschool and primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 597-613. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.696727>
- Özsoy, Y. (1992). İlköğretim düzeyinde özel eğitimin durumu, sorun ve çözümler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 73-80. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1250-published.pdf>
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). When less is more: Effects of grade skipping on adult STEM productivity among mathematically precocious adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 176-198. <https://doi.org/10.1037/a0029481>
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson Education.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50. https://doi.org/10.1300/J008v19n01_03
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169. <https://doi.org/10.1177/001698620304700207>
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essential of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/0016986206296658>
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29. <https://doi.org/10.1177/0016986207311055>
- Pool, J. L., & Hourcade, J. J. (2011). Developmental screening: A review of contemporary practice. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 267-275. <https://www.jstor.org/stable/23879696>
- Porter, L. (2005). *Gifted young children* (2nd ed.). Pen University Press.
- Reid, E. E., Diperna, J. C., Missall, K., & Volpe, R. J. (2014). Reliability and structural validity of the teacher rating scales of early academic competence. *Psychology in the Schools*, 51(6), 535-553. <https://doi.org/10.1002/pits.21769>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Robinson, N. M. (2008). Early childhood. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 179-194). Prufrock Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. <https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri* (4. baskı). Vize Yayıncılık.

- Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roepers Review*, 21(3), 174-179. <https://doi.org/10.1080/02783199909553957>
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümünü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.300060>
- Sarar, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi] (Tez Numarası: 513004). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). The investigation of effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 5(2), 133-147. <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/39>
- Şahin, F. (2013). The scale for rating the behavioral characteristics of gifted and talented students: Factor structure, reliability and validity analysis. *Journal of Educational Sciences*, 38, 119-132. <https://doi.org/10.15285/EBD.2013385570>
- Schmitt, C., & Goebel, V. (2015). Experiences of high-ability high school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 428-446. <https://doi.org/10.1177/0162353215607325>
- Sevgili-Koçak, S., & Kan, A. (2019). Annelerin üstün yetenekli çocuklarının özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(66), 912-923. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3639>
- Silverman, L. K. (2003). *Characteristics of giftedness scale: Research and review of the literature*. https://www.spart5.net/cms/lib07/SC01000802/Centricity/Domain/491/Characteristics_Scale.pdf
- Stuart, T., & Beste, A. (2011). *Farklı olduğumu biliyorum "Üstün yeteneklileri anlayabilmek"* (3. baskı). Kök Yayıncılık.
- Terman, L. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Tiruneh, D. T., De Cock, M., Weldeslassie, A. G., Elen, J., & Janssen, R. (2017). Measuring critical thinking in physics: Development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 663-682. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130870>
- Torrance, E. P., & Caropresso, E. J. (1998). *PDE-assessment of preschool giftedness: Intelligence and creativity* (Doc. No. 400062). Bulletin Board Pages.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Ulusoy, F., Sakaltaş, E., Güneş, H., Dokgöz, M., Akın, Ö., & Köseoğlu, S. (2014). *Özel yetenekli çocuklar aile kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/ozelegitim/aile_kilavuzu/aile_kilavuzu.pdf
- Vidergor, H. E., & Eilam, B. (2011). Impact of professional development programs for teachers of the gifted. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673598>
- Vreys, C., Ndongbogun, G. N., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Walsh, R., Bowes, J., & Sweller, N. (2017). Why would you say goodnight to the moon? Response of young intellectually gifted children to lower and higher order questions during storybook reading. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 220-246. <https://doi.org/10.1177/0162353217717032>

- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M., & Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: Overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0004-8>
- Wellisch, M. (2019). Ceilinged out: Gifted preschoolers in early childhood services. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 326-354. <https://doi.org/10.1177/1932202X19851276>
- Wellisch, M. (2021). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, 37(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0261429419899946>
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>
- Wolfe, J. (1989). The gifted preschooler: Developmentally different, but still three or four years old. *Young Children*, 44(3), 41-48.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf



An Investigation of the Educational Problems of Gifted Children in the Preschool Period According to the Perspectives of Mothers

Fatma Betül Şenol¹

Abstract

Introduction: When the development of gifted children is noticed and supported by their teachers in the preschool period, the problems they experience in education life become minimized. The aim of the study is to determine the problems experienced by gifted children in the preschool period. For this purpose, the effects of informing mothers about the development of their gifted children in the preschool period, the educational problems experienced by the children in preschool education institutions, and the expectations of mothers from preschool education were examined in line with the perceptions of the mothers.

Method: The study was planned in a phenomenological pattern, one of the qualitative research methods. The study group consists of 75 mothers with gifted children determined through the criterion sampling method. Data were collected through semi-structured interviews and were analyzed with the content analysis technique.

Findings: In the study, it was determined that preschool teachers gave information to families about their children's different developmental characteristics, learning skills, giftedness, and creativity. The educational problems experienced by gifted children in the preschool period were grouped under the themes of the activity applied, the materials used, the teacher, peer interaction, and the school. The expectations of mothers from preschool education were gathered under the themes of activity, teacher, educational environment, social emotional development, and early identification.

Discussion: Since most of the gifted children were noticed in the preschool period by their teachers who did not make adequate interventions, educational problems arose. The expectation of families from preschool education is that their educational problems are solved.

Conclusion: Recognition of gifted children in the preschool period is the beginning of their education process that will improve their potential. Therefore, educational measures should be taken to maximize the potential of these children and to minimize the problems they experience.

Keywords: Gifted child, preschool education, educational problems, expectations from preschool education, preschool teacher, parent.

To cite: Şenol, F. B. (2023). An investigation of the educational problems of gifted children in the preschool period according to the perspectives of mothers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(1), 159-178. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.933677>

¹Assist. Prof., Afyon Kocatepe Üniversitesi, E-mail: fbetululu@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4844-4968>

Introduction

All children have different traits which are expressed as individual characteristics. Some children's characteristics may emerge as a personal talent (Stuart & Composition, 2011). Personal talent is the ability of children to be at a higher level than their peers in a skill area, to be creative in that skill area, and to have intellectual knowledge (Gilmanshina et al., 2021; Tiruneh et al., 2017). In this case, personal talent is expressed as giftedness, and children with these characteristics are called 'gifted' (Stuart & Composition, 2011). Giftedness is having brilliant, clear, and outstanding achievements in a particular activity (Paul & Elder, 2020). There are differences in language, cognitive, social-emotional, and psychomotor development areas starting from the preschool period compared to the peers of gifted children (Saranli, 2017).

Preschool education is the first formal education environment that children encounter. In preschool education, many children with different developmental characteristics receive education together. This period is important in terms of the discovery of gifted children and the development of their talents from an early age (Kildan, 2011). According to some studies, giftedness is neglected in early childhood (Chamberlin et al., 2007; Jolly & Kettler 2008; Koshy & Robinson, 2006; Robinson, 2008). The reason for this situation is that gifted children cannot be identified in the preschool period (Robinson, 2008). Since some views on the identification of gifted children in preschool emphasize different areas, there is no common identification structure. These areas are related to the identification and labeling of gifted preschool children, selection of the appropriate educational strategy, meeting their needs, and socializing them. Within the scope of these areas, the necessity of the identification of gifted children in the preschool period poses a problem due to concerns about the use of structured tests and concerns about the reliability of parental views (Walsh et al., 2010). Nevertheless, it should be noted that the earlier the identification of gifted children is made, the more effective it is. Giving gifted children the opportunity to receive education in line with their potential in the early stages provides benefits both individually and socially (Ulusoy et al., 2014). These explanations reveal that there is no clarity in the identification of giftedness in the preschool period. According to Pfeiffer (2003), problems may arise in the identification of gifted children in the preschool period, and a consensus cannot be reached on this issue. In a study conducted in the United States, it was emphasized that peer and teacher nominations were insufficient, while teacher nomination and performance evaluation were effective (Schroth & Helfer, 2008). In a study conducted in Turkey, the success of teachers and mothers in nominating candidates was examined, and mothers were found to be more successful than teachers (Dağlıoğlu & Suveren, 2013). In addition to the nomination by teachers and families, intelligence tests could also be applied in the identification of gifted children in the preschool period. However, due to insufficient intelligence tests, Gifted Children Rating Scale-Preschool/Kindergarten Form (Karadağ et al., 2016), Assessment of Behavioral Characteristics of Gifted and Talented Students (Şahin, 2013), Giftedness Rating Scales-Preschool/Kindergarten Form (Alma, 2015), and Preschool Term Gifted Children Candidate Notification Scale (Bildiren & Bıkmaz-Bilgen, 2019) are used.

In Turkey, the identification of gifted children is made by the Guidance Research Center in the first grade of primary school. Children who are identified as gifted in the first grade of primary school receive education at the Science and Art Center from the second grade. However, the identification of giftedness is not made for preschool children (Gür, 2017). Giftedness is explained by the concept of high potential in preschool children. Intense interest in a talent area, the desire to be successful, and the desire to spend time and effort to be successful in the early period enable the current high potential to be identified as gifted in the primary school period (Eriş, 2013). Gifted preschool children have a rich vocabulary, are curious, have abstract reasoning and problem-solving abilities, display metacognitive skills, speak early, walk early, have a strong memory, use complex sentences, have in-depth knowledge of certain subjects, have original ideas, and are sensitive to social problems (Harrison, 2004; Koshy, 2002; Porter, 2005; Silverman, 2003).

Gifted children have many differences in terms of developmental characteristics from an early age (Bildiren, 2013). High potential and talent in gifted children are an indicator of an efficient educational life. These children have many advantages in their educational life. For example, they are faster, more creative, and learn more easily in their educational life. Being extremely insistent and determined to reach the goals they set, not accepting the information as it is, having rational thinking, observing, and questioning structures provide advantages in their educational life (Levent, 2014; Stuart & Beste, 2011). They also get on better with their peers and make friends easily.

Gifted children may encounter many problems and threats during their education (Davis, 2013). The threats faced by gifted children are educational environments that do not motivate, do not offer the opportunity to

develop their potential, and do not support their development (Majid & Alias, 2010). Gifted children may express themselves better in an educational environment where they do not perceive threats (Davis, 2013). In order for gifted children not to feel threatened in the educational environment, their strengths should be discovered, an atmosphere where they feel comfortable should be created, and they should be able to freely share their ideas and stay away from stress (Erdem & Baloğlu, 2018; Maker & Nielson, 1996). The educational needs of gifted children are different from their peers. In this respect, they may encounter problems during their education. The problems experienced by gifted children should be minimized, and their development should be supported holistically. For this reason, the education of gifted children should be planned beyond ordinary and general education environments (Bildiren, 2013; Camilli et al., 2010; Karakuş, 2011). However, in kindergartens, gifted children participate in the same activities as other children. Sometimes gifted children take pleasure in the activities offered to them by going into more detail, focusing more, and looking for different solutions (Foster, 1993). However, sometimes gifted children also get bored with activities (Liu et al., 2005). Gifted children prefer intellectual games, use different strategies while playing the same game, and the games played by their peers may seem simple and boring to them (Klein, 2017; Terman, 1926). Various problems experienced by gifted children in kindergartens prevent them from adapting to the classroom. Due to their high social and emotional development, gifted children may hide their abilities to adapt to the classroom and act like their peers in activities. This situation prevents the detection of their abilities (Winner, 2000).

The principle of earliness is among the most important principles in the identification of gifted children. The principle of precocity is that the child's high potential is recognized when it emerges. Within the scope of the principle of earliness, children who are identified early reach a high level of satisfaction, and their development is better supported (Çelik-Şahin, 2014; Özsoy, 1992). In this direction, gifted children should be identified early in order to obtain efficiency from preschool education and not have problems in this period. Early identification is an opportunity to support and advance children's development in the early stages (Gilmanshina et al., 2021). Preschool teachers are the key to determining the superior abilities of children in kindergartens. Since preschool teachers have information about the development of children, their observations are given importance (Pfeiffer, 2015). In line with their observations, the task of teachers is to reveal and develop children's abilities (Mejia et al., 2019). The knowledge level of preschool teachers is at such a level that they may recognize the strengths and weaknesses of children's development (Pool & Hourcade, 2011; Reid et al., 2014). Therefore, teacher evaluations can provide useful data in identifying gifted children (Torrance & Caropresso, 1998; Wolfle, 1989). In some studies, teachers were able to correctly identify the gifted talents of children (Clark, 2013; Dağlıoğlu & Suveren, 2013; Pfeiffer, 2015). Teachers realize the high potential of children and try to make necessary arrangements in their education plans (Cutts & Moseley, 2004; Gross, 2006). Teachers should not only notice children and make necessary educational arrangements, but also inform and guide families on this issue. Progress is made in supporting children at an early age when parents are informed about their children's giftedness (Jeong, 2010). In a study which examined the perceptions of mothers on the characteristics of their gifted children, mothers had expectations from the school's guidance service regarding their children's personal, social, mental, physical, personality, and moral characteristics as well as the developmental periods (Sevgili-Koçak & Kan, 2019). In another study with mothers, mothers did not realize that their children were gifted in the preschool period (İpek, 2019; Kaçar, 2016). For this reason, mothers cannot support their children in the preschool period, and their children experience adaptation problems in preschool (Kaçar, 2016). When the studies with teachers as well as parents are examined, it was stated that preschool teachers have partial knowledge about gifted children, contribute to the identification of these children, and the children need different education in preschool (Kıldan, 2011), they need to be identified early (Çetinkaya & İnci, 2019), this should be arranged for children, they experience difficulties, and teachers feel inadequate (Bildiren et al., 2020). In these studies, parents and teachers emphasize the early identification of gifted children. In this respect, recognizing gifted children in the preschool period and providing these children with studies that support their high potential improves children's abilities from early ages.

The Ministry of National Education Preschool Education Program takes into account the individual differences of children and provides the opportunity to adapt the activities according to the needs of the children (Ministry of National Education [MoNE], 2013). When preschool teachers identify children's abilities, they can adapt their activity plans according to gifted children. In addition, teachers may inform families about this issue and guide them about their children's abilities. When gifted children are not noticed or adaptations are not made in the educational environment in the preschool period, children may encounter some problems. Some of these problems include boredom from schoolwork, not wanting to go to school, disappointment, difficult relationships with peers, depression, etc. (Davis, 2013). Recognition of gifted children by their preschool teachers and determining the problems they experience in preschool have important places in the interventions for these

children. In this respect, the aim of this study is to inform mothers of gifted children about the development of their children, to examine the educational problems children experience in preschool education institutions, and to identify the expectations of mothers from preschool education in relation to mother's perceptions.

In line with the purpose of the study, answers to the following questions were sought:

1. On which subjects were mothers of gifted children informed about their children's development?
2. What are the problems experienced by gifted children in preschool education according to the mothers?
3. What are the expectations of mothers from preschool education for their gifted children?

Method

Design of the Study

The phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was used in the study. The phenomenological approach is the collection of experiences related to a real situation under common principles. This approach allows a better and in-depth understanding of a phenomenon (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). In phenomenological research, attention is drawn to the opinions and experiences of individuals. Phenomenological research tries to get to the base of an experience by examining experiences related to phenomena. For this reason, great importance is attached to experience in phenomenological research. With this feature, it is important that the individuals who will participate in the research have experience on the subject. Phenomenological approaches are divided into two as descriptive and interpretive. In this study, a descriptive phenomenological approach was used. The main purpose of descriptive phenomenology is to describe perceptions and experiences (Ersoy, 2019). This study was designed in a descriptive phenomenological approach as it describes in detail the information that preschool teachers give to mothers of gifted children about their children's development, the educational problems children experience in preschool education institutions, and mothers' expectations from preschool education based on their perceptions. The case of the study consists of the problems experienced in preschool education. Interviews were conducted with the mothers to examine the case.

Study Group

The participants were selected through criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The criterion for inclusion in the study group is that the children of the participants have attend at least one year of education in a kindergarten affiliated to the Ministry of National Education. Since all parents who volunteered to participate in the study with this criterion were mothers, 75 mothers whose children were attending the Science and Art Center were included in the study group. Mothers with children studying at the second, third, and fourth grade levels were included in the study. The identification of gifted children starts in the first grade, and these children are accepted to Science and Art Center the following year. Therefore, mothers with first grade children were not included in the study. Science and Art Centers were established to improve the performance of gifted students and to meet their educational needs. Whether the children are gifted is determined through various screenings. First of all, the classroom teachers nominate the children they think are gifted by filling out the observation form. The students to be included in the group evaluation are determined by referring to the observation forms. A group screening test is applied to these students. Children with high performance in the group screening test are evaluated individually. Individual assessment is made in the field of painting, music, and general mental ability (MoNE, 2019). However, identification of the gifted is not made in the preschool period in Turkey, and preschool education is not provided in Science and Art Centers. For this reason, gifted children who are currently attending preschool education could not be included in the study. Therefore, the opinions of the participants about their past experiences were consulted.

Table 1

Demographic Characteristics of Mothers and Gifted Children in the Study Group

Demographic characteristics		N	%
Demographic characteristics of children			
Gender	Female	37	50.2
	Male	38	49.8
	Total	75	100
Grade level	Second grade	17	22.4
	Third grade	36	48.3
	Fourth grade	22	29.3
	Total	75	100
Age	Seven	7	8.8
	Eight	25	33.2
	Nine	21	27.4
	Ten	22	30.6
	Total	75	100
Demographic characteristics of mothers			
Education level	Secondary school	8	10.2
	High school	13	16.8
	University	54	73.0
	Total	75	100
Occupation	White-collar worker	39	51.9
	Blue-collar worker	9	11.4
	Housewife	27	36.7
	Total	75	100
Level of income	High	33	43.8
	Medium	42	56.2
	Total	75	100
Age	Mean = 36.8		

Table 1 includes the demographic characteristics of the participants and their children. Of the gifted children in the study group, 50.2% were female and 49.8% were male. Regarding the grade levels, 22.4% of the children studied in the second grade, 48.3% in the third grade, and 29.3% were in the fourth grade. The ages of the children varied between 7-10: 8.8% of the children were 7 years old, 33.2% were 8 years old, 27.4% were 9 years old, and 30.6% were 10 years old.

The average age of the mothers was 36.8. Of these mothers, 10.2% were secondary school graduates, 16.8% were high school graduates, and 73% were university graduates. Concerning their employment, 51.9% of the mothers were civil servants, 11.4% were workers, and 36.7% were housewives. Less than half (43.8%) of the families had a high level of income, and 56.2% had a medium level of income.

Data Collection Tools

The Personal Information Form and Parent Interview Form were used as data collection tools. In line with the purpose of the study, a semi-structured interview form was prepared. Interviews are data collection methods that help to understand the perceptions, thoughts, and reactions of individuals (Yıldırım & Şimşek, 2011). Semi-structured interviews are a type of interview consisting of open-ended questions that provide flexibility to the researcher during the interview (Türnüklü, 2000).

The data collection tool was prepared after the literature review (Koshy, 2002; Mooij, 2013; Wellisch, 2019, 2021). The interview form was prepared under three themes: the information given by the preschool teacher about the child's development, the problems children experienced in preschool education, and the mothers' expectations from preschool education. In relation to these themes, three open-ended questions (What information did the preschool teacher give about the development of the child while your child was receiving preschool education?; What were the educational problems your child experienced during preschool education?; What were your expectations from preschool education?) were prepared, and an interview form was created to include the information given by the preschool teacher about the child's development, the educational problems the child experienced during preschool education (such as activities, educational environment, materials), and the

expectations of mothers from preschool education/applications that they wanted to be directed towards the child or mother. The data collection tool was examined by three field experts to ensure internal validity. Adjustments were made in line with the recommendations of the experts. The interview form for the pilot application was applied to two mothers who were not included in the study group. Afterwards, the interview form was given its final form.

Data Collection and Analysis

The data were collected from the mothers of gifted children attending the Science and Art Center in the fall semester of the 2019-2020 academic year. In order to conduct the research, first, the ethics committee approval was obtained from Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Decision number: 2019/137, Issue date: 11.12.2019). Afterwards, an application permission was obtained from Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education. The director of the institution where the application would be made was informed about the study, and permission was obtained from the director of the institution. Verbal consent was obtained from mothers who volunteered to participate in the study. The interviews were conducted with the mothers whose consent was taken. The researcher conducting the interview had a doctoral degree in child development and education. The researcher took part in all processes of the research, such as designing the study, collecting and analyzing the data, and reporting the study. The interviews were conducted by the researcher individually and face-to-face in a quiet environment when the mothers were available. Before each interview, the mothers were informed that all records and their names would be kept confidential. After the purpose of the study was explained, the interview started. The interviews lasted between 30 and 35 minutes.

Inductive content analysis technique was used in the analysis of the data. In this technique, concepts related to the collected interview results are formed, similar concepts are brought together, and themes are generated (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this framework, the data were read by the researcher and coded. The data were evaluated and coded by another researcher who is an expert in the field. Three different codings were identified, and the different codings were unified after negotiation. The "Good development" code has been replaced with "Fast improvement," the code "Always using the same materials" was replaced with "No different materials," and the code "Not allowed to spend a long time in activities" became "Event duration is short." In addition, changes were made in the way of expression of the six codings by discussing them together. "Their development is at the highest level" code was changed as "High level of development," "Their development is different" was rephrased as "Different development," "Learning speed" code became "Fast learning," "High level of comprehension" code was re-written as "High understanding," "Not interested in material" code was replaced with "Materials are not interesting," and "Does not take interest in the child" code was replaced with "Taking care of the child." After the codes were examined and themes were created, the codes were grouped under themes. The codes and themes were compared and re-examined, and then the codes and themes were finalized (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Frequency and percentage tables were created for the coding. Frequency and percentage values calculated by digitizing the data are given in tables. In the study, mothers were given code names as M1, M2, M3, M4, etc., and the analyses were presented with these codes.

Regarding the validity and reliability of the study, the reproducibility of the findings was emphasized (Yıldırım & Şimşek, 2011). Expert review, participant confirmation, and long-term interaction methods were used to ensure internal validity. Before the interview form was prepared, the literature was reviewed. In addition, opinions of three field experts were taken. Preliminary interviews were conducted with two mothers who were not included in the study group. After the interviews were made, they were transcribed and presented to the participants, who were asked if there were any statements they wanted to add or remove. For external validity, the steps in the research process were carefully explained. In addition, for external validity, the data were analyzed without adding interpretation and without changing their nature. The research model, study group, data collection tool, data collection procedure, and data analysis are explained in detail. For internal reliability, all findings were presented directly and supported by direct quotations with the opinions of the participants. In addition, the coding reliability was calculated. A faculty member who has studies on the education of gifted children and is experienced in qualitative research coded the data independently of the researcher, and the percentage of reliability between the coders was calculated by comparing the coding. The inter-coder reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) consensus-disagreement formula, and the reliability was determined as .92. A detailed description has been made to ensure external reliability. The results were written in detail, and the participant codes were arranged and presented in a way that allows checking the consistency of the data in the findings section.

Results

The results obtained from the study conducted to examine the information given by preschool teachers to mothers with gifted children about the development of their children, the educational problems children experience in preschool education institutions, and the expectations of mothers from preschool education are presented below.

Table 2

Information Provided to Families by Preschool Teachers About the Developments of Children

Themes	Sub-themes	Codes	f	%
Developmental characteristics	Developmental characteristics	Advanced development (<i>f</i> = 12)	45	45.5
		Differential development (<i>f</i> = 5)		
		Rapid development (<i>f</i> = 3)		
	Cognitive	High attention skills (<i>f</i> = 3)		
		Relating to activities (<i>f</i> = 2)		
		Thinking skill (<i>f</i> = 2)		
		Curiosity (<i>f</i> = 2)		
		Strong memory (<i>f</i> = 2)		
		Intellectual knowledge (<i>f</i> = 1)		
		Self-discovery (<i>f</i> = 1)		
	Social emotional	Compatibility (<i>f</i> = 3)		
		Empathy (<i>f</i> = 1)		
		Positive behavior (<i>f</i> = 1)		
		Following the rules (<i>f</i> = 1)		
High social relations (<i>f</i> = 1)				
Motor	High leadership skills (<i>f</i> = 1)			
	Fine motor development (<i>f</i> = 2)			
Language	Gross motor development (<i>f</i> = 1)			
	Expressive language (<i>f</i> = 1)			
Learning	Learning skills	Word count (<i>f</i> = 1)		
	Fast learning (<i>f</i> = 12)	26	26.3	
Gifted	Comprehension skills	High level of comprehension (<i>f</i> = 8)	5	5.0
	Being successful (<i>f</i> = 6)			
Creativity	Gifted	Highly gifted (<i>f</i> = 3)	3	3.0
	Talented in visual arts	High artistic talent (<i>f</i> = 2)		
No information provided	Thinking differently	Finding alternative solutions to problems (<i>f</i> = 2)	20	20.2
	Creativity	Creativity (<i>f</i> = 1)		
Total			99	100

As seen in Table 2, the highest amount of information about the children given to families by preschool teachers is about “developmental characteristics” (45.5%). Teachers learn about children's “learning skills” (26.3%), “gifted ability” (since gifted children are not identified in the preschool period, it is important for preschool teachers to realize the gifted abilities of children and guide their families) (5.0%), and “creativity” (3.0%). According to 20.02% of the mothers, preschool teachers did not provide information about their children's development.

When the sub-themes and categories of the developmental characteristics theme were examined, high-level, different, and rapid development categories were associated with the superior developmental characteristics sub-theme since they described the high-level development characteristics. High attention skills, high interest in activities, high thinking skills, being curious, strong memory, and intellectual knowledge categories were associated with the cognitive development sub-theme. The categories of adaptability, empathy, positive behavior, obeying rules, high social relations, and leadership skills were grouped under the social emotional development sub-theme, and the fine and gross motor development categories were associated to the motor development sub-theme. Since the expressive language and word count categories are related to language development, a relationship was established with the language development sub-theme. As the sub-themes of superior developmental characteristics, cognitive development, social-emotional development, motor development, and

language development were directly related to development, they were associated with the developmental characteristics theme.

Since the categories of fast learning, high comprehension, and being successful reflect the learning and comprehension skills of gifted children, they were associated with the sub-themes of learning skills and comprehension skills. Learning and comprehension skills are the determinants of learning in general, so they were categorized under the learning sub-theme. The categories of very talented and high artistic talent were associated with the sub-themes of children being talented and being talented in visual arts. The sub-themes of talent in the field of visual art and being talented in general explain the gifted theme. The category of finding different solutions to problems was associated with the different thinking sub-theme, and the creative and self-discovery categories were related to the creativity sub-theme. Creativity and different thinking sub-themes explain the creativity theme.

The expressions of the mothers about the information given by the preschool teachers about the development of their children are as follows:

M2. "The teacher noticed that my child was able to read and informed us that it is a privilege. The teacher used to say that not all children knew what my child had learned and knew, that the other children did not ask questions like my child did, and that they did not wonder."

M20. "The teacher was aware that my child was in an advanced condition. My child learns quickly and does everything before his friends."

M17. "The teacher said that my child's motor skills are at a higher level compared to his peers."

M27. "The teacher specifically said that my child is more attentive, looks at things logically and differently, can notice emotions by making eye contact, and pays attention to details."

M72. "The teacher said that my child's social relations are very strong and that he manages the other children in the class."

The second research question of the study is related to the educational problems experienced by gifted children in the preschool period. The answers given by the mothers about the educational problems experienced by their gifted children during preschool education were grouped under categories, sub-themes, and themes. The obtained results are presented in Table 3.

In Table 3, the educational problems experienced in the preschool period are related to "activity" (41.3%), "teacher" (20.2%), "materials used" (15.4%), "peer interaction (2,9%)," and the "school (2.9%)." Twenty of the children (19.2%) did not experience any educational problems in the preschool period.

The category of implementing activities below the developmental level was associated with the activity sub-theme that is not suitable for the development of the child, the categories related to the content of the activities were associated with the rich-content activity sub-theme, and the short activities category was associated with the activity duration sub-theme. Activity not suitable for the development of the child, lack of rich content, and activity duration sub-themes were associated with the activity theme as they explained the characteristics of the activities applied to children. The categories of not having different and interesting materials, not having rich materials, not being able to use the materials freely and as they want were associated with the sub-themes of not using the materials freely. The sub-themes of the lack of rich materials and the inability to use the materials freely were associated with the material theme as they directly explained the materials used. The teacher's awareness of the child's development, knowing how to approach the child and observing the child well were associated with the teacher's awareness of the child's development. The categories of teacher-centered studies, the teacher's suppression of the child's development, not implementing activities according to the child's development, and not supporting the child's cognitive development were associated with the sub-theme of the teacher not adapting the studies to the child as they included the educational adaptations made by the teacher for the children. The problem of communication and agreement with the teacher and the problem of lack of support by the teacher in terms of social and emotional aspects affect the communication with the teacher, so they are associated with the sub-theme of the problem of communication with the teacher. Since the teacher does not notice the child's development, the teacher does not adapt the work to the child, and the sub-themes of communication problems with the teacher are expressions directly related to the teacher, i.e., they are associated with the teacher theme. Since the categories of children having nothing in common with their friends and having no friends affect their friendship relations, they are associated with the sub-theme of friendship relations. The category of being normative is gathered under the sub-theme of problems experienced in relations with friends since it would cause problems in relations with

friends. Communication problem with friends and friendship relations are associated with the theme of peer interaction since they are effective in peer interaction.

Table 3

Educational Problems During Preschool Education

Themes	Sub-themes	Codes	f	%
Activity	Activity not suitable for the child's development	Implementing activities below the developmental level ($f = 10$) Boring activities ($f = 9$) Simple activities ($f = 2$)	43	41.3
	Lack of content rich activities	Inability to implement diverse and rich activities ($f = 8$) Including the same activities ($f = 6$) Activities not attracting attention ($f = 3$) Not giving the opportunity to do the activities the way they want ($f = 1$)		
	Activity duration	Short duration of activity ($f = 4$)		
Material	Lack of rich materials	No different materials ($f = 8$) Uninteresting materials ($f = 4$)	16	15.4
	Non-free use of materials	Inability of the child to use all materials ($f = 2$) Not allowing the materials to be used for purposes other than their intended use ($f = 2$)		
Teacher	Low competence of the teacher	Not recognizing the child's superior development ($f = 4$) Not knowing how to approach the child ($f = 2$) Not observing the child well ($f = 1$)	21	20.2
	Failure of the teacher to adapt the work to the child	Teacher-centered studies ($f = 1$) Suppressing the child's development ($f = 1$) Not doing activities according to the child's development ($f = 2$) Lack of support for cognitive development ($f = 1$)		
	Communication problem with the teacher	Not getting along with the teacher ($f = 1$) Inability to communicate ($f = 1$) Teacher does not understand the child emotionally ($f = 3$) Teacher's failure to support the child's social development ($f = 2$)		
Peer interaction	Communication problem with friends	No friends ($f = 1$) Lack of common interests/aspects with friends ($f = 1$)	3	2.9
	Friendships	Being prescriptive ($f = 1$)		
School	Not going to school	Reluctance to go to school ($f=3$)	3	2.9
No problem encountered			20	19.2
Total			104	100

The statements of mothers on the educational problems their children experienced in the preschool period are as follows:

M48. "The teacher's observation and educational guidance is a problem. It is a big problem that the teacher does not support even though all the tools for the development of the gifted child are available in the classroom."

M59. "Some activities were very boring. He doesn't want to draw pictures right now. There were always activities such as cutting and pasting. Instead, there could be activities that focus on mental or social aspects."

M65. "He always repeated what he knew. There were no activities to support his development. He has reduced his sociability."

M66. "The constant and long-term mention of the same issues bored him. She was saying she didn't want to go to kindergarten."

M68. "Insufficient activities, insufficient equipment, and insufficient teachers were a big problem."

The third research question of the study is related to the expectations of mothers with gifted children from preschool education. Expectations of mothers from preschool education were collected in categories, sub-themes, and themes. The obtained results are presented in Table 4.

Table 4
Expectations of Mothers of Gifted Children from Preschool Education

Themes	Sub-themes	Codes	f	%
Activity	Activity content	Activity for child's talent (<i>f</i> = 4)	27	25.7
		Differentiated activity (<i>f</i> = 2)		
		Coercive activity (<i>f</i> = 1)		
		Comprehensive activity (<i>f</i> = 1)		
		Content-rich activity (<i>f</i> = 1)		
	Advanced activity (<i>f</i> = 1)			
	Type of activity	Activity with mind and intelligence games (<i>f</i> = 5)		
		Research activities (<i>f</i> = 6)		
		Technology-related activity (<i>f</i> = 2)		
	Adaptation	Scientific study activities (<i>f</i> = 2)		
Organizing the activities according to the child (<i>f</i> = 1)				
Teacher	Teacher competency	Adapting activities (<i>f</i> = 1)		
		Self-development (<i>f</i> = 3)		
	Teachers' awareness of children's development	Knowledge of gifted children (<i>f</i> = 3)		
		Noticing children (<i>f</i> = 4)		
		Discovering children's talents (<i>f</i> = 2)		
	Teacher's sensitivity	Observing children (<i>f</i> = 2)		
		Being sensitive (<i>f</i> = 2)		
		Being considerate (<i>f</i> = 3)		
	Teacher's supporting children	Being patient (<i>f</i> = 3)		
		Considering individual differences (<i>f</i> = 3)		
Taking care of the child (<i>f</i> = 3)				
Supporting the child (<i>f</i> = 1)				
Informing families	Making education fun (<i>f</i> = 1)			
	Differentiating activities (<i>f</i> = 1)			
Education environment	Different educational environment	Teachers should provide information about children's development (<i>f</i> = 7)		
		Education by talent (<i>f</i> = 10)		
		Education in harmony with nature (<i>f</i> = 1)		
	Material	Informal education (<i>f</i> = 2)		
		Education in different kindergartens (<i>f</i> = 1)		
Social emotional development	Social development	Different material (<i>f</i> = 2)		
		Creative material (<i>f</i> = 1)		
	Emotional development	Material for their talents (<i>f</i> = 2)		
		Social behavior (<i>f</i> = 4)		
Early identification	Early identification	Self-confidence (<i>f</i> = 1)		
		Providing socialization (<i>f</i> = 1)		
Early notification	Early notification	Children's happiness (<i>f</i> = 1)		
		Preschool identification (<i>f</i> = 5)		
Total	Total	Informing parents before school (<i>f</i> = 2)		
		95	100	

As shown in Table 4, the expectations of mothers from preschool education for their gifted children are related to "activity" (25.7%), the "teacher" (33.3%), "education environment" (18.1%), "social emotional development" (6.7%), and "early identification" (6.7%).

The activity content sub-theme was associated with the activity content as differentiated, compelling, comprehensive, content-rich, and advanced activity categories as ability explained the activity contents. Research, technology, and scientific study activity categories, which include mind and intelligence games, are associated

with the research-based activities sub-theme as they explain the activity content for scientific research. The categories of organizing and adapting the activities according to the child are associated with the adaptation sub-theme as they explain the adaptations in the activity. Activity contents, research-based activities, and adaptation sub-themes were associated with the activity theme as they were directly related to the activity structure. Since teachers' self-development and lack of knowledge are thought to be related to education, they are associated with the teacher education sub-theme. The categories of noticing children, discovering children's talents, and observing children are thought to be related to teachers' realizing that children are gifted, and thus its development is thought to be related to the sub-theme of teachers' awareness of children's development. As the categories of teachers' understanding, sensitivity, being patient, and being attentive to individual differences in different development explain sensitivity, it has been associated with the sub-theme of teachers' sensitivity. It is associated with the sub-theme of teachers' support for children as it explains that teachers are interested, support the child, differentiate activities, make education fun, and support children in the educational environment. The category of informing parents about the situation of children was associated with the sub-theme of informing families. Since all sub-themes explained the duties and responsibilities of teachers, the sub-themes were associated with the teacher theme.

The sub-theme of different education environment includes ability, being intertwined with nature, informal and different types of education in kindergartens as they explain the changes in the educational environment. Since the categories of different, creative, and talent-oriented materials explain the content of the materials in the educational environment, they are associated with the materials category. The sub-themes of the different educational environment and materials involve the characteristics of the educational environment; therefore, they are associated with the theme of the educational environment. Social behavior, self-confidence, and socialization categories, which include the social development of children, were associated with the social development sub-theme. The category of making them happy was related to the emotional development sub-theme. Social and emotional development sub-themes were included in the social-emotional development theme. The category of identifying children before school was associated with the sub-theme of early identification, and the category of informing families before school was related to the sub-theme of early information. Early identification and information sub-themes were associated with the identification theme, which includes identification and informing.

The expectations of mothers from preschool education for their gifted children are as follows:

M5. "Our teachers should improve themselves, know mind and intelligence games, and use different materials."

M12. "I think that such children should be discovered and educated separately."

M29. "Education and the educational environment can be arranged according to the child, and different educational materials can be provided. Activities that will enable students to socialize can be increased."

M36. "Children should be recognized, and their talents should be supported. Children should be helped to develop, reinforced with different activities, and made to realize their potential. They should inform the parents about the situation and direct them."

M38. "There can be activities that reveal the interests and abilities of children rather than ready-made standard activities. They should always have the knowledge and equipment to reveal new things in this regard."

Discussion

The study was carried out to examine the information provided to mothers with gifted children attending primary school by their preschool teachers, the problems their children experience in preschool classes, and the mothers' expectations from preschool education. In the study, first, mothers were asked whether the preschool teacher noticed the different development of their children and on what subjects they gave information. The mothers were given information about the developmental characteristics of their children, their learning levels, and their giftedness and creativity. Preschool teachers in Turkey take special education, inclusion, and development courses during their teacher education (Council of Higher Education, 2018). For this reason, preschool teachers have information about the general characteristics and inclusion of gifted children in special education and inclusion courses. In the development course, they learn the developmental characteristics of children during normal development. These lessons can help preschool teachers to have knowledge and awareness

about gifted children. In this respect, the fact that most of the teachers noticed the different development in children may be related to the pre-service lessons.

Gifted children first encounter their preschool teachers in their educational life. According to studies, preschool teachers' knowledge levels about gifted children are not high (Daştan, 2016; Gülkaya, 2016; Kıldan, 2011; Sarar, 2018). At the same time, in some studies, teachers who have education to recognize and nominate gifted children are more successful in recognizing and nominating than those who do not (Kaplan-Number, 2018; Şahin & Çetinkaya, 2015). As a result of the education program implemented to enable preschool teachers and teacher candidates to recognize gifted children, there has been an increase in teachers' awareness of gifted children (Dereli, 2019). According to studies, informing teachers about giftedness has a positive effect on their professional competencies and their ability to recognize children (Johnsen, 2012; Schmitt & Goebel, 2015). In addition, preschool teachers' awareness of children's superior talents is related to the education they receive (Vreys et al., 2018).

Learning centers in preschool education are also called centers of interest, and children attend the centers in line with their interests (Bredenkamp & Copple, 1996). In the applied activities, the teacher can observe the situations where the children are more interested, talented, and have higher participation. In this direction, learning centers and activities offer opportunities for teachers to realize the talents and development of children. For example, children with a talent for music may prefer the music center while playing in the learning centers. The continuity of this choice, when evaluated together with the child's participation and success in musical activities, may give a clue to the teacher about the child's talent. According to a study, preschool teachers gave information about the high-level thinking skills of children with the questions they asked in the story books they read (Walsh et al., 2017). Preschool teachers have a high level of awareness of noticing gifted children in their classrooms (Pfeiffer, 2002; Pfeiffer & Jarosewich, 2007). In a study which examines the ways to provide effective education to gifted children in preschool, recognizing talent has a key role in providing accurate and efficient education (Pfeiffer & Jarosewich, 2007). According to the results of a study investigating the recognition of gifted children in the preschool period, which is the critical period, being noticed in the early period has a positive effect on the development of children (Cukierkorn et al., 2007). The realization of the high potential of preschool children by teachers increase the future success of children and reduce their social, emotional, and behavioral problems (Harrison, 2004; Sankar-DeLeeuw, 1999). In addition, teachers who realize the high potential of children have the ability to adapt the education program prepared for other children according to the needs of gifted children (Hotulainen & Schofield, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008). The present study denotes that when preschool teachers inform families about their gifted children, they realize that the child is gifted. In this direction, the results obtained from the above-mentioned studies are similar to the results of the present study as the preschool teachers noticed and informed families about the gifted children.

In the current study, educational problems experienced by gifted children and expectations from preschool education were examined from the mothers' perspectives. The educational problems experienced by gifted children in preschool classes were collected under the themes of the content of the applied activities, the materials used, the teacher, social emotional development, and the school. Expectations from preschool education, on the other hand, are gathered under the themes of activity, the teacher, educational environment, social emotional development, and early diagnosis in a way that supports the problems experienced. Gifted children have different educational needs in line with their intellectual abilities, strong memories, and easy and fast learning abilities. The needs of these children should be determined and met in an appropriate educational environment (Leikin et al., 2014). By meeting the educational needs of gifted children, the problems that arise when they are not met should be minimized (Berman et al., 2012). In the activities applied to gifted children in the preschool period, sufficient opportunities are not offered to reveal and develop their abilities (Rogers, 2007). According to studies, the activities applied in the classroom for gifted children in the preschool period are not enriched or differentiated, children are not freed, and rich and different materials are not used (Koshy, 2002; Mooij, 2013). In addition, preschool teachers do not ask open-ended questions, do not develop advanced vocabulary, deductive reasoning, and creative thinking (Hanninen, 1998). Teachers need to do these in order to enrich the educational environment and make it suitable for gifted children. This is because when enrichment practices are not performed, problems occur in the cognitive development of gifted children (McClarty, 2015; Park et al., 2013). Studies report that when no intervention is made for gifted children in preschool classes, children experience problems in their academic, cognitive, and social development (Foreman & Gubbins, 2015; Kaya, 2013; Wellisch, 2019). In addition, gifted children may have problems in terms of self-confidence, self-esteem, personality traits, disappointment, exclusion, and depression (Berkowitz & Hoppe, 2009). When gifted children are not supported in the educational environment and their

problems are not resolved, they are faced with the problems of not wanting to participate in activities, being bored at school, and being alienated (Cross, 2014; Reis & McCoach, 2000). According to the study by Wellisch (2021), in which the problems experienced by gifted children in preschool education are examined in line with the views of their parents, the social, emotional, and intellectual needs of children are not met, and their abilities are underestimated. In other studies, it has been observed that teachers do not show sufficient interest and support to gifted children (Grant, 2013; Walsh et al., 2010). The results obtained from the studies are similar to the results of the current study regarding the problems experienced in the activities, materials, development areas, and educational environment as well as the expectations of the mothers on these issues.

Teachers are the key to minimizing the problems children experience during activities and meeting their expectations from preschool education. However, as a result of the current research, it has been concluded that there are also problems with the teacher. Concerning the previous research problem, most preschool teachers were able to realize the high potential of children. Although having theoretical knowledge about the development of gifted children makes it easier for preschool teachers to recognize children, the problems cannot be prevented, as determined in this study. According to the literature, this result is due to the fact that teachers have insufficient knowledge and skills about gifted children (Berman et al., 2012; Kettler et al., 2017; Laine & Tirri, 2016). Insufficient knowledge level causes teachers to be reluctant to implement different educational interventions (Lassig, 2009). Teachers who have a high level of knowledge about gifted children have high self-confidence in meeting the needs of gifted children and minimizing the problems they experience (Vidergor & Eilam, 2011; Vreys et al., 2018). In a case study, teachers' insufficient knowledge of gifted children caused children to be disadvantaged (Fraser-Seeto et al., 2013). In another study, it was determined that teachers think that gifted children do not need support, and they ignore these children (Gallagher et al., 2011). Due to the social adaptation problems experienced by gifted children, teachers sometimes behave in hostile ways (Geake & Gross, 2008). The results obtained from the studies are similar to the findings of this research about the problems and expectations of mothers involving teachers' enrichment of the educational environment, adapting the activities to the gifted child, supporting the child's development, being sensitive, experiencing communication problems with teachers, and problems experienced by children due to teacher education.

Mothers emphasized that teachers informed them about the educational problems, and they stated their expectations from preschool education, but they added that the guidance for their children's superior abilities was not sufficient. In Wellisch's (2019) study, parents are not informed about their children due to the lack of knowledge of preschool teachers. It is necessary for families to learn about their children's abilities, to support their children and to make different educational plans (Wellisch, 2021). In line with this result, in order to support gifted children in the home environment in the preschool period, preschool teachers should be conscious and inform families.

Conclusion

It is necessary for children to receive education that will develop their superior abilities for both social and individual development (Sak, 2014). In the study, most of the gifted children were noticed by their teachers in the pre-school period, but because the teachers did not make adequate interventions, the children experienced educational problems in the activities applied, materials used, peer interaction and not wanting to go to school. In addition, the expectations of families from pre-school education are in the direction of eliminating educational problems. Gifted children should be recognized in the pre-school period. Because the recognition of gifted children is the beginning of their education that will develop their potential (Ayas, 2018). Accordingly, educational measures should be taken to maximize the potential of children and to minimize the problems they experience.

Limitations and Recommendations

1. The study is limited to the data collected from the mothers of the students attending Science and Art Center. In addition, the study is limited to taking the opinions of the mothers about their past experiences. Because gifted children in the pre-school period were not identified, retrospective opinions were obtained. In line with the purpose of the study, the results obtained can be diversified by conducting similar interviews with children and children's preschool teachers.
2. In the study, the educational problems experienced by the children were asked. The practices of families to overcome these problems can be investigated.

3. The preschool teachers of the children in the study group can be learned and the practices they do to support the development of gifted children and the reason for the educational problems that the children experience can be investigated.
4. Policy makers can take new measures and intervene regarding the expectations of families from preschool education and the problems experienced by children.
5. The Ministry of National Education can identify gifted children between the ages of 5-6 through preschool teachers and families. The performance of gifted children can be supported by pre-school teachers and their educational problems can be prevented.
6. Classes can be created in Science and Art Centers for gifted children aged 5-6 years, where they can be with gifted children like themselves and develop their potential.
7. Higher Education Council pre-school teacher training programs, nomination of gifted children in the pre-school period, differentiation of education, social and emotional adaptation, etc. can add undergraduate course content.

References

- Alma, S. (2015). *Üstün yetenekliliği derecelendirme ölçekleri-okulöncesi/anaokulu formu (grs-p)'nun Türkçe'ye uyarlanması [Adaptation of grade-grade for preschool/kindergarten form]* (Tez Numarası: 422522) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayas, M. B. (2018). Üstün yeteneklileri tanılamaya giriş. In U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması [Identifying the gifted]* (pp. 1-14). Vize Yayıncılık.
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/13598130903358493>
- Berman, K. M., Schultz, R. A., & Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26. <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bildiren, A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar aileler ve öğretmenler için bir kılavuz [A guide for gifted children, families and teachers]* (2nd ed.). Doğan Kitap.
- Bildiren, A., & Bıkmaz-Bilgen, Ö. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Candidate notification scale for gifted children in pre-school period: Validity and reliability study]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 269-285. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.475278>
- Bildiren, A., Gamze, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin algıları [The perceptions of the preschool teachers regarding identification and education of gifted children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326>
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1996). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Revised edition). NAEYC.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620. <https://doi.org/10.1177/016146811011200303>
- Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 372-393. <https://doi.org/10.1177%2F016235320703000305>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Cross, T. L. (2014). Social emotional needs: The effects of educational malnourishment on the psychological well-being of gifted students. *Gifted Child Today*, 37(4), 264-265. <https://doi.org/10.1177%2F1076217514544032>
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H., & Besnoy, K. (2007). Serving the preschool gifted child: programming and resources. *Roeper Review*, 29(4), 271-276. <https://doi.org/10.1080/02783190709554422>
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2004). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi [Education of gifted and talented children]* (2nd ed.). Özgür Yayınları.
- Çelik-Şahin, Ç. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Investigating science and arts center students'opinions on these organizations]. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 101-117. <https://dergipark.org.tr/pub/iuhayefd/issue/8800/110001>
- Çetinkaya, Ç. & İnci, G. (2019). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri [Teachers' opinions on identifying gifted and talented children at early childhood period]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 959-968. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2130>

- Dağlıoğlu, E., & Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğrenci ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının incelenmesi [The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/146899/>
- Davis, G. A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi [Gifted children and their education]*. Özgür Yayınları.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması [Comparison of self-efficacy levels of pre-school teachers and their attitudes towards the education of the gifted individuals]* (Tez Numarası: 451836) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dereli, F. (2019). *Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların aday gösterilmelerine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiği [Effectiveness of the training program for nomination of gifted children in early childhood education]* (Tez Numarası: 582725) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, Ş., & Baloğlu, M. (2018). Üstün yetenekli ergenlerin stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkilerinin ergen popülasyonu ile karşılaştırılması [Gifted adolescents' stress sources, reactions against stress and comparison with general adolescent population]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 598-609. <https://doi.org/10.17679/inuefd.485921>
- Eriş, B. (2013). *Her çocuk üstün yeteneklidir [Every child is gifted]*. Alfa Eğitim.
- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri [Qualitative research patterns in education]* (pp. 81-134). Anı Yayıncılık.
- Foreman, J. L., & Gubbins, E. J. (2015). Teachers see what ability scores cannot: Predicting student performance with challenging mathematics. *Journal of Advanced Academics*, 26, 5-23. <https://doi.org/10.1177/1932202X14552279>
- Foster, S. M. (1993). Meeting the needs of gifted and talented preschoolers. *Gifted Child Today*, 22(3), 23-30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ478156>
- Fraser-Seeto, K., Howard, S., & Woodcock, S. (2013). Preparation for teaching gifted students: An updated investigation into university offerings in new south wales. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22, 45-51. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.861945172982288>
- Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 11-24. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673585>
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Gilmanshina, S., Smirnov, S., Ibatova, A., & Berechikidze, I. (2021). The assessment of critical thinking skills of gifted children before and after taking a critical thinking development course. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100-780. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100780>
- Grant, A. (2013). Young gifted children transitioning into preschool and school: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 23-31. <https://doi.org/10.1177/183693911303800204>
- Gross, M. U. (2006). To group or not to group: Is that the question? In C. Smith (Ed.), *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners* (pp. 119-137). Routledge.
- Gülkaya, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi [Determining preschool teachers' perceptions, views and educational needs regarding gifted children]* (Tez Numarası: 402767) [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar [Gifted children with educational and social-emotional perspectives]*. Anı Yayıncılık.

- Hanninen, G. E. (1998). Designing a preschool program for the gifted and talented. In J. F. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 445-461). Hampton Press.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/02783190409554246>
- Hotulainen, R. H. E., & Schofield, N. J. (2003). Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. *High Ability Studies*, 14(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/13598130304093>
- İpek, Y. (2019, December 1-3) *Okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların ailelerinin gözlemleri ve karşılaştıkları sorunlar [Observations of the parents of private skills in the preschool period and the problems]* [Paper presentation]. International Congress on Gifted and Talented Education, Malatya, Türkiye.
- Jeong, H. W. G. (2010). *Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight years of age)* [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Louis University.
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49-57. <https://doi.org/10.1177/1076217511427430>
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 427-446. <https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2008-792>
- Kaçar, M. (2016, April 14-15). *Üstün yetenekli çocukların ailelerinin okul öncesi eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri [Opinions of parents of gifted children on pre-school education services]* [Paper presentation]. Vth Educational Research Congress, Sakarya, Türkiye.
- Karadağ, F., Karabey, B., & Pfeiffer, S. (2016). Identifying gifted preschoolers in Turkey: The reliability and validity of the Turkish-translated version of the Grs-Preschool/Kindergarten Form. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 8-16. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1686>
- Karakuş, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler [Challenges faced by parents of gifted children]*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144. <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17373/181423>
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180288.pdf>
- Kaya, F. (2013). The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. *Educational Research and Review*, 8(24), 2260-2269. https://www.researchgate.net/publication/283461895_The_role_of_peer_nomination_forms_in_the_identification_of_lower_elementary_gifted_and_talented_students.
- Kettler, T., Oveross, M. E., & Bishop, J. C. (2017). Gifted education in preschool: perceived barriers and benefits of program development. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 342-359. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1319443>
- Kıldan, O. A. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri [Preschool teachers opinions about gifted children]*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818. <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/49049/625721>
- Klein, E. F. (2017). *Problem-solving strategies and giftedness* [Master's thesis, University of Twente]. <https://essay.utwente.nl/73508/>
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7: A guide for teachers*. David Fulton Publishers.
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14, 113-126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>

- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42. <https://doi.org/10.21505/ajge.2015.0012>
- Leikin, R., Paz-Baruch, N., & Leikin, M. (2014). Cognitive characteristics of students with superior performance in mathematics. *Journal of Individual Differences*, 35(3), 119-129. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000140>
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak [Understanding the gifted children]*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Liu, Y. H., Lien, J., Kafka, T., & Stein, M. T. (2005). Discovering gifted children in pediatric practice. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(5), 366-369. <https://doi.org/10.1097/00004703-200510000-00005>
- Maker, J. N., & Nelson, A. B. (1996). *Curriculum Development and teaching strategies gifted students* (2nd ed.). Pro-Ed.
- Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.010>
- McClarty, K. L. (2015). Life in the fast lane. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/0016986214559595>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2013). *T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitimi Programı [T. C. Ministry of National Education General Directorate of Elementary Education Preschool Education Program]*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi [Science and Art Centers Directive]*. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/87-2019/5327-2747-aralik-2019>
- Mejía, A., Mariño, J. P., & Molina, A. (2019). Incorporating perspective analysis into critical thinking performance assessments. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 456-467. <https://doi.org/10.1111/bjep.12297>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mooij, T. (2013). Designing instruction and learning for cognitively gifted pupils in preschool and primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 597-613. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.696727>
- Özsoy, Y. (1992). İlköğretim düzeyinde özel eğitimin durumu, sorun ve çözümler [The situation, problems and solutions of special education at primary education level]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 73-80. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1250-published.pdf>
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). When less is more: Effects of grade skipping on adult STEM productivity among mathematically precocious adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 176-198. <https://doi.org/10.1037/a0029481>
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson Education.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50. https://doi.org/10.1300/J008v19n01_03
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169. <https://doi.org/10.1177/001698620304700207>
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/0016986206296658>

- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29. <https://doi.org/10.1177/0016986207311055>
- Pool, J. L., & Hourcade, J. J. (2011). Developmental screening: A review of contemporary practice. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 267-275. <https://www.jstor.org/stable/23879696>
- Porter, L. (2005). *Gifted young children* (2nd ed.). Pen University Press.
- Reid, E. E., Diperna, J. C., Missall, K., & Volpe, R. J. (2014). Reliability and structural validity of the teacher rating scales of early academic competence. *Psychology in the Schools*, 51(6), 535-553. <https://doi.org/10.1002/pits.21769>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Robinson, N. M. (2008). Early childhood. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 179-194). Prufrock Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. <https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri [The gifted: Traits identification training]* (4th ed.). Vize Yayıncılık.
- Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roeper Review*, 21(3), 174-179. <https://doi.org/10.1080/02783199909553957>
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümüne üzerine bir örnek olay çalışması [A case study on the manifestation of asynchronous development in gifted children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.300060>
- Sarar, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining of the relationship between pre-school teachers' self-efficacy levels related to gifted education and perception and knowledge about the education of the gifted students]* (Tez Numarası: 513004) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). The investigation of effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 5(2), 133-147. <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/39>
- Şahin, F. (2013). The scale for rating the behavioral characteristics of gifted and talented students: Factor structure, reliability and validity analysis. *Journal of Educational Sciences*, 38, 119-132. <https://doi.org/10.15285/EBD.2013385570>
- Schmitt, C., & Goebel, V. (2015). Experiences of high-ability high school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 428-446. <https://doi.org/10.1177/0162353215607325>
- Sevgili-Koçak, S., & Kan, A. (2019). Annelerin üstün yetenekli çocuklarının özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi [Analyzing the mothers' views on the characteristics of their gifted children]. *Journal of International Social Research*, 12(66), 912-923. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3639>
- Silverman, L. K. (2003). *Characteristics of giftedness scale: Research and review of the literature*. https://www.spart5.net/cms/lib07/SC01000802/Centricity/Domain/491/Characteristics_Scale.pdf
- Stuart, T., & Beste, A. (2011). *Farklı olduğumu biliyorum "Üstün yeteneklileri anlayabilmek" [I know I'm different "To understand the gifted"]* (3rd ed.). Kök Yayıncılık.

- Terman, L. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Tiruneh, D. T., De Cock, M., Weldeslassie, A. G., Elen, J., & Janssen, R. (2017). Measuring critical thinking in physics: Development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 663-682. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130870>
- Torrance, E. P., & Caropresso, E. J. (1998). *PDE-assessment of preschool giftedness: Intelligence and creativity* (Doc. No. 400062). Bulletin Board Pages.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme [A qualitative research technique that can be used effectively in educational research: Interview]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559. <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Ulusoy, F., Sakaltaş, E., Güneş, H., Dokgöz, M., Akın, Ö., & Köseoğlu, S. (2014). *Özel yetenekli çocuklar aile kılavuzu [Gifted children family guide]*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/ozelegitim/aile_kilavuzu/aile_kilavuzu.pdf
- Vidergor, H. E., & Eilam, B. (2011). Impact of professional development programs for teachers of the gifted. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673598>
- Vreys, C., Ndongbogun, G. N., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Walsh, R., Bowes, J., & Sweller, N. (2017). Why would you say goodnight to the moon? Response of young intellectually gifted children to lower and higher order questions during storybook reading. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 220-246. <https://doi.org/10.1177/0162353217717032>
- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M., & Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: Overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0004-8>
- Wellisch, M. (2019). Ceilinged out: Gifted preschoolers in early childhood services. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 326-354. <https://doi.org/10.1177/1932202X19851276>
- Wellisch, M. (2021). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, 37(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0261429419899946>
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>
- Wolfe, J. (1989). The gifted preschooler: Developmentally different, but still three or four years old. *Young Children*, 44(3), 41-48.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitelikte araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education]. (2018). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı [Preschool teaching undergraduate program]*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf