



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 355-378

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.339056

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 20.09.17

Kabul Tarihi: 15.02.18

Erken Görünüm: 01.03.18

## Türkiye’deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları

**Fatma Altun** \*  
Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Hikmet Yazıcı** \*\*  
Karadeniz Teknik Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın temel amacı üstün yetenekli tanısı alan öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında yaşadıkları sorunların ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir. Ayrıca üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarında çocuğun yaş ve cinsiyet etkileşiminin etkisi, ebeveynlerin cinsiyetleri ve eğitim durumlarına göre algılanan problem durumlarında farklılaşma olup olmadığı da bu çalışmanın alt amaçları arasındadır. Araştırma grubunu, Türkiye’nin 12 bölgesinde yer alan 24 Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) kayıtlı öğrencilerin ebeveynleri arasından seçilen 606 kişi (320 anne ve 286 baba) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanteri ve Bilgi Formu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; ebeveynler çocuklarının kişisel özellikleri, okul yaşantıları ve aile ilişkileri alanlarında belirgin sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin PDR hizmetlerine duydukları ihtiyaçlar çocukların yaş ve cinsiyet etkileşimine bağlı olarak farklılaşmaktadır. İhtiyaçların türü konusunda ebeveyn cinsiyetine bağlı anlamlı farka rastlanmamışken, eğitim düzeyine dayalı fark tespit edilmiştir. Bu çalışma ile Türkiye’deki üstün yetenekli öğrencilerin PDR alanındaki öncelikli ihtiyaçları tespit edilmiş ve bunların bazı değişkenlerde göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Üstün yetenekli öğrenci, rehberlik ve psikolojik danışma, problem tarama, anne, baba.

### Önerilen Atıf Şekli

Altun, F., & Yazıcı, H. (2018). Türkiye’deki üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 355-378. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.339056

\**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğrt. Üyesi, E-posta: faltun@ktu.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0001-8523-7768>

\*\*Prof. Dr., E-posta: hyazici@ktu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-0250-1453>

Üstün yetenekli çocuk ve gençler, akranları gibi normal gelişim süreçlerinden kaynaklanan deneyimleri yaşamının yanı sıra, üstün yeteneklilik özellikleriyle ilişkili bazı zorlayıcı tecrübelerle de karşılaşır. Bu durum, gelişim süreçlerinin niteliksel olarak üstün yetenekli olmayan yaşlılarından farklılaşmasına neden olur (Peterson ve Moon, 2008). Farklılık, gelişim dönemlerinin sırasından değil, ortaya çıktıkları zaman ve yoğunluk düzeyinden kaynaklanır (Cross, 2011). Gelişimde gözlenen farklılıkların, kişilik ve tutumlar üzerinde belirgin yansımaları vardır. Bunlar arasında; uyarılmaya açık olma, sezgicilik (Lovecky, 1993), yüksek adalet duygusu (Boland ve Gross, 2007, s.160), aşırı duyarlılık (Peterson, 2007, s. 101) ve mükemmeliyetçilik (Altun ve Yazıcı, 2014; Schuler, 2000) gibi karakteristik özellikler bulunmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen özellikler üstün yetenekliler için tek başlarına bir problemin kaynağı olarak gösterilemez aksine, bunlar bazı durumlarda onlar için avantajlar dahi yaratabilir. Elbette ki akranlarından belirgin düzeyde farklılaşan gelişimsel ve kişisel özellikleri, üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla yakından ilişkilidir (Webb, 1994). Örneğin iraksak düşünme becerileri ve aşırı duyarlılıkları gelişmiş üstün yetenekli çocuklar, bir konu üzerinde çok farklı bakış açıları geliştirerek oldukça başarılı ve yaratıcı metinler yazabilirler. Buna karşın aynı düşünce tarzı ve aşırı duyarlılıkları nedeniyle, sıradan olumsuz yaşam olaylarını akranlarından daha farklı şekilde değerlendirerek üzüntüyü daha yoğun yaşayabilirler (Peterson, 2007, s. 101).

Gelişimsel ve kişisel özellikleri üstün yetenekli öğrencilerin sorun yaşadıkları durumların tek kaynağı değildir. Üstün yeteneklilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili pek çok dışsal faktör vardır. Bunlara aile ve arkadaş ilişkileri (Peterson ve Moon, 2008), uygun olmayan okul ortamları (Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997), üstün yeteneklilik etiketi (Cross, Coleman ve Terhaar-Yonker, 1991; Öpengin ve Sak, 2012), cinsiyet rolü (Rimm, 2002) ve kültür (Ford, Harris ve Schuerger, 1993) örnek verilebilir. Üstün yetenekli bireylerin duygusal ve motivasyonel gelişimleri, içinde buldukları çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Üstün yetenekliler, uygun ve destekleyici bir ortamda olumlu benlik gelişimi gösterirken, stresle başa çıkma konusunda da başarılı olabilmektedirler (Moon, 2007). Buna karşın üstün yetenekliliğin doğru bir şekilde tanınmadığı ve kabul edilmediği ortamlarda yoğun stres yaşamakta, işlevsiz duygu ve davranışlar geliştirebilmektedirler (Webb, 1994).

Araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal zorluklarla karşılaşma olasılıklarının akranlarıyla benzer düzeyde olduğunu göstermektedir (Neihart, 1999; Richards, Encel ve Shute, 2003). Fakat üstün yeteneklilerin kendilerine özgü özellikleri nedeniyle bu olaylarla başa çıkma veya olumsuz etkilene durumları farklılık göstermektedir. Okul ve diğer ortamlarda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma sürecinde üstün yetenekli öğrencilere en önemli desteğin ailelerinden gelmesi beklenir. Ancak bu desteğin tüm aileler tarafından aynı düzeyde verildiğini söylemek güçtür. Çünkü ailelerin de kendilerine özgü stres kaynakları bulunmaktadır (Moon, 2002). Sıra dışı bir çocuğa sahip olmanın endişesini yaşayan ebeveynler, ne yapacaklarını genellikle bilememektedirler. Bu durum yoğun strese ve yanlış uygulamalara neden olabilmektedir (Alsop, 1997). Bazı aileler ise çocuğunun yeteneklerini inkâr etme veya üstün yeteneklilik etiketini kabul etmeme eğilimindedirler (Silverman, 1993a). Buna karşın, üstün yetenekliler hakkında bilgi sahibi olan ve aile geçmişinde üstün yeteneklilerle deneyimleri bulunan ebeveynler, çocuklarının potansiyellerini geliştirmek için yoğun çaba sarf etmekte ve problemlerle başa çıkma konusuna kendilerine daha fazla güvenmektedirler (Saranlı, 2011; Silverman, 1993a). Fakat tanılama sürecinden, çocuğun uygun bir eğitim programına yerleştirilmesine ve okul içerisindeki uyum problemlerinin çözülmesine kadar ilgilenmeleri gereken pek çok konu vardır (Kerr, 2009; Renati, Bonfiglio ve Pfeiffer, 2017). Üstün yetenekli öğrencilerin aileleri genellikle bu konularda rehberliğe ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Dangel ve Walker, 1991; Karakuş, 2014).

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda daha çok öğrencilerin tanılanması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi konularına ağırlık verilmektedir. Sınırlı sayıda olmakla birlikte, 2000’li yıllardan sonra yapılan bazı çalışmalarla üstün yetenekli öğrencilerin bir takım psikolojik özellikleri ve sosyal duygusal ihtiyaçları incelenmeye çalışılmıştır (örn., Bencik, 2006; Mısırlı-Taşdemir, 2003). Bu alandaki ilk çalışmalarla, üstün yetenekli öğrencilerin daha çok ayırt edici bazı kişisel, sosyal ve duygusal özelliklerinin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmaların PDR hizmetlerinin önemine dikkat çekme açısından sınırlı kaldığı söylenebilir. Ancak 2009 yılından itibaren, üstün yeteneklilerin eğitimi ve bu süreçte karşılaşılan sorunların tespit edilip çözülmesi gibi

konuların devletin eğitim politikalarında yer almaya başladığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu dönem içinde üstün yeteneklilerin eğitimi ve PDR hizmetleri konusunda bazı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bunların çoğu (Altun ve Yazıcı, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2010; Saranlı ve Metin, 2012) literatürdeki araştırmaların gözden geçirildiği kuramsal çalışmalardır. Bazı araştırmacılar (örn. Yazıcı ve Altun, 2016), PDR lisans programlarının üstün yetenekliler konusundaki ders içerik ve yeterliklerini incelemişlerdir. Bunların yanında üstün yeteneklilere dönük eğitim kurumları arasında ülkemizde en yaygın olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) karşılaşılan sorunları inceleyen çalışmalar yapılmış (Karakuş, 2010) ve ilköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır (Akar, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013). Ayrıca üstün yetenekli öğrencilere (Konyalıoğlu, 2013; Köksal, 2007) ve ailelerine (Afat, 2013; Saranlı ve Metin, 2014) yönelik geliştirilen psiko-eğitim programları ve etkililiklerinin sınanmasıyla ilgili çalışmalar da mevcuttur. Üstün yeteneklilerin eğitiminde PDR hizmetlerine dikkat çekilmesi açısından bu çalışmaların önemi kabul edilmekle birlikte, nitelik ve sayı bakımından arzu edilen seviyede olmadıkları da bir gerçektir.

Türkiye'deki 24 ili kapsayan bu çalışma ile üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik geniş ölçekli bir tarama yapılması amaçlanmıştır. Ebeveyn görüşlerine dayalı olarak düzenlenen bu çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak, ilköğretim ile sınırlı kalmayarak ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin de ihtiyaçları araştırılmaktadır. Buna ek olarak, problem tarama envanterinden alınan puanlarla, üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının bazı demografik özellikler (yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi) açısından incelenmesi de bu çalışmanın amaçları arasındadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, üstün yetenekliler alanında çalışan uygulayıcılara ve program yapıcılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma, kesitsel tarama ve ilişkisel yöntemlere uygun şekilde yürütülmüştür. Kesitsel tarama yönteminde, bir popülasyona ait tutum, bilgi, yetenek gibi bazı özellikleri tanımlamak amacıyla bu gruba benzer özellikler gösteren bir örneklemden veri toplanması söz konusudur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Tarama araştırmalarında hiçbir varsayımın olmadığı veya modelin test edilmediği keşfedici veya bazı hipotezlerin test edildiği doğrulayıcı bir yaklaşım izlenebilir. Tarama yönteminin benimsendiği çalışmalarda, araştırmacılar birçok veri toplama aracından yararlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İlişkisel yöntemde, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek neden-sonuç arasındaki ipuçlarını elde etmek amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırma grubunda çocuğu BİLSEM'de eğitim gören toplam 606 ebeveyn (320 anne, 286 baba) yer almaktadır ve yaş ortalamaları 40.95'dir (SS=5.45). Araştırmaya katılan ebeveynlerden 333'ünün (%54.9) yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip olduğu, bununla birlikte 118'inin (%19.5) orta, 88'inin (%14.5) düşük ve 61'inin (%10.1) ise çok düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin 489'u (%80.7) şehir merkezinde, 102'si (%17) ilçede ve 14'ü (%2.3) de köyde ya da beldede yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan anne veya babaların 47'si (%7.8) ilkököl mezunu iken, 39'u (%6.4) ortaokul, 138'i (%22.8) lise, 325'i (%53.6) üniversite ve 57'si (%9.4) lisansüstü mezunudur. Büyük bir kısmı iki (n=343, %56.6) ve üç (n=132, %21.8) çocuk sahibi olan ailelerde üstün yetenekli tanısı alan çocuk sayısı 1 (n=568, %93.7) ile 4 (n=3, %0.8) arasında değişmektedir. Ebeveynlerin kendilerinin büyük bir kısmı (n=584, %96.4) üstün yeteneklilikle ilgili herhangi bir tanı sürecinden geçmediklerini belirtirken, tanı sürecinden geçip tanı alamayan 5, tanı alan ise 17 kişi olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenci velilerinin okul ve BİLSEM rehberlik hizmetlerinden yararlanma oranlarına bakıldığında; ara sıra yardım alanların [Okul Rehberlik=270 (%44.6), BİLSEM Rehberlik=274 (%45.2)] ardından hiç yardım almayanların [Okul Rehberlik=258 (%42.6), BİLSEM Rehberlik=229 (%37.8)] geldiği görülmektedir. Rehberlik hizmetlerinden sıklıkla yardım aldığını belirtenlerin oranı ise en azdır [Okul Rehberlik=69 (%11.4), BİLSEM Rehberlik=89 (%14.7)].

Bu araştırma grubunda yer alan ebeveynlerin PDR ihtiyaçlarını belirttikleri çocuklarıyla ilgili de bazı tanımlayıcı bulgular elde edilmiştir. Buna göre çocukların 281'i (%46.3) kız, 325'i (%53.7) erkektir. Yaşları 9 ile 18 arasında değişen çocukların farklı öğretim kademelerinden oldukları görülmektedir. Bunların 15'i (%2.5) ilkokul, 523'ü (%86.3) ortaokul ve 68'inin (%11.2) lise düzeyinde olduğu saptanmıştır. Çocukların büyük kısmı %76.6 (n=464) zihinsel alandan üstün yeteneklilik tanısı aldıkları görülmekle birlikte hem zihin hem sanat alanından tanılananların oranı %8.6 (n=52), sadece sanatta üstün yeteneklilik tanısı alanların oranı ise %12.8'dir (n=78). Çocukların BİLSEM'e devam etme sürelerine bakıldığında 185'inin (%31.2) "1 yıl ve daha az" devam ettiği 4 yıl devamdan sonra oranın azaldığı görülmektedir [49 kişi (%8.1) ve altı].

### Veri Toplama Araçları

**Bilgi Formu.** Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynleri için hazırlanan bilgi formunda; yakınlık türü (anne veya baba olma durumu), yaş, eğitim düzeyi, ikamet yeri, gelir düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı, üstün yetenekli (ÜY) olarak tanılanan çocuk sayısı, okul ve BİLSEM rehberlik servislerinden yardım alma sıklığıyla ilgili sorular bulunmaktadır. Ayrıca ebeveynlerden bu formu doldurmasına konu olan çocuğun yaşı, cinsiyeti, sınıfı, yetenek alanı ve BİLSEM'e devam durumu ile ilgili bilgiler de istenmektedir. Bu çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilen ve toplam 17 sorudan oluşan formda, bazı sorular çoktan seçmeli ya da derecelendirmeli, bazıları ise açık uçlu olarak düzenlenmiştir.

**Üstün Yetenekliler İçin Problem Tarama Envanteri (ÜY-PTE).** Üstün yetenekli öğrencilerin danışma ihtiyaçlarını ailelerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla Yoo ve Moon (2006) tarafından geliştirilen bu ölçek Altun (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu envanterde okul öncesinden lise düzeyine kadar üstün yeteneklilerin karşılaşılabileceği spesifik problem alanlarını içeren toplam 46 madde sunulmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinden, envanterde sunulan sorunların kendilerini "şu anda" ne kadar ilgilendirdiğini "0" (hiç) ile "4" (çok fazla) arasında değişen bir ölçekte değerlendirmeleri beklenmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda "Okulla İlgili Sorunlar", "Arkadaş İlişkileri", "Aile ile İlgili Sorunlar" ve "Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar" olmak üzere dört faktörlü yapının toplam varyansın %67.75'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. Alt faktörler için güvenilirlik katsayıları ise .93 ile .96 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında testi yarılama tekniğinden elde edilen katsayı .87 olarak bulunurken testin tekrarından elde edilen değer .85'tir. Toplam puan ve alt faktörler üzerinden alınan ortama puanlarla işlem yapılabilen ölçekte, alınan puanların artışı o alanla ilgili yaşanan problem durumlarının yoğunluğundaki artışı göstermektedir. Bu çalışmadaki örneklem üzerinde de güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin bütünü için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık değeri .97 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde hesaplanan alfa değerleri ise "Okulla İlgili Sorunlar" için .93, "Arkadaş İlişkileri" için .95, "Aile ile İlgili Sorunlar" için .90 ve "Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar" için .94'tür.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Türkiye genelindeki BİLSEM'lerden araştırma verilerinin toplanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığından araştırma izni alınmıştır. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) istatistikî bölge birimleri sınıflamasının birinci düzeyi (NUTS1: 12 Bölge) dikkate alınarak her bölgeden katılımcılara ulaşılması hedeflenmiştir (TÜİK, 2014). Buna bağlı olarak araştırma verileri aktif olarak eğitim veren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 24 BİLSEM'den (Adana, Afyonkarahisar, Ankara, Antalya, Balıkesir, Bursa, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Erzurum, Kastamonu, Kayseri, Malatya, Manisa, Muş, Nevşehir, Niğde, Rize, Samsun, Sivas, Trabzon, Şanlıurfa, Yozgat) toplanmıştır. BİLSEM'lerden alınan örneklemelerde uygun örnekleme (Fraenkel vd., 2012) yöntemi benimsenmiştir. Uygulamalar BİLSEM yöneticileri koordinatörlüğünde, merkezlerde görevli rehber öğretmenler veya branş öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Uygulama yönergesine ek olarak, araştırmacılar uygulamaya yardımcı olacak BİLSEM personelleri ile bizzat görüşerek uygulamada dikkat edilecek hususlarla ilgili bilgilendirme yapmışlardır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, bazı kurumlarda veli eğitim seminerleri sırasında grup halinde sunulmuş bazıları ise bireysel olarak öğrenci velilerine ulaştırılmıştır.

Araştırmanın verileri Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı [Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)] 23.0 ile analiz edilmiştir. Araştırma gruplarında çeşitli araştırma değişkenlerine ait bilgiler tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılarak belirtilmiştir. Verilerin basıklık (0.96) ve çarpıklık (1.32) kat sayılarının beklenen değerler ( $\pm 1.50$ ) arasında olduğu tespit edilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013) parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda yapılan karşılaştırma analizlerinde *t* testi (tek örneklem ve bağımsız) ve *F* testi (Tek Yönlü ve Faktöriyel ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında etki büyüklüğü ile ilgili değerler (Cohen's *d* ve Eta) dikkate alınmıştır.

### Bulgular

Ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları ile ilgili belirttikleri PDR ihtiyaçlarına dönük tanımlayıcı bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir. Öğrencilerin PDR ihtiyaçları ile ilgili daha kapsamlı bilgi edinmek için ÜY-PTE'de yer alan tüm problem durumları, alt faktörler ve toplam puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tabloda sunulmuştur. Ayrıca, PDR ihtiyaçlarının öğrencilerin yaş gruplarına göre değişimini de tabloda görmek mümkündür. Tabloda öğrenciler ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ergenlik dönemi, fizyolojik, demografik, sosyal-kültürel ve ekonomik koşullardan etkilenen ve kesin yaş aralıkları ile belirlenmesi zor olan bir kavramdır. Bununla birlikte Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) 10-19 yaş aralığını ergenlik olarak kabul etmekte, Birleşmiş Milletler ise 15-24 yaş aralığındaki bireyleri genç olarak sınıflamaktadır (United Nations, 2017). Bu çalışmada daha çok kabul gören 13 yaş kriteri dikkate alınmıştır. Buna göre, tüm yaş gruplarında en fazla PDR hizmetlerine ihtiyaç duyulan konular "Eğitim planı", "Çocuğun özel yeteneğini geliştirme programları/bu programların olmayışı" "Aşırı duyarlılığı" ve "Mükemmeliyetçiliği" dir. Bunların dışında, ergenlik öncesindeki çocukları için "Çok fazla aktiviteye katılması", "Çocuğun kaygısı/korkusu" ve "Çocuğun sıkılması veya akademik olarak zorlanmaması" konularında ebeveynlerin yüksek düzeyde sorun yaşadıkları görülmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrenciler için ise "Ergenliğe geçiş", "Kariyer ve yaşam planı", "Üniversite seçimi" ve "Çocuğun sıkılması veya akademik olarak zorlanmaması" konuları ön plana çıkmaktadır. "Sınıf atlama", "Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi" ve "Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi" maddelerinin tüm gruplarda PDR hizmetlerine en az ihtiyaç duyulan konular olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1

*Ebeveyn Görüşlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları*

PDR İhtiyaçları	Genel (Yaş=9-18) n=606		Ergenlik Öncesi (Yaş<13) n=505		Ergenlik Dönemi (Yaş≥13) n=101	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
	1.40	1.05	1.38	1.05	1.50	1.03
<b>Okulla İlgili Sorunlar</b>						
1. Sınıf atlama	0.61	1.22	0.58	1.20	0.74	1.31
2. Eğitim planı	1.84	1.55	1.85	1.57	1.82	1.44
3. Üniversite seçimi	1.38	1.63	1.30	1.63	1.81	1.56
4. Kariyer ve yaşam planı	1.63	1.66	1.58	1.68	1.90	1.56
5. Çocuğun yeni bir okula geçişi	1.44	1.53	1.46	1.54	1.39	1.51
6. Çocuğun özel yeteneğinin geliştirme programları (veya bu programların olmayışı)	2.03	1.53	2.09	1.54	1.72	1.49
7. Çocuğun hızlandırılması (normal müfredatın daha kısa bir süre içerisinde verilmesi)	1.40	1.43	1.43	1.44	1.26	1.38
8. Çocuğun sıkılması veya akademik olarak zorlanmaması	1.81	1.50	1.79	1.51	1.86	1.47
9. Çocuğun dikkatsizliği	1.59	1.39	1.58	1.39	1.67	1.42
10. Çocuğun potansiyelini gösterememesi (sınıf seviyesinin düşük olması)	1.55	1.50	1.53	1.51	1.65	1.49

Tablo 1 (devamı)

PDR İhtiyaçları	Genel (Yaş=9-18) n=606		Ergenlik Öncesi (Yaş<13) n=505		Ergenlik Dönemi (Yaş≥13) n=101	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
11. Okul öğrenmelerine karşı çocuğun motivasyon eksikliği.	1.38	1.41	1.34	1.43	1.58	1.31
12. Çocuğun düzensizliği/unutkanlığı ya da bir şeyleri kaybetme, yanlış yere koyma eğilimi	1.58	1.39	1.59	1.40	1.53	1.38
13. Okul kurallarına uymadaki başarısızlığı	0.90	1.31	0.84	1.31	1.20	1.30
14. Okul korkusu (okula gitme konusunda isteksizliği)	0.82	1.33	0.79	1.33	0.97	1.35
15. Öğretmenlerle/yöneticilerle yaşadığı çatışmalar	0.96	1.36	0.89	1.34	1.33	1.39
<b>Arkadaş İlişkileri ile İlgili Sorunlar</b>	<b>0.95</b>	<b>1.21</b>	<b>0.94</b>	<b>1.22</b>	<b>1.01</b>	<b>1.16</b>
16. Arkadaşları ya da yaşlıları ile tartışması/kavga etmesi	1.08	1.28	1.06	1.27	1.20	1.32
17. Arkadaşları tarafından zorbalığa maruz bırakılması	0.92	1.41	0.92	1.42	0.91	1.35
18. Yaşlıları tarafından dışlanma/yalnızlık/ reddedilme	0.96	1.39	0.97	1.40	0.92	1.30
19. Uygun olmayan (zararlı) arkadaşlar	0.89	1.42	0.87	1.43	1.02	1.38
20. Yaşlıları tarafından kabul edilebilmesi için yeteneğini gizlemesi gerektiği inancına sahip olması	0.93	1.35	0.90	1.36	1.11	1.28
21. Yetersiz sosyal becerileri	0.90	1.28	0.90	1.28	0.88	1.32
<b>Aile ile ilgili Sorunlar</b>	<b>1.13</b>	<b>0.98</b>	<b>1.11</b>	<b>0.97</b>	<b>1.18</b>	<b>1.00</b>
22. Aile üyeleri arasında yetersiz iletişim	1.02	1.32	1.04	1.32	0.97	1.30
23. Ebeveyn otoritesi/disiplin	1.67	1.30	1.73	1.30	1.42	1.27
24. Kardeş çatışması	1.53	1.33	1.54	1.34	1.44	1.31
25. Ergenliğe geçiş	1.55	1.32	1.46	1.31	1.97	1.32
26. Ekonomik zorluklar	1.16	1.30	1.16	1.31	1.16	1.28
27. Anne-baba ilişkisinden kaynaklanan stres	0.90	1.25	0.87	1.25	1.07	1.27
28. Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi	0.50	1.21	0.46	1.17	0.74	1.35
29. Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi	0.67	1.23	0.67	1.24	0.70	1.18
<b>Çocuğun Kendisi ile ilgili Sorunlar</b>	<b>1.99</b>	<b>1.30</b>	<b>1.99</b>	<b>1.29</b>	<b>2.00</b>	<b>1.34</b>
30. Kendisinin ya da başkalarının beklentilerini karşılamak için hissettiği baskı	1.57	1.32	1.56	1.31	1.60	1.36
31. Mükemmeliyetçiliği	2.20	1.34	2.24	1.33	1.98	1.33
32. Kurallara aşırı bağlılığı, sinirliliği	1.99	1.35	2.02	1.35	1.78	1.36
33. Değişken ruh hali	1.62	1.36	1.58	1.35	1.79	1.40
34. Son zamanlarda yaşanan kayba/üzücü olaya tepkisi	1.19	1.39	1.21	1.41	1.10	1.34
35. Çok fazla aktiviteye katılması	1.91	1.34	1.93	1.32	1.77	1.42
36. Asabiliği/çabuk öfkelenmesi	1.86	1.35	1.86	1.35	1.85	1.36
37. Aşırı duyarlılığı	2.27	1.28	2.33	1.25	1.97	1.38
38. Kaygısı/korkusu	1.77	1.30	1.80	1.30	1.63	1.26
39. Öfkesi/hayal kırıklığı	1.70	1.28	1.71	1.29	1.62	1.27
40. İtaatsizlik/karşıt davranışlar/meydan okuma/isyankârlık	1.49	1.34	1.47	1.34	1.58	1.34
41. Farklılık duygusu	1.59	1.33	1.60	1.34	1.53	1.26
42. Düşük benlik saygısı(kendisine olan saygısının düşük olması)	0.91	1.28	0.89	1.28	1.00	1.26
43. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Öğrenme Güçlüğü ile başa çıkmada zorlanması	0.82	1.27	0.78	1.27	1.00	1.26
44. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile başa çıkmada zorlanması	1.01	1.37	0.98	1.35	1.18	1.46

Tablo 1 (devamı)

PDR İhtiyaçları	Genel (Yaş=9-18) n=606		Ergenlik Öncesi (Yaş<13) n=505		Ergenlik Dönemi (Yaş≥13) n=101	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
45. Herhangi bir tıbbi nedeni olmaksızın görülen fiziksel problemler (örn. iştah kaybı, baş ağrısı, karın ağrısı, şişmanlama, uykusuzluk)	1.03	1.35	1.03	1.35	1.01	1.36
46. Hüzün/depresyon	0.92	1.34	0.87	1.32	1.15	1.42
ÜY-PTE Toplam	1.34	0.93	1.33	0.93	1.38	0.95

Maddelerin tümü için en düşük değer=0, en yüksek değer=4'tür.

Katılımcıların en çok hangi alanlarda sorun yaşadıklarını ve ne tür PDR hizmetlerine gereksinim duyduklarını belirlemek amacıyla tek örneklem t testi yapılmıştır. “Hiç” (0) ile “Oldukça Fazla” (4) arasında puanlanan ölçekte, ortalama 1 puan (Çok az) kriter değer kabul edilerek; genel ve ergenlik durumuna göre ayrılan gruplar üzerinde işlemler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de özetlenen analiz sonuçlarına göre, her üç gruptaki üstün yetenekli öğrencilerin, PDR ihtiyaçları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Anlamlı farklılıkların gözlemlendiği alanların etki büyüklükleri dikkate alındığında, en güçlü etki düzeyinin “Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar” ( $t=18.77, p<.05, d=.76$ ) kategorisinde olduğu görülmektedir. Cohen’in (1992) belirlediği aralıklara göre buradaki etki değeri orta düzeydedir. Daha sonra, etki değeri düşük de olsa “Okulla İlgili Sorunlar” ( $t=9.30, p<.05, d=.38$ ) ve “Aile ile İlgili Sorunlar” ( $t=3.17, p<.05, d=.13$ ) sıralanmaktadır. Bu sıralamanın ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindeki gruplar için de benzer şekilde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan araştırmamıza katılan ebeveynlere göre, üstün yetenekli çocuklarının “Arkadaş İlişkileri ile İlgili Sorunlar” alanındaki ihtiyaçlarında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 2

*Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçlarındaki Farklılıklara İlişkin Tek Örneklem t Testi Sonuçları*

Grup	PDR İhtiyaçları	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Genel (9-18 yaş) n=606	Okulla İlgili	1.40	1.05	605	9.30	.001	.38
	Arkadaş İlişkileri	0.95	1.21	605	-1.07	.286	-.03
	Aile ile İlgili	1.13	0.98	605	3.17	.002	.13
	Çocuğun Kendisi ile İlgili	1.99	1.27	605	18.77	.001	.76
Ergenlik Öncesi (< 13 yaş) n=505	Okulla İlgili	1.38	1.05	504	8.03	.001	.38
	Arkadaş İlişkileri	0.94	1.22	504	-1.19	.237	-.05
	Aile ile İlgili	1.11	0.97	504	2.64	.009	.12
	Çocuğun Kendisi ile İlgili	1.99	1.29	504	17.19	.001	.77
Ergenlik Dönemi (≥13 yaş) n=101	Okulla İlgili	1.50	1.03	100	4.83	.001	.48
	Arkadaş İlişkileri	1.01	1.16	100	0.06	.955	.01
	Aile ile İlgili	1.18	1.00	100	1.84	.069	.18
	Çocuğun Kendisi ile İlgili	2.00	1.34	100	7.50	.001	.71

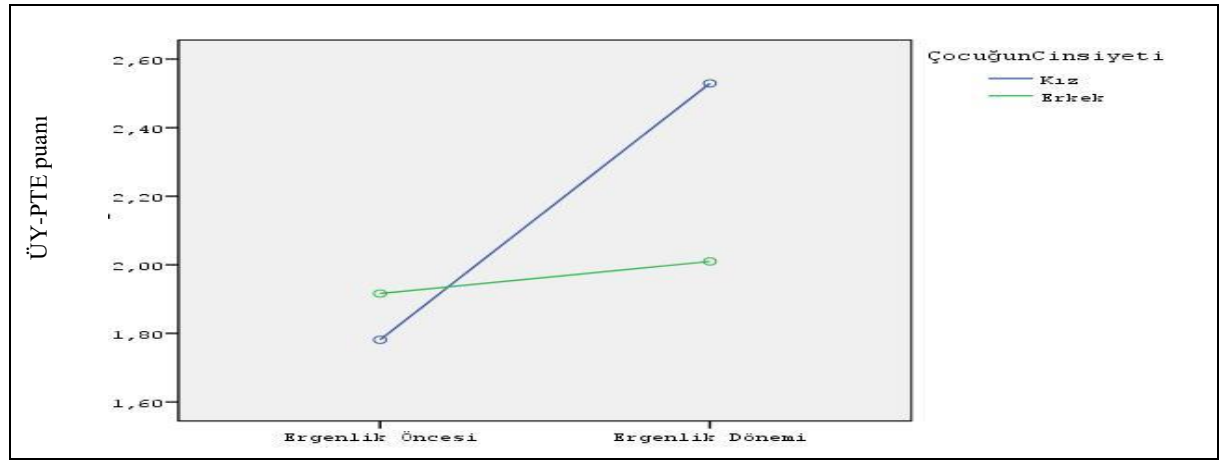
Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet ve yaş etkileşimine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan faktöriyel ANOVA testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3’te özetlenmektedir. Sürekli puan durumunda olan yaş değişkeni, ergenlik öncesi (yaş<13) ve ergenlik dönemi (yaş≥13) olacak şekilde sınıflandırılarak işleme alınmıştır. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin PDR hizmetlerine duyulan ihtiyaç öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerinin etkileşimine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $F_{(1,598)}=4.58, p<.05, \eta^2=.01$ ).

Tablo 3

*Üstün Yeteneklilerin PDR İhtiyaçlarında Yaş ve Cinsiyetin Etkileşimini Gösteren Faktöriyel ANOVA Sonuçları*

Değişken	Kaynak	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2$
Rehberlik İhtiyaçları	Çocuğun cinsiyeti	2.21	1	2.21	2.56	.110	.00
	Çocuğun yaşı	0.38	1	0.37	0.43	.512	.00
	Çocuğun cinsiyeti* yaşı	3.95	1	3.95	4.58	.033	.01
	Hata	515.79	598	0.86			

Etkileşim sonucuna bağlı olarak temel etki analizi işlemi yapılmıştır. Yapılan işlem sonucunda, ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin puanlarının ( $\bar{X}=1.58$ ) ergenlik dönemindeki erkeklerden ( $\bar{X}=1.20$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Grupların puanları arasındaki farklılıklar Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Çocuğun rehberlik ihtiyaçlarında yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin farklılıklar.

Bu çalışmada üstün yetenekli çocukların PDR hizmetlerine duydukları ihtiyaçlar konusunda ebeveyn görüşleri de karşılaştırılmış. Buna göre anne ve baba olma durumuna göre çocukları ile ilgili algıladıkları PDR ihtiyaçlarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla bağımsız *t* testi yapılmıştır. Tablo 4’te de yer aldığı üzere anne ve babalar arasında hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunmadığı gözlenmiştir.

Tablo 4

*Üstün Yetenekli Çocukları ile İlgili Rehberlik İhtiyaçlarında Anne ve Babaların Görüşleri Arasındaki Farklılıklar*

Değişken	Yakınlık	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Toplam ÜY-PTE	Anne	320	1.30	0.88	-1.11	604	.266
	Baba	286	1.38	0.98			
Okulla İlgili Sorunlar	Anne	320	1.36	1.04	-1.00	604	.320
	Baba	286	1.44	1.06			
Arkadaş İlişkileri	Anne	320	0.91	1.17	-0.73	604	.466
	Baba	286	0.99	1.25			
Aile ile İlgili Sorunlar	Anne	320	1.13	0.92	-0.01	604	.999
	Baba	286	1.13	1.04			
Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar	Anne	320	1.93	1.21	-1.21	604	.225
	Baba	286	2.06	1.38			

Bu çalışmadaki ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %62’sinin üniversite düzeyinde eğitim aldığı, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindekilerin ise toplamda %38 oranında olduğu görülmektedir. Grupların



karşılaştırılması için yüksek ve düşük eğitim düzeyi olarak iki gruba ayrılması uygun görülmüştür. Bu amaçla lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindekiler “Üniversite mezunu olan” ilkökul, ortaokul ve lise eğitim düzeyindeki veliler “Üniversite mezunu olmayan” kategorisine dâhil edilmiştir. Bu iki grup bağımsız t testi ile analize tabi tutulmuş ve öğrencilerin PDR ihtiyaçları konusundaki bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 5’te görüldüğü gibi üniversite mezunu olan ve olmayan ebeveynlerin “Okulla ilgili sorunlar” alt faktöründen aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar vardır ( $t=-2.09$ ,  $p=.038$   $d=.16$ ). Bu farklılık, üniversite mezunu olan ebeveynlerin bu alt faktörde aldıkları puanların ( $\bar{X}=1.46\pm 1.00$ ) üniversite mezunu olmayanlardan ( $\bar{X}=1.28\pm 1.11$ ) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 5

*Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçlarında Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklar*

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Toplam ÜY-PTE	Üniversite Mezunu Olmayan	220	1.32	0.98	-0.26	600	.792
	Üniversite Mezunu	382	1.34	0.90			
Okulla İlgili Sorunlar	Üniversite Mezunu Olmayan	220	1.28	1.11	-2.09	600	.038*
	Üniversite Mezunu	382	1.46	1.00			
Arkadaş İlişkileri	Üniversite Mezunu Olmayan	220	0.97	1.29	0.32	600	.750
	Üniversite Mezunu	382	0.93	1.17			
Aile ile İlgili Sorunlar	Üniversite Mezunu Olmayan	220	1.26	0.99	1.76	600	.076
	Üniversite Mezunu	382	1.07	0.97			
Çocuğun Kendisi İle İlgili Sorunlar	Üniversite Mezunu Olmayan	220	2.04	1.34	0.80	600	.426
	Üniversite Mezunu	382	1.95	1.27			

\* $p<.05$ ,  $d=.16$ 

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile ebeveyn görüşlerine başvurularak üstün yetenekli çocukların problem yaşadığı öncelikli alanlar ve PDR hizmetlerine duydukları ihtiyaçların tür ve düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları, çocuğun okul ve aile yaşantıları ile kişilik özellikleri alanlarında, ebeveynlerin belirgin sorunlar yaşadıklarını ve bu bağlamda PDR hizmetlerine duyulan ihtiyaca vurgu yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca arkadaşlık ilişkileri konusunda algılanan problem düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu daha önceki araştırma bulgularıyla (Akar, 2010; Karakuş, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013; Silverman ve Kearney, 1989) tutarlılık göstermektedir. Yoo ve Moon (2006), üstün yetenekli öğrencilere danışma hizmeti veren üniversite tabanlı bir merkeze başvuran ailelerin, en çok eğitim planlamaları ve okulla ilgili sorunlar konusunda yardım talebinde bulduklarını belirtmişlerdir. Üstelik bu durum, bu çalışmada olduğu gibi diğer yaş grubundaki öğrenciler için benzer şekildedir. Ebeveynler öncelikli olarak çocuklarında gözledikleri sıra dışı yetenekleri en iyi geliştirecek bir okul arayışına girmektedirler (Davis ve Rimm, 2004; Johnsen, 2017). Ailelerin bu yoğun arayışları çocuğun daha sonraki eğitim basamaklarının planlanmasında da devam etmektedir. Üstün yetenekli çocuklarının eğitimi planlama ve yeteneklerini geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu çalışmada yer alan ebeveynlerin bu konularda sıklıkla yardıma ihtiyaç duymalarının bir gerekçesi olabilir. Bu bulgu aynı zamanda Türk eğitim sistemi içerisinde üstün yeteneklilerin eğitsel rehberlikleri ve ailelerine destek bakımından ciddi sınırlılıklar olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki ebeveynlerin çocuklarının, devletin üstün yetenekliler için sağladığı en kapsamlı uygulamadan (BİLSEM) yararlanan bir grup olması dikkat çekicidir. Bu kurumlarda sadece üstün yetenekli öğrencilere hizmet veren ve bu alanlarda uzmanlaşmış rehber öğretmenlerin olması beklenmektedir. Buna rağmen üstün yeteneklilere okul dışında sunulan eğitsel rehberlik hizmetleri, aileler tarafından tatmin edici bulunmamaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitim kurumlarına yönelik çalışmalarda (Baykoç, Aydemir ve Uyaroğlu, 2014; Sarı ve Öğülmüş, 2014) da bu yöndeki eksiklikler sıklıkla vurgulanmaktadır.

Çalışmaya katılan ebeveynlerin yardıma ihtiyaç duydukları konular, çocuklarının ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde olmasına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Her iki grupta da daha çok

kişisel rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulduğu, ilerleyen yaşlarda ise eğitsel ve mesleki rehberlik ile ilgili sorunların ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Örneğin; aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik ve kurallara aşırı bağlılık ergenlik öncesinde en fazla sorun yaşanan konular olarak görülürken, ergenlik döneminde bunlara kariyer ve yaşam planı, üniversite seçimi, eğitim planı ve ergenliğe geçiş sorunları eklenmektedir. Öğrencilerin yaş dönemlerine göre ortaya çıkan bu farklılık, önceki araştırma bulguları (Silverman, 1993b; Yoo ve Moon, 2006) ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar üstün yeteneklilerdeki aşırı duyarlılığın ve mükemmeliyetçiliğin erken yaş dönemlerinden itibaren fark edilebilen ve zamanla değişim gösterebilen özellikler olduğunu belirtmişlerdir (Davis ve Rimm, 2004). Tieso (2007) aşırı duyarlılığın ilkököl dönemindeki üstün yeteneklileri normal gruptan ayırıcı güçte bir değişken olduğunu tespit etmiştir. Fakat bu durumun yaşla birlikte değiştiğini ve aynı ayırt edici etkinin ortaokul dönemindeki öğrencilerde görülmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte ergenlik dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin, üstün yetenekli olmayan akranları gibi bazı psiko-sosyal gelişim krizlerini yaşadıkları bilinmektedir (Cross, 2011). Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularında olduğu gibi çocuğun dikkatsizliği ve ergenliğe geçişi gibi konuların ön plana çıkması beklenen bir sonuçtur. Ayrıca bu dönemlerde öğrencilerin, lise ve üniversiteye giriş sınavlarına veya meslek tercihi gibi konulara yoğunlaşmaları, ebeveynlerin rehberliğe ihtiyaç duydukları konular arasında “kariyer ve yaşam planı” alanını daha öncelikli hale getirmektedir.

Çalışmaya katılan ebeveynler; “Çocuğun sınıf atlama”, “Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi” ve “Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi” konularında PDR hizmetlerine çok az ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler bu konularda hem ergenlik öncesi hem de ergenlik dönemindeki çocukları için benzer görüş bildirmişlerdir. Elde ettiğimiz bu bulgu, ÜY-PTE'nin orijinal formunun kullanıldığı Yoo ve Moon'un (2006) araştırmalarının sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Onların çalışmasında, “Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi” ve “Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi” her iki yaş grubunda da en az rehberliğe ihtiyaç duyulan konular olarak ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte her iki grupta “Okula gitme korkusu” ve “İntihar fikirleri” ebeveynlerin en az sorun yaşadığı konular olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada okula gitme isteksizliği olarak sınırlandırılan okul korkusu konusunda, nispeten biraz daha fazla yardıma ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Öte yandan “İntihar fikirleri” maddesi psikometrik uygunluk göstermediği için uyarladığımız ölçekten çıkarılmıştır. Değişik ölçme araçları kullanılarak yapılan benzer çalışmalara bakıldığında (Akar, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013) bu çalışmadan farklı olarak, ilköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin okula gitme korkusu veya isteksizliği, kurallara uyma başarısı, öğretmen ilişkileri gibi konularda rehberlik hizmetlerine daha az gereksinim duydukları görülmektedir. Aynı çalışmalarda madde bağımlılığı, intihar düşünceleri ve evlilik kaygısı gibi durumların da rehberlik hizmetlerine az gereksinim duyulan konular arasında yer aldığı belirtilmiştir. Kuşkusuz bu sorunları ifade eden maddelerin 7-12 yaş grubundaki bireylere uygulanan ölçeklerde yer alması tartışmalı bir durumdur. Çünkü bu tür sorunların daha çok 12 yaş sonrasında ortaya çıktığı ve yoğun şekilde gözlemlendiği bilinmektedir. Dolayısıyla ihtiyacın düşük düzeyde gözlenmesi bizzat bu durumdan kaynaklanabilir. Bizim çalışmamızda da boşanma ve evlat edinme durumları düşük düzeyde sorun kaynağı olarak belirtilmiştir. Batıyla mukayese edildiğinde evlat edinme uygulamalarının kültürümüzde yaygın olmadığı görülür. Giderek artmakla birlikte boşanma düzeyleri de Batıya kıyasla yüksek değildir. Örneğimizizin bu konularla ilgili demografik profilleri de benzer şekildedir. Bu özellikler sonuçların bu şekilde gözlenmesinde etkili olabilir. Ayrıca hızlandırma yaklaşımı içerisindeki sınıf atlama (yükseltme) uygulamasının da ülkemizde yurt dışındakinden farklı bir şekilde uygulandığı bilinmektedir (Tortop, 2012). Türkiye’de yalnızca ilköğretim düzeyinde ve bir defaya mahsus olarak kanunlarda belirtilen sınıf yükseltme uygulaması (MEB, 2014) üstün yetenekliler için hazırlanan strateji planında her kademe bir kez yapılması şeklinde önerilmiştir (Bilgiç, Taştan, Kurukaya, Kaya, Avonoğlu ve Topal, 2013). Bu şekildeki düzenlemelerin, sınıf yükseltme konusunda velilerin rehberliğe duydukları ihtiyacı etkileyebileceği söylenebilir. Fakat bu çalışmada sınıf atlama konusunun en az sorun yaşanan alanlardan biri olması, aday gösterilen öğrenci sayıları veya mevcut uygulamaların sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın örneklemindeki velilerin sınıf yükseltme uygulamalarına ne derece talep gösterdiğinin bilinmemesi bu konudaki tartışmaları sınırlandırmaktadır.

Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları, cinsiyet ve yaş etkileşimine bağlı olarak da incelenmiştir. Analiz sonucunda, ergenlikle birlikte kızların PDR ihtiyaçlarında anlamlı düzeyde bir artış görüldüğü tespit edilmiştir. Erkeklerde ise anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Araştırmanın bu bulgusu, literatürde sıklıkla bildirilen (Cassie ve Chen, 2012; Kerr, 1991; Kerr ve Nicpon, 2003; Silverman, 1993c) cinsiyet rolünün üstün yetenekli kız öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin bir kanıtı niteliğindedir. Ergenlik dönemiyle birlikte üstün yetenekli kızların akademik başarılarında, benlik saygılarında ve kariyer hedeflerinde belirgin bir düşüş gözlenmektedir (McCormick ve Wolf, 1993). Üstün yetenekli kız öğrencilerin daha kadınsı ve beğenilir bir profil oluşturmak için fen ve matematik dersleriyle ilgili alanlardan uzaklaştıkları ve cinsiyet rollerine uygun görülen daha düşük statülü mesleklere yöneldikleri belirtilmektedir (Kerr, 1991; Kerr ve Colangelo, 1988; McCormick ve Wolf, 1993). Erkeklerle benzer düzeyde yeteneklere sahip olmalarına rağmen, toplumda yüksek statüde görülen mesleklere kadınların temsil oranının oldukça az olması, bu durumun kanıtı olarak gösterilmektedir (Phelps, 2009). Dünya genelinde kadına yönelik bakış açısı ve yüklenen roller değişmekle birlikte, üstün yetenekli kızların halen kariyer beklentileri, benlik saygıları, akademik başarıları ve alan seçimleri gibi konularda (Cassie ve Chen, 2012; Kerr ve Nicpon, 2003; Peterson, 2015) sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Sosyal uyum konusunda üstün yetenekli erkekler daha asi ve yetersiz olarak değerlendirilirken kızların bu alanda oldukça başarılı olduğu sıklıkla bildirilmektedir (Silverman, 1993c). Fakat üstün yetenekli kızların bunu daha çok yeteneklerini gizleyerek başarmaları (Foust, Rudasill ve Callahan, 2006) dikkat çekici bir durumdur. Daha ilginç olan ise erkek ve kız öğrenciler arasındaki bu davranışsal farklılık cinsiyet rollerine uygun olduğu düşünülerek normal karşılanmakta hatta öğretmen ve ebeveyn tutumlarıyla desteklenmektedir. Üstün yetenekli kız öğrencilerin sosyal uyumdaki bu gelişmiş becerileri, onların benlik kavramlarında bozulmalara yol açmaktadır. Çalışmamızda gözlemlendiği gibi ergenlik öncesi döneme kıyasla üstün yetenekli kızlarda görülen bu değişim, ebeveynlerinin PDR hizmetlerine daha fazla gereksinim duymalarına neden olmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda yapılan çalışmalarda (Altun ve Yazıcı, 2012; Freeman, 2004; Young, Rudman, Buettner ve McLean, 2013) üstün yeteneklilerin benlik kavramlarında ve akademik başarılarında cinsiyete dayalı farklılıkların düşük düzeyde gözlenmesi ilgi çekicidir. Bunda dünya genelinde kadına yönelik bakış açısının değişmesi ve cinsiyet rollerinde eşitliğe yapılan vurgunun etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkiye'de bu etkinin daha yavaş ilerlediği söylenebilir. Yine de çalışmamızdaki ebeveynlerin üstün yetenekli kızlarıyla ilgili PDR hizmetlerine daha fazla gereksinim duyduklarını belirtmeleri, bu konuda toplumsal bir farkındalığın oluştuğunun göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

Bu çalışma ile çocuklarının PDR ihtiyaçlarını algılama konusunda anne ve babalar arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu daha önceki araştırmalarla (Akar, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013) kısmen benzerlik göstermektedir. Oğurlu ve Yaman, 37 maddelik ölçekte anne ve babaların değerlendirmeleri arasında sadece üç problem durumunda farklılık tespit etmişlerdir. Bununla birlikte üstün yetenekli çocuğa yönelik kararlar ve uygulamalarla ilgili sorumluluğun genellikle ebeveynlerden birine yüklendiği yönünde görüşler vardır (Cho ve Yoon, 2005). Akarsu'ya (2004) göre Türkiye'de bu sorumluluğu daha çok anneler üstlenmektedir. Çalışmamız, anne ve babaların çocuklarıyla ilgili benzer problem durumlarına yoğunlaştıklarını dolayısıyla çocuklarını algılama ve ilgilenme konusunda farklılık sergilemediklerini göstermektedir. Akarsu'nun (2004) Türk ebeveynler hakkındaki görüşünü test etmek için eşler arasındaki görüş farklılıklarını incelenmesi bu konuya ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Bu çalışmayla ilgili tanımlayıcı bilgiler dikkate alındığında, ebeveynlerin %53.6'sının lisans, %9.4'ünün lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu gözlenir. Toplam oran %62 olmaktadır ki, bu değer literatür bulguları ile tutarlıdır (örn. Olszewski-Kubilius, Lee ve Thomson, 2014). Oranın yüksek gözlenmesi farklı şekillerde tartışılabilir ancak böyle bir gerçek, ebeveyn eğitim düzeyine bağlı incelemeler açısından dikkat çekicidir. Bu nedenle eğitim düzeyleri dikkate alınarak, ebeveynlerin üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarını nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır. Analiz sonucunda sadece "Okulla ilgili sorunlar" boyutunda fark gözlenmiş ve bunun da üniversite mezunu olan ebeveynlerin üniversite mezunu olmayanlardan daha fazla yardıma ihtiyaç duymalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarını ebeveyn eğitim düzeyine göre inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmada (Ataman, 2008; Doğan ve Kesici, 2015) da bazı farklılıkların olduğu

görülmektedir. Örneğin Doğan ve Kesici (2015), anne ve babaların eğitim düzeyi dikkate alındığında, öğrencilerin özerklik ve ilişki ihtiyaçlarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Buna karşı Cho ve Yoon (2005) üstün yetenekli öğrencilerin aile süreçlerinde ebeveynlerinin eğitim durumlarına dayalı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmaların çoğunda (örn. Ataman, 2008; Huff, Houskamp, Watkins, Stanton ve Tavegia, 2005; Yoo ve Moon, 2006) üstün yetenekli öğrenci ailelerinin eğitim düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Doğal olarak eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının eğitimi ve yetiştirilmesiyle ilgili problemlerle başa çıkma konusunda daha başarılı olmaları beklenebilir. Fakat bizim çalışmamızdaki bulgular farklılık arz etmektedir. Çünkü üstün yetenekli çocuğa sahip olan ebeveynlerin bir boyut dışında diğer tüm alanlarda benzer düzeyde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Literatürde, ailelerin üstün yetenekli çocuklarının karakteristik özelliklerini tanıma ve karşılaştıkları gelişimsel zorluklarla başa çıkma konularında temel bilgi eksiklerine sahip olduklarını ve bu yüzden desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Lopez-Aymes, Acuna ve Damian, 2014; Saranlı, 2011; Silverman, 1993). Çalışmamızın bulgusuna göre gözlenen bilgi eksikliği ve destek ihtiyacı, eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı değişiklik göstermemektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının okuluyla ilgili sorunlar konusunda daha fazla yardıma ihtiyaç duymaları ise; bu konuda farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması ile açıklanabilir. Diğer taraftan, bu durumun üstün yeteneklilerin ebeveynlerindeki mükemmeliyetçi tutumlarla (Ablard ve Parker, 1997; Kakavand, Kalantari, Noohi ve Taran, 2016) da ilişkili olabileceği akla gelmektedir. Çocuğun yeteneğine büyük anlamlar yükleyerek mükemmeliyetçi beklentiler içerisinde olan ailelerin, çocuğun diğer alanlardaki (kişisel-sosyal) problemlerinde artışa neden olabileceği unutulmamalıdır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Örneğin bu çalışmada PDR ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılırken yalnızca üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinden veri toplanmıştır. Elbette sorun yaşadıkları ve yardıma ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesinde üstün yetenekli öğrencilerin kendi görüşlerinin de alınması önemlidir. Özellikle ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin bu bağlamda kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak çalışmaların planlanması önerilmektedir. Bu araştırma, çocukları BİLSEM'e devam eden ailelerle sınırlıdır. Elbette üstün yetenekli olarak tanılanmadığı için ya da başka nedenlerle çocuğu BİLSEM'e devam edemeyen aileler de bulunabilir ve bu ailelerde gözlenen sorunlar bu araştırma ile tespit edilenlerden farklı olabilir. BİLSEM'e devam eden öğrenciler arasında, düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyinin temsil edilme oranının oldukça az olması da bu bağlamda dikkate alınabilir. Yapılacak çalışmalarla üstün yetenekli çocuğun BİLSEM'e devam etmeme nedenleri, bu durumdaki ailelerin çocuklarıyla ilgili gözledikleri problemler ve aynı zamanda üstün yeteneklilik ile sosyo-ekonomik gelir düzeyi arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bunların yanı sıra; yetenek düzeyleri ve alanları göz önünde bulundurularak da üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları incelenebilir.

Kaynaklar

- Ablard, K. E., & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667.
- Afat, N. (2013). *Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkiliği [Evaluating effectiveness of family education program for the gifted children's parents]* (Unpublished doctoral thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 350097)
- Akar, İ. (2010). *İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi [Determination of the primary school gifted and talented students' guidance needs based on their parents' and teachers' views]* (Unpublished master's thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 258108).
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler [Gifted]. M. R. Şirin ve diğ. (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 20(1), 28-34.
- Altun, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri [Counseling needs and experiences of gifted/talented students, and school counselors' professional competence related to gifted/talented students]* (Unpublished doctoral thesis, Karadeniz Technical University, Institute of Educational Sciences, Trabzon, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 407688)
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin PDR bağlamında incelenmesi [Investigation of positive negative perfectionism features of gifted and talented students in counselling and guidance context]*. XII. Rehberlik Sempozyumu, 226-230, İstanbul.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma [Self-concept and academic self-efficacy beliefs of gifted students: A comparative study]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 1031-1054.
- Ataman, A. B. (2008). *Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği [Study of the family environment of gifted children in relation to some demographic variables perspectives: İstanbul BİLSEM]* (Unpublished master's thesis, Yeditepe University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 226229)
- Baykoç, N., Aydemir, D., & Uyaroğlu, B. (2014). Inequality in educational opportunities of gifted and talented children in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 1133-1138.
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [An investigation of the relationship between perfectionism and self concept to gifted children]* (Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Ankara, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 192729).

- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avonoğlu, O., & Topal, T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu [Training strategy and implementation guide for gifted and talented individuals]*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Boland, C. M., & Gross, M. U. M. (2007). Counseling highly gifted children and adolescents. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 153-198). Waco, TX: PrufrockPressInc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (3rd ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Cassie, D. V., & Chen, C. P. (2012). The gender-mediated impact of a career development intervention. *Australian Journal of Career Development, 21*(1), 3-13.
- Cho, S., & Yoon, Y. (2005). Family processes and psychosocial problems of the young Korean gifted. *International Journal for the Advancement of Counselling, 27*(2), 245-261.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children: Understanding and guiding their development*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents inschools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 15*(1), 44-55.
- Dangel, H. L., & Walker, J. J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 14*(1), 40-41.
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Doğan, S., & Kesici, Ş. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of gifted student's psychological needs in terms of some variables]. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 5*(8), 45-81.
- Ford, D. Y., Harris, J., & Schuerger, J. M. (1993). Racial identity development among gifted black students: Counseling issues and concerns. *Journal of Counseling and Development, 71*(4), 409-417.
- Foust, R. C., Rudasill, K. M., & Callahan, C. M. (2006). An investigation into the gender and age differences in the social coping of academically advanced students. *Journal of Advanced Academics, 18*(1), 60-80.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Freeman, J. (2004). Cultural influences on gifted gender achievement. *High Ability Studies, 15*(1), 7-23.
- Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review, 27*(4), 215-221.
- Johnsen, S. K. (2017). School choice and gifted education. *Gifted Child Today, 40* (2), 69.
- Kakavand, A., Kalantari, S., Noohi, S., & Taran, H. (2017). Identifying the relationship of parenting styles and parent's perfectionism with normal students' and gifted students' perfectionism. *Independent Journal of Management & Production, 8*(1), 108-123.

- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler [Difficulties that families of gifted students face]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocukların eğitimine yönelik algıları [Perception of parents who have got gifted children in their childrens education]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kerr, B. (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. California: Sage Publications.
- Kerr, B. A., & Colangelo, N. (1988). The college plans of academically talented students. *Journal of Counseling and Development*, 67(1), 42-48.
- Kerr, B. A., & Nicpon, M. F. (2003). Gender and giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp.493-505). Boston: Allyn & Bacon.
- Konyahoğlu, A. P. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması [The comparison of conscious hypnosis and examination anxiety program's effectiveness to reduce the gifted students examination anxiety]* (Unpublished master's thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 351483)
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması [A program development study for developing emotional intelligence in gifted children]* (Unpublished master's thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 219470)
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Lopez-Aymes, G., Acuna, S. R., & Damian, G. G. D. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62.
- McCormick, M. E., & Wolf, J. S. (1993). Intervention programs for gifted girls. *Roeper Review*, 16(2), 85-88.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The examination of relationship among problem solving skills and self-essicacy, locus of control, self-esteem, test anxiety, perfectionizm in gifted children]* (Unpublished master's thesis, Karadeniz Technical University, Institute of Social Sciences, Trabzon, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 137585)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [Regulation on Pre-school Education and Primary Education Institutions]*. Resmi Gazete, Sayı 29072.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Hizmetler Genel Müdürlüğü (2013). *Ek 1: Üstün yetenekliler strateji ve uygulama planı 2013-2017 [Appendix 1: Strategies and implementation plan for gifted and talented 2013-2017]*. Retrieved from [http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10\\_ek-1\\_ustunyetenekliler.pdf](http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf).
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 213-222). Washington, DC: Prufrock Press.

- Moon, S. M. (2007). Counseling issues and research. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 7-32). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Moon, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 16-25.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Rooper Review*, 22, 10-12.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim [Gifted/Talented children and communication]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukları ile ilgili rehberlik ihtiyaçları [Guidance needs of gifted and talented children's parents]. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216.
- Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri [Effects of gifted label on gifted students' perceptions]. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 2(1), 37-59.
- Phelps, C. L. (2009). *Girls, gifted*. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 393-396). California: Sage Publications.
- Peterson, J. S. (2007). A developmental perspective. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 97-126). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 153-162.
- Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 223-246). New York: Springer.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Rimm, S. B. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Austin, TX: Prufrock.
- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi [Investigation of the effectiveness of parent guidance programs developed for gifted child parents]* (Unpublished doctoral thesis, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Ankara, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 2097205)
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-163.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2014). The Effects of the SENG Parent Education Model on Parents and Gifted Children. *Education and Science*, 39(175), 1-13.



- Sarı, H., & Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi [Evaluation of the problems faced by teachers and students in science and art centers]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-197.
- Silverman, L. K. (1993a). Counseling families. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-178). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993b). Career counseling. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 215-238). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993c). Social development, leadership, and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 291-327). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K., & Kearney, K. (1989). Parents of the extraordinarily gifted. *Advanced Development*, 1(1), 41-56.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tieso, C. L. (2007). Overexcitabilities: A new way to think about talent? *Roeper Review*, 29(4), 232-239.
- Tortop, H. S. (2012). Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu [Radical acceleration in educational process of highly gifted students and the situation of Turkey]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 106-113.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014). Gelir ve yaşam koşulları araştırması mikro veri seti (Income and living condition survey micro data set). Retrieved from [http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/GYKA\\_2014/turkce/index.html](http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/GYKA_2014/turkce/index.html) .
- United Nations (2017). *Definition of youth*. Retrieved from: <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. Arlington, VA: The ERIC Clearinghouse.
- Yazıcı, H., & Altun, F. (2016). PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması açısından değerlendirilmesi [An evaluation of the counseling and guidance undergraduate programs in terms of counseling skills for serving gifted students]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-71.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Young, D. M., Rudman, L. A., Buettner, H. M., & McLean, M. C. (2013). The influence of female role models on women's implicit science cognitions. *Psychology of Women Quarterly*, 37(3), 283-292.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 355-378

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.339056

RESEARCH

Received Date: 20.09.17

Accepted Date: 15.02.18

OnlineFirst: 01.03.18

## Counseling and Guidance Needs of Gifted Students in Turkey

Fatma Altun \*

Karadeniz Technical University

Hikmet Yazıcı \*\*

Karadeniz Technical University

### Abstract

The main aim of this study was to determine gifted students' counseling needs based on their parental views. In addition, it has been examined the interaction age and gender of the gifted children, whether their counseling needs differ based on parents' educational level. The research group comprised 606 persons (320 Mothers and 286 Fathers) selected among the parents of gifted students who were registered in 24 Science and Art Center (SAC) located in 12 provinces of Turkey. The data of the study were collected by the Problem Detecting Inventory for Gifted and Information Form. According to findings; parents expressed that they had problems about their children's personal characteristics, school experiences, and family relationships. The counseling needs of the gifted students varied depending on age and gender interaction. While there was no significant difference in the type of needs based on parental gender, a difference was determined in terms of parents' educational level. With this study, the priority needs of the gifted students in Turkey were determined and it was revealed that they differ significantly according to some variables.

*Keywords:* Gifted student, guidance and psychological counseling, parent, problem detecting.

### Recommended Citation

Altun, F., & Yazıcı, H. (2018). Counseling and guidance needs of gifted students in Turkey. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(2), 355-378. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.339056

\**Corresponding Author:* Assist. Prof., E-mail: faltun@ktu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-8523-7768>

\*\*Prof. Dr., E-mail: hyazici@ktu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-0250-1453>

According to previous studies, the likelihood of gifted students facing social-emotional difficulties is similar to their non-gifted peers (Neihart, 1999; Richards, Encel and Shute, 2003). However, gifted children and youngs could affect negatively these difficulties or they could prefer different coping styles because of their specific characteristics. Gifted students' the most important support is their families, in the process of coping with the problems they face in school and other settings. However, it is difficult to say that this support is given at the same level by all families, because families also have their own stress sources (Moon, 2002). These parents who are concerned about having an extraordinary child often do not know what to do. This situation can be caused by intense stress and wrong practices (Alsop, 1997). Still, parents are working hard to improve the potential of their gifted children. But there are many issues that need to be addressed from the diagnostic process to the placement and adaptation of the child in an appropriate training program (Kerr, 2009). Parents of gifted students generally state that they need guidance and support in these matters (Dangel and Walker, 1991; Karakuş, 2014).

In this study covering 24 provinces in Turkey, it was aimed to make a wide screening for the determination of the counseling needs of the gifted students. This study included primary school students like in the previous studies. But also, the counseling needs of gifted students at secondary and high school level were investigated in this study based on parental opinions. In addition, another purpose of this research was to examine the counseling needs of gifted students in terms of some demographic variables (age, gender, and parents' educational level), with scores from the problem-screening inventory. The results obtained from this study are thought to provide important contributions to practitioners and program builders working in the field of gifted and talented.

### Method

This research was conducted in accordance with cross-sectional survey and correlational methods. In the cross-sectional survey method, in order to identify some characteristics such as attitude, knowledge, and ability of a population, researchers collect data from a sample showing similar characteristics with this population (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). Researchers can benefit from many data collection tools in studies where the survey method is adopted (Cohen, Manion and Morrison, 2007). In the correlational method, it is aimed to obtain the clues between cause and effect by determining relations between variables (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2008).

### Sample

The sample consisted of 606 parents (320 Mothers, 286 Fathers) whose children were educated in Science and Art Centers (SAC) which offer a special program for gifted students. The mean of their age was 40.95 (SD=5.45). It was determined that most parents who participated in the survey had high socio-economic income level (n=333, 54.9%), and also 118 parents (19.5%) had middle, 88 of them (14.5%) had low and 61 of them (10.1%) had very low socio-economic income level. Of all the parents, 489 (80.7%) stated that they lived in the city center, 102 (17%) of them lived in the district and 14 (2.3%) lived in the village. Educational level of the mothers and fathers participating this study ranged from elementary to master's degree. Of all the parents, 47 (7.8%) had elementary level, 39 (6.4%) had middle school, 138 (22.8%) had high school, 325 (53.6%) had bachelor's and 57 (9.4%) had master's degree. In these families, the number of children identified as gifted varied between 1 (n=568, 93.7%) and 4 (n=3, 0.8%) and the majority of them had 2 (n=343, 56.6%) and 3 (n=132, 21.8%) children. When we look at the rates of benefiting from school and SAC counseling and guidance services for gifted students' parents, it was determined that most of the parents seek consultation "sometimes" (from School Counseling Services n=270, 42.6%, SAC Counseling Services n=274, 37.8%) or "never" (from School Counseling Services n=258, 44.6%, SAC Counseling Services n=229, 45.2%). The ratio of those who frequently receive guidance services was the lowest (School Counseling Services n=69, 11.4%, SAC Counseling Services n=89, 14.7%).

Also, some descriptive findings have been detected about the children whose parents identified their counseling needs in this research group. According to this, 281 (46.3%) of the children were girls and 325 of them (53.7%) were boys. Parents of the children, aged between 9 and 18, appeared to be from different levels of

education. Fifteen (2.5%) of them were graduates of primary school, 523 (86.3%) were middle school and 68 (11.2%) were from high school level. While most of the children (n=464, 76.6%) were recognized as having an intellectual superiority, 12.8% (n=52) of them diagnosed as talented in art and music, and 8.6% (n=78) of them were gifted in both areas. When the duration of the children 's attendance to SAC was examined, it was seen that 185 (31.2%) of the children continued "1 year or less" and the rate decreased after 4 years [n=49 (8.1%) and below]. SACs within this research are located in 24 different provinces of Turkey (Adana, Afyonkarahisar, Ankara, Antalya, Balıkesir, Bursa, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Kastamonu, Kayseri, Malatya, Manisa, Muş, Nevşehir, Niğde, Rize, Samsun, Sivas, Trabzon, Şanlıurfa, and Yozgat).

### Data Collection Tools

**Information Form.** In the information form prepared by the authors for the parents of the gifted students; there were questions about the degree of relationship, age, level of education, place of residence, level of income, number of children in the family, number of children diagnosed as gifted, and school and SAC guidance services. In addition, the parents were asked to provide information on the age, gender, class, and ability area and attendance status of the SAC. In the form, of a total of 17 questions, some questions were either multiple-choice or graded, and some were open-ended.

**Problem Detecting Inventory for Gifted (PDIG).** This scale, developed by Yoo and Moon (2006) in order to determine the consultation needs of gifted students based on their families' opinions, was adapted to Turkish culture by Altun (2015). PIDG has 46 items including specific problem areas of gifted students from pre-school to high school level. It is expected that parents of gifted students will evaluate for "now" how much suffering from the problems presented in the inventory at a scale ranging from "0" (Not at all) to "4" (Very much). As a result of the factor analysis, it was determined that the four-factorial structure (School Problems, Friend Relationships, Family Problems, and Children Problem) explained 67.75% of the total variance. As a result of the analysis for the internal consistency of the scale, the Cronbach alpha internal consistency was found to be .98. The reliability coefficients for the sub-factors ranged from .93 to .96. In the reliability analysis of the scale, the coefficient obtained from the split-half technique was .87 and the value obtained from the test-retest was .85. The increase in the scores obtained indicates the increase in the intensity of the problem situations experienced in that field. Cronbach alpha was found .97 in this study's sample. Additionally, the sub-factors' Cronbach alpha internal consistency ranged from .90 to .95.

### Data Collection and Analysis

Research permission was obtained from the Ministry of National Education for the collection of research data from SACs in Turkey. It was targeted to reach participants from all regions by considering the first level of statistical regional unit classification (NUTS1: 12 Region) of the Turkish Statistical Institute [Turkish Statistical Institute (TUIK), 2014]. Data were collected by the counselors or other teachers working in the centers.

The data of the study were analyzed by the SPSS 23.0 package program. Some information about the research groups, were described by using descriptive statistics techniques. It was determined that the values of kurtosis (0.96) and skewness (1.32) were between the expected values ( $\pm 1.50$ ) (Tabachnick and Fidell, 2013) and that was appropriate to use parametric techniques. In this context, t test (one sample and independent) and F test (one way and factorial ANOVA) were used. Also, effect sizes of the results (Cohens'd and Eta) were considered.

### Results

Descriptive findings for the counseling needs of the gifted children are summarized in Table 1. In order to obtain more comprehensive information on the gifted students' counseling needs, the mean and standard deviation values for all items, sub-factors and total scores in the PDIG were presented in the table. It is also possible to see the counseling needs according to age groups of students on the table.

Table 1.

*Counseling Needs of Gifted Students According to Their Parents' Perspective*

Counseling Needs	General (Age=9-18) n=606		Pre-Adolescence (Age<13) n=505		Adolescence (Age≥13) n=101	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
<b>School Concerns</b>	<b>1.40</b>	<b>1.05</b>	<b>1.38</b>	<b>1.05</b>	<b>1.50</b>	<b>1.03</b>
1. Grade acceleration	0.61	1.22	0.58	1.20	0.74	1.31
2. Educational planning	1.84	1.55	1.85	1.57	1.82	1.44
3. University selection	1.38	1.63	1.30	1.63	1.81	1.56
4. Career and life planning	1.63	1.66	1.58	1.68	1.90	1.56
5. Transfer the child to a new school	1.44	1.53	1.46	1.54	1.39	1.51
6. The child's talent programs (or lack of)	2.03	1.53	2.09	1.54	1.72	1.49
7. Acceleration	1.40	1.43	1.43	1.44	1.26	1.38
8. Boredom or not challenge intellectually	1.81	1.50	1.79	1.51	1.86	1.47
9. Inattentiveness of the child	1.59	1.39	1.58	1.39	1.67	1.42
10. Failure to work up to potential	1.55	1.50	1.53	1.51	1.65	1.49
11. Lack of motivation in school or learning	1.38	1.41	1.34	1.43	1.58	1.31
12. Disorganization/forgetfulness	1.58	1.39	1.59	1.40	1.53	1.38
13. Failure to comply to school rules	0.90	1.31	0.84	1.31	1.20	1.30
14. Fear of going to school (or reluctance)	0.82	1.33	0.79	1.33	0.97	1.35
15. Conflict with teachers	0.96	1.36	0.89	1.34	1.33	1.39
<b>Peer Concerns</b>	<b>0.95</b>	<b>1.21</b>	<b>0.94</b>	<b>1.22</b>	<b>1.01</b>	<b>1.16</b>
16. Arguing/fighting with peers	1.08	1.28	1.06	1.27	1.20	1.32
17. Being bullied by peers	0.92	1.41	0.92	1.42	0.91	1.35
18. Isolation from peers/loneliness	0.96	1.39	0.97	1.40	0.92	1.30
19. Undesirable friends	0.89	1.42	0.87	1.43	1.02	1.38
20. Belief that s/he must act dumb	0.93	1.35	0.90	1.36	1.11	1.28
21. Poor social skills	0.90	1.28	0.90	1.28	0.88	1.32
<b>Family Concerns</b>	<b>1.13</b>	<b>0.98</b>	<b>1.11</b>	<b>0.97</b>	<b>1.18</b>	<b>1.00</b>
22. Poor communication skills	1.02	1.32	1.04	1.32	0.97	1.30
23. Parenting/discipline	1.67	1.30	1.73	1.30	1.42	1.27
24. Sibling conflict	1.53	1.33	1.54	1.34	1.44	1.31
25. Transition to adolescence	1.55	1.32	1.46	1.31	1.97	1.32
26. Financial stress	1.16	1.30	1.16	1.31	1.16	1.28
27. Marital stress	0.90	1.25	0.87	1.25	1.07	1.27
28. Effects of divorce	0.50	1.21	0.46	1.17	0.74	1.35
29. Birth/adoption a new sibling	0.67	1.23	0.67	1.24	0.70	1.18
<b>Child Concerns</b>	<b>1.99</b>	<b>1.30</b>	<b>1.99</b>	<b>1.29</b>	<b>2.00</b>	<b>1.34</b>
30. Pressure to meet expectations	1.57	1.32	1.56	1.31	1.60	1.36
31. Perfectionism	2.20	1.34	2.24	1.33	1.98	1.33
32. Overconforming to rules	1.99	1.35	2.02	1.35	1.78	1.36
33. Moodiness	1.62	1.36	1.58	1.35	1.79	1.40
34. Reaction to recent loss/grief	1.19	1.39	1.21	1.41	1.10	1.34
35. Involvement in too many activities	1.91	1.34	1.93	1.32	1.77	1.42
36. Irritability	1.86	1.35	1.86	1.35	1.85	1.36
37. Hypersensitivity	2.27	1.28	2.33	1.25	1.97	1.38
38. Anxiety/fearfulness	1.77	1.30	1.80	1.30	1.63	1.26
39. Anger/frustration	1.70	1.28	1.71	1.29	1.62	1.27
40. Noncompliance	1.49	1.34	1.47	1.34	1.58	1.34
41. Sense of being different	1.59	1.33	1.60	1.34	1.53	1.26
42. Low self-esteem	0.91	1.28	0.89	1.28	1.00	1.26

Table 1(continued)

Counseling Needs	General (Age=9-18) n=606		Pre-Adolescence (Age<13) n=505		Adolescence (Age≥13) n=101	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
43. Difficulty coping with Learning Disorder	0.82	1.27	0.78	1.27	1.00	1.26
44. Difficulty coping with AD/HD	1.01	1.37	0.98	1.35	1.18	1.46
45. Physical problems	1.03	1.35	1.03	1.35	1.01	1.36
46. Sadness/depression	0.92	1.34	0.87	1.32	1.15	1.42
Total of PDIG	1.34	0.93	1.33	0.93	1.38	0.95

For all of the items, minimum score=0, maximum score=4. AD/HD: Attention Deficient/Hyperactivity Disorder

One sample *t*-test was conducted to determine which sub-factors were most common among parents and what kind of counseling services they needed. On the scale scoring between “Not at all (0)” and “Very Much (4)”, 1 point (“Very low”) was the accepted criterion value, and analysis was conducted for all age groups. According to Table 2, there were significant differences between gifted students in all three age groups

Table 2.

*One Sample t-Test Results Regarding Differences in Counseling Needs of Gifted Students*

Groups	Sub-Factors of PDIG	$\bar{X}$	SD	df	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
General (9-18 ages) n=606	School Concerns	1.40	1.05	605	9.30	<b>.001</b>	<b>.38</b>
	Peer Concerns	0.95	1.21	605	-1.07	.286	-.03
	Family Concerns	1.13	0.98	605	3.17	<b>.002</b>	<b>.13</b>
	Child Concerns	1.99	1.27	605	18.77	<b>.001</b>	<b>.76</b>
Pre-Adolescence (<13 age) n=505	School Concerns	1.38	1.05	504	8.03	<b>.001</b>	<b>.38</b>
	Peer Concerns	0.94	1.22	504	-1.19	.237	-.05
	Family Concerns	1.11	0.97	504	2.64	<b>.009</b>	<b>.12</b>
	Child Concerns	1.99	1.29	504	17.19	<b>.001</b>	<b>.77</b>
Adolescence (≥13 ages) n=101	School Concerns	1.50	1.03	100	4.83	<b>.001</b>	<b>.48</b>
	Peer Concerns	1.01	1.16	100	0.06	.955	.01
	Family Concerns	1.18	1.00	100	1.84	.069	.18
	Child Concerns	2.00	1.34	100	7.50	<b>.001</b>	<b>.71</b>

Table 3 summarizes the results of the factorial ANOVA test conducted to examine how students' guidance needs varied based on their gender and age interaction. The age variable, which is a constant point, was classified as pre-adolescence (age<13) and adolescence (age≥13). As seen in the table, the need for students' counseling services varied significantly depending on the age and gender of the students ( $F_{(1,598)}=4.58$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.01$ ). The results of the interaction analysis showed that the scores of adolescent girls ( $\bar{X}=1.58$ ) were significantly higher than adolescent boys ( $\bar{X}=1.20$ ).

Table 3.

*Interaction of Age and Gender in Gifted Students' Counseling Needs*

Variable	Source	SD	df	MS	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Scores of PDIG	Gender	2.21	1	2.21	2.56	.110	.00
	Age	0.38	1	0.37	0.43	.512	.00
	Gender* Age	3.95	1	3.95	4.58	.033	.01
	Error	515.79	598	0.86			

Parents' views on the counseling needs of gifted children were also compared by independent *t* test. No significant differences were found between mothers' and fathers' views. The results of the analysis were summarized in Table 4.

Table 4.

*Differences between Mothers and Fathers' Opinions in Counseling and Guidance Needs of Gifted Children*

Variable	Parent	N	$\bar{X}$	SD	t	df	p
Total Scores of PDIG	Mother	320	1.30	0.88	-1.11	604	.266
	Father	286	1.38	0.98			
School Concerns	Mother	320	1.36	1.04	-1.00	604	.320
	Father	286	1.44	1.06			
Peer Concerns	Mother	320	0.91	1.17	-0.73	604	.466
	Father	286	0.99	1.25			
Family Concerns	Mother	320	1.13	0.92	-0.01	604	.999
	Father	286	1.13	1.04			
Child Concerns	Mother	320	1.93	1.21	-1.21	604	.225
	Father	286	2.06	1.38			

In our study, the parents were divided into two groups in terms of educational levels (graduated and not graduated from a university) and analyzed to determine their gifted children's counseling needs. As shown in Table 5, there were significant differences between the scores of the "School concerns" sub-factors of parents who graduated and not graduated from a university ( $t=-2.09, p=.038, d=.16$ ). The scores of the parents who graduated from the university ( $\bar{X}=1.46 \pm 1.00$ ) were significantly higher than those who did not graduate from a university ( $\bar{X}=1.28 \pm 1.11$ ).

Table 5.

*Differences between Counseling Needs of Gifted Students in Terms of Parents' Educational Levels*

Variables	Educational Level	N	$\bar{X}$	SD	t	df	p
Total Scores of PDIG	Not Graduated	220	1.32	0.98	-0.26	600	.792
	Graduated	382	1.34	0.90			
School Concerns	Not Graduated	220	1.28	1.11	-2.09	600	.038*
	Graduated	382	1.46	1.00			
Peer Concerns	Not Graduated	220	0.97	1.29	0.32	600	.750
	Graduated	382	0.93	1.17			
Family Concerns	Not Graduated	220	1.26	0.99	1.76	600	.076
	Graduated	382	1.07	0.97			
Child Concerns	Not Graduated	220	2.04	1.34	0.80	600	.426
	Graduated	382	1.95	1.27			

\* $p<.05, d=.16$

### Discussion and Conclusion

This study was conducted to determine the types and levels of gifted children's counseling needs by referring to parental opinions. The findings of the study showed that parents had significant problems about gifted children's school, family life, and personality traits, and they emphasized the importance of counseling services in the context. It was also found that there was not statistically significant emphasis related to peer relationships of the gifted. This finding is consistent with previous research studies (Akar, 2010; Karakuş, 2010; Oğurlu and Yaman, 2013; Silverman and Kearney, 1989). Yoo and Moon (2006) pointed out that families applying to a university-based center that provided counseling services to gifted students had been most likely to ask for help for school-related issues. Moreover, this was similar for all age groups of students in our study. This finding also showed that there were serious limitations within the Turkish education system in terms of the training of the gifted and support to their families. The deficiencies in these concepts were frequently emphasized in the studies evaluating the applications of gifted and talented education (Baykoç, Aydemir and Uyaroğlu, 2014; Sarı and Ögülmüş, 2014).

The counseling and guidance needs of the parents were significantly different based on whether their children were in pre-adolescence or adolescence. In both groups, it was understood that more personal guidance services were needed, and at older ages, problems related to educational and vocational guidance became prominent. For example; hypersensitivity, perfectionism and excessive commitment to the rules were seen as the most problematic issues before adolescence, while in adolescence, problems such as career and life planning, university choices, educational planning, and transition to adolescence were added. This difference compared to the age of the students is consistent with previous research findings (Silverman, 1993b; Yoo and Moon, 2006).

The parents who participated in the study pointed out that they needed very little counseling services in terms of "acceleration," "the divorce or remarriage effect on the child," and "the birth of a younger sibling or adoption." Parents expressed similar views on these issues for their children in both pre-adolescence and adolescence. This finding was partly similar to the results of Yoo and Moon's (2006) study in which the original form of PDIG was used. In our study, fear of school was also linked to the reluctance to go to school and it was determined that there was a need for a little more help in this regard. When compared to the Western countries, adoption is not common in our culture. Even though divorce levels are increasing they are not so high. The demographic profiles of our sample were similar to Turkish society. These factors could be effective in observing the results in this way. It is also known that the application of class elimination within the acceleration approach is applied differently in our country than abroad (Tortop, 2012). Acceleration practice is not very popular for parents even though it is stated in the law (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014).

In this study, counseling needs of gifted students were also examined depending on gender and age interaction. As a result of the analysis, it was determined that there was a significant increase in the counseling needs of the adolescent girls. No significant change was observed in boys. This finding of our study was evidence of the adverse effects of gender roles on gifted girls as frequently reported in the literature (Cassie and Chen, 2012; Kerr, 1991; Kerr and Nicpon, 2003; Silverman, 1993c).

This study revealed that there was no difference between parents in perceiving counseling needs of their children. This finding was partly similar to previous research (Akar, 2010; Oğurlu and Yaman, 2013). However, taking into account the parents' educational levels, it was also researched how parents assessed counseling needs of gifted children. As a result of the analysis, only difference was observed in "School concerns" and it was determined that the parents who were university graduates were in need of more help than non-university graduates. It seems that there were some differences in the limited number of previous studies (Ataman, 2008; Doğan and Kesici, 2015), that examined the counseling needs of gifted according to the level of parental education. For example, Doğan and Kesici (2015) found significant differences in the autonomy and relationship needs of students when the level of education of their parents was taken into account. According to the findings of our study, the lack of information and the need for support did not show any significant change depending on the level of education. Parents with a high educational level needed more help with their children's school problems; this issue could be explained by the fact that they were more conscious and sensitive. On the other hand, it might be associated with perfectionist attitudes of parents.

This study has some limitations. For example, when trying to identify counseling needs in this study, data were collected only from the parents of gifted students. Of course, it is important to take gifted students's own opinions in the context of the problems they are experiencing and the issues they need help with. It may be proposed to plan studies that will enable students at secondary and high school level to express themselves in this context. This research was limited to families with children registered in SACs. Of course, there may be families whose children could not participate in a diagnosis process or continue education in SACs, and their problems may be different from those found in this study. Also, in further studies, the counseling needs of gifted students can be examined by considering their ability levels.