



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
ISSN: 2458 - 9624 (Online)



*Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 5(1), 180-204, 2018*

# ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR VE OYUN

## GIFTED CHILDREN IN THE EARLY CHILDHOOD PERIOD AND PLAY

Hilal GENÇ<sup>1</sup> ve H. Elif DAĞLIOĞLU<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi. Ankara, Türkiye, e-posta: hilal.genc40@gmail.com

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi. Ankara, Türkiye, e-posta: edagliolu1@gmail.com

*Gönderim Tarihi: 20.02.2018*

*Düzeltilme Tarihi: 06.05.2018*

*Kabul Tarihi: 11.05.2018*

### Öz

Erken çocukluk yıllarının en temel gereksinimlerinden biri oyundur. Oyun çocuğa kendini en iyi ifade edebileceği, özgür, doğal ve aktif öğrenebileceği bir ortam ve kendi ilgi ve yeteneklerinin keşfetme ve geliştirme olanağı sağlar. Çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olan oyun, onları en doğal haliyle tanımaya ve gelişimlerini değerlendirmeye yardımcı olur. Derleme çalışması niteliğinde olan bu makalede, erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların, sahip olduğu özellikler göz önünde bulundurularak oyunun bu çocukların gelişimindeki önemi literatürdeki araştırmalar dikkate alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan az sayıdaki araştırma sonucu üstün yetenekli çocukların asenkronik (eşzamansız) gelişim özellikleri nedeniyle normal gelişim gösteren akranları tarafından oyun gruplarından dışlanma riski ile karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Bu çalışmanın, Türkiye'de erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocukların gelişimini destekleme konusunda oyunun tüm çocukların gelişimleri üzerindeki tartışmasız önemini akılda tutarak onların potansiyellerini en üst noktada ortaya koyabilmelerini sağlamak ve diğer akranları ile sağlıklı iletişim kurmalarını desteklemek amacıyla öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

*Anahtar Kelimeler: Üstün yetenek, Erken çocukluk dönemi, Oyun, Eşzamansız gelişim.*

### Abstract

Playing is one of the basic needs of the early childhood years. Play provides children with an environment in which they can express themselves in the best way, learn freely, naturally and actively, and it creates an opportunity for them to discover and improve their own interests and skills. Play, which is also important for the development of children, helps to get to know children in their most natural way and evaluate their developments. Being a compilation study, this article attempts to disclose the importance of play in the development of the gifted children in the early childhood period by considering the qualities they possess and also by taking the previous studies in the literature into consideration. A small number of research findings show that gifted children are confronted with the risk of being excluded from play groups by their normally growing peers due to their asynchronous developmental characteristics. This study is thought to guide teachers in Turkey for helping the gifted

children in early childhood period perform their potential at the highest point and supporting them to communicate with other peers, keeping in mind the undisputed importance of play in the development of all children.

*Keywords: Giftedness, Early childhood period, Play, Asynchronous development.*

---

## Oyun

“Oyun” insanlığın varoluşundan bugüne kadar yaşamın her döneminde ve alanında varlığını sürdüren önemli bir olgudur. Oyun, bireyin yetişkinlik hayatının temelini oluşturan becerileri kazandıran, gelişimin en hızlı ilerlediği özellikle erken çocukluk yıllarının vazgeçilmez bir parçası ve çocukların temel gereksinimlerinden birisidir. Bu nedenle oyun; günümüze kadar pek çok psikolog, düşünür, yazar, tarihçi, doktor ve araştırmacı tarafından üzerinde çalışılan ve teoriler üretilen alanlardan biri olmuştur.

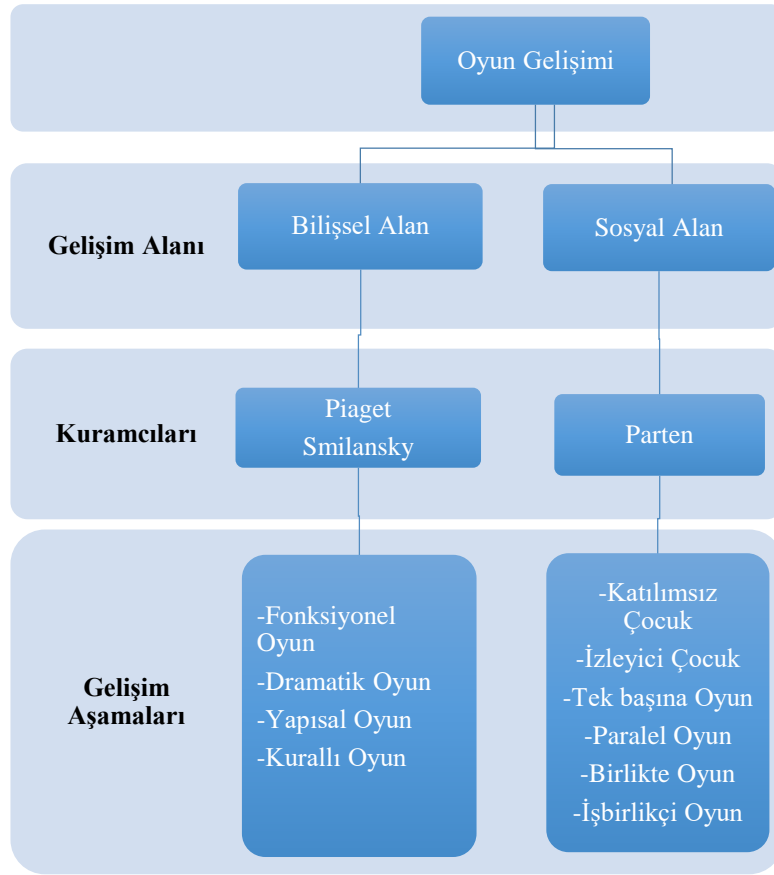
Farklı etnik, kültürel ve sosyoekonomik gruplarda da çocukluğun ayrılmaz bir parçası olan oyun birçok uzman tarafından farklı yollarla kuramlaştırılmıştır (Beisser, Gillespie & Thacker, 2013). 19. yüzyılda oyun ile ilgili kuramlarda insanların sahip oldukları fazla enerjileri oyun yoluyla atabilecekleri (Fazla Enerji Kuramı) ve düzenleyebilecekleri (Dinlenme Teorisi), oyunun çocukların yetişkin yaşamına ön hazırlık olduğu (Yaşama Hazırlık Kuramı) ve içgüdünün oyunun vazgeçilmez öğelerinden biri olduğu (Tekrarlama Kuramı) öne sürülmüştür (Fleer, 2009, s.3).

20. yüzyılın başından itibaren çocukluğun ayrı bir dönem olarak ele alınmasına ilişkin bakış açısı yaygınlaştıkça oyunla ilgili de yeni kuramlar ileri sürülmeye başlamıştır. Psikanalitik kuramcılar oyunu çocukların duygusal rahatlama ve kuralları aşmak için kullandıkları bir araç olduğunu ileri sürmüş ve oyun aracılığıyla çocuğun fiziksel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi ile benlik saygılarının desteklendiğini savunmuştur (Beisser vd., 2013). Bilişsel kuramcılar ise oyunun yaşanmış deneyimleri anlamlandırmak isteğinden kaynaklandığını ve oyunun geçmiş yaşantılardan kaynaklanmakla birlikte gelecek odaklı yaşantıları da temsil ettiğini savunmuştur. Vygotsky oyun ile çocukların kendi kendilerine yanlısamadan oluşan hayali bir dünyayı oluşturmak yerine gözlemledikleri gerçek dünyayı kopyaladıklarını vurgulamıştır (Aral, Gürsoy & Köksal, 2001, s.8; Fleer, 2009, s.5; Nicolopoulou, 2004).

Oyun ile ilgili ileri sürülen kuramlar incelendiğinde aslında ortak noktalarının “oyunun; oyun olmayan bir amaca ulaşmaya yaradığı varsayımından hareket edilmesi” olduğu görülmektedir. Kuramlarda belirtilen özelliklerden yola çıkarak yapılan tanımlara ek olarak pek çok farklı oyun tanımı da yapıldığı görülmektedir. İbn-i Sina, Montaigne ve Montessori oyunu “Çocuğun en

ciddi uğraşı ve en temel işi.” olarak tanımlamışlardır (aktaran Aral vd., 2001, s.8). Buna paralel olarak Suransky’e (1982) göre de çocuklar için oyunun işten hiçbir farkı yoktur ve “oynayan çocuk çalışan çocuktur”. Ayrıca, Suransky (1982) oyunu “özgürlük projesi” olarak adlandırmıştır ve çocuğun oyun oynayarak kendisi olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Winnicott (1971), bir bireyin sadece oynarken gerçekten özgür olabileceğini iddia etmektedir. Oyunu en ayrıntılı tanımlayan kişilerden biri Fromberg’dir. Fromberg (1992) oyunu; çocukların gerçeği temsil eden “mış” gibi tutumları (kullandığı semboller); ciddiyetle oyunla meşgul olsalar dahi eğlenerek yaptıkları, dolaylı ya da dolaysız olarak ifade edilen kurala dayalı, çocukların kendi kendine geliştirdikleri, değişen ve gelişen amaçlara dayalı, gönüllü ve deneyimle ilişkili olarak yaptıkları etkinlikler olarak açıklamıştır.

Şimdiye kadar öne sürülen kuram ve tanımlar incelendiğinde oyunun çocuğa özgür; doğal ve aktif öğrenme ortamı sunduğu ve onu hayata hazırladığı; oynayarak dünyasını ve çevresini keşfetme olanağı sağladığı belirtilmektedir. Ayan ve Memiş’e (2012) göre oyun aracılığıyla çocuk bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olarak öğrenmektedir. Küçük yaşlardaki çocukların eğitiminde, bilgi ve beceri düzeylerini artırmada, onlarla iletişim kurmada, onları en doğal hâliyle tanımada önemli bir yere sahiptir (Akandere, 2013; Ayan & Memiş, 2012). Oyun etkinlikleri geniş bir yelpazedeki davranışları içermektedir. Ayrıca çocuklar ve yetişkinler için birden çok anlama sahip olabilen farklı durumlarda da gerçekleşebilmektedir. Bu etkinlik, son derece önemli ya da önemsiz, amaçlı veya amaçsız yapılabilir. Aynı zamanda yüksek motivasyon, yaratıcılık ve öğrenme ile de ilişkilidir. Oyun tanımları farklı yaşlardaki çocukların duygusal durumlarını ve tercihlerini, gereksinimlerini ve ilgilerini de dikkate almalıdır. Bu farklı tanımlar oyunun çok çeşitli ve karmaşık bir yapısı olduğunu ve oyun temelli programların erken yaşlardaki öğrenmeleri desteklemek için en iyi ya da tek yaklaşım olduğunu kanıtlayacaktır (Chazan, 2002; Wood & Attfield, 2005). Alanda yapılan pek çok araştırma çocukların oyun aracılığıyla öğrenmelerinin onların tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, motor, sosyal, duygusal) desteklediğini ortaya çıkarmıştır (Buriss & Tsao, 2002; Gmitrova, Podhajeckáb & Gmitrovc, 2009; Güney-Karaman, 2009; Saracho, 2001; Yavuzer, 2000). Çocuk gelişiminde önemli bir yere sahip olan oyun, onun gelişimini takip etmede bize yardımcı olmaktadır. Oyun ile ilgili araştırma yapan kişiler çocuğun farklı gelişim alanlarını temel almışlardır. Oyun gelişimi Şekil 1’de de görüldüğü gibi bilişsel oyun aşamaları ve sosyal oyun aşamaları olarak ikiye ayrılmaktadır (Şen, 2012). Çocukların oyun gelişimini açıklamak için ortaya konan bu sınıflama aslında oyunu sınırlandırmakla birlikte bilişsel ve sosyal gelişimlerine ilişkin oldukça ayrıntılı bilgi vermektedir.



Şekil 1. Oyun gelişimi

Bilişsel oyun aşamaları, Piaget ve Smilansky tarafından açıklanmıştır. Piaget oyunu yapısal olarak ele almış ve çocuğun bilişsel gelişimi ile birbirine paralellik gösteren oyun evrelerini uygulamalı oyun dönemi (0-2 yaş), sembolik oyun dönemi (2-11 yaş) ve kurallı oyun dönemi (11-12 yaş) olmak üzere üç aşamada sınıflandırmıştır (Aral vd., 2001).

Smilansky, Piaget'nin bilişsel oyun aşamalarına yapı inşa oyun aşamasını ekleyerek (fonksiyonel oyun, dramatik oyun, yapısal oyun ve kurallı oyun) yeniden düzenlemiştir (aktaran Wood & Attfield, 2005, s.39). Bu aşamalar; fiziksel etkinliklere dayalı, becerileri öğrenmek için nesne kontrolünü ya da hareket alıştırmalarını içeren *fonksiyonel oyun* (0-2 yaş); başka bir nesneyi canlandırmayı, sosyo-dramatik oyunu, -miş gibi oyunu ya da hayali oyunu içeren *dramatik oyun* (2-6 yaş); yeni bir ürün yaratmak ya da inşa etmek için nesnelere kullanmayı gerektiren *yapısal oyun* (6-11 yaş) ve daha büyük yaşlarda görülen kuralları daha önceden belirlenmiş oyunlar olan *kurallı oyunlar* olarak açıklanabilir (Wilson, 2015; Wood & Attfield, 2005).

Bilişsel oyun evreleri fonksiyonel oyun aşaması ile bebeklik döneminde başlar ve ilkökul döneminin sonunda bütün aşamalar genellikle tamamlanır. Evreler ilkökul döneminde

sonlanmasına rağmen daha sonraki dönemlerde de görülebilmektedir. Örneğin fonksiyonel oyunlara ilkökul döneminde, yapı inşa ve kurallı oyunlara da yetişkinlik döneminde rastlanabilmektedir. Bu durum oyunun sadece çocukluk çağına ait olmadığını, yetişkinlik döneminde de görülebileceğini kanıtlamaktadır (Aksoy & Dere-Çiftçi, 2014).

Araştırmacılar bilişsel sınıflandırmaya ek olarak oyunu, sosyal alanda da kavramsallaştırmışlardır. Sosyal etkileşimi içeren oyunlara yönelik ilgi giderek artmaktadır. Sosyal oyuna yönelik farklı bakış açılarını anlayabilmek için sosyal gelişime dayalı oyun aşamalarının incelenmesi gerekmektedir. Parten'in 1932 yılında geliştirdiği sosyal oyun aşamaları katılımsız çocuk ve izleyici çocuğun da için de bulunduğu altı aşamada toplamıştır (Smith, 2010; Wilson, 2015; Xu, 2008);

*Katılımsız çocuk;* Çocuk hareketlidir fakat amaçsız bir şekilde hareketlidir, herhangi bir aktiviteyle uğraşmaz.

*İzleyici çocuk;* Çocuk diğerlerinin oyunlarını izler, oyun hakkında fikrini söyler fakat oyuna katılmaz.

*Tek başına oyun;* Çocuğun kendi kendine oynaması anlamına gelir.

*Paralel oyun;* Bir çocuk oyun oynarken diğeri de onun yanında benzer materyallerle oynamaktadır. Yan yana oynarlar fakat oyun hakkında birbirleriyle konuşmazlar.

*Birlikte oyun;* İki ya da daha fazla çocuğun bir araya gelmesiyle oyun oluşur fakat uyum içinde değildirler. Çocuk diğerleriyle etkileşim içindedir, ancak amaçları benzer olmayabilir.

*İşbirlikçi oyun;* İki ya da daha fazla çocuğun birlikte bir düzen içinde oynadığı, genel bir amaca yönelik birlikte hareket ettiği daha üst düzeyde bir oyundur.

Oyun, çocuğun kendini doğal olarak ifade edebileceği bir ortamdır. Çocuğun en ciddi uğraşı olan oyun sırasında çocuk pek çok şeyi kendi kendine deneyerek öğrenmekte ve var olan ilgi ve yeteneklerini geliştirmektedir. Bu bağlamda özellikle akranlarından farklı gelişen çocuklar içerisinde üstün yetenekli çocukların eğitimi açısından da oyun son derece önemlidir. Derleme çalışması olan bu makalede, Türkiye'de özellikle ihmal edilen gruptan biri olan üstün yetenekli çocuklar konusunda oyunun tüm çocukların gelişimleri üzerindeki tartışmasız önemi dikkate alınıp bu çocukların diğer çocuklardan gelişimsel farklılıkları akılda tutularak onların potansiyellerini en üst noktada ortaya koyabilmelerini ve akranları ile sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamak amacıyla özellikle öğretmenlerin yapabilecekleri üzerinde durulmaktadır.

## Üstün Yetenek

Üstün yetenekliliğin sıra dışı özellikleri nedeniyle geçmişten günümüze kadar pek çok araştırmacı tarafından irdelendiği görülmektedir. Üstün yeteneklilikle ilgili çalışmaların tarihsel gelişimi incelendiğinde zekâ testlerinin dönüm noktasını oluşturduğu görülmektedir. 20. yüzyılın başında zekâ testlerinin geliştirilmesiyle birlikte üstün yetenekliliğe ilişkin çalışmaların hız kazandığı söylenebilir. Bu dönemde matematik ve fen bilimleri alanında zekâ testlerinde yaşlılarından oldukça üst düzeyde puan alan üstün zekâlı bireylerin; resim, müzik, spor gibi görsel ve performans alanlarında yaşlılarından öne çıkan üstün yetenekli bireylerden daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde Avrupa’da Piaget, Vygotsky, Dabrowski gibi bilim insanlarının zekânın kapsamını zihinsel, duyuşsal, devimsel, sosyal, sanatsal, ahlaki ve dille ilgili yetenekleri bütüncül ve gelişimsel açıdan bakarak değerlendirmeye başlanmasıyla zekâ testlerine dayalı bakış açısı güncelliğini yitirmeye başlamıştır (Akarsu, 2001). Tarihsel süreçte, Terman’ın (1925) standart zekâ testlerinde üst %1-3 sınırdaki puan alanları “üstün zekâlı” olarak ifade ettiği tanımdan başlayarak Amerika Federal Hükümeti’nin üstün yetenekli ve zekâlılarla ilgili politikasını belirlemek amacıyla hazırlanan Marland Rapor’unda (1972) “Genel zihinsel yetenek, belli bir akademik alanda özel yetenek, yaratıcı ve üretici düşünme, liderlik yeteneği, görsel performans sanatında yetenek, psiko-motor yetenek olmak üzere bu altı alanın bir veya birkaçında üstün performans gösteren çocuklar” olarak ifade edildiği; ardından Renzulli (1986) tarafından yetenek, yaratıcılık ve motivasyonun birleşiminden ortaya çıkan bir güç olduğunun belirtildiği; Gardner’ın (1983, 1991) çoklu zekâ teorisini ortaya atması ile birlikte zekânın pek çok yetenekten oluştuğu görüşünün ön plana çıkmasıyla zekâ ve yetenek kavramlarının iç içe geçtiği görülmektedir. Bu görüşü yansıtan güncel tanımlardan biri Amerika’daki National Association for Gifted Children (NAGC) tarafından yapılmıştır. Bu tanımda üstün yetenekli bireyler, beklenenin üzerinde muhakeme ve öğrenme becerisi gösteren, bir veya birden fazla alanda akranları ile karşılaştırıldığında üst %10’luk düzeyde başarı/performans kaydeden bireyler olarak belirtilmiştir. Söz konusu alan, kendi sembol sistemi olan (matematik, müzik, dil gibi) bir alan ve/veya duyu-motor beceri dizisi (boyama, dans, spor gibi) olabilmektedir (NAGC, 2011). Sonuç olarak üstün yeteneklilik için sadece belirli bir zihinsel potansiyele sahip olmanın yeterli olmadığı, bunun yanı sıra yaratıcılık, bellek ve motivasyon gibi özelliklere sahip olmasının da gerekli olduğu ve bunların birlikte değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir.

Erken çocukluk döneminin gelişimsel açıdan önemi dikkate alındığında üstün yetenekli çocukların gelişimlerdeki farklılıklara dikkat çeken Morelock’un tanımı bu bakımdan

oldukça önemlidir. Morelock'a (1992) göre "Üstün yeteneklilik, normal standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri bilişsel kabiliyetleri içeren asenkronik (eşzamansız) gelişimdir." Burada belirtilen uyumsuzluğun anlamı, içsel ve dışsal olmak üzere iki durumda da uyumlu olmamadır. Uyumsuz gelişim Morelock'a (1992) göre, üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişiminin fiziksel ve duygusal gelişimlerinden daha fazla oranda hızlı olması ve bu durumun bazı ilginç problemler ortaya çıkarması anlamına gelmektedir. Örneğin; beş yaşındaki bir çocuğun yedi yaşındaki bir çocuğun hayal gücüne sahip olarak kilden bir at yapmaya çalıştığını düşünelim. Bu çocuğun, hayal ettiği atı beş yaşın fiziksel özelliklerini kullanarak gerçekleştirmesi neredeyse olanaksızdır. Bu durum karşısında çocuk istediği gibi bir ürün ortaya koyamadığı için hayal kırıklığına uğrayarak öfke nöbetlerine veya ağlama krizlerine girebilecektir. Bu örnekte çocuğun bilişsel becerilerinin hızına ve düzeyine motor becerilerinin ulaşamadığı görülmektedir. Bu çocuk aynı zamanda yetişkinlerle 12 yaşındaki biri gibi iletişim kurabilir ve iki yaşındaki bir çocuk gibi oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşamayabilir. Bu örnekten yola çıkarak üstün yetenekli çocukların çoklu yaş özelliklerine sahip olduklarını söylemek yerinde olacaktır. Bu durum, üstün yetenekli çocukların gelişimsel ve eğitimsel açıdan desteklenmelerini oldukça karmaşık hâle getirmektedir.

Üstün yetenekli çocukların diğer özel eğitim gerektiren çocuklar gibi erken teşhis edilerek erken eğitime başlamaları potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri açısından yaşamsal öneme sahiptir. Bu nedenle her ne kadar eş zamansız gelişime sahip olmaları onların aile ve öğretmenleri tarafından fark edilmelerini güçleştirse de üstün yetenekliliğin temel özelliklerini bilmek ve gözlemlemek bu çocukların erken teşhis edilebilmeleri açısından çok değerlidir. Üstün yetenekli çocukların temel özellikleri aşağıda sırasıyla fiziksel ve motor, bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişim alanları dikkate alınarak kısaca açıklanmıştır.

Üstün yetenekli çocukların *fiziksel gelişimlerine* ilişkin yapılan araştırmaların bir kısmı, grup olarak beden yapıları ve genel sağlık durumlarının yaşıtlarına oranla çok belirgin farklılıklar göstermediğini ortaya koyarken bir kısım araştırmada da üstün yetenekli bebeklerin bazılarının doğumda normalden daha ağır ve uzun oldukları, bir kısmının ileri fiziksel gelişim gösterdikleri, meme başını gördüklerinde beslenmek için bekledikleri, erken diş çıkarıp ergenliğe de erken girdikleri belirlenmiştir (Dağlıoğlu, 2015; Davaslıgil, 2009; Merrill & Orlansky, 1984; Whitmore, 1980).

*Motor gelişimleri* incelendiğinde, 130 ve üstü zekâ bölümüne sahip çocukların geriye dönük incelenmesi sonucunda, özellikle yürüme gibi önemli bir beceri konusunda normal gelişim

gösteren çocuklardan en az 2-3 ay önce -ki normal gelişim gösteren çocuklar 12.-13. ayda yürüyebilirler- yürüyebildikleri bulunmuştur (Brunet-Lezine, 2001; Cox, 1977; Vaive-Douret, 1997, 2004). Bununla birlikte yapılan çalışmalarda üstün yetenekli çocukların özellikle nöromotor ve nöroduyu sistem olgunluklarının, el-göz koordinasyonlarının, duruşla ilgili (postür) ve yer değiştirmeye ilgili (lokomotor) hareket kazanımlarının da erken ortaya çıktığı belirlenmiştir (Brunet-Lezine, 2001; Vaive-Douret, 1997, 2004).

*Bilişsel gelişimleri* ele alındığında üstün yetenekli çocukların en belirgin ve diğer yaşlılarından en çok öne çıkan özelliklerinin bu alanda olduğu görülmektedir. Bilişsel gelişim özelliklerine ilişkin olarak bu çocukların öne çıkan özelliklerini belirlemede de genellikle bilişsel gelişim kuramlarından yola çıkılmaktadır (Dağlıoğlu, 2015). Özellikle Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili öne sürdükleri gelişmeler konusunda üstün yetenekli çocukların çok daha hızlı gelişme gösterdikleri bulunmuştur. Piaget'nin duyu-motor dönem olarak tanımladığı 0-2 yaş aralığında üstün yetenekli çocukların bu dönemde nesne devamlılığı, amaçlı davranışlar, sembollerin kullanımı, taklit gibi becerileri diğer yaşlılarından en az iki ay önce kazandıkları belirlenirken işlem öncesi dönem olarak tanımlanan 2-7 yaş arasında eşleştirme, karşılaştırma, sırlama, sınıflama ve örüntüleme gibi beceriler konusunda yaşlılarından belirgin farklılıklar gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca araştırmalar sonucu üstün yetenekli çocukların algılama, algısal ayırt etme, depolama ve geri çağırma gibi bilişsel fonksiyonlar konusunda da mükemmel bilgi işleme yetenekleri olduğu gözlenmiştir (Vaivre-Douret, 2002, 2004). Bu çocuklar her şeyin içinde olma, merak, istek, örneğin; her nesneyi yanına alma gibi tipik davranışlara sahiptirler. Dahası rutin etkinliklerden hoşlanmazlar, karmaşık olanlardan, daha sonraları entelektüel mücadelelerden ve zekâ oyunlarından hoşlanırlar (Vaivre-Douret, 2011). Üstün yetenekli çocuklar aynı zamanda çabuk ve kolay öğrenirler. Zihinden yapılacak işlemleri kolaylıkla yaparlar. Genelleme yapmada, ilişkileri göstermede, bilgilerin transferinde, mantıksal çağrışımlarda ileridirler. Soyut konulara karşı ilgileri fazla ve dikkatleri süreklidir. Duyduklarını, gördüklerini, okuduklarını uzun zaman belleklerinde tutarlar ve hatırlarlar. İlgileri geniştir, çok soru sorarlar, yaratıcıdır, hazırcevap, uyanık ve girişkendirler (Ataman, 2003; Baykoç-Dönmez, 2010; Clark, 2002; Freeman, 1991; Metin, 1999).

*Dil gelişimleri* açısından bakıldığında üstün yetenekli çocuklar açısından oldukça dikkatle yaklaşılması gereken bir alan olduğu görülmektedir. Dil alanında üstün yeteneğe sahip çocukların incelendiği araştırmalar sonucunda bu çocukların dil gelişimi açısından, sistematik olarak cesaretlendirildiği, beslendiği ve olanaklar sunulduğunda bu alanda yeteklerinin ortaya çıktığı belirlenmiştir (Matthews & Foster, 2004; Vaivre-Douret, 2011).



Üstün yetenekli çocukların, bilişsel gelişim özelliklerindeki erkenlik ve hız ile ilgili ilerlemelerin genellikle dil gelişimi alanında da sözkonusu olduğu bulunmuştur. Üstün yetenekli çocukların dört ay civarında babıldamaya başladıkları ve 1,5 yaşında en az 10 kelimelik kelime hazineleri olduğu ve 22 ay civarında hayvan seslerini taklit edebildikleri belirlenmiştir. Üç yaşlarına geldiklerinde açık olarak kelimelerin eşanlamlı ve zıt anlamlı olanlarını ayırabildikleri ve kendilerini analogileri kullanarak ifade etmekten hoşlandıkları bulunmuştur. Bu çocukların çevreye karşı ilgileri erken ortaya çıktığı için 3-4 yaşlarında harfleri tanıma, afişlerdeki, duvarlardaki, gazetelerdeki yazılı harfleri tanıma ve bazılarında yazma becerisinin geliştiği görülmüştür (Bayraktar, 2016). Yapılan bir araştırma sonucunda, bu çocukların konuşmaya erken başlamasının yanı sıra her yaşta kelime hazinelerinin diğer yaşlılarına göre hayli yüksek olduğu, özellikle soyut sözcükleri anlamlı ve yerinde kullanabilmekte açık bir üstünlük gösterebildikleri bulunmuştur (Ataman, 2011; Griffith, Beach, Ruan & Dunn, 2008; Harrison, 1995). Ayrıca bu çocukların büyük bir kısmının okula başladıklarında okuma yazmayı bildikleri ve okulda kendi sınıflarının düzeylerinin en az 1-2 yıl üstündeki kitapları okumaktan hoşlandıkları gözlenmiştir (Smith, 2014).

Üstün yetenekli çocukların *sosyal gelişim* özellikleri incelendiğinde bu çocukları iki grup olarak ele almanın daha doğru olacağı ortaya çıkmaktadır. İlk grup, ilgi, gereksinimleri ve yetenekleri desteklenen ve sosyal becerileri gelişmiş üstün yetenekli çocuklar çevreyle etkileşimlerinin son derece hızla geliştiği görülür (Adda, 1999; Vaivre-Douret, 2002). Bu çocukların üç yaş civarında cinsiyetler ve nesiller arasındaki farklılıkları anlamaya başladıkları, kendilerini ve dünyayı sorgulamaya başladıkları, bu sorgulamaları ile baş başa bırakıldıklarında fikirleri ile baş etme konusunda sıkıntı ve karmaşa yaşayabildikleri görülmüştür. Bu durum müdahale edilmediği takdirde kaygı, depresiflik veya depresyon ile sonuçlanabilir. Bu çocuklar bilişsel becerileri hızlı geliştiğinden üç yaşına gelmeden iyi bir eleştirel bakış açısına sahip olduklarından genellikle kendilerini eleştirme duyguları gelişir. Aynı zamanda şakadan anlama gibi entelektüel zevklerini içeren özellikleri de vardır. Buna ek olarak empati ve paylaşma gibi kabul gören arzularını diğerlerine karşı cömertçe davranışlar sergileyerek gösterebilirler (Vaivre-Douret, 2002, 2004).

İkinci grup ise üst düzeyde zihinsel potansiyele sahip ilgi, gereksinim ve yeteneklerine göre fazla desteklenmemiş ve sosyal becerileri zayıf olan üstün yetenekli çocuklar, davranışsal ya da psikosomatik bozukluklarla, öğrenmeye isteksizlik, mücadele etme konusunda isteksizlik ve bazen entelektüel engellemelere kadar giden problemlerle, kaygı veya sıkıntılarla karşımıza

çıkabilirler. Bütün bunların hepsi başarıya ulaşma konusunda yetersizliğe neden olan psikososyal tip problemlere yol açabilir (Matthews & Foster, 2004).

Üstün yetenekli çocukların genel olarak sosyal gelişim özellikleri incelendiğinde bu çocukların büyükleri ile iletişim kurarken onları etkileme, düşüncelerine inandırma ve mizah gücüne sahip oldukları, duygusal problemlerini kendi başına çözebilen, yeni ve değişik olaylara kolay ve çabuk uyum sağlayabilen çocuklar oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra sportif aktiviteler, resim, müzik gibi çalışmalara katılmaktan hoşlandıkları, sorumluluk duygusuna sahip oldukları, grup içerisinde lider olabildikleri belirlenmiştir (Dağlıoğlu, 2015; Freeman, 1986; Matthews & Foster, 2004).

Üstün yeteneklilik zihinsel bir durum olduğu kadar aynı zamanda *duygusal* bir durumdur. Üstün yetenekli çocuklar sadece yaşıtlarından daha farklı düşünmekle kalmayıp aynı zamanda farklı da hissederler. Üstün yetenekli çocuklar kendilerinden emin ve bağımsızdırlar, amaçlarına ulaşmaktan başarıdan zevk alırlar, sorumluluk alır ve aldıkları sorumlulukları mükemmel şekilde sonuçlandırır. Sabırlı, kararlı, başkalarının fikirlerine ve hislerine saygılıdırlar. Duygusal durumlara karşı duyarlılıkları yüksektir, yaratıcı ve mükemmeliyetçidirler (Baysal-Metin, Dağlıoğlu & Saranlı, 2018; Freeman, 1986; Smutny, 1998). Bu çocuklar aynı zamanda diğerlerinin acılarına karşı bu empati, üstün yetenekli çocukların etraflarındaki dünyada veya okulda, televizyonda gördüklerine karşı duyarlılıklarının oldukça yüksek oluşu onları incitebilir, suçluluk ve üzüntü hissetmelerine yol açabilir.

Zihinsel karmaşıklıkları yüzünden üstün yetenekli çocuklar, dünyada olması gerekenleri göz önüne alabilirler. Aynı zamanda dünyanın ideallerine ne kadar yakın ya da uzak olduğunu görebilir ve bazen derin bir hayal kırıklığı ve üzüntü duyabilirler. Diğerleri ile ilgili endişelerini paylaşmaya çalıştığında reddedilme, küçümsenme, şaşkınlık veya düşmanlık gibi reaksiyonlarla karşı karşıya kalabilirler (Webb, 1998).

Üstün yetenekli çocukların yukarıda belirtilen farklı özellikleri onların normal gelişim gösteren çocuklardan farklı gereksinimleri olduğunu da göstermektedir. Ancak üstün yetenekli çocukların diğer çocuklardan farklı gereksinimleri olduğu kadar onlara benzer gereksinimleri de bulunmaktadır. Üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara benzer en temel gereksinimi diğer yaşıtları gibi oyun oynamaktır. Oyun daha önce de belirtildiği gibi çocukların en temel uğraşdır (Aral vd., 2001, s.34). Özellikle erken çocukluk dönemi çocukları için hazırlanan programlar incelendiğinde oyunun, bu programların vazgeçilmez parçalarından birisi olduğu görülmektedir (Frost, Wortham & Reifel, 2011; Ginsburg, Committee on

Communications & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007). Oyun aynı zamanda yaratıcı bir çalışma olarak da kabul edilmektedir (Craft, McConnon & Matthews, 2012; Hoffmann & Russ, 2012; Russ & Wallace, 2013). Özellikle yaratıcılık üstün yetenekliliğin temel özelliklerinden biri olduğu için (Renzulli, 1998; Sternberg, 1997), çocuğun yaratıcı bir çalışması olan oyun ile meşgul olması yeteneklerinin gelişimi hakkında oldukça ayrıntılı bilgi verebilmektedir.

### **Üstün Yetenekli Çocuklar ve Oyun**

Oyun yoluyla çocuklar, toplumsal ve fiziksel ortamlara ve yetişkin dünyasına başarılı bir şekilde uyum sağlamak için gerekli becerileri kazanma konusunda ön bilgilere sahip olduklarından Amerika'daki Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Konseyi (National Association for Education of Young Children [NAEYC], 2009) erken çocukluk eğitimi süresince oyun gibi çocukların lider olabileceği etkinliklere önemle yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Oyun konusunda üstün yetenekli çocuklarla ilgili çalışmaların ne yazık ki çok fazla olmadığı görülmektedir. Ancak üstün yetenekli çocukların tercih ettikleri oyun türlerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, üstün yetenekli çocukların diğer akranlarına göre daha karmaşık yapıdaki durum ve olguları daha kolay anlayabilmeleri ve materyalleri çok yönlü kullanma becerilerinin erken dönemde gelişmesi nedeniyle tek başına oyun oynamayı tercih ettikleri (Karnes, 1983, s.89); sosyal beceriler açısından çok fazla gelişmemiş olan üstün yetenekli çocukların kendi başına oynamayı ve arkadaş edinmede problem yaşadıklarından hayali oyunlar oynamayı daha çok sevdiğileri (Davis & Rimm, 1994, s.102); bu çocukların büyük bir kısmında liderlik davranışları görüldüğünden diğer akranları ile birlikte oynadıkları oyunları kendilerine ve belirledikleri stratejilere göre yönlendirmeye çalıştıkları (Karnes, 1983, s.197); bu çocuklar aynı zamanda bazı temel becerileri diğer yaşlılarından daha erken kazanabildikleri için de kurallı oyun oynamayı daha erken öğrendikleri (Morelock & Morrison, 1999; Schafer & Reis, 1986) gözlenmiştir. Ancak bu oyun türleri içerisinde en çok sembolik oyun olarak da adlandırılan dramatik oyunun ön plana çıktığı görülmektedir. Dramatik oyunların üstün yetenekli çocuklar tarafından hayal güçlerini kullanmaya izin vermesi ve gerçek dünyada var olan olayları sembolleştirme ile ilgili becerilerinin son derece gelişmiş olması nedeniyle daha çok tercih edildiği belirlenmiştir (Isenberg & Jalongo, 2005; Mottweiler & Taylor, 2014; Piechowski, 1999).

Dramatik oyun; hayal gücü kullanma, fikirler üretme, öyküler oluşturma, semboller kullanma ve duygularını ifade etme ve açıklamaları için çocukların hayal gücünden yararlanma gibi

unsurları taşıdığı için özellikle en büyük sorunlardan biri olan üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılan önemli araçlardan biri olma özelliğini taşımaktadır (A.W. Gottfried, Gottfried & Guerin, 2009, s.52). Gottfried vd.'nin (2009) yaptığı çalışmada oyunun zekâdan bağımsız olan yaratıcılığın ölçümüyle ilişkili olduğu ve değerlendirme açısından yordayıcı bir değere sahip olduğu bulunmuştur.

Ayrıca dramatik oyun becerilerinin değerlendirilmesinin, küçük çocuklar açısından standart bir test deneyimine göre çok daha rahat olması ve oyun performansının, zekâ testlerine göre daha fazla kültürden bağımsız olması nedeniyle üstün yetenekliliğin erken bir göstergesi olarak kullanılabileceği ortaya çıkmıştır (Morelock, Brown & Morrissey, 2003; Short, Noeder, Gorovoy, Manos & Lewis, 2011).

Ayrıca literatürde sembolik oyunların sadece üstün yetenekli çocukların tanımlanmasında değil, aynı zamanda onlar için hazırlanan eğitim programlarının içerisinde de yer alması gerektiği üzerinde durularak, yaratıcı üretime neden olabilecek süreçlerin geliştirilmesi için daha çok zaman ayrılmasının çocukların akademik performansının yanı sıra yaratıcı düşüncelerini de geliştireceği vurgulanmaktadır (Baer & Garrett, 2010; Russ, Fehr & Hoffmann, 2013). Genel olarak bakıldığında oyun temelli yaklaşımların özellikle küçük çocuklar için yararlı olduğu, dramatik oyunlar oynamalarına fırsat verilen üstün yetenekli çocukların okuryazarlıkla ilgili becerilerinin kayda değer gelişim gösterdiği ve hiçbir yetişkin müdahalesi olmadan hayali oyunlar oynayabildikleri ve bunları arkadaşlarına öğrettikleri belirlenmiştir (Bellin ve Singer, 2006; Morelock vd., 2003; Morrissey & Brown, 2009).

Yawkey (1987), çocukların en iyi öğrenme yollarından birinin oyun olduğunu vurgulayarak çocuklar dramatik ve birbirini takip eden serbest oyun oynarlarken engellenmeden oynamak istediklerini belirtmiştir. Ayrıca Yawkey bu zamanı, çocukların kendilerini ve materyallerini organize etmek ve fikirlerini uygulamak için harcamadıklarını gözlemlemiştir. Bu noktada üstün yetenekli çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak en az 30-50 dakika engellenmeden ya da bölünme olmadan oynama gereksinimindedirler. Çünkü üstün yetenekli çocuklar geniş dramatik oyun bölümleri yaratabilir ve karışık zaman yapıları oluşturabilirler. Bu çocukların, onları anlayabilen ve dramatik oyun yaratmada onlara yardım edebilecek kapasitede bireylerle oynamaya büyük gereksinimleri vardır (aktaran Metin, 1999, s.35). Bununla birlikte üstün yetenekli okul öncesi dönem çocukları aynı zamanda tipik gelişim gösteren çocukların hoşlandıkları pek çok etkinliğe ilgi duymaktadırlar; fakat daha büyük oranda derinlik ve detaydan hoşlanmaktadırlar (Foster, 1993). Bu bağlamda oyun açısından duruma bakıldığında üstün yetenekli çocuklar daha uzun zaman bloklarına, daha zengin ve

yaratıcı öğrenme ortamına ve kendisini anlayacak oyun arkadaşlarına gereksinim duymaktadır denilebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi Rivkin (1995) için çocukların tek başına kaldıklarında veya gruplar hâlinde olduklarında onlara oyun oynaması için zaman verilmesi yeterli değildir, asıl önemli olan şey çocukların “iyi” oyun oynamalarıdır. Rivkin “iyi” oyun oynamakla çocukların oynayacakları oyunla ilgili bir tasarılarının olmasını, kim ya da kimlerle oynayacaklarını, ne/neler kullanacaklarını tasarlayabilmelerini ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyarak oyunu geliştirmelerini ve oyunu bütün çocukların doyum sağlayabileceği nitelikte sonlandırabilmelerini kastetmekle birlikte “iyi” oyun oynamak için gerekli becerilerin “birbirini gözlemlene, uygun yanıt verme, başkalarının fikirlerini kabul etmek için esnek olma ve istekli olma, diğer çocuklarla oyunu sürdürmek için sırayla öneriler sunma” olduğunu ileri sürmektedir (s.51). Bu becerilere bakıldığında hemen ortaya çıkması beklenen bir sorun, üstün yetenekli çocukların yüksek yaratıcılıkları, uyumsuz gelişimleri ve aşırı duyarlılıkları nedeniyle bu becerilerin çoğuna sahip olamayabilecekleridir. Bu bağlamda bu çocukların üstün yetenekliliği, “iyi” oyun oynamalarına yardım edecek becerilerin gelişimine engel olabilir.

Üstün yetenekli çocuklar konusunda temel zorluk oyun ilgilerinin diğer yaşlılarından oldukça belirgin farklılıklara sahip olmasıdır (Gross, 2009). Üstün yetenekli çocuklar oyunu izlemekte sorun yaşıyorsa oyun yoluyla sunulan arkadaşlıklarda da zorluk yaşayabilirler. Örneğin, üstün yetenekli çocuklar genellikle karmaşık oyunlar icat etmek ve arkadaşlarını organize etmek isterler. Bu istekleri doğrultusunda üstün yetenekli bir çocuk karmaşık kuralları olan detaylı oyunlar yaratıp saatlerce oynayabilirken diğer çocuklar keşfedilen oyunun karmaşıklığı karşısında oyundan hemen sıkılıp ayrılabilirler. Bir çocuk için “eğlenceli” olan diğeri için eğlenceli olmayabileceği ya da bir gün eğlenceli olan bir oyun diğeri bir gün eğlenceli olmayabileceği için çocuklar oyunu kendi bakış açıları doğrultusunda tanımlarlar. Bu potansiyel çizgi oyun etkinliklerinde çocuğun arkadaş edinme yeteneğini doğrudan etkileyebilmektedir (Tippey & Burnham, 2009, s.322).

Üstün yetenekli çocukları oyunu sürdürmek için gerekli becerileri edinemediklerinde kendilerini dışlanmış hissedebilirler. Buna ek olarak, “üstün yetenekli” olarak belirlenmiş çocukların bazı özellikleri, “farklı” olduklarını açık bir şekilde belli edeceğinden bu olası dışlamaya daha çok maruz kalabilirler (Fein & Rivkin, 1986; Winebrenner & Brulles, 2008; Wood, 2010). Bir çocuğun üstün yetenekli olarak resmen veya gayri resmî olarak belirlenmesi aslında farklı olarak etiketlendiği anlamına gelmektedir. Yapılan bir çalışmada, üstün yetenekli çocukların neredeyse %40'ının kendilerini kronolojik akranlarından "farklı" olarak

düşündükleri ve bu durumun onların benlik saygısını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Janos, Fung & Robinson, 1985). Nitekim Odom, Brown, Schwartz, Zercher ve Sandall (2002, s.41) tarafından yapılan çalışmada normal gelişim gösteren çocukların sadece %10'unun oyundan dışlandığı görülürken üstün yetenekli çocukların %33'ünün oyundan dışlandığının belirlenmesi oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde çocukların sık ve çeşitli olumlu akran etkileşimi içerisinde oldukları bilinen bir gerçektir. Ancak Brown, Odom ve Holcombe (1996) tarafından olumlu akran etkileşiminin üstün yetenekli çocuklar için bir sorun haline gelerek onların bu biricik özelliklerinin oyundan dışlanmalarına neden olabileceği ve oyun dışında kalan üstün yetenekli çocukların, onlardan hayatları boyunca çalışmaları beklentisi olduğu için akran kültürüne daha da yabancılaşmalarının söz konusu olabileceği belirtilmiştir.

Oyun, iletişim ve kültürel değişim için özgürlük ve ortam sağlar. Üstün yetenekli çocuklar için böyle bir ortam sağlanamadığında çocukların büyüme fırsatı engellenir ve bu durum onların sağlıklı gelişimi açısından zararlıdır. Oyun; yaratıcılık, kişisel tercih ve sağlanan keşfetme olanağı nedeniyle herhangi araç vasıtasıyla temin edilemeyen birçok becerinin gelişimine izin verir. Üstün yetenekli çocuklar sosyal oyundan dışlanabilecekleri için oyun ile ilgili benzersiz zorluklar yaşayabilirler. Diğerleri ile etkileşim kurmada zorluk yaşamaları muhtemelen hayatları boyunca devam eden bir süreç olduğundan üstün yetenekli çocukların başkalarını anlama yeteneğinin gelişimini de engelleyebilmektedir (Aiken, 2012, s.35).

Literatür incelendiğinde, üstün yetenekli çocuklarda oyun ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu pek çok kez vurgulanmıştır (Chamberlin, Buchanan & Vercimak, 2007; Jolly & Kettler, 2008; Walsh, Hodge, Bowes & Kemp, 2010; Walsh, Kemp, Hodge & Bowes, 2012). Bu çalışmalardan bazıları temel olarak aşağıda kısaca ele alınmıştır.

Lupkowski (1989), üstün yetenekli çocukların sosyal oyunu daha çok tercih ettiklerini bulmuştur ve Barnett ve Fiscella (1985) da üstün yetenekli çocukların bilişsel oyunun daha yüksek düzeyiyle meşgul olduklarını saptamıştır. Mottweiler ve Taylor (2014) tarafından erken çocukluk dönemindeki 34 çocuğun iki yıl gözlemlendiği çalışmada üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların oyun davranışları hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırma sonucunda, üstün yetenekli çocukların daha ayrıntılı dramatik oyun ile yaratıcılık düzeyinin artışı arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Avusturalya'da yapılan bir çalışmada da erken çocukluk dönemine ilişkin ortamlarda bazı üstün yetenekli çocukların sosyal ilişkilerinde akranları arasında zorluklarla karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir (Farrent & Grant, 2005).

Wilson (2015) tarafından 37-71 aylık üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların doğal ortamda oyun davranışlarındaki farklılık iki yıl süre boyunca incelenmiştir. Araştırmada çocukların kendi seçtikleri öğrenme merkezlerinde günün büyük bir kısmında oynadıkları oyunların bilişsel (oyun kuralları, fonksiyonel, dramatik ve yapıcı oyunlar) ve sosyal (yalnız, paralel, ilişkisel ve kooperatif oyunlar) düzeyi kaydedilmiştir. Sonuçta üstün yetenekli çocukların, normal gelişim gösterenlere göre daha yüksek düzeyde fonksiyonel, dramatik ve yalnız oyun davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Üstün yetenekli çocukların okuma-yazma ve sanat temelli merkezleri diğer çocuklardan daha çok tercih ettikleri ve yaşlılarından bağımsız olarak çalışacakları merkezleri seçtikleri belirlenmiştir.

Walsh vd. (2012) tarafından erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocuklar ile ilgili son 30 yılda yapılan araştırmalar incelenmiş ve sonuçta sadece 11 deneysel çalışma olduğu bulunmuş ve bunların hiçbirisinin üstün yetenekli çocukların gelişiminde oyunun etkisiyle ilgili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde, bağımsız sınıfları içeren, yaratıcı uygulamalar, erken müdahâle yaklaşımları, matematik ve bireyselleştirilmiş programlar gibi çeşitli müdahalelerin küçük yaşlardaki üstün yetenekli çocuklara yarar sağlayıp sağlamadığı ile ilgili olduğu gözlenmiştir (Gagne & Gagnier, 2004; Karnes & Johnson, 1987; Meador, 1994; A. Obrzut, Nelson, & Obrzut, 1984; Robinson, Abbott, Berninger, Busse & Mukhopadhyay, 1997; VanTassel-Baska, Schuler & Lipschutz, 1982).

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak oyun, ister tipik gelişim gösteren isterse üstün yetenekli olsun bütün çocukların sosyal gelişimlerinin önemli bir parçası ve en temel gereksinimlerinden biridir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalar sonucu üstün yetenekli çocukların daha çok dramatik oyun oynamayı tercih ettikleri ve dramatik oyunların gerek üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde gerekse bu çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar akranlarına oranla eşzamansız gelişim, mükemmeliyetçilik, liderlik ve yüksek düzeyde enerji vb. özelliklere sahip oldukları için oyun açısından da farklı gereksinimleri vardır. Bu çocuklar kesintisiz uzun zaman bloklarında, zengin ve yaratıcı materyallerin olduğu ortamlarda, kendisini anlayacak ve oyunu birlikte yapılandıracak oyun arkadaşlarına gereksinim duyarlar. Literatürde üstün yetenekli çocukların oyun gereksinimine dönük çok az çalışma olsa da yapılan araştırmalar sonucunda üstün yetenekli çocukların bu farklı gereksinimlerinden dolayı oyun gruplarından dışlanma gibi onların gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek büyük bir riskle karşı karşıya oldukları

görülmektedir. Hatta resmen ya da gayri resmi olarak üstün yetenekli etiketinin konması ve insanların bu çocuklardan üst düzeyde beklentilerinin genellikle yaşamları boyunca devam etmesi gibi nedenlerin bu riski daha da kuvvetlendirdiği belirtilmektedir. Bununla birlikte bu çocukların özellikle diğerlerinden daha yaratıcı, daha duyarlı ve eşzamansız gelişme sahip olmaları; bilişsel oyunu ve/veya dramatik oyunları daha çok tercih etmeleri; oyun sürecinde yaratıcılıklarını kullanarak oyunu daha karmaşık hale getirmeleri; bu çocukların birbirini gözleme, uygun yanıt verme, başkalarının fikirlerini kabul etmek için esnek olma ve istekli olma, diğer çocuklarla oyunu sürdürmek için sırayla öneriler sunma gibi iyi oyun oynama becerilerine sahip olmamaları özellikle yaşlıları tarafından oyun dışında bırakılmalarının temel nedenleri olarak düşünülebilir. Bu durum üstün yetenekli çocukların sağlıklı gelişimlerine ket vuracak nitelikte önemli bir engeldir. Ancak duruma diğer çocuklar açısından da bakmak gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim ortamları açısından bakıldığında normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların birlikte buldukları ortamlar özellikle çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Bu tip ortamlar tipik gelişen çocuklara, üstün yetenekli çocukların çeşitli yollarla edindikleri geniş ve derin bilgidan yararlanma, kendi yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirme fırsatı sunmaktadır. Böylelikle normal gelişim gösteren çocukların da potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine yardımcı olunmuş olur. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukları iyi tanımak, çocukların özelliklerine göre sınıfı düzenlemek, öğrenme ortamını ve merkezlerini zenginleştirmek, çocuklar arasındaki etkileşimi kuvvetlendirmek için sınıf iklimini her iki grup çocuğun da gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenleyebilme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Üstün yetenekli çocukların erken teşhis edilip erken eğitime başlayarak potansiyellerini en üst noktada gerçekleştirebilmeleri esas amaç olduğu için bu konuda çocukların temel gereksinimlerinden biri olan oyun konusunda yapılacak araştırmalar farklı özelliklerine uygun ve akranları ile sosyal açıdan desteklenecekleri ortamlarda eğitim almalarına olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda ailelere, öğretmenlere ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Özellikle erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve gelişimlerinin izlenmesinde aile ve öğretmenlerin bu çocukların özellikleri hakkında bilgilendirilmelerini sağlayacak Millî Eğitim Bakanlığı veya ilgili özel kurum/kuruluşlarca eğitim seminerleri düzenlenebilir.



- Öğretmenlerin okulda ailelerin evde bu çocuklar için ne tip özellikler içeren ortamlar oluşturmaları gerektiğine dair bilinçlendirilmelerini sağlayan uygulamalı eğitimler planlanabilir.
- Öğretmen ve ailelerin üstün yetenekli çocuklar için uygun olabilecek oyun ve oyun materyalleri konusunda bilgilendirilmeleri, iç ve dış mekânlarda ne tip oyunlar oynayabilecekleri, bu konuda oyun ve oyun materyalleri çeşitli kitap, kitapçık veya web sayfaları, alandaki uzman kişiler tarafından hazırlanabilir.
- Öğretmen adaylarının özel eğitim dersinin sadece teorik olarak özel gereksinimli çocuk gruplarının –ki bunların içinde üstün yetenekliler de bulunmakta-tanınıması sağlamakla birlikte aynı zamanda ilgili çocuklara eğitim veren kurumlara giderek bizzat gözlem yapacakları uygulamalı bir ders hâline dönüştürülebilir.
- Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren çocukların birlikte eğitim aldıkları ortamlarda üstün yetenekli çocukların farklı gereksinimlerinden kaynaklı eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamamak üzere bu tip özelliklere sahip çocukların biraraya gelebilecekleri oyun grupları, atölye çalışmaları vb. etkinlikler düzenlenebilir.
- Araştırmacılar üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren çocukların oyun davranışları, süreleri, tercihleri, oyundaki iletişim stilleri gibi konularda karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Üstün yetenekli çocukların oyuna başlama, oyunu tasarlama ve oyun arkadaşı seçme ve oyunu sonuçlandırma gibi konularda sergiledikleri beceriler gözlemlenebilir.

## Kaynaklar

Adda, A. (1999). *Le livre de l'enfant dou'e*, Paris: Editions Solar.

Aiken, E.C. (2012). *A case study approach to examine gifted children's perceptions of friendship and play and their impact on the development of self*. Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado, School of Teacher Education, Colorado.

Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel.

Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Eduser.

Aksoy, A.B. & Dere-Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem.

- Aral, N., Gürsoy, F. & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Ya-Pa.
- Ataman, A. (2003). Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler, A. Ataman (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz.
- Ataman, A. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s.13-28). Ankara: Gündüz.
- Ayan, S. & Memiş, U.A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Baer, J. & Garrett, T. (2010). Teaching for creativity in an era of content standards and accountability. R. Baghetto & J. Kaufman (Ed.). *Nurturing creativity in the classroom* içinde (s. 6–23). Cambridge: Cambridge University.
- Barnett, L.M. & Fiscella, J. (1985). A child by any other name . . . A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29, 61-66.
- Baykoç-Dönmez, N. (2010). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç-Dönmez (Ed.). *Öğretmenlik programları için özel eğitim* içinde. Ankara: Gündüz.
- Bayraktar, V. (2016). Language and early literacy in gifted children. R. Efe, I. Jażdżewska & H. Yaldır (Ed.). *Current advances in education* içinde (ss. 212-222). Sofia: ST. Kliment Ohridski University.
- Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H.E. & Saranlı, A.G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Hedef.
- Beisser, R.S., Gillespie, C.W. & Thacker, V.M. (2013). An investigation of play: From the voices of fifth- and sixth-grade talented and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 25-38.
- Bellin, H. & Singer, D. (2006). “My Magic Story Car”: Video-based play intervention to strengthen emergent literacy of at-risk preschoolers. D. Singer, R. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Ed.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth* içinde (ss. 101–123). New York: Oxford University.
- Brown, W., Odom, S.L. & Holcombe, A. (1996). Observational assessment of young children’s social behavior with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 19-40.

- Brunet-L'ezine, I. (2001). *Echelle de d'veloppement psychomoteur de la premi`ere enfance r'avis'ee [Revised scale of psychomotor development of infancy]*, Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliqu'ee.
- Buriss, K.G. & Tsao, L.L. (2002). Review of research: How much do we know about the importance of play in child development? *Childhood Education*, 78(4), 230-233.
- 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, 372-394.
- Chazan, S.E. (2002). *Profiles of play: Assessing and observing structure and process in play therapy*. Philedelphia: Jessica Kingsley.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted*. (6.b.). New Jersey: Pearson Education.
- Cox, R.L. (1977). Background characteristics of 456 gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 21, 261-267.
- Craft, A., McConnon, L. & Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 48-61.
- Dağlıoğlu, H.E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi içinde* (ss. 75-96). Ankara: Pegem.
- Davaslıgil, Ü. (2009). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss.545-589). Ankara: Kök.
- Davis, G.A. & Rimm, S.B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3.b.) Sydney: Allyn & Bacon.
- Farrent, S. & Grant, A. (2005). Some Australian findings about the socio-emotional development of gifted pre-schoolers. *Gifted Education International*, 19, 142-153.
- Fein, G. & Rivkin, M. (Ed.) (1986). *The young child at play: Reviews of research, Volume 4*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Fleer, M. (2009). A cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity across cultural communities. I. Pramling-Samuelsson & M. Fleer (Ed.) *Play and learning in early childhood settings* içinde (ss. 1-19). Göteborg: Springer.
- Foster S.M. (1993). Meeting the needs of gifted and talented preschoolers. *Gifted Child Today*, 22(3), 28-30.
- Freeman, J. (1986). *The psychology of gifted children*. UK: John Willey & Sons.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Heinemann Educational.
- Fromberg, D.P. (1992). A review of research on play. C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* içinde (ss. 27-54). New York: Teachers College.
- Frost, J.L., Wortham, S.C. & Reifel, S.C. (2011). *Play and child development* (4.b.). New Jersey: Pearson.
- Gagné, F.Y. & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roepers Review*, 26, 128-138.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic.
- Ginsburg, K.R., Committee on Communications & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- Gmitrova, V., Podhajeckáb, M. & Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3), 339-351.
- Gottfried, A.W., Gottfried, A.E. & Guerin, D.W. (2009). Issues in early prediction and identification of intellectual giftedness. F. Horowitz, R. Subotnik & D. Matthews (Ed.). *The development of giftedness and talent across the life span* içinde (ss. 43-56). Washington, DC: American Psychological Association.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children*. London: Corwn.

- Gross, M.U.M. (2009). How do intellectually gifted children perceive friendship? *Understanding Our Gifted*, 2(4), 23-25.
- Güney-Karaman, N. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 163-182.
- Harrison, C. (1995). *Giftedness in early childhood*. Sydney: Children's Services.
- Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6, 175-184.
- Isenberg, J.P. & Jalongo, M.R. (2005). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade* (4.b.). New York: Prentice Hall.
- Janos, P.M., Fung, H.C. & Robinson, N.M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different." *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- 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.
- Karnes, M.B. (1983). *The underserved: Our young gifted children*. The Council for Exceptional Children 1920 Association Dr. Reston VA.
- Karnes, M.B. & Johnson, L.J. (1987). An imperative: Programming for the young gifted/ talented. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 195-214.
- Lupkowski, A.E. (1989). Social behaviors of gifted and typical children in laboratory school programs. *Roeper Review*, 11, 124-127.
- Marland, S. (1972). *The education of the gifted and talented*. Washington D.C.: Government Printing Office.
- Matthews, D.J. & Foster, J.F. (2004). *Being smart about gifted children*. Arizona: Great Potential.
- Meador, K.S. (1994). The effects of synectics training on gifted and nongifted kindergarten students. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 55-73.
- Merrill, C.E. & Orlansky, M.D. (1984). *Exceptional children* (2.b.). Ohio: Merrill & Hoell.

- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15.
- Morelock, M., Brown, M. & Morrissey, A. (2003). Pretend play and maternal scaffolding: Comparisons of toddlers with advanced development, typical development, and hearing impairment. *Roeper Review*, 26, 41–51.
- Morelock, M.J. & Morrison, K. (1999). Differentiating “developmentally appropriate”. The multidimensional curriculum model for the young gifted children. *Roeper Review*, 21(3), 195-200.
- Morrissey, A. & Brown, M. (2009). Mother and toddler activity in the Zone of Proximal Development for pretend play as a predictor of higher child IQ. *Gifted Child Quarterly*, 53, 106–120.
- Mottweiler, C.M. & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 277-286.
- National Association for Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. www.naeyc.com sayfasından erişilmiştir.
- National Association for Gifted Children [NAGC]. (2011). *State of the states in gifted education: national policy and practice data 2010-2011*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (M. Türkân-Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Obrzut, A., Nelson, R.B. & Obrzut, J.E. (1984). Early school entrance for intellectually superior children: An analysis. *Psychology in the Schools*, 21, 71-77.
- Odom, S.L., Brown, W.H., Schwartz, I.S., Zercher, C. & Sandall, S.R. (2002). Classroom ecology and child participation. S.L. Odom (Ed.). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* içinde (ss. 25-45). New York: Teachers College.

- Piechowski, M.M. (1999). Overexcitabilities. M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*. New York: Academic.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: University of Cambridge.
- Renzulli, J.S. (1998). Three ring conception of giftedness. S.M. Baum, S.M. Reis & L.R. Maxfield (Ed.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* içinde (ss.2-13). Mansfield Center: Creative Learning. <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html> sayfasından erişilmiştir.
- Rivkin, M.S. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Robinson, N.M., Abbott, R.D., Berninger, V.W., Busse, J. & Mukhopadhyay, S. (1997). Developmental changes in mathematically precocious young children: Longitudinal and gender effects. *Gifted Child Quarterly*, 41, 145-158.
- Russ, S.W. & Wallace, C.E. (2013). Pretend play and creative process. *American Journal of Play*, 6, 136-148.
- Russ, S.W., Fehr, K.K. & Hoffmann, J.A. (2013). Helping children develop pretend play skills. H. Kim, J.C. Kaufman, J. Baer & B. Sriraman (Ed.), *Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice* içinde (ss. 49-68). Rotterdam: Sense.
- Saracho, O.N. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 167, 103-114.
- Schafer, C.E. & Reis, S.E. (Ed.). (1986). *Game play, therapeutic use of childhood games*. New York: Wiley & Sons.
- Short, E.J., Noeder, M., Gorovoy, S., Manos, M.J. & Lewis, B. (2011). The importance of play in both the assessment and treatment of young children. S. Russ & L. Niec (Ed.), *Play in clinical practice: Evidence-based approaches* içinde. New York: Guilford.

- Smith, M. (2014). Gifted children in early childhood. *He Kupu*, 3(3), 18-24. <https://www.hekupu.ac.nz/article/gifted-children-early-childhood> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, P.K. (2010). *Children and play: Understanding childrens worlds*. Hong Kong: Blackwell.
- Smutny, J.F. (1998). Recognising and honoring the sensitivities of gifted children. *Communicator*, 29(3), 10-11.
- Sternberg, R.J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Suransky, V.P. (1982). *The erosion of childhood*. Chicago: University of Chicago.
- Şen, M. (2012). Erken çocukluk eğitiminde oyun ve önemi. İ. H. Diken. (Ed.) *Erken çocukluk eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Terman, L.M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children: genetic studies of genius*. California: Standfort UP.
- Tippey, J.G. & Burnham, J.J. (2009). Examining the fears of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 321-339.
- Vaivre-Douret, L. (1997). DEF-MOT, normes du d'evloppement fonctionnel posturo-moteur, locomoteur et de la coordination visuo-manuelle. L. Vaivre-Douret (Ed.), *Pr'ecis th'eorique et pratique du d'evloppement moteur du jeune enfant: Normes et dispersions*, (s. 117). Paris: Elsevier,
- Vaivre-Douret, L. (2002). "Le d'evloppement de l'enfant aux "aptitudes hautement performantes" (surdou'es): Importance des fonctions neuropsychomotrices," *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 67, 95-100.
- Vaivre-Douret, L. (2004). "Les caract'eristiques d'evloppementales d'un 'echantillon d'enfants tout venant `a "hautes potentialit'es" (surdou'es): Suivi prophylactique," *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52, 129-141.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "High-Level" potentialities (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*. 1-14. doi:10.1155/2011/420297.



- VanTassel-Baska, J., Schuler, A. & Lipschutz, J. (1982). An experimental program for gifted four year olds. *Journal for the Education of the Gifted*, 5, 45-55.
- Walsh, R., Hodge, K., Bowes, J. & Kemp, C. (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, 43-58.
- Walsh, R., Kemp, C., Hodge, K. & Bowes, J. (2012). Searching for evidence-based practice: A review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 103-128.
- Webb J.T. (1998) Existential depression in gifted individuals. *Communicator*, 29(3) 25-26.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wilson, E.H. (2015). Patterns of play behaviors and learning center choices between high ability and typical children. *Journal of Advanced Academics*, 26(2) 143 –164.
- Winebrenner, S. & Brulles, D. (2008). *The cluster grouping handbook*. Minneapolis: Free Spirit.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. New York: Routledge.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What’s really happening? *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 42-58.
- Xu, Y. (2008). Children’s social play sequence: Parten’s classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180(4),489-498.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.