

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE
REHBERLİK İHTİYAÇLARI, PSİKOLOJİK DANIŞMA YAŞANTILARI
VE REHBER ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN YETENEKLİLERLE İLGİLİ
YETERLİK DÜZEYLERİ**

DOKTORA TEZİ

Fatma ALTUN

**TRABZON
Ekim, 2015**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE
REHBERLİK İHTİYAÇLARI, PSİKOLOJİK DANIŞMA YAŞANTILARI
VE REHBER ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN YETENEKLİLERLE İLGİLİ
YETERLİK DÜZEYLERİ**

Fatma ALTUN

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Hikmet YAZICI**

**TRABZON
Ekim, 2015**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 16/10/ 2015

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hikmet YAZICI

Üye : Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

Üye : Doç. Dr. Enver SARI

Üye : Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN

Üye : Doç. Dr. Nedim ALEV

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Fatma ALTUN

• 16/10/2015

ÖN SÖZ

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili bilimsel inceleme ve uygulamalarda en fazla gözden kaçan konulardan biri olmuştur. Bu ihmal, üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel sorunlarının tespitini güçleştirmiş kendileriyle, ebeveynleriyle ya da rehber öğretmenlerle ilişkisini belirlemeyi sınırlandırmıştır. Aynı zamanda söz konusu sorunları incelemeyle ilgili yöntem ve tekniklerin zenginleştirilmesine engel olmuştur.

Bu çalışma ile üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları, ebeveyn ve okul rehber öğretmenlerinin görüş ve yeterlikleri ile ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Bu yapılırken aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerle ilgili ölçme araçları, uyarlanan beş ölçekle zenginleştirilmektedir. Bu kapsamlı çalışmanın ortaya çıkmasında pek çok kişinin katkısı vardır.

Öncelikle, engin bilgisi, tecrübesi ve sabrıyla bana her zaman destek olan, öğrencisi ve asistanı olduğum için kendimi şanslı hissettiren, akademisyenliği ve kişiliği ile örnek aldığım, çok sevdiğim ve saygı duyduğum hocam, değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hikmet YAZICI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde bulunan ve lisansüstü eğitimimde kendilerinden ders alma fırsatı bulduğum saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN ve Doç. Dr. Nedim ALEV'e tez sürecim boyunca bilgi ve desteklerini esirgemedikleri için çok teşekkür ederim. Sayın Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY ve Doç. Dr. Enver SARI'ya ise tez savunma sınavımda yaptıkları katkılardan ötürü teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yine lisansüstü eğitimimde kendisinden ders aldığım, her zaman yardımını ve desteğini hissettiğim hocam Prof. Dr. Hatice ODACI'ya, çalışmaların sırasında yardımlarını ve manevi desteklerini esirgemeyen başta Öğr. Gör. Harun KAHVECİ ve Öğr. Gör. Dr. Serpil REİSOĞLU olmak üzere tüm bölüm hocalarıma teşekkür ederim. Ölçme araçlarının çevirileri aşamasındaki değerli katkılarından ötürü KTÜ Batı Dilleri ve Edebiyatı öğretim elamanlarına ve öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Yurtdışında bulunduğum süreçte üstün yeteneklilerle ilgili araştırmalarımda bana kolaylık sağlayan ve fikirleri ile bana destek olan Prof. Dr. Sidney M. MOON, Dr. Enid ZIMMERMAN ve Dr. Janice BIZARRI'ye teşekkürlerimi sunarım.

Bölümde çalışabilmem için her türlü fedakârlığı yapan, sevgi ve samimiyetlerini her zaman hissettiğim, çok değerli mesai arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Fatih ORÇAN, Arş. Gör. Ayşe KALYON, Arş. Gör. İsmail BALCI, Arş. Gör. Cansu TOSUN, Arş. Gör. İbrahim DADANDI, Arş. Gör. Fatih AYDIN ve RTEÜ'nün değerli öğretim elemanları Yrd. Doç. Dr.

Çiğdem BERBER ÇELİK, Yrd. Doç. Dr. Serkan Volkan SARI ve Yrd. Doç. Dr. Betül AYDIN'a çok teşekkür ederim. Tez sürecinde desteğini hep hissettiğim Arş. Gör. Yasemin BAYKIN'a içtenliği ve verilerimin toplanması sırasında yaptığı katkılardan ötürü çok teşekkür ederim.

Araştırma verilerimin toplanması aşamasında bana her türlü kolaylığı sağlayan başta Trabzon BİLSEM müdürü Abdulvahap ALTIN ve rehber öğretmenleri Berna KUTSAL ve Necdet ŞENGÜL başta olmak üzere tüm BİLSEM yönetici ve rehber öğretmenlerine çok teşekkür ederim. Ayrıca yine bu süreçte araştırmama katkı sağlayan üstün yetenekli öğrencilere, velilerine ve rehber öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitimim boyunca yurtiçi ve yurt dışı burslarıyla bana maddi açıdan katkı sağlayan, bilimin ve bilim insanının destekçisi TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi, bu dönemde de benden desteklerini esirgemeyen ve çalışabilmem için bana her türlü kolaylığı sağlayan canım aileme çok teşekkür ederim.

Fatma ALTUN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
GRAFİKLER LİSTESİ	xix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	6
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	9
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	12
1. 5. Tanımlar	12
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	13
2. 1. Üstün Yeteneklilik.....	13
2. 1. 1. Üstün Yeteneklilik ile İlgili Tanımlar ve Kuramlar	14
2. 1. 2. Üstün Yeteneklilerin Belirlenmesi	18
2. 1. 3. Üstün Yeteneklilerin Ayırt Edici Özellikleri	19
2. 1. 4. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi.....	21
2. 2. Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma ve Rehberlik	22
2. 2. 1. Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Tarihsel Gelişimi.....	23
2. 2. 2. Üstün Yeteneklilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları	27
2. 2. 2. 1. Eğitsel Rehberlik Alanındaki İhtiyaçları	29
2. 2. 2. 1. 1. Beklenmedik Başarısızlık.....	30
2. 2. 2. 1. 2. Okul Terki	33
2. 2. 2. 1. 3. Özel Eğitim Uygulamaları (Gruplama ve Hızlandırma).....	35
2. 2. 2. 1. 4. Öğrenme Stilleri.....	38
2. 2. 2. 1. 5. Motivasyon	40

2. 2. 2. 1. 6. Öğrenme Güçlükleri ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu	43
2. 2. 2. 2. Mesleki Rehberlik Alanındaki İhtiyaçları	46
2. 2. 2. 2. 1. Çok Potansiyellik	49
2. 2. 2. 2. 2. Mesleğe Erken Yönelme-Tek bir alana odaklanma.....	50
2. 2. 2. 2. 3. Yaratıcı Üstün Yetenekliler	52
2. 2. 2. 2. 4. Cinsiyetin Rolü.....	53
2. 2. 2. 3. Kişisel Rehberlik Alanındaki İhtiyaçları	56
2. 2. 2. 3. 1. Aşırı Duyarlılık	57
2. 2. 2. 3. 2. Asenkronize (Eş Zamanlı Olmayan) Gelişim.....	58
2. 2. 2. 3. 3. Arkadaş İlişkileri.....	60
2. 2. 2. 3. 4. Mükemmeliyetçilik	61
2. 2. 2. 3. 5. Başa Çıkma.....	63
2. 2. 2. 3. 6. Üstün Yetenekli Çocukların Diğer Riskli Davranışları	64
2. 3. Üstün Yeteneklilerin Aileleri	67
2. 3. 1.Üstün Yeteneklilerin Ailelerin PDR Hizmetlerine İhtiyaç Duyduğu Konular	69
2. 3. 1. 1. Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimiyle İlgili Konular.....	70
2. 3. 1. 2. Aile ile İlgili Konular	72
2. 3. 1. 3. Çocuğun Eğitimi ile İlgili Konular	74
2. 3. 2. Üstün Yeteneklilerin Ailelerine Yönelik PDR Hizmetleri	76
2. 4. Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde ve PDR Hizmetlerinde Okul Rehber	
Öğretmeninin Rolü ve İşlevi.....	78
2. 4. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitimleri ve Deneyimleri	84
2. 4. 2. Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma ve Rehberlik Modelleri.....	88
2. 4. 2. 1. Bireysel Modeller	89
2. 4. 2. 2. Grup Modelleri	91
2. 4. 2. 3. Aile Modelleri	92
2. 4. 2. 4. Özel Gruplardaki Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma Modelleri	93
2. 5. Üstün Yeteneklilerin PDR İhtiyaçlarını ve Yaşantılarını Ölçmeye Dayalı	
Çalışmalar.....	93
2. 6. Literatür Taraması Sonucu	99
3. YÖNTEM	105
3. 1. Araştırmanın Deseni.....	105
3. 2. Araştırma Grupları	106
3. 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	115
3. 3. 1. Bilgi Toplama Formları	115

3. 3. 1. 1. Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Bilgi Formu	115
3. 3. 1. 2. Ebeveynlere Dönük Bilgi Formu	115
3. 3. 1. 3. Rehber Öğretmenlere Dönük Bilgi Formu	115
3. 3. 2. Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanteri (Gifted Education Resource Institute Client Problem Inventory).....	116
3. 3. 3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği (Gifted and Talented Adolescents' Experiences in School Counseling [GT-AESCII])116	
3. 3. 4. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçekleri (School Counselors' Knowledge, Perceptions and Involvement Concerning Gifted and Talented Students)117	
3. 3. 4. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgileri Ölçeği (RÖ-ÜYBÖ).....	117
3. 3. 4. 2. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Algıları Ölçeği (RÖ-ÜYAÖ).....	117
3. 3. 4. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Aktivitelere Katılma Ölçeği (RÖ-ÜYAKÖ).....	118
3. 3. 5. Görüşme (Mülakat) Formu	118
3. 4. Araştırmanın İşlem Yolu	119
3. 5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri	121
4. BULGULAR.....	122
4. 1. Ölçek Uyarlama Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular	122
4. 1. 1. Üstün Yetenekli Öğrenciler için Problem Tarama Envanteri'nin (ÜY-PTE) Türk Kültürüne Uyarlanması	122
4. 1. 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin (ÜY-DYÖ) Türk Kültürüne Uyarlanması	127
4. 1. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeklerinin Türk Kültürüne Uyarlanması132	
4. 1. 3. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Bilgi Düzeyleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	133
4. 1. 3. 2. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Algı Düzeyleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	136
4. 1. 3. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	140

4. 2. Araştırma Verilerinin Tanımlayıcı ve Çıkarımsal Analizleri Sonucunda Elde Edilen Bulgular	143
4. 2. 1. Ebeveyn Görüşlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları	143
4. 2. 2. Üstün Yeteneklilerin PDR İhtiyaçlarında Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine Dayalı Farklılıklar	145
4. 2. 3. Üstün Yetenekli Çocukları ile İlgili Rehberlik İhtiyaçlarında Anne ve Babaların Görüşleri Arasındaki Farklılıklar	146
4. 2. 4. Üstün Yetenekli Çocukları ile İlgili Rehberlik İhtiyaçlarında Ebeveynlerinin Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklar	147
4. 2. 5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okullardaki ve BİLSEM'lerdeki Psikolojik Danışma Yaşantıları	148
4. 2. 6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kendileriyle İlgili Endişeye Yol Açan Konular ve Bunlarla İlgili Yardım Alma Durumları.....	148
4. 2. 7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitsel ve Mesleki Alanlarda Rehberlik Servisinden Beklentileri	150
4. 2. 8. Kız ve Erkek Öğrencilerin Danışma Yaşantılarındaki Farklılıklar	152
4. 2. 9. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantılarında Öğrenim Kademelerine Dayalı Farklılıklar	152
4. 2. 10. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle ilgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri	153
4. 2. 11. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Düzeylerini Açıklamaya Dönük Bulgular	153
4. 2. 12. BİLSEM'lerde ve Normal Okullarda Hizmet Veren Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar	155
4. 2. 13. PDR Mezunu Olan ve Olmayan Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar.....	156
4. 3. Rehber Öğretmenlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Bulgular	156
4. 3. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Geçmişleri	156
4. 3. 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Temel İhtiyaçları ve Bunların Karşılansında Rehber Öğretmenlerin Rolü.....	158
4. 3. 3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları ve Bu İhtiyaçların Karşılansması için Yapılan Uygulamalar.....	160

4. 3. 4. Okul/BİLSEM Rehberlik Programının Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçlarını Karşılama Durumu.....	163
4. 3. 5. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerinin İhtiyaçlarını Nasıl Anladıklarıyla İlgili Görüşleri.....	164
4. 3. 6. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekliler için Kullandıkları Yöntemlerden Başarılı veya Başarısız/Kullanışsız Buldukları Aktivite ve Roller	165
4. 3. 7. Üstün Yeteneklilerle Çalışan Rehber Öğretmenlerin Eğitimlerine ve Hazırlıklarına İlişkin Görüşler	168
4. 3. 8. Üstün Yetenekliler Programının ve Okuldaki Uygulamaların Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psiko-Sosyal Gelişimlerine Hitap Etme Durumu	169
4. 3. 9. Üstün Yetenekliler Programının ve Okuldaki Uygulamaların Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim ve Kariyer Olanaklarına Özel Olarak Hitap Etme Durumu	173
4. 3. 10. Bölgedeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimiyle İlgili En Önemli Konuya da Sorunlara İlişkin Rehber Öğretmenlerin Görüşleri	176
4. 3. 11. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Özgü Bir Rehberlik Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerileri	178

5. TARTIŞMA..... 180

5. 1. Ölçek Uyarılama Çalışmalarına Yönelik Tartışma	180
5. 1. 1. Üstün Yetenekliler İçin Problem Tarama Envanteri (ÜY-PTE)	180
5. 1. 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği (ÜY-DYÖ) .	182
5. 1. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçekleri	183
5. 1. 3. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi Ölçeği (RÖ-ÜYBÖ)	183
5. 1. 3. 2. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Algı Ölçeği (RÖ-ÜYAÖ)	184
5. 1. 3. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Düzeyi Ölçeği (RÖ-ÜYAKÖ)	187
5. 2. Ebeveynlere Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları.....	188
5. 3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR Yaşantıları, İhtiyaçları ve PDR Servislerinden Beklentileri.....	192
5. 4. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Yeterlikleri	197
5. 5. Rehber Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma	201

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	206
6. 1. Sonuçlar	206
6. 2. Öneriler	206
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	206
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	207
7. KAYNAKLAR	207
8. EKLER	257
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	274

ÖZET

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları, Psikolojik Danışma Yaşantıları ve Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Yeterlik Düzeyleri

Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, yönlendirilmesi ve eğitimi konularında araştırmacıların görüşleri arasında belirgin farklılıklara rastlanmaktadır. Buna karşı, gelişimsel özellikleri ve psikolojik ihtiyaçları bakımından akranlarından farklılaştıkları hususunda ise, geniş bir uzlaşma bulunmaktadır. Gelişimsel özelliklerle ve psikolojik yapıyla ilgili inceleme ve müdahaleler psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanı içinde yapılmaktadır. Bu çalışma ile üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve onlara bu süreçte yardım eden okul rehber öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri incelenmektedir. Bu incelemeyi yapmak için geliştirilmiş olan ölçme araçlarını Türk kültürüne uyarlamak, araştırmanın temel amaçları arasındadır. Bunların yanı sıra; öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının, psikolojik danışma yaşantılarının ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin araştırılması bu çalışmanın diğer amaçlarıdır.

Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinin ardışık açıklayıcı desenine uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmada ebeveyn (N=242), öğrenci (N=343) ve iki farklı rehber öğretmen grubu (N₁=193, N₂=8) olmak üzere dört örneklem bulunmaktadır. Çalışmada Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanteri, Üstün Yeteneklilerin Psikolojik Danışma Yaşantıları Ölçeği, Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Ölçekleri kullanılmıştır. Ölçek uyarlama ve diğer işlemlerle ilgili olarak farklı analiz teknikleri kullanılmıştır.

Kültürel unsurlar ve psikometrik özellikler dikkate alınarak yapılan geçerlik ve güvenirlik işlemleri sonucunda, ölçekler Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeklerin yeniden uygulanması ile elde edilen bulgular; “eğitim planlamaları” ve “özel yetenek programları” ebeveynler tarafından üstün yetenekli çocukları için PDR hizmetlerine ihtiyaç duyulan ilk konular olarak belirtilmiştir. Ebeveynler tarafından ifade edilen ihtiyaçlar, çocuğun yaşına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre ergenlik öncesinde; aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik, ergenlik döneminde ise dikkatsizlik ve çabuk sinirlenme daha sık gözlenmektedir. Öğrencilerin PDR ihtiyaçları yaş ve cinsiyet etkileşimine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar çocuklarının PDR ihtiyaçları konusunda anne ve babaların görüşleri arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Buna karşılık ebeveynlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak manidar farklar gözlenmiştir.

Psikolojik danışma deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlarda çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu tür sorunlara sahip olan öğrencilerin PDR servislerinden yardım alma düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Psikolojik danışma yaşantılarının cinsiyet ve eğitim kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili aktivitelere katılma düzeylerini açıklamaya dönük kurulan regresyon modelinin toplam varyansın %41'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu modelde rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük bilgi ve algı düzeylerinin anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin kıdemleri ve üstün yetenekliler hakkında eğitim alma durumlarının ise hedef değişkeni anlamlı düzeyde açıklamadığı tespit edilmiştir. BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgilerinin ve aktivitelere katılma düzeylerinin normal okullarda çalışanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. PDR lisans programlarından mezun olan ve olmayan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeylerinde ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Rehber öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, nicel bölümdeki bulguları destekler niteliktedir. Görüşme içerikleri, rehber öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunda yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olmadıklarını göstermiştir. Rehber öğretmenler mevcut uygulamalarla şekillendirilen rehberlik hizmetlerinin üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadan uzak olduğunu bildirmişlerdir.

Beş ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması ile gerçekleştirilen bu çalışmada, ebeveyn, öğrenci ve rehber öğretmenler, üstün yetenekliler için farklılaştırılmış PDR hizmetlerine ihtiyaç duyulduğunu ancak mevcut uygulamaların ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları literatür bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak ülkemizdeki üstün yeteneklilere dönük PDR uygulamaları ile gelişmiş ülkelerdekiler arasında farklılıklar vardır. Ortaya çıkan sonuçlar; üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinin planlanmasında ve uygulanmasında daha güncel yaklaşımlara yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanında farklı gelişim dönemlerinde ve eğitim kademelerinde öğrenim gören üstün yeteneklilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarını belirlemeye dönük disiplinler arası çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Öğrenciler, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Rehber Öğretmenler, Ebeveynler, PDR Hizmetlerine Yönelik Ölçme Araçları

ABSTRACT

Counseling Needs and Experiences of Gifted/Talented Students, and School Counselors' Professional Competence Related to Gifted/Talented Students

There are distinct differences between the views of scholars in terms of gifted students' identification, orientation and education. However, there is a broad consensus that developmental and psychological characteristics of gifted students differ from non-gifted peers. Examination and interventions on the developmental characteristics and psychological needs are conducted in psychological counseling and guidance area. In this study, counseling needs and experiences of gifted students, and school counselors' professional competence related to gifted students were investigated. Adapting the scales, developed for this aim, to Turkish culture was among the main aims of this study. In addition, to investigate the relationships between several variables and gifted students' counseling needs and experiences, and school counselors' competence about gifted students were the other aims of the study.

This study was designed in accordance with the sequential explanatory pattern of mixed research methods. The sample of the study consist of four groups including parents (N=242), gifted students (N=343), and two different school counselor groups (N₁=193, N₂=8). Problem Inventory for Gifted/Talented, Scale of Gifted Students' Experiences in Counseling and School Counselors' Knowledge, Perceptions and Involvement Concerning Gifted/Talented Students Scales were used to gathering data. Different analysis techniques were used to adapt the scales and to investigate other research questions.

The scales were adapted to Turkish culture as a result of validity and reliability analyses by considering cultural factors and psychometric properties. According to the findings obtained by the application of the adapting scales; "education panning" and "special talent programs" were expressed by parents as the first issues that guidance and counseling services were needed for their gifted children. Counseling needs expressed by parents were varied depending on the age of child. According to this finding, hypersensitivity and perfectionism were more common in preadolescence while inattentiveness and irritability were more often observed during adolescence. Counseling needs of gifted students were varied depending on age and gender interaction. The result showed that there was no significant difference between the views of parents about their children's counseling needs. However, significant differences were observed in the counseling needs depending on the parents' educational levels.

In this study examining students' experiences in school counseling, it was revealed that gifted students have some educational, career and psycho-social concerns. It was determined that the levels of help-seeking from counseling services for these students with these kinds of problems were low. It was seen that counseling experiences were not different based on gender and educational level.

The regression model established to explain the level of school counselors' involvement activities related to gifted students explains 41% of total variance. In this model, it was determined that school counselors' levels of knowledge and perception on gifted students were significant predictors. It was determined that school counselors' experience and education for gifted students don't explain the dependent variable significantly. It was found that the level of knowledge and involvement for gifted students of school counselors, working at Science and Art Centers, were significantly higher than working at other schools. There was not a significant relation between the level of knowledge, perception and involvement activities about gifted students for teachers with counseling bachelor degree and without counseling bachelor degree.

The results of the interviews with the school counselors supported the results of the quantitative part of this study. The interview content showed that school counselors didn't have enough knowledge and skill about gifted students. The counselors mentioned that guidance services formed with current practices were far away from meeting gifted students' needs.

In this study consisting of five scales' Turkish adaptation, it was determined that counseling services differing by parents, students, school counselors and gifted students were needed however current practices were not enough to meet their needs. The counseling needs of gifted students in this study were similar with the literature. Besides, there were differences between counseling practices for gifted students in Turkey and developed countries. The results showed that more recent practices were needed in terms of the planning and practices of counseling services for gifted students. Also, it was suggested to do interdisciplinary studies for gifted students' psycho-social needs, in different developmental stages and educational levels.

Key Words: Gifted/Talented Students, Psychological Counseling and Guidance, School Counselor, Parents, Scales for Counseling Services.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Üstün Yetenekli Öğrenci Ebeveynlerine Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular.....	107
Tablo 2.	Ebeveynlerin PDR İhtiyaçlarını Bildirdikleri Çocuklara Ait Tanımlayıcı Bulgular	109
Tablo 3.	Üstün Yetenekli Öğrencilere Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular	111
Tablo 4.	Rehber Öğretmenlere Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular	113
Tablo 5.	Görüşme Yapılan Rehber Öğretmenlere İlişkin Bazı Tanımlayıcı Bilgiler	114
Tablo 6.	Üstün Yetenekliler İçin Problem Tarama Envanteri'nin Türkçe ve İngilizce	123
Tablo 7.	ÜY-PTE'nin Faktör Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 8.	ÜY-PTE'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları	127
Tablo 9.	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeğinin Türkçe ve İngilizce Formları Arasındaki İlişkiler.....	128
Tablo 10.	ÜY-DYÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 11.	ÜY-DYÖ'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları	132
Tablo 12.	Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeklerinin Türkçe ve İngilizce Formları Arasındaki Korelasyonlar.....	133
Tablo 13.	RÖ-ÜYBÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları	134
Tablo 14.	RÖ-ÜYBÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçları	136
Tablo 15.	RÖ-ÜYAÖ'den çıkarılan maddeler	136
Tablo 16.	RÖ-ÜYAÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları	138
Tablo 17.	RÖ-ÜYAÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçları	140
Tablo 18.	RÖ-ÜYAKÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları.....	141
Tablo 19.	RÖ-ÜYAKÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 20.	Ebeveyn Görüşlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları	144
Tablo 21.	Üstün Yeteneklilerin PDR İhtiyaçlarında Yaş ve Cinsiyetin Etkileşimini Gösteren Faktöriyel ANOVA Sonuçları.....	146
Tablo 22.	Üstün Yetenekli Çocukları ile İlgili Rehberlik İhtiyaçlarında Anne ve Babaların Görüşleri Arasındaki Farklılıklar	147
Tablo 23.	Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçlarında Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklar	148

Tablo 24. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantılarına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	148
Tablo 25. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşadıkları Endişe Verici Durumlar	149
Tablo 26. Rehberlik Servislerinden Yardım Alma Durumları ve Rehber Öğretmenle Yapılan Görüşmelerin İçeriği.....	150
Tablo 27. Öğrencilerin Eğitsel Alanda Okul/BİLSEM Rehberlik Servislerinden Beklentileri	151
Tablo 28. Öğrencilerin Mesleki Alanda Okul/BİLSEM Rehberlik Servislerinden Beklentileri	151
Tablo 29. Kız ve Erkek Öğrencilerin Danışma Yaşantılarındaki Farklılıklar	152
Tablo 30. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantılarında Öğrenim Kademelerine Dayalı Farklılıklar	152
Tablo 31. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	153
Tablo 32. Çoklu Regresyon Model Özeti	154
Tablo 33. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	155
Tablo 34. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeylerinde Çalıştıkları Kuruma Dayalı Farklılıklar.....	155
Tablo 35. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeylerinde Mezun Oldukları Programa Dayalı Farklılıklar	156
Tablo 36. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Geçmişleri.....	158
Tablo 37. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Temel İhtiyaçları ve Bu İhtiyaçların Karşılansında Rehber Öğretmenlerin Rolü.....	160
Tablo 38. Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları	162
Tablo 39. Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçlarına Dönük Yapılan Çalışmalar ...	162
Tablo 40. Okul/BİLSEM Rehberlik Programının Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçlarını Karşılama Durumu.....	164
Tablo 41. Rehber Öğretmenleri Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçlarını Anlamayla İlgili Görüşleri	164
Tablo 42. Üstün Yetenekli Öğrenciler için Başarılı veya Başarısız Bulunan Aktivite ve Roller	167
Tablo 43. Üstün Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Rehber Öğretmenlerin Eğitimleri ve Hazırlıklarına İlişkin Görüşleri	169
Tablo 44. Üstün Yetenekliler Programının Öğrencilerin Psiko-Sosyal Gelişimlerine Hitap Etme Durumu.....	171

Tablo 45. Halen Devam Etmekte Oldukları Okullarda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psiko- Sosyal Gelişimlerine Hitap Edilme Durumu	173
Tablo 46. Üstün Yetenekliler Programının Öğrencilerin Eğitim ve Kariyer Olanaklarına Hitap Etme Durumu	174
Tablo 47. Halen Devam Etmekte Oldukları Okullarda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim ve Kariyer Olanaklarına Hitap Edilme Durumu	175
Tablo 48. Bölgedeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimiyle ilgili En Önemli Konu/Sorunlara İlişkin Rehber Öğretmenlerin Görüşleri	177
Tablo 49. Üstün Yetenekli Öğrencilere Özgü Bir Rehberlik Programının Geliştirilmesine Dönük Öneriler.....	179

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Grafik 1.	Problem Tarama Envanterinin Faktör Yapısını Gösteren Yamaç Birikinti Grafiği	124
Grafik 2.	Danışma Yaşantıları Ölçeğinin Faktör Yapısını Gösteren Yamaç Birikinti Grafiği	129
Grafik 3.	Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Bilgi Ölçeğinin Faktör Yapısını Gösteren Yamaç Birikinti Grafiği	134
Grafik 4.	Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Algı Ölçeğinin Faktör Yapısını Gösteren Yamaç Birikinti Grafiği	137
Grafik 5.	Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Aktivitelere Katılma Ölçeğinin Faktör Yapısını Gösteren Yamaç Birikinti Grafiği	141
Grafik 6.	Çocuğun Rehberlik İhtiyaçlarında Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Farklılıklar	146

KISALTMALAR LİSTESİ

ACA	: American Counseling Association (Amerikan Psikolojik Danışma Birliği)
BEP	: Bireysel Eğitim Programı
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
CACREP	: Psikolojik Danışma ve İlgili Öğretim Programlarının Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs)
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM-5	: Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5)
IQ	: Intelligent Quata (Zekâ Bölümü)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAGC	: National Association of Gifted Children (Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği)
ÖG	: Öğrenme Güçlüğü
PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RÖ-ÜYBÖ	: Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi Düzeyleri Ölçeği
RÖ-ÜYAÖ	: Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeği
RÖ-ÜYAKÖ	: Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeği
SENG	: Social Emotional Needs of Gifted Children
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi

ÜY	: Üstün Yetenekli
ÜY-DYÖ	: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma Yaşantıları Ölçeği
ÜY-PTE	: Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanteri
WISC-R	: Wecshler Intelligence Scale for Children-Revised (Wecshler Çocuklar İçin Zekâ Testi-Yeniden Düzenlenmiş Formu)
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
ZEP	: Zenginleştirilmiş Eğitim Programı

1. GİRİŞ

Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi ve özel akademik alanlardan birinde veya bir kaçında, yaşıtlarına oranla yüksek düzeyde performans gösteren kişiler üstün yetenekli olarak tanımlanır (Colangelo ve Davis, 2003). Yaygın olarak kabul edilen bu tanımın yanı sıra, üstün yetenekliliğe farklı bakış açılarını içeren birçok tanım yapılmıştır. Örneğin; ortalamanın üzerindeki zihinsel yetenek, yaratıcılık ve yüksek motivasyon arasındaki etkileşim de üstün yeteneklilik olarak ifade edilir (Renzulli, 1999). Gagne (2005) üstün yetenekliliği; zihinsel, sosyal-duygusal ve psiko-motor alanların en az birinde ya da yaratıcılıkta, yaşıtlarının %90'ından daha yüksek düzeyde yeteneğe sahip olma ve bu yeteneği çevresel faktörlerin etkisiyle geliştirip üst düzey başarı sergileme olarak açıklar. Üstün yeteneklilik yalnızca zekâ ve özel alanlardaki yeteneklerle tanımlanmaz, ayrıca merak, motivasyon, analitik ve üretken düşünme becerisi, bağımsızlık ve sezgisellik gibi özelliklerle de ilişkilendirilir (Strickland, 2001: 281-282). Tanımlarda ön plana çıkan bu özelliklerin sadece standart zekâ testleri ile belirlenmesi zordur. Bu nedenle üstün yetenekliliğin belirlenmesinde, en temel kriter olan 130 ve üzeri zekâ puanının yanı sıra, özel akademik alanlardaki başarı testleri, öğrencinin ürün dosyası, derecelendirme ölçekleri, veli, öğretmen ve uzman görüşleri gibi pek çok farklı kaynaktan yararlanılır (Johnsen, 2009: 440).

Kapsamlı bir tanılama sürecinden geçen üstün yetenekli çocuk ve gençler, kapasitelerini en üst düzeyde geliştirebilmeleri için normal okul programlarının ötesinde özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyarlar (Ross, 1994). Üstün yetenekli öğrencilere sunulan farklılaştırılmış eğitim stratejileri; hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme olmak üzere üç kategoride incelenebilir (Davis ve Rimm, 2004: 139-140). Hızlandırma yaklaşımında, akranlarına göre daha hızlı öğrenme ve gelişim özellikleri gösteren üstün yetenekli öğrenciler için okula erken başlatma, sınıf atlatma veya üstten ders aldırma gibi uygulamalar yer almaktadır. Gruplamada ise, üstün yetenekli öğrencilerin yetenek düzeylerine göre bir arada eğitim görmeleri sağlanır. Bu tür gruplama uygulamaları; özel okul veya özel sınıflarda görülen tam gün homojen gruplar şeklinde olabileceği gibi üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli olmayan akranlarıyla bir arada bulunmalarına olanak sağlayan heterojen sınıflar şeklinde de olabilir. Zenginleştirme uygulamalarında; normal müfredatın kapsamı genişletilerek hem süreç hem de içerik açısından ileri düzeyde hedeflere ulaşmaya çalışılır. Bağımsız proje çalışmaları, hafta sonu programları, mentörlük uygulamaları ve saha gezileri zenginleştirme stratejilerine örnek verilebilir. Üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılan tüm stratejilerdeki ortak nokta, öğrencilerin

özelliklerine ve gereksinimlerine uygun farklılaştırılmış müfredatların sunulmasıdır. Bu müfredat programlarının ve öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesinde özel ölçme araçlarının kullanılması oldukça önemlidir (Renzulli ve Reis, 2003).

Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından farklılıkları alanlar, sadece zihinsel ve özel akademik yetenekleri değildir. Bu öğrenciler, bazı gelişimsel ve psikolojik özellikleri bakımından da üstün yetenekli olmayan akranlarından ayrılırlar (Milgram,1991b; Moon, 2007; Silverman, 1993d). Üstün yeteneklilik, öğrenciler için belli alanlarda belirgin avantajlar sağlasa da, okul ve aile ortamlarında yaşanabilen bazı sorunların kaynaklarından biri de olabilmektedir (Webb, 1994). Öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmelerinin hedeflendiği bir eğitim sisteminde, bu sorunların psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri kapsamında ele alınması gerekir. Üstün yetenekli öğrencilerin problem alanları PDR alanı içinde kapsamlı ve kategorik bir sınıflamaya tabi tutulmamıştır. Ancak diğer öğrencilerin problem türleri için yapılan geleneksel kümeleme burada da dikkate alınabilir. Bu çerçevede birbirinden keskin hatlarla ayrılmasa da üstün yeteneklilerin okul ortamında yaşadıkları sorunlar eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal olmak üzere üç grupta incelenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel alanda en sık karşılaştıkları problemlerden biri beklenmedik başarısızlıktır (Emerick, 2004). Standart zekâ testlerinden çok yüksek puanlar alan üstün yetenekli öğrencilerin, okul derslerinden ortalamanın altında başarı göstermesi olarak tanımlanan beklenmedik başarısızlık (Reis ve McCoach, 2000), genellikle uygun eğitsel ortamların sağlanmamasından kaynaklanmaktadır (Rimm, 2009). Ayrıca yeteneklerinin tanınmadığı, kendi hızlarına ve ilgilerine uygun müfredat programlarının oluşturulmadığı eğitim ortamlarında, üstün yetenekli öğrencilerde okula karşı olumsuz tutum geliştirme, düşük motivasyon ve okul terki gibi sorunlar gözlenebilmektedir (Hansen ve Toso, 2007; McCoach ve Siegle, 2003). Bununla birlikte, gruplama ve hızlandırma gibi üstün yeteneklilere özgü eğitim stratejilerindeki bazı yanlış uygulamalar, bu öğrencilerin hem akademik hem de sosyal açıdan zorluk yaşamalarına neden olabilir (Schiever ve Maker, 2003). Bazı öğrenciler ise üstün yetenekliliğin yanı sıra dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) veya öğrenme güçlüğü (ÖG) tanısı alabilmektedirler. Gelişmiş yeteneklerinin var olan bozukluk durumunu gizlemesi veya bozukluğun ön plana çıkıp yeteneklerinin tanınmaması, üstün yetenekli çocuklar için çok değerli olduğuna inanılan erken müdahale fırsatının engellenmesine neden olmaktadır (Baum, 2009).

Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki alanda karşılaştıkları sorunların başında, kariyer tercihlerinde yaşadıkları kararsızlıklar gelmektedir (Emmett ve Minor, 1993; Kerr, 1991). İlgi ve yetenek alanlarının oldukça geniş olması, bir üst eğitim kurumuna ve mesleğe yönlendirilme süreçlerinde üstün yetenekli öğrencilerin yoğun stres yaşamalarına neden olmaktadır (Kerr, 1990). Çok potansiyele (multipotentiality) sahip olan bu öğrenciler ilgi duydukları ve başarılı oldukları alanlardan yalnızca birine yönelmede isteksiz olduklarından, yaşlarına göre daha geç meslek tercihi yapabilmektedirler (Silverman, 1993b). Buna karşın bazı üstün yetenekli öğrencilerin çok erken yaşlarda bir alana (dil, matematik, psiko-motor vb) yoğunlaşmaları, mesleki alanda belli sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Erken yaşlarda sadece bir alana yoğunlaşan bu öğrencilerin, yeteneklerini keşfedebilecekleri alanları kısıtlamaları ve diğer kariyer seçeneklerini tanıma fırsatlarını kaçırmaları söz konusu olmaktadır (McKay, 2009). Mesleki yönlendirmelerde yaratıcılık özelliklerinin dikkate alınmaması (Greene, 2002), kız öğrencilerde yetenek ve ilgilerden çok toplumsal cinsiyet rollerine önem verilmesi (Kerr, 1991) üstün yeteneklilerin sıklıkla karşılaştıkları sorunlardır.

Üstün yetenekli öğrencilerin kişisel-sosyal alanda karşılaştıkları güçlükler, sahip oldukları bazı karakteristik özellikler ile ilişkili olabilmektedir. Üstün yeteneklilerde gözlenen asenkronize (eş zamanlı olmayan) gelişim, aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik bu özelliklerden bazılarıdır (Kerr, 1991; Silverman, 1993a). Üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel alandaki gelişimleri ile sosyal, duygusal ve fiziksel alandaki gelişimleri arasındaki uyumsuzluk, asenkronize gelişim olarak tanımlanmaktadır (Kearney, 1992). Başka bir ifadeyle, altı yaşındaki üstün yetenekli bir çocuk, zihinsel olarak on yaşındaki bir çocuğun zekâ düzeyine sahip olabilir fakat sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimi kronolojik yaşının gerektirdiği şekilde seyredebilir. Üstün yetenekli bireylerin gelişim alanlarındaki düzensizlik hem kendilerine olan bakış açılarını hem de çevreyle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Webb, 1994). Örneğin, zihinsel olarak kendini yeterli gördüğü bir konuda fiziksel özellikleri nedeniyle başarısız olan üstün yetenekli çocuğun öz-yeterlik inançları ve benlik saygısı olumsuz etkilenir (Delise, 1990). Bununla birlikte, düşünme stilleri ve kullandıkları kavramlar nedeniyle akranları tarafından dışlanan üstün yetenekli öğrenciler, aslında arkadaşlık kurmaktan hoşlandıkları daha büyük yaş gruplarındaki çocuklar tarafından da "küçük" oldukları için kabul görmeyebilirler. Ayrıca zihinsel olarak oldukça gelişmiş olan üstün yetenekli öğrenciler, kendilerine bedensel ve duygusal gelişimlerinin çok üstünde standartlar belirleme eğilimindedirler. Mükemmeliyetçilik olarak adlandırılan bu durum, öğrencilerin başarılarından tatmin olamamalarına ve hata yapmaya karşı yoğun bir endişe duymalarına sebep olmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991; Rimm, 2007). Bu tür olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri nedeniyle üstün yetenekli bireylerde düşük

benlik saygısı (Bencik, 2006), yoğun hayal kırıklığı ve depresyon (Davis ve Rimm, 2004) gibi sorunlar gözlenebilmektedir. Üstün yeteneklilerin kişisel-sosyal alanda yaşadıkları problemlerle ilişkili görülen aşırı duyarlılıkları ise; bazı uyaranlara karşı yüksek düzeyde tepki göstermelerini veya gelişmiş bir farkındalığa sahip olmalarını ifade eder (Silverman, 1993d). Üstün yetenekli bireylerdeki aşırı duyarlılık; psiko-motor, duygusal, imgesel, entelektüel ve duygusal olmak üzere beş farklı alanda gözlenebilmektedir (Piechowski, 2009). Özellikle duygusal alanda aşırı duyarlılık gösteren üstün yetenekliler, normal bireylerin de yaşayabilecekleri depresyon, kaygı, korku, suçluluk gibi duyguları çok daha yoğun bir şekilde hissederek (Silverman, 1993d). Psiko-motor alanda aşırı duyarlılığa sahip olan üstün yetenekli öğrencilerde gözlenen aşırı hareketlilik, yüksek enerji ve sürekli konuşma gibi bazı belirtilerin DEHB ile benzerlik göstermesi, bu öğrencilerin yanlış tanı alma riskini artırmaktadır (Tieso, 2009).

Okul ortamındaki sorunlarıyla başa çıkarken üstün yeteneklilerin genellikle en büyük destekçileri aileleridir. Fakat üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin de kendilerine özgü stres kaynakları bulunmaktadır (Moon, 2002). Sıra dışı bir çocuğa sahip olmanın endişesini yaşayan ebeveynler, genellikle ne yapacaklarını bilememektedirler. Bu durum yoğun strese ve yanlış uygulamalara neden olabilmektedir (Alsop, 1997). Örneğin bazı ebeveynler, çocuklarının yetenekleriyle ilgili çok yüksek beklentiler içerisine girerlerken bazıları, çocuğunun yeteneğini inkâr etme ya da görmezden gelme yoluna gidebilirler (Silverman, 1993c). Bu tür baskılar sonucunda üstün yetenekli çocuklarda başarısızlık, düşük öz-yeterlik inançları, ertelemeci davranışlar, okula karşı olumsuz tutumlar ve çeşitli fiziksel semptomlar (örn. uyku ve yeme bozuklukları) görülebilir (DeVries, 2009). Bununla birlikte bazı ebeveynlerin sergiledikleri aşırı otoriter veya serbest tutumlar üstün yetenekli çocuklarda öz-denetim ve disiplin sorunlarına yol açabilir (Moon, 2003a). Öte yandan, ebeveynlerin enerjilerinin çoğunu üstün yetenekli çocuklarına harcamaları, aile içerisindeki rollerin değişmesine, kardeşler arasında kıskançlık ve rekabet gibi durumların oluşmasına neden olmaktadır (Davis ve Rimm, 2004; Silverman, 1993c). Tüm bu sorunlara karşın, aileler üstün yetenekli çocuklarının potansiyellerini geliştirmek için yoğun çaba sarf etmektedirler. Fakat tanılama sürecinden, çocuğun uygun bir eğitim programına yerleştirilmesi ve okul içerisindeki uyum problemlerine kadar ilgilenmeleri gereken pek çok konu vardır (Kerr, 2009). Üstün yetenekli öğrencilerin aileleri genellikle bu konularda rehberliğe ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Danger ve Walker, 2010; Karakuş, 2014).

Üstün yetenekli çocukların ve ailelerinin yardıma ihtiyaç duydukları tüm bu konularda gerekli desteği genellikle bu öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumlardaki rehberlik servislerinden almaları beklenir. Fakat standart PDR uygulamaları, üstün

yetenekli öğrencilere özgü problem durumlarına hitap etme konusunda oldukça yetersizdir (Colangelo, 2003; Neihart, 1999). Bu bağlamda üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin, bu öğrencilerin özgün gereksinimlerinin farkında olmalarına ve onlara dönük farklılaştırılmış PDR hizmetleri sunabilmelerine ihtiyaç vardır (Moon ve Hall, 1998; Yoo ve Moon, 2006). Üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetleri içerisinde, adil bir tanılama süreci, bu öğrencilerin özel eğitim hizmetleriyle ilgili haklarının savunulması, diğer öğretmenlerle konsültasyon ve iş birliği yapma, ailelere yönelik rehberlik hizmetleri ve farklılaştırılmış psikolojik danışma gibi uygulamalar yer almaktadır (American School Counselor Association [ASCA], 2013; Colangelo ve Davis, 2003). Rehber öğretmenin tüm bu görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle kendisinin üstün yetenekliler konusunda doğru bir algıya ve kapsamlı bilgilere sahip olması gerekmektedir (Moon, 2002). Yapılan çalışmalar sahip olunan bilgi düzeyiyle üstün yetenekli öğrencilere dönük olumlu algılar ve hizmet verme düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir (Goldsmith, 2011; Wood, Portman, Cigrand ve Colangelo, 2010). Bu durum üstün yetenekli öğrencilerle çalışan rehber öğretmenlerin eğitim süreçlerine ve bilgiye ulaşma kaynaklarına dikkat çekmektedir.

Üstün yeteneklilerin eğitiminde daha çok farklılaştırılmış öğretim programları üzerinde durulduğu ve PDR hizmetlerinin ikinci planda kaldığı görülmektedir (Moon, 2007). Buna karşı son yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının dikkate alındığı eğitim programlarının (Johnson, 2001; VanTassel-Baska, Cross ve Olenchak, 2008) yanı sıra farklılaştırılmış danışma hizmetleriyle (Colangelo, 2003; Kerr, 1991; Milgram, 1991) ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar rehber öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir. Bu çalışmaların bir kısmı üstün yetenekli öğrencilere ve ailelerine yönelik farklılaştırılmış PDR modellerini (örn. Mendaglio ve Peterson, 2007; Silverman, 1993c) ve stratejilerini (Cross, 2011; Moon ve Hall, 1998) içermektedir. Bazı çalışmalar ise üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında ve PDR hizmetlerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek standart ölçüm araçlarının geliştirilmesine dönüktür (örn. Renzulli, Siegle, Reis, Galvin ve Stysma-Reed, 2009; Wood, 2010). Tüm bu çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü özelliklerinin tanınması ve sunulan PDR hizmetlerinin kalitesinin artırılması açısından oldukça önemlidir.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında daha çok öğrencilerin tanınması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi konularına ağırlık verildiği görülmektedir. Sınırlı sayıda olmakla birlikte, 2000’li yıllardan sonra yapılan bazı çalışmalarla üstün yetenekli öğrencilerin bir takım psikolojik özellikleri ve sosyal duygusal ihtiyaçları incelenmeye başlanmıştır (örn. Bencik, 2006; Mısırlı-Taşdemir, 2003). Bu alandaki ilk

çalışmaların, daha çok üstün yetenekli öğrencilerin ayırt edici bazı kişisel, sosyal ve duygusal özelliklerine vurgu yaptığı görülmektedir. Üstün yeteneklilerin eğitiminde PDR hizmetlerinin önemine dikkat çekme açısından bu çalışmaların yetersiz kaldığı söylenebilir. Bununla birlikte, 2009 yılından itibaren, üstün yeteneklilerin eğitimi ve eğitimlerinde karşılaşılan sorunların giderilmesi gibi konuların devlet politikalarında öncelikle hale geldiği görülmektedir (MEB, 2013). Böylece üstün yeteneklilerin eğitimi alanında göz ardı edilen PDR hizmetleri sorununa dikkat çeken bazı araştırmalar yapılmıştır. Bunların çoğu (Altun ve Yazıcı, 2010a; Oğurlu ve Yaman, 2010; Saranlı ve Metin, 2012) literatürdeki araştırmaların gözden geçirildiği kuramsal çalışmalardır. 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 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, sayısal olarak arzu edilen seviyede olmadıkları da bir gerçektir.

Üstün yetenekli öğrencilere dönük PDR hizmetleri incelenirken üç önemli taraf dikkate alınır. Bunlar öğrencinin kendisi, ebeveynler ve hizmetleri sunmakla görevli olan rehber öğretmenlerdir. Yukarıda belirtildiği gibi Türkiye’de bu taraflarla ilgili sınırlı sayıda da olsa belli araştırmalar yapılmıştır. Buna karşı üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinin niteliğini ve ortaya çıkan ihtiyaçları, öğrenci, ebeveyn ve öğretmen unsurlarını dikkate alarak inceleyen kapsamlı bir araştırma mevcut değildir. Eksiklikler sadece bununla sınırlı değildir. İlgili araştırma alanı kapsamlı bilgilere ulaşmayı sağlayacak ölçme araçlarından da yoksundur.

Bu araştırma ile öğrencilerin PDR ihtiyaçlarını belirlemeye katkı sağlayan ölçme araçlarının Türk kültürüne uyarlanması ve bu yolla kapsamlı incelemelerin yapılması planlanmaktadır. Buradan elde edilecek bilgilerin üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinin düzenlenmesinde ve uygulanmasında zaman ve işlev bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaya çıkan sonuçların önleyici, geliştirici ve sorun çözücü eğitim politikalarına destek olması beklenmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amaçları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarının veli görüşlerine dayalı olarak belirlenmesini sağlayan “Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanteri”ni Türk kültürüne uyarlamak.
2. Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik yaşantılarını belirlemeye dönük geliştirilen “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği”ni Türk kültürüne uyarlamak.
3. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan “Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle ilgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeklerini” Türk kültürüne uyarlamak.
4. Üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle ilgili PDR ihtiyaçlarını ebeveyn görüşlerine dayalı olarak incelemek.
5. Yaş ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarındaki farklılıkları incelemek.
6. Üstün yetenekli çocukları ile ilgili PDR ihtiyaçlarında anne ve babaların görüşleri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek.
7. Ebeveynlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarındaki farklılıkları incelemek.
8. Üstün yetenekli öğrencilerin okullardaki ve BİLSEM’lerdeki psikolojik danışma yaşantılarını incelemek.
9. Öğrenim hayatları içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin kendileriyle ilgili endişeye yol açan durumları ve bunlarla ilgili yardım alma sıklığını incelemek.
10. Eğitsel ve mesleki alanlarda üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisinden beklentilerini incelemek.
11. Kız ve erkek öğrencilerin danışma yaşantılarındaki farklılıkları incelemek.
12. Öğrenim kademelerine dayalı olarak üstün yetenekli öğrencilerin danışma yaşantılarında farklılıkları incelemek.
13. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılım düzeylerini belirlemek.
14. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük bilgi ve algı düzeyleri, eğitim durumları ve kıdemlerinin üstün yeteneklilerle ilgili aktivitelere katılma düzeylerini açıklamadaki rolünü belirlemek.
15. BİLSEM’de ve normal okullarda hizmet veren rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek.

16. PDR lisans programından mezun olan ve olmayan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek.
17. Rehber öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerini ve rehber öğretmen yeterliklerini incelemek.

Araştırmanın amaçlarına bağlı olarak geliştirilen hipotezler ise şunlardır:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarının veli görüşlerine dayalı olarak belirlenmesini sağlayan “Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanteri” Türk kültürüne uygun geçerli ve güvenilir bir ölçektir.
2. Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik yaşantılarını belirlemeye dönük geliştirilen “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği” Türk kültürüne uygun geçerli ve güvenilir bir ölçektir.
3. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük bilgi, algı ve ilişki düzeylerini belirlemeyi amaçlayan “Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle ilgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçekleri” Türk kültürüne uygun geçerli ve güvenilir bir ölçektir.
4. Üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle ilgili rehberlik ihtiyaçları arasında farklılık vardır.
5. Üstün yeteneklilerin rehberlik ihtiyaçlarında yaş ve cinsiyet değişkenlerine dayalı anlamlı farklılıklar vardır.
6. Üstün yetenekli çocukları ile ilgili rehberlik ihtiyaçlarında anne ve babaların görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.
7. Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarında ebeveynlerinin eğitim düzeylerine bağlı anlamlı farklılık vardır.
8. Üstün yetenekli öğrencilerin okullardaki ve BİLSEM’lerdeki psikolojik danışma yaşantı düzeyleri arasında farklılıklar vardır.
9. Öğrenim hayatları içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin kendileriyle ilgili endişeye yol açan durumlar ve bunlarla ilgili yardım alma sıklıkları arasında farklılıklar vardır.
10. Eğitsel ve mesleki alanlarda üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisinden beklentileri arasında farklılık vardır.
11. Kız ve erkek öğrencilerin danışma yaşantılarını algılama düzeylerinde anlamlı farklılık vardır.
12. Öğrenim kademelerine dayalı olarak üstün yetenekli öğrencilerin danışma yaşantılarında anlamlı düzeyde farklılıklar vardır.

13. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeyleri arasında fark vardır.
14. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük bilgi ve algı düzeyleri ile eğitim durumları ve kıdemleri üstün yeteneklilerle olan ilişkilerini açıklamada anlamlı yordayıcılardır.
15. BİLSEM'de ve normal okullarda hizmet veren rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.
16. PDR lisans programından mezun olan ve olmayan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılıklar vardır.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Üstün yetenekliler tarih boyunca buldukları toplumlarda dikkat çeken bireyler olmuşlardır. Bununla birlikte, zekâ testlerinin geliştirilmesi ve ülkelerin bilim yoluyla birbirlerine üstünlük sağlama yarışı içerisinde girmesiyle üstün yetenekli bireyler daha da önemli hale gelmişlerdir. Gelişmiş ülkelerin çoğunda, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilmeleri için özel eğitim hizmetlerinin uygulanmasına dönük devlet politikaları mevcuttur. Ayrıca bu durumun her öğrencinin kendi ilgi ve yetenek düzeyine göre eğitim almasını ön gören demokratik eğitim anlayışı ile de uygunluk gösterdiği bilinmektedir. Buna karşın 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren uygulanmaya başlanan üstün yeteneklilerin eğitimi alanında, paradoksal durumlar göze çarpmaktadır. Bunlardan en önemlisi, üstün yetenekli öğrencilere dönük farklılaştırılmış eğitim stratejilerinde sadece zihinsel özelliklere odaklanıp, sosyal-duygusal gelişimlerin ihmal edilmesidir. Oysaki üstün yeteneklilerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirip kendilerini gerçekleştirmelerini hedefleyen eğitim politikalarının bu amaçlarına öğrencilerin sadece zihinsel alanlarını dikkate alarak ulaşması oldukça zordur. Bu eksikliğin fark edilmesiyle birlikte gelişmiş ülkelerin çoğunda üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve psikolojik ihtiyaçlarına dönük çalışmalar başlatılmıştır. Yapılan araştırmalar, azımsanmayacak sayıda üstün yetenekli öğrencinin akademik ve psikolojik olarak risk altında olduğunu göstermiştir. Ayrıca okullarda uygulanan standart PDR hizmetlerinin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği ve farklılaştırılmış hizmetlere gereksinim duyulduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle üstün yeteneklilerin eğitimine önem verilen ülkelerin çoğunda, bu öğrencilere özgü PDR hizmetlerinin, eğitim programlarının içerisinde temel bileşen olarak yer almasıyla ilgili yoğun çalışmalar başlatılmıştır.

Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik çalışmalar, istikrarlı bir zemine oturtulamamakla birlikte, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye’de önem verilen konular arasındadır. Daha çok üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesine ağırlık verilen bu çalışmalarda istenilen düzeye ulaşıldığı maalesef söylenemez. On binlerce üstün yetenekli öğrencinin, yetenekleri tanınmadan ve özgün ihtiyaçları dikkate alınmadan halen normal sınıflarda eğitim görüyor olmaları, bu durumun göstergelerinden biridir. Ayrıca tüm üstün yetenekli öğrenciler arasında, resmi olarak tanınabilen %4'lük kesime devletin sunduğu özel eğitim hizmetlerinin de niteliği ile ilgili pek çok yetersizlik göze çarpmaktadır. Bununla birlikte tüm bu uygulamalar içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının ihmal edilmesi en önemli sınırlılıklardan biridir. Bununla birlikte Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunun 2009 yılındaki toplantısında alınan kararlarla üstün yeteneklilerin eğitimi konusunun devlet politikalarında öncelikli hale getirilmesi gibi bu alanda atılan olumlu adımlar da vardır. Bu süreçte, TBMM’de üstün yeteneklilerin eğitimleriyle ilgili bir komisyon kurulmuş, bu kapsamda strateji ve uygulama planları geliştirilmiştir. Bu, üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda politik ve stratejik açıdan önemli bir farkındalık ve uygulamadır. Son beş yıllık “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı” içerisinde yer alan; farklılaştırılmış, bireyselleştirilmiş modellerin uygulanması, bu konuda yeni bir eğitim felsefesinin ve toplumda yeni bir anlayışın oluşturulması gibi hedefler, PDR hizmetleri açısından da umut verici kararlardır.

Üstün yeteneklilere özgü PDR hizmetlerinin sunulmasında, öncelikli olarak öğrencilerin ihtiyaçlarının ve bu alandaki mevcut uygulamaların incelenmesi gerekir. Böyle bir bilimsel süreçten ortaya çıkan bulgular dikkate alınarak geliştirilen modellerin ve yapılacak uygulamaların daha etkili olacağı aşîkârdır. Türkiye’de son yıllarda ve sınırlı sayıda yapılan bu tür çalışmaların kapsamının gelişimsel PDR hizmetlerine sağladığı katkı kısıtlıdır. Öğrenciyle ilgili tarafların önemli rollere sahip oldukları PDR hizmetlerinin sunulmasında merkezi görev rehber öğretmene aittir. Bu açıdan öğrencilere ve ailelerine hizmet veren rehber öğretmenin üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetleri konusundaki yeterlikleri de inceleme konusudur. PDR hizmetlerinin sunulduğu kurumlardaki rehber öğretmenlerin eğitim geçmişleri dikkate alındığında bu alanla ilgili önemli eksikliklere rastlanmaktadır. Bu durum, yalnızca üstün yeteneklilere ve ailelerine dönük PDR hizmetlerinin aksamasına değil, bazı yanlış uygulamalara da neden olabilmektedir. Okullarda ve BİLSEM’lerde üstün yeteneklilere hizmet veren rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili yeterliklerinin tespit edilmesi kendilerine bu alanla ilgili sunulacak eğitimlerin planlanması açısından da gerekli bir adımdır.

Üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarını belirlemek için Türkiye’de yapılan az sayıdaki çalışma ile bazı kontrol listeleri ve sadece ilkököl düzeyi dikkate alınarak yalnızca

ebeveynler ve öğretmenler üzerinde incelemeler yapılmıştır. Bu çalışmalar hem grubun niteliği hem de ölçme teknikleri açısından ciddi sınırlılıklar taşımaktadır. Bu çalışma ise farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencileri, bu öğrencilerin ebeveynlerini ve rehber öğretmenleri kapsamakta ve PDR hizmetlerine dönük görüşleri psikometrik özellikleri güçlü araçlarla incelenmektedir.

Özetle; üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından farklı PDR ihtiyaçlarına sahip olmaları, bu ihtiyaçların kendi özellikleri, ebeveynleri ve rehber öğretmenleriyle ilişkili olması, bu konuda Türkiye’de ciddi bir araştırma birikiminin bulunmaması ve araştırma sürecinde kullanılacak ölçme araçlarının yetersizliği bu çalışmayı yapmanın temel gerekçesidir. Çalışmadan elde edilen bulguların üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetleri konusunda farkındalığın oluşması, bu konuyla ilgili verilere katkı sağlanması, ebeveynlerin beklentilerinin ve rehber öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Çalışmadan elde edilen sonucun üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına katkı yapması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma ile aynı zamanda uyarlanan ölçme araçlarının da bilimsel çalışmalara katkı sağlaması bakımından önem taşıdığı değerlendirilmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Ölçme araçlarının öz bildirime dayalı olması bir sınırlılıktır.
2. Ölçme araçlarından bazıları online form üzerinden bazıları ise araştırmacı, BİLSEM’lerde çalışan yönetici veya rehber öğretmenler tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Her ne kadar uygulamaya dönük yapılandırılmış bir yönerge ölçme araçları ile birlikte sunulsa da, bu durum uygulamanın standart bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından bir sınırlılıktır.
3. Verilerden bazılarının kurum rehber öğretmenleri tarafından toplanması, her ne kadar hiç bir kimlik bilgisi alınmasa da öğrenci ve velilerin rehberlik hizmetleri ile ilgili cevaplarını etkileyebileceği düşünülmektedir.
4. BİLSEM’ler okul saatleri dışında hizmet veren ve devam mecburiyeti olmayan kurumlardır. Özellikle 8. sınıf ve lise düzeyindeki öğrencilerin gerek proje döneminde olması gerekse üst öğretim kurumu için sınavlara hazırlanıyor olması onların BİLSEM’lere devam durumunu olumsuz etkilemektedir. Bu araştırma kapsamına alınan üstün yetenekli öğrencilerin yaş grubunun da bu düzeylerden seçilmesi öğrencilere ulaşma açısından sınırlılık oluşturmaktadır.
5. Üstün yetenekli öğrencilerin velilerinden oluşan araştırma grubu sadece çocuğu BİLSEM’e kayıtlı/devam eden kişilerden oluşmaktadır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Okullarında üstün yetenekli öğrenci bulunan rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışma tecrübesi olduğu varsayılmaktadır.
3. Gelişim dönemleri bireyler arasında farklılık göstermesine rağmen bu çalışmada 13 yaşa kadar olan öğrenciler ergenlik öncesi, 13 yaş ve üzerindeki ise ergenlik dönemi kategorilerine alınmıştır.

1. 5. Tanımlar

Üstün Yeteneklilik: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterme durumudur. Üstün yetenekli bireyler, uzmanlar tarafından belirlenirler ve yeteneklerinin geliştirilmesi için, genellikle okul tarafından sağlanmayan hizmetlere veya etkinliklere gereksinim duyarlar (Colangelo ve Davis, 2003: 7-8).

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin, üstün veya özel yeteneklerini geliştirerek, bilimsel düşünme ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, problem çözen bireyler haline gelmelerini için onlara gerçek yaşamda öğrenme fırsatları ve özel eğitim aktiviteleri sağlayan kurumlardır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2007: madde 6).

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetleri: Bireyin tüm yönleriyle en üst düzeyde gelişimi ve uyum sağlaması için gerekli seçimleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları almasına yarayacak bilgi ve becerileri kazanmasında ve aldığı kararları uygulamasında bireye sunulan profesyonel yardım hizmetidir (Tan, 2000:18).

Asenkronize (Eş zamanlı olmayan) Gelişim (Asynchronous Development): Bireyin gelişim alanlarının aynı düzeyde ve hızda olmaması durumudur. Üstün yeteneklilerde genellikle zihinsel alandaki gelişimleri ile sosyal, duygusal ve fiziksel alandaki gelişimleri arasındaki uyumsuzluk olarak gözlenir (Kearney, 1992).

Aşırı Duyarlık (Overexcibility): Üstün yeteneğe sahip bireylerin bazı uyaranlara karşı yüksek düzeyde tepki göstermelerini ve gelişmiş bir farkındalığa sahip olmalarını ifade eder (Silverman, 1993d: 13)

Çok Potansiyellik (Multipotentiality): Bireyin birçok alanda yüksek düzeyde ilgi ve yeteneğe sahip olmasıdır (Colangelo, 2003: 376).

İki Kere Farklı (Twice Exceptional)- Çift Tanılı (Dual Diagnosis): Üstün yetenek tanısının yanı sıra DEHB, öğrenme bozukluğu gibi farklı bir tanı alma durumudur (Lupart ve Toy, 2009: 507).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Üstün Yeteneklilik

Üstün yeteneklilik tarih boyunca araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tanımlardaki bu farklılık, temelde, zekâ alanındaki araştırmalardan ve zekâyâ atfedilen değerlerden kaynaklanmaktadır. Üstün yeteneklilik değişik çağ ve kültürlerde farklı şekillerde algılanmıştır. Örneğin, Çin kültüründe sadakat ve itaat gibi özellikler yüksek zekâ belirtisi olarak görülürken, Aborjinlerde üstün avlanma yeteneği, Türk toplumunda ise mantıksal düşünme ve pratik çözümler bulma gibi beceriler, zeki bireylerin özellikleri olarak görülmüştür (Özdemir ve Demirel, 2012). Bu anlayışlara karşı Galton'un (1865) zekâ üzerine yaptığı araştırmalar, üstün yeteneklilik alanındaki bilimsel çalışmaların başlangıcı olarak kabul edilmektedir.

Tanımlamanın ilk kez yapıldığı yıllardan bu yana üstün yeteneklilerle ilgili alanda birçok farklı terimin ve sınıflamanın kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bunlardan en çok kullanılanlar; doğuştan getirilen üstün yeteneği ifade eden "giftedness" ile eğitimle kazanılan ve belirli bir alandaki yetenekliliği vurgulayan "talent" kavramlarıdır (Gagne, 2004:120). Literatürde bu iki kavramın sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı ama genellikle özel alanlardaki yeteneğin (talent) genel zihinsel yeteneğe (giftedness) dahil edildiği görülmektedir (Davis ve Rimm, 2004: 18-30). Bunun yanı sıra tüm yetenek alanlarını kapsayan "high ability" kavramı da üstün yeteneklilikle ilgili araştırma ve eğitim çalışmalarında geniş kabul görmektedir. Bazı araştırmacılar ise "talent" kavramının akademik olmayan (müzik, resim ve spor gibi) yetenekleri ifade etmek için kullanıldığına dikkat çekerek, çocuklar arasında ayrımcılığa neden olabileceği düşüncesiyle üstün yetenekliliği tanımlarken, ayrı kavramların kullanılmasına karşı çıkmışlardır (Callahan, 2009: 387).

Türkiye'de üstün yetenekli bireyler tanımlanırken, üstün zekâlı, üstün ve özel yetenekli gibi kavramlar kullanılmaktadır. Fakat Türkçedeki "yetenek" sözcüğünün zihinsel olan ve olmayan tüm alanları kapsadığı (Akarsu, 2004) ve üstün yetenekliliğin sadece üstün zekâ puanı ile sınırlı olmadığı (Özbay, 2013) dikkate alındığında ülkemizde daha çok "üstün yeteneklilik" kavramının tercih edildiği görülmektedir. Bu çalışmada da üstün yetenekli kavramının kullanılmasına karar verilmiştir.

Üstün yetenekliliğin tanımı konusundaki tartışmalar 100 yılı aşkın bir süredir devam etmektedir. Buna rağmen üstün yetenekliliğin ne olduğu konusunda halen net bir sonuca ulaşıldığı söylenemez. Bu bağlamda araştırmacıların üstün yetenekliliğe bakış

açılarındaki farklılıkları ve gelinen son durumu görmek amacıyla aşağıda üstün yeteneklilikle ilgili bazı tanım ve kuramlara yer verilmiştir.

2. 1. 1. Üstün Yeteneklilik ile İlgili Tanımlar ve Kuramlar

Üstün yeteneklilikle ilgili ilk araştırmalar ve kavramsallaştırma çalışmaları standart zekâ testlerine odaklanmıştır. Stanford-Binet Zekâ Testini geliştiren Lewis Terman, bu zekâ testinin ortalamasının iki standart sapma üstünde puan alan ($IQ \geq 140$) bireyleri üstün yetenekli olarak tanımlamıştır (Terman ve diğ., 1926). Terman'ın bu çalışması, üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitimlerine dikkat çekilmesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmasında yer alan öğrencileri 30 yıl süreyle takip eden Terman ve arkadaşları (1926), üstün yeteneklilerin karakteristik özellikleri hakkında, alana önemli bulgular kazandırmışlardır. IQ (Intelligence Quotient) testleri ve bazı başarı testleri (Brodly ve Stanley, 2005) halen üstün yetenekliliği açıklayan bazı kuramlara (Robinson, 2005) temel oluşturmakta ve tanılama sürecinde başlıca değişken olarak görülmektedir. Stenberg, Jarvin ve Grigorenko (2011), psikometrik tanımların günümüzde halen önemli bir rol oynamasının nedenlerini araştırmışlardır. Buna göre; zekânın ve akademik yeteneklerin operasyonel tanımını yapmayı kolaylaştırması, üstün yetenekliliği belirlemede ve geleceğe dönük çıkarım yapmada (okul başarısı vb.) başarıya yol açması, birçok kültürde yaygın bir şekilde kullanılan objektif ve tanıdık bir test olması, geçerlik ve güvenirlik katsayılarının yüksek olması gibi faktörler, IQ testlerinin günümüzde de yüksek oranda tercih edilmesine neden olmaktadır.

Üstün yetenekliliğin tanımlanmasında sadece IQ puanlarının kullanılmasını eleştiren bazı araştırmacılar, zekânın çok boyutlu olarak incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Gardner'ın (2011) Çoklu Zekâ Kuramı ile Stenberg'in (1985) Üçlü Zekâ Kuramı (Triarchic Theory) bu yaklaşımları temel alır. Gardner (2011) zekâyı, bir problemi çözme ya da farklı kültürel ortamlarda bir ürüne şekil verme yeteneği olarak tanımlamış ve zekâyı ilk olarak yedi kategoriye ayırmıştır. Bunlar; sözel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müziksel, bedensel-kinesitetik, sosyal ve içsel zekâdır. Daha sonra doğacı ve varoluşçu zekâ türlerini de kuramına eklemiştir. Kişi bu zekâ alanlarından birinde veya bir kaçında üstün performans sergileyebilir. Ayrıca Gardner'a göre çoğu kişinin zekâ alanları üst düzeylere kadar geliştirilebilir. Stenberg (1999) ise kuramında analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç tür zekâdan bahseder. Bunlardan analitik zekâ; geleneksel zekâ testleri ile ölçülebilen; mantıksal düşünme, okuduğunu anlama ve akıl yürütme becerilerini kapsar. Yaratıcı ve pratik zekâ türleri ise yeni ve alışılmadık durumlara uyum sağlama becerilerini, günlük yaşam sorunlarına yaratıcı ve üretken çözümler üretebilmeyi

içerir. Bu iki zekâ türünün geleneksel zekâ testleri ile ölçülmesi zordur. Stenberg, bu nedenle, hayatın farklı alanlarında başarılı olan birçok üstün yetenekli yetişkinin okul yıllarındaki tanılama gözden kaçtığını ifade eder.

Günümüzde en çok bilinen üstün yeteneklilik modellerinden biri de Renzulli'nin (2005) üçlü halka modelidir (three-ring conception). Yaratıcı ve üst düzey başarı gösteren yetişkinlerin yaşam hikâyelerini inceleyerek geliştirdiği modelde, Renzulli üstün yetenekli bireylerin üç temel özellik kümesine sahip olduklarını belirtmektedir. Bunlar; ortalamanın üzerinde genel ve özel yetenek (above average ability), yaratıcılık (creativity) ve yüksek motivasyondur (task commitment). Renzulli'ye (1999) göre üstün yetenekliler, bu üç özellik kümesine sahip olan ve bunları potansiyel olarak insanlık için değerli bir alanda kullanan bireylerdir. Araştırmacının motivasyon gibi zihinsel olmayan öğelere yer vermesi, bu kuramı kendisinden önceki üstün yeteneklilik kuramlarından farklı kılmaktadır. Ayrıca Renzulli (2005), toplumda iki tip (schoolhouse giftedness - creative productive giftedness) üstün yetenekliliğin var olduğunu savunmuştur. Bunlardan ilki okulda yüksek başarılar elde eden ve sürekli öğretmenlerin gözdesi olarak nitelendirilen akademik üstün yeteneklileri kapsamaktadır. Diğer tip içerisinde yer alan üstün yetenekliler ise orijinal fikirlerin ve ürünlerin, sanatsal ifadelerin ortaya çıkmasında rol oynayan yaratıcı-üretici bireylerdir. İlk gruba giren üstün yeteneklilerin geleneksel zekâ testleri ile tanınması kolaydır fakat ikinci gruba giren üstün yeteneklilerin tanınmaları, ancak yaratıcılıklarını ortaya koydukları çalışmalarla mümkün olmaktadır. Renzulli'ye göre yetişkinlikte akademik üstün yeteneklilerden çok yaratıcı-üretici üstün yetenekli bireyler kendilerini gösterirler.

Bazı araştırmacılar (örn. Gagne, 2004; Tannenbaum, 2003) üstün yetenekliliğin gelişiminde kişilik ve çevrenin etkileşimine dikkat çekerek, üstün yetenekliliğe psiko-sosyal bir bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Tannenbaum'a (2003) göre, üstün yetenekliliğin oluşmasında beş faktör önemlidir. Bunlar genel yetenek, özel yetenek, zihinsel olmayan unsurlar, çevre ve şansla ilgili faktörlerdir. Bireyin sahip olduğu potansiyeli, üstün yetenekliliğe çevirebilmesi için bu beş faktörün bir arada olması gerekir. Tannenbaum kuramında, zekâ ve özel yeteneklerin yanı sıra ego kontrolü, göreve adanmışlık, azim gibi zihinsel olmayan faktörleri ve çevresel etkenleri vurgulamıştır. Doğru yerde doğru zamanda bulunmayı ifade eden şans faktörü de üstün yetenekliliğin ortaya çıkmasına yardımcı olan öğelerden biridir. Üstün yetenekliliği başarılı bir ürün ortaya koyma olarak tanımlayan Tannenbaum (2000) toplumda dört farklı yetenek türü olduğunu belirtir. Bunlar; ender yetenek (scarcity talent), artık yetenek (surplus talent), kotalı yetenek (quota talent) ve tuhaf yetenektir (anomalous talent). Bu sınıflandırmada özellikle toplumun üstün yetenekliliğe affettiği değerler ön planda tutulmuştur. Tanenbaum'un

sınıflamasında ilk sırayı alan ender yetenekliler; genellikle kısıtlı sayıdadırlar ve topluma sağladıkları katkıyla iz bırakan kişilerdir. Mucitler, politik liderler bu yetenek türüne örnek verilebilir. İkinci sırada yer alan artık yetenekliler ise, bireylerin duygusal ve duygusal dünyalarına hitap edecek eserler ortaya koyanlardır. Önemli eserleri olan sanatçı, edebiyatçı ve filozoflar bu alanda yer alırlar. Bir karşılaştırma yapıldığında, toplumun acil ihtiyaçlarına hitap ettiği için ilk yetenek türünün daha fazla değer gördüğü belirtilmektedir. Sınıflandırmada yer alan kotalı yetenekliler ise, daha çok kamu hizmeti veren kişileri tanımlar. Bu bireylerden bazıları üst düzey hizmetleri ile toplumun belirlediği üst kotalarda yer almaya hak kazanır. Tanenbaum, sınıflamasının son basamağında yer alan tuhaf yeteneklileri tanımlamanın kolay olmadığını fakat genellikle rekor kitaplarında isimleri görülebilecek bireyler olduklarını belirtmiştir.

Üstün yetenekliliği psiko-sosyal açıdan ele alan bir diğer kuram Stenberg ve Zhang (1995) tarafından geliştirilen Beşgen Kuramıdır (Pentagonal Theory). Bu kurama göre, bireyin üstün yetenekli olarak tanımlanması için beş ölçüte sahip olması gerekir. Bunlar; üstünlük, nadirlik, üretkenlik, değer ve kanıtlanabilirliktir. Bu kuramdaki üstünlük, bireyin bir ya da birkaç alanda yaşıtlarından üstün olmasını ifade eder. Nadirlik ölçütü ise bireydeki yeteneğin yaşıtları arasında ender görülüyor olmasıdır. Üçüncü ölçütte ise bireyin üstün yetenekli olduğu alanın, üretkenliğe açık olması gerekmektedir. Kanıtlanabilirlik ölçütü, bireyin üstün yetenekliliğini geçerli ölçme araçları veya değerlendirme kriterleri yoluyla kanıtlanmasıdır. Son ölçüt olan değer ise, üstün yetenekli olarak sayılabilmesi için yaşadığı toplumda bireyin sahip olduğu yeteneğe değer verilmesidir. Stenberg ve Zhang bu son ölçüt ile üstün yetenekliliğin toplumsal bir etiketi olduğuna dikkat çekmişlerdir. Örneğin polisin aradığı bir suçlu, çok ender görülen ve yaşıtlarından üstün olan yeteneklere sahip olabilir. Sahip olduğu bu becerileri art niyetli davranışları ile kanıtlayabilir ve hatta yasadışı alanlarda oldukça üretken de olabilir. Fakat bu bireyin yetenek alanı toplumda değer görmediği için üstün yetenekli olarak tanımlanmaz.

Gagne (2005) geliştirdiği Farklılaştırılmış Üstün Yeteneklilik Modelinde (Differentiated Model of Giftedness and Talent), üstün yetenekliliğe etki eden etkenleri kapsamlı bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Bu model temelde iki kümeden oluşmaktadır. İlk kümede üstün yetenekliliğin özünü oluşturan doğal yetenekler yer almaktadır. Bunlar; zihinsel, yaratıcı, sosyal-duygusal ve psiko-motor yeteneklerdir. Bu yeteneklerin ortaya çıkmasına etki eden bir de şans faktörü vardır. Bireyin anne-babasının kim olduğu, ne zaman ve nasıl bir çevrede yetiştiği ve kendisine sunulan fırsatlar şans faktörü içerisinde değerlendirilir. Gagne'nin modelindeki ikinci kümede katalizörler yer alır. Katalizörler doğuştan getirilen yeteneklerin beslediği gelişim sürecini ifade eder. Yetenekler bu

süreçte kişisel ve çevresel faktörlerin yanı sıra öğrenme süreçlerinden etkilenir. Gagne'nin modeli üstün yetenekliliğin dinamik yapısına dikkat çekmesi bakımından önemlidir. Bu gelişim süreci içerisinde bireyin sahip olduğu potansiyel yeteneklerin, sistematik olarak geliştirilmiş üstün yeteneklere dönüşmesi ya da tamamen körelmesi mümkündür. Bu bağlamda, üstün yeteneklilere verilecek eğitim hizmetlerinin tüm bu değişkenleri dikkate alması önemlidir.

Üstün yetenekliliği açıklamaya dönük bazı yaklaşımlar birkaç teorik bakış açısını birleştirmeye dönüktür. ABD'de 1972 yılında yayınlanan Marland raporunda yapılan üstün yeteneklilik tanımı bu çoklu bakış açısına örnek verilebilir. Bu rapora göre: üstün zekâlı ve özel yetenekli kişiler, bu alanda profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş ve seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olan bireylerdir. Kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, bu bireyler normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duyarlar. Bu rapora göre, üstün yetenekliler şu alanlarda yüksek performans gösterirler ya da gösterme potansiyeline sahiptirler: genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretici düşünme, liderlik yeteneği, görsel ve uygulamalı sanatlar, psikomotor yetenek (Davis ve Rimm, 2004: 18-19). Bu tanım, dünya genelinde en çok kabul gören üstün yeteneklilik tanımıdır. 1993 yılındaki ABD üstün yetenekliler eğitim komisyonunun toplantısında, ülkede sporun çok küçük yaşlardan itibaren etkin bir şekilde desteklediği gerekçesi ile psikomotor yetenekler üstün yetenek alanlarından çıkarılmıştır. Yeni tanımda üstün yetenekliliğin her kültürel grupta ve her sosyo-ekonomik düzeyde görülebileceği ifadesi eklenmiştir (Ross, 1993: 26). Bu ifade dezavantajlı gruplarda yer alan üstün yeteneklilerin eğitimleri için atılan olumlu bir adımdır.

Üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili açıklamalara bakıldığında Türkiye'de çoklu bakış açısının benimsendiği görülmektedir. Ülkemizde benimsenen genel tanıma göre üstün yetenekli bireyler; zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre oldukça yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen kişilerdir (MEB, 2007). Dünya genelinde de en çok kabul gören bu tanımla ülkemizde üstün yetenekliliğin tek bir boyuta indirgenmediği söylenebilir.

Üstün yeteneklilikle ilgili tanımlar genel olarak çeşitlilik gösterse de günümüzde kabul edilen üstün yeteneklilik kavramının üç temel bakış açısını içerdiğini söylemek mümkündür. Tanımlarda genel zihinsel yeteneğin yanı sıra özel alanlara da yer verilmesi bunlardan ilkidir. Üstün yetenekliliğin gelişimsel bir yaklaşımla ele alınması ikincisidir. Son olarak da üstün yetenekliliği tanımlamada sosyokültürel bir bakış açısının benimsendiği söylenebilir. Üstün yetenekliliğe bakış açısındaki bu çeşitlilik, üstün

yetenekli çocukların belirlenmesi için izlenen yöntemlerin de farklılaşmasına neden olmaktadır. Aşağıda üstün yetenekliliği tanılamada kullanılan yöntemlere değinilmektedir.

2. 1. 2. Üstün Yeteneklilerin Belirlenmesi

Üstün yetenekli çocukların uygun eğitim programlarına yönlendirilmesindeki en önemli adım, sağlıklı bir tanılama sürecidir. Fakat tanılama, üstün yeteneklilikle ilgili en çok tartışılan konuların ilk sıralarında yer almaktadır (Davis ve Rimm, 2004). Üstün yetenekliliğe dönük farklı bakış açılarının ortaya çıkmasıyla birçok farklı tanılama tekniği geliştirilmiştir. Bu teknikler arasında en çok kullanılanlar, bir norma veya kesme puanına dayalı olarak karşılaştırma yapmayı sağlayan standart testlerdir (Sternbeg, Jarvin, Grigorenko, 2011). Özellikle Stanford-Binet ve Wechsler Zekâ Testleri, üstün yeteneklilerin belirlenmesiyle ilgili ilk araştırmalardan bu yana kullanılan en önemli araçlardır. Stanford-Binet testini 1916 yılında geliştiren Terman, 140 ve üzerinde puan alan çocukları üstün yetenekli olarak tanımlamıştır (Terman ve diğ., 1926). Zaman içinde bazı eksiklikleri gidermek adına gözden geçirilen testin, günümüzde beşinci versiyonu kullanılmaktadır. Bu versiyonda, 130-144 arasında puan alanlar üstün yetenekli olarak tanımlanırken, 145 ve üzeri oldukça üstün yetenekli (highly gifted) sınıfına girmektedir (Roid, 2003). Wechsler Çocuklar için Zekâ Testi (Wechsler Intelligence Scale for Children-IV [WISC-IV]) ise, ortalaması 100, standart sapması 15 olan bir IQ puanı vermektedir ve bu testte ortalamanın iki standart sapma üstünde puan alanlar (130 ve üzeri) üstün yetenekli olarak kabul edilmektedir (Flanagan ve Sotelo-Dynega, 2009). Bazı ülkelerde ise üstün yeteneklilerin belirlenmesinde, kesme puanı yerine standart zekâ ve başarı testlerinden (örn. üniversiteye giriş sınavı) alınan puanların yüzdelik dilimleri (en üst %3-5) kullanılmaktadır (Davis ve Rimm, 2004).

Zekâ testleri, bazı özel gruptaki (kadın, engelli, farklı dil ve etnik kökenden olan vb.) üstün yeteneklileri tanılamada yetersiz kaldıkları gerekçesi ile eleştirilmiştir (Feldhusen ve Jarwan, 2000). Ayrıca farklılaşan üstün yeteneklilik tanımları, genel zihinsel yeteneğin yanı sıra, özel yetenekleri ve zihinsel olmayan özellikleri de kapsamaktadır. Bu nedenle zekâ puanı tanılama sürecinin önemli bir parçası olsa da tek başına yeterli görülmemektedir. Günümüzde bireysel zekâ testlerinin yanı sıra grup zekâ testleri, başarı ve yaratıcılık testleri, derecelendirme listeleri, ebeveyn, öğretmen ve akran görüşleri, ürün dosyaları gibi kaynaklardan yararlanmayı sağlayan çoklu değerlendirme sistemi yaygın olarak kullanılmaktadır (Clark, 2006).

Çoklu değerlendirme araçlarının kullanımıyla gerçekleşen tanılama süreci, genellikle birkaç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların sayısı, öğrencinin seçileceği

programın yapısına göre farklılık gösterse de genellikle; aday gösterme-başvuru, eleme ve yerleştirme basamaklarını içermektedir (Feldhusen ve Jarwan, 2000). Aday gösterme sürecinde; sıradan eğitim programları dışında bir programa ihtiyacı olduğu düşünülen öğrenci ile ilgili ebeveyn, öğretmen, akran ve rehber öğretmen görüşlerine yer verilir. Bu basamaktaki değerlendirme sürecinde, kontrol listeleri, gözlemler, öğrencinin ürün dosyaları veya test sonuçları gibi kaynaklardan yararlanır. Eleme aşamasında, üstün yeteneklileri belirlemek için özel olarak geliştirilen testler uygulanır. Öğrencinin özellikleri hakkında daha detaylı bilgilerin edinilmesi amaçlanır. Grup yetenek testleri, bireysel zekâ testleri, görüşmeler, yeni bilgi ve beceriyi öğrenmeyle ilgili gözlem kayıtları, özel yetenek alanıyla ilgili derecelendirme listeleri ve yaratıcılık testleri bu aşamada kullanılabilir. Son aşama olan yerleştirmede ise, özel eğitim programına gereksinim duyduğu tespit edilen öğrencinin, potansiyelini en üst düzeyde geliştirebileceği bir alana yerleştirilmesi söz konusudur. Bu aşamada, alanda uzman olan kişiler, elde edilen tüm verileri detaylı bir şekilde inceleyerek ve çocuğun zaman içerisinde gösterdiği gelişimi dikkate alarak bir karara varırlar (Johnsen, 2009).

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere dönük özel eğitim hizmetleri sunan kurumlara öğrenci seçiminde de çoklu değerlendirme yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir (MEB, 2007, URL-1, 2014). Daha fazla özelliği ölçmeye imkân verdiği ve birçok bilgi kaynağından yararlandığı için bu değerlendirme sisteminin daha geçerli ve güvenilir olduğu düşünülmektedir (Johnsen, 2009). Aşamalar ve kullanılan testlerin türü farklı olsa da Türkiye’deki tanılama sisteminin dünya çapında en çok tercih edilen yaklaşımı içerdiği söylenebilir. Fakat kullanılan testlerin bazılarının güncel olmaması (örn. Stanford-Binet II ve WICS-R) ve Türk kültürüne uygun tanılama araçlarının yetersizliği tartışma konusudur (Sarı, 2013; Uluç, Öktem, Erden, Gençöz ve Sezgin, 2011).

2. 1. 3. Üstün Yeteneklilerin Ayırt Edici Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerde sıkça gözlenen bazı özellikler, onların üstün yetenekli olmayan akranlarından ayırt edilmesini kolaylaştırmaktadır. Özellikle, tanılama sürecinde öğrenciyi aday gösteren ailelerin ve öğretmenlerin bu özellikler hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Tek başına bir tanılama aracı olarak kullanılsa da çoğu ülkede üstün yetenekli çocukları belirlemeye dönük bir takım özelliklerin yer aldığı kontrol listeleri oluşturulmuştur (Johnsen, 2004). Bu özelliklerden bazılarının üstün yetenekli olmayan çocuklarda da görülebileceği fakat üstün yeteneklilerde bu özelliklerin görülme zamanının ve derecesinin farklı olduğu unutulmamalıdır. Örneğin, fiziksel gelişim alanında yaşlılarından ileride olan üstün yetenekli çocuklar, daha erken yürümekte ve konuşmayı

daha erken öğrenmektedirler (Ataman, 2009). Ayrıca üstün yetenekli çocukların gelişmiş sinir sistemine sahip oldukları ve genellikle duyu organlarının oldukça sağlıklı ve duyarlı olduğu bilinmektedir (Silverman, 1993d).

Üstün yetenekli çocuklar, akranlarından en çok zihinsel gelişim özellikleri bakımından farklılaşırlar. Genellikle büyük bir öğrenme merakı içerisinde olan üstün yetenekliler, güçlü bir belleğe sahiptirler ve genelleme yapma, bilgileri transfer etme konusunda yaşitlarından oldukça ileri düzeydedirler. Soyut düşünebilme yetenekleri gelişmiş olduğundan kolaylıkla kavram oluşturabilirler (Davis ve Rimm, 2004). Hemen hemen üstün yeteneklilerin tümü kendini erken yaşlarda gösteren yaratıcı düşünme gücüne sahiptirler. Yaratıcılıkla ilişkili olan temel özellikleri ise iraksak (divergent) düşünme biçimleridir. Iraksak düşünen üstün yetenekli öğrenciler, tek bir doğruya ulaşmak yerine olaylara farklı bakış açıları getirirler (Johnsen, 2004). Ayrıca dikkat alanlarının oldukça geniş ve dikkat sürelerinin yaşitlarına göre daha uzun olması, üstün yetenekli öğrencilerin ayırt edici özellikleri olarak görülür (Davaslıgil, 2004a).

Bazı sosyal-duygusal özellikleri, üstün yetenekli öğrencilerin kolaylıkla fark edilmesini sağlayabilir. Nasıl kazanıldığıyla ilgili (kalımsal-eğitimsel) tartışmalar (Winner, 2000) devam etse de, bu özelliklerin üstün yetenekli bireylerde sıklıkla gözlemlendiği bilinmektedir. Bunlardan en belirgin olanı, çoğu zaman kendilerinden yaşça büyük kişilerle arkadaşlık etmeyi tercih etmeleridir (Akarsu, 2004). Ayrıca toplumsal olaylara karşı yüksek düzeyde duyarlılığa ve gelişmiş empatik becerilere sahip oldukları bilinmektedir. Başkalarının ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine değer vermeleri, onların toplum içinde lider olarak seçilmelerine neden olmaktadır (Çağlar, 2004a; Tuttle ve Becker, 1980). Yüksek içsel motivasyon ve bağımsız olma özelliklerinin yanı sıra üstün yeteneklilerin en belirgin özelliği mükemmeliyetçiliktir. Mükemmel olma arzusuyla kendilerine aşırı yüksek standartlar belirlemeleri, bazı araştırmacılar tarafından olumlu (Rice ve Slaney, 2002) bazıları tarafından olumsuz (Greenspon, 2000) olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıda üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinden sadece bir kaçına değinilmiştir. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü pek çok özellikleri bulunmaktadır (Davis ve Rimm, 2004). Farklı düzey ve alanlarda olduğu düşünüldüğünde, üstün yeteneklilerin kendi aralarında da farklılaşan özelliklere sahip olabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Yine de yukarıdaki özelliklerin bir kısmına veya çoğuna sahip olan öğrencilerin üstün yetenekli olabilecekleri dikkate alınmalıdır. Kapsamlı bir tanılama sürecinden sonra bu öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilecekleri eğitim programlarına yönlendirilmeleri önemli görülmektedir.

2. 1. 4. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Üstün yetenekli öğrenciler, sahip oldukları farklı özellikler nedeniyle özel eğitime gereksinimli gruplar içerisinde yer almaktadırlar. Okullarda sunulan sıradan eğitim hizmetlerinin dışında farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duydukları, üstün yeteneklilik tanımlarında da açıkça belirtilmiştir (Ross, 1993). Birçok ülkede, bu öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilmeleri adına farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Sayıca fazla olmalarına karşın, üstün yetenekliler için önerilen ve uygulanan eğitim programları genel olarak üç ana başlık altında incelenebilir (Davis ve Rimm, 2004: 118-164):

1. Hızlandırma (Acceleration): Hızlandırma, öğrencilere sunulan standart müfredatın, olması gerekenden daha erken bir yaşta alınması olarak tanımlanır. Üstün yeteneklilerin eğitiminde hızlandırma yaklaşımı; okula erken başlama, sınıf atlama, ders atlama, lisedeyken üniversiteden ders alma şeklinde uygulanabilir (Davis ve Rimm, 2004). Okula erken başlama ve sınıf atlama uygulamaları için çocukta bulunması gereken belli kriterler vardır ve bunların uzman raporları ile belgelenmesi gerekmektedir (Davaslıgil, 2004b). Türkiye de dahil olmak üzere bir çok ülkede bu yöntem kullanılmaktadır (MEB, 2014: madde 32). Derinlemesine bilgi edinme konusunda güven ve motivasyonu artırması, zihinsel tembelliğin önüne geçmesi ve eğitim maliyetini düşürmesi, hızlandırma yaklaşımının olumlu özellikleri arasında yer almaktadır (Kulik, 1992). Bununla birlikte bazı araştırmacılar (Schiever ve Maker, 2003), öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenlenmeyen bu hizmetlerin hem akademik hem de sosyal gelişim açısından zararlı olabileceğine dikkat çekmişlerdir.

2. Zenginleştirme (Enrichment): Bu yaklaşım, normal sınıf müfredatının üstün yetenekli öğrencilere daha derinlemesine ve kapsamlı (zengin) bir biçimde verilmesini içerir. Bunun için oldukça farklı öğrenme ortam ve deneyimleri oluşturulabilir. En çok kullanılan zenginleştirme yöntemleri; bağımsız proje çalışmaları, öğrenme merkezleri, hafta sonu programları, saha gezileri ve yaz kamplarıdır (Davis ve Rimm, 2004). Zenginleştirmeye dayalı eğitim programları, üstün yeteneklilerin normal akranları ile birlikteyken ilgi duydukları alanlarda gelişmelerine fırsat vermesi bakımından önemli görülmektedir (Çağlar, 2004b). Esnek okul programları, sınıftaki düşük öğrenci sayısı, konu ile ilgili yüksek öğretmen yeterlikleri bu programın başarılı şekilde uygulanması için gereklidir. Ülkemizde bazı üniversitelerin bünyesinde açılan öğrenme merkezleri ve yaz kampları ile TÜBİTAK'ın düzenlediği proje yarışmaları zenginleştirme çalışmalarına örnek verilebilir.

3. Gruplama: Gruplama, benzer özellikler gösteren öğrencilerin birlikte eğitim görmelerini sağlayan düzenlemelerdir. Bunlar tam gün homojen, tam gün heterojen ve

yarı zamanlı-geçici gruplar olmak üzere farklı şekillerde uygulanabilir (Davis ve Rimm, 2004). Tam gün homojen gruplarda öğrenciler, üstün yeteneklilerden oluşan özel sınıflarda ya da özel okullarda öğrenim görürler. Tam gün heterojen gruplarda ise üstün yetenekli öğrenciler ile benzer sayıda üstün yetenekli olmayan akranlarının birlikte eğitim görmeleri sağlanır. Bu tür sınıflarda oluşturulan seviye grupları ve zenginleştirme çalışmalarında öğrencilerin sınıftan ayrılmasına gerek yoktur. Yarı zamanlı ve geçici gruplamalar ise, üstün yetenekli öğrencilerin normal eğitim gördükleri sınıflarının dışında belirli zamanlarda uzman bir öğretmenden ders almaları şeklinde gerçekleşmektedir (Davaslıgil, 2004b). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminde çeşitli gruplama yöntemlerinin benimsendiği görülmektedir. Ülkemizde sayıları 72’yi bulan BİLSEM’ler yarı zamanlı gruplama yöntemiyle öğrencilere zenginleştirilmiş bir müfredat sunarlar. Ayrıca bazı okullarda oluşturulan destek eğitim odaları geçici gruplamaya örnek verilebilir. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere lise düzeyinde eğitim veren tek okul olan Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL) tam zamanlı homojen gruplamaya uygunluk gösterir.

Üstün yetenekli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin sadece akademik başarıyı artırmaya dönük olduğu düşünülemez. Eğitim sistemlerinin amacı, tüm yönlerden sağlıklı şekilde gelişmiş, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşmak için çağdaş eğitim sistemlerinde öğretim faaliyetlerinin yanında öğrenci kişilik hizmetlerine yer verilir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak tüm öğrencilere sunulan PDR hizmetleri, öğrenci kişilik hizmetlerinin en önemli ögesidir.

2. 2. Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Üstün yeteneklilerin psikolojik durumları ile ilgili iki temel görüş, uzun yıllar tartışıla gelmiştir. Bunlardan ilki, üstün yetenekli bireylerin yaşitlarına oranla daha fazla uyum problemi yaşadıkları, hatta zekâ puanları yükseldikçe karşılaştıkları güçlüklerin de arttığı yönündedir. Bu görüşe göre; duygusal olarak daha hassas olan üstün yetenekliler, bilişsel alandaki üstün gelişimleri nedeniyle çatışmaları ve stresli olayları daha yoğun yaşamaktadırlar (Lovecky, 1993; Manaster ve Powell, 1983). Diğer görüş ise, üstün yetenekli bireylerin psikolojik açıdan akranlarından daha avantajlı oldukları ve üstünlüklerinin onları uyumsuz davranışlardan alıkoyduğu şeklindedir. Bu görüşe göre, bilişsel kapasiteleri sayesinde kendilerini ve başkalarını tanıma konusunda oldukça avantajlı olan üstün yetenekli bireyler, stresle başa çıkma ve problem çözme konularında da akranlarından daha başarılıdırlar (Kerr, 1991; Neihart, 1999).

Farklı dönemlerde bu iki görüşten birinin diğerine göre daha baskın olduğu görülmektedir. Zamanla bu iki yaklaşımı birleştiren üçüncü bir görüş ortaya çıkmıştır. Buna göre, psikolojik gelişim çağında tatmin edici düzeyde gözlenen de kendilerine özgü bazı özellikler nedeniyle üstün yeteneklilerin büyük bir kısmı risk altındadır (Colangelo ve Assouline, 2000; Milgram, 1991c). Günümüzde yaygın olarak kabul gören bu yaklaşıma göre, üstün yetenekli öğrencilerin bazı psikolojik danışma ihtiyaçları üstün olmayan akranlarının ihtiyaçlarına benzemekte ve bunlara geleneksel psikolojik danışma modelleri ile müdahale edilebilmektedir. Bu duruma karşı bazı araştırmacılar (örn. Kerr, 1991; Moon, 2007), üstün yeteneklilikten kaynaklanan bazı özel ihtiyaçların, farklılaştırılmış psikolojik danışma modellerini gerektirdiğini belirtmişlerdir. Üstün yeteneklilerle çalışan uzmanların çoğu, bu öğrencilere özgü psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, eğitim programlarının içerisinde temel bir bileşen olarak yer alması gerektiğini sıklıkla ifade etmektedirler (Colangelo, 2003; Davis ve Rimm, 2004; Van Tassel-Baska, 1990). Günümüzde genel olarak kabul gören bu yaklaşımın daha iyi anlaşılması için, üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetleri konusunda yapılan çalışmaların tarihsel gelişimini incelemek yararlı olabilir.

2. 2. 1. Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Tarihsel Gelişimi

Üstün yeteneklilikle ilgili ilk araştırmaların yapıldığı 19. yüzyılda, ortalama özelliklere sahip insanların doğa için ideal, ortalamadan sapanların ise doğanın hatası olduğu felsefesinin benimsendiği görülmektedir (Davis ve Rimm, 2004; Silverman, 1983). Bu dönemde, üstün yetenekli olarak görülen kişilerin beyin yapılarını ve yaşam hikâyelerini inceleyen Lombroso (1891), “delilik ile dâhilik” arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunmuştur. Ona göre; zihinsel alandaki üstünlük, insanların diğer gelişim alanlarını olumsuz etkilemekte ve buna bağlı olarak çok zeki bireylerde fiziksel ve ruhsal sorunlar daha fazla gözlenmektedir. Üstün yetenekliliğin kalıtsal olarak aktarılan patolojik bir durum olduğunu iddia eden araştırmacılar (örn. Kretschmer, 1999) Lombroso’nun bu görüşünü desteklemişlerdir. Üstün yeteneklilere dönük bu yaklaşım, halk arasında, yüksek zekâ puanına sahip bireylerin sosyal ve psikolojik olarak sorunlu olduğu yönünde bir mitin oluşmasına neden olmuştur. Üstün yeteneklilikle ilgili ilk çalışmalardan kabul edilen Terman ve arkadaşlarının (1926) araştırmaları, üstün yetenekli bireyler hakkındaki bu olumsuz görüşün tam aksi yönünde bulgular ortaya koymuştur. Zekâ puanları 140 ve üzerinde olan 1528 çocuğu 30 yıl süreyle takip ettikleri çalışmada Terman ve arkadaşları; üstün yeteneklileri, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimleri bakımından normal zekâ puanına sahip akranlarından daha ileri düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir. Yıllar içinde

yapılan izleme çalışmalarında, üstün yetenekli bireylerin ergenlik ve yetişkinlik yıllarında da daha mutlu, uyumlu ve sağlıklı oldukları rapor edilmiştir (Hansen, 2009: 892). Fakat Terman'ın bu çalışması örneklem seçimi konusunda eleştirilmiştir. Zekâ testini uygulayacağı çocukları rastgele bir havuz yerine öğretmen tavsiyelerine göre seçmesi, yanlı bir yaklaşım olarak görülmüş ve bu durum evrenin temsil ediciliği yönünden tartışılmıştır (Colangelo, 2003). Terman'ın Akkarıncaları (Terman's Termites) olarak adlandırılan bu örneklemin neredeyse tümünün, orta ve üst sınıftan gelen beyaz çocuklardan oluşması, araştırmadan elde edilen sonuçların çok şaşırtıcı olmamasına yol açmıştır (Kerr, 1991). Kullandığı zekâ testinin 30 yıl içinde birkaç revizyondan geçmesine karşın, Terman'ın araştırmasını ilk testten alınan puanlar üzerinden sürdürmüş olması, eleştirilen diğer boyuttur (Hansen, 2009).

Deneysel ve psikometrik temellere dayanan Terman'ın çalışması, yine de halk arasında oluşan olumsuz bakış açısının değişmesini sağlamıştır. Fakat bir miti ortadan kaldıran bu çalışma, üstün yeteneklilerle ilgili yeni bir mitin oluşmasına sebep olmuştur. Üstün yetenekli çocukların tüm yönleriyle (akademik, fiziksel, sosyal, psikolojik) yaşatlarından üstün oldukları şeklindeki bu yeni mite göre; PDR hizmetleri bu çocuklar için gerekli değildir ya da okulda sunulan mevcut hizmetler onlar için yeterlidir (Colangelo ve Assouline, 2000). Birçok araştırmacıya göre (örn. Kerr, 1991; Webb, Meckstroth ve Tolan, 1982) bu görüş üstün yeteneklilerin psikolojik ihtiyaçlarının uzun yıllar ihmal edilmesine neden olmuştur.

Üstün yetenekli öğrencilere özgü sosyal ve duygusal problemlerin varlığına dikkat çeken ilk araştırmacı Leta Stetter Hollingworth'tur (1942). Yüksek zekâ puanına sahip çocuklar üzerinde boylamsal incelemeler yapan Hollingworth, orta düzeydeki üstün yeteneklilerin (IQ=130-150) okula uyumda genelde zorluk yaşamadıklarını tespit etmiştir. Buna karşı daha üst zekâ seviyesine sahip olanların (IQ=150-180) sıradan okul aktivitelerinden sıkıldıklarını ve uyum sorunları yaşadıklarını belirlemiş, hatta zekâ puanlarının artması ile duygusal ve sosyal sorunların gelişimi arasında bir doğrusallık bulunduğunu ortaya koymuştur. Hollingworth'a göre bu durum; bir yetişkin beyninin, bir çocuğun duygularıyla minicik bir bedende birleşmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca yaptığı vaka çalışmaları ile Hollingworth (1930), yetenekleri oldukça yüksek olan çocukların akademik, sosyal, duygusal ve mesleki alanlarda zorluklar yaşadıklarını ve bunların çözümünde yardım alamadıklarını ortaya koymuştur. Üstün yeteneklilere dönük farklılaştırılmış eğitim ve PDR hizmetlerinin hazırlanması ve uygulanmasıyla ilgili yoğun çalışmalar yürüten Hollingworth'tan sonra bu alandaki çalışmalarda bir duraksama döneminin yaşandığı söylenebilir (Kerr, 1991).

1950'li yıllarda Wisconsin Üniversitesinde üstün yetenekli öğrenciler için açılan rehberlik laboratuvarı, bu öğrencilere dönük danışma hizmetlerine olan ilginin artmasını sağlamıştır. İlk zamanlar üstün yetenekli lise öğrencilerine mesleki rehberlik yapmak amacıyla kurulan bu laboratuvar, bölgedeki okullardan gelen öğrencilerle yapılan araştırmalarla, bu öğrenci grubunun özel danışma ihtiyaçları ile ilgili alana önemli bulgular kazandırmıştır (Davis ve Rimm, 2004). Bu araştırmalar sayesinde normal okul programları içerisinde üstün yetenekli öğrencilere dönük danışma hizmetleri ve rehber öğretmenlerin bu programlardaki rolleri tartışılmaya başlanmıştır (Colangelo ve Assouline, 2000).

Üstün yeteneklilerin eğitime dönük yöntemlerle ilgili araştırmalara oranla daha yavaş ilerleyen PDR araştırmalarının, seksenli yıllardan sonra ivme kazandığı görülmektedir. Oldukça yüksek zekâ puanına sahip bir gencin 1981 yılında intihar etmesiyle toplumda oluşan algı, üstün yeteneklilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarına yönelik araştırmaların sayısındaki artışta önemli etki yaratmıştır (Kerr, 1991). Bu yıllarda kurulan rehberlik laboratuvarlarında ve danışma merkezlerinde, üstün yetenekli öğrencilere mesleki danışmanlığın yanı sıra bireysel ve aile danışmanlığı hizmetleri de sunulmaya başlanmıştır (Colangelo, 2003: 374).

Üstün yetenekli öğrencilere daha çok mesleki rehberlik hizmetlerinin sunulduğu Avrupa ülkelerinde (örn. Almanya, Fransa) 1990'lı yıllarda psikolojik danışma merkezlerinin açıldığı ve üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ile ilgili çalışmalara odaklanıldığı görülmektedir (Heller, 2005; Virignaud, Bonora ve Dreux, 2005). Benzer şekilde, üstün yeteneklilerin eğitiminde başarılı uygulamaların yer aldığı İsrail'de de PDR hizmetleri ile ilgili gelişmeler doksanlı yılların sonlarında artış göstermektedir. Üstün yeteneklilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını dikkate alan farklılaştırılmış müfredat programlarının uygulanması (Rachmel, 2007: 136) ile okul dışı zenginleştirme programlarında öğrencilere ve ailelerine dönük danışma hizmetlerinin sunulması bunlardan bazılarıdır (Peyser, 2005). Bu dönemde, üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal ve duygusal uyumlarının (Galluci, 1988; Nail ve Evans, 1997; Richard, Encel ve Shute, 2003), psikolojik özelliklerinin ve üstün yeteneklilikten kaynaklanan problemlerinin (Multon, Multon, Housewright ve Bailey, 1998; Norman, Ramsay, Martray ve Roberts, 1999) anlaşılmasıyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ayrıca, üstün yetenekliliğin kadın cinsiyetiyle (Hollinger ve Fleming, 1988), öğrenme güçlükleriyle (Brody ve Mills, 1997) ve farklı etnik kökenlerle (Evans, 1993) ilişkilendirilmesiyle oluşturulan özel örneklem grupları üzerinde bu dönemde daha yoğun incelemeler yapılmıştır. 2000'li yıllarda üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma uygulamaları içinde, etik ve moral değerlerin önem kazandığı, duygusal zekâ kavramı üzerinde

durularak, üstün yeteneklilerle ilgili evrensel bir bakış açısı geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Bar-On ve Maree, 2009; Lovecky, 2009). Bu yıllar, üstün yeteneklilerle çalışan psikolog ve rehber öğretmenlerin daha etkili danışma yapmalarına katkı sağlayan farklılaştırılmış danışma modellerinin geliştirildiği yıllar olmuştur (Mendaglio ve Peterson, 2007). Ziegler'e (2009) göre, başarılı öğrenme modelleri ve başarılı gelişim süreçleri 21. yüzyılda üstün yeteneklilikle ilgili araştırmaları belirleyen ve dengeleyen iki temel başlıktır.

2000'li yıllar Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarına dönük çalışmaların arttığı dönemdir. 1956 yılında, güzel sanatlar alanlarındaki üstün yetenekli çocukların yurtdışında eğitim görmesine olanak sağlamak amacıyla çıkarılan fakat günümüzde işletilemeyen Harika Çocuk Yasası (URL-2, 2014), bu öğrencilere dönük ilk yönlendirme hizmetleri kapsamında değerlendirilebilir. Daha sonraki yıllarda, üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir (Ataman, 2004). Tanılama ve eğitim uygulamalarının istikrarlı bir zemine oturtulamadığı bu dönemde, PDR hizmetlerinin ikinci planda kaldığı söylenebilir. 1995 yılında başlatılan BİLSEM uygulamasının ülke genelinde giderek yaygınlaşmasıyla birlikte üstün yeteneklilerin eğitime ve PDR ihtiyaçlarına dönük ilginin arttığı görülmektedir. 2000'li yıllarda, sınırlı sayıda da olsa üstün yetenekli öğrencilerin bazı kişisel, sosyal ve duygusal özelliklerini dikkate alan çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Altun, 2010; Bencik, 2006; Mısırlı-Taşdemir, 2003). 2009 yılından itibaren, üstün yeteneklilerin eğitimi ve eğitimlerinde karşılaşılan sorunların giderilmesi gibi konuların devlet politikalarında öncelikle hale gelmesiyle (MEB, 2013) bu alanda yapılan bilimsel çalışma ve uygulamaların sayısında önemli düzeyde artış gözlenmiştir. Son dönemde yapılan araştırmaların bir kısmı Türkiye'deki üstün yeteneklilerin eğitim modellerinin değerlendirilmesi ve mevcut eğitim ortamlarında karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ile ilgilidir (Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Kurnaz, 2014; Sarı ve Öğülmüş, 2014). Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarını (Saranlı ve Metin, 2012), bazı psikolojik özellikleri arasındaki ilişkileri (Koçak ve İçmenoğlu, 2012; Sürücü, 2013) ve rehberlik ihtiyaçlarını (Akar, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013) inceleyen çalışmalara son birkaç yıl içinde rastlanabilmektedir.

Tarihsel bağlamda değerlendirildiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarına ve sosyal-duygusal alandaki ihtiyaçlarına verilen önem, günümüzde daha fazladır. Bu kapsamda birçok kesitsel ve boylamsal araştırma yapılmış, üstün yeteneklilerle çalışanlar için çeşitli danışma modelleri geliştirilmiştir. Fakat bu modellerin test edildiği ya da mevcut uygulamaların etkililiğinin karşılaştırıldığı deneysel çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin daha iyi anlaşılmasına ve onlarla çalışan öğretmen ya da psikolojik danışmanların uygulamalarını gözden

geçirmelerine yardımcı olabilecek, bazı PDR ihtiyaçlarına aşağıda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

2. 2. 2. Üstün Yeteneklilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları

Üstün yetenekli çocuk ve gençler, üstün yetenekli olmayan akranlarının yaşadığı sıradan gelişimsel süreçlerin yanı sıra üstün yeteneklilikle ilişkili olan bir takım zorlayıcı faktörlerle karşılaşır. Bu durum gelişim süreçlerinin niteliksel olarak farklılaşmasına neden olmaktadır (Peterson ve Moon, 2008). Üstün yetenekli çocuk ve gençlerin gelişim dönemlerini, akranlarıyla benzer sırada fakat farklı zaman ve yoğunlukta yaşamalarının bu farklılaşmada etkisi vardır. Örneğin diğer çocuklar gibi üstün yetenekli çocuklar da genellikle önce yürümeyi, sonra konuşmayı ve daha sonra sosyalleşmeyi öğrenirler. Fakat bilişsel gelişimlerinin kronolojik yaşlarına göre ileride olması nedeniyle, diğer çocuklarda 30 ay civarında gözlenen gelişim özelliklerini, üstün yetenekli çocuklar 18 aylıkken gösterebilmektedirler (Cross, 2011). Üstün yetenekli öğrenciler, kolay uyarılabilirlik, sezgisellik (Lovecky, 1993), güçlü adalet duygusu (Boland ve Gross, 2007: 160), aşırı duyarlılık (Peterson, 2007: 101) ve mükemmeliyetçilik (Schuler, 2000) gibi üstün yeteneklilikle ilişkili bazı karakteristik özelliklere sahiptirler. Genellikle bu özellikler tek başlarına bir problemin kaynağı olarak gösterilemez. Hatta bazı durumlarda kendilerine has bu özellikleri, üstün yetenekli öğrenciler için avantaj yaratabilir. Buna karşın farklı gelişimsel ve kişisel özellikleri, üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla genellikle yakından ilişkilidir (Webb, 1994). Örneğin üstün yetenekli öğrenciler, ıraksak düşünme özellikleri ve aşırı duyarlılıkları sayesinde 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 (örn. ciddi bir hastalık, anne-babanın boşanması, romantik ilişkilerdeki hayal kırıklığı veya sevilen birinin ölümü) akranlarından daha farklı şekilde değerlendirerek üzüntüyü daha yoğun yaşayabilirler (Peterson, 2007: 101). Bazı üstün yetenekli öğrenciler ise öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), ve fiziksel engelle sahip olma gibi farklı gelişimsel zorluklar yaşayabilirler. Bu özel gruptaki öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hem üstün yetenekli olan hem de olmayan akranlarından farklılaşmakta ve genellikle profesyonel düzeyde yardım almalarını gerektirmektedir.

Gelişimsel ve kişisel özellikleri üstün yetenekli öğrencilerin sorun yaşadıkları durumların tek kaynağı değildir. 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), cinsiyet (Rimm, 2002) ve kültür (Ford, Harris

ve Schuerger, 1993) gibi birçok dışsal faktör, üstün yeteneklilerin yaşadığı sorunlarla ilişkili olabilmektedir. Üstün yetenekli bireylerin duygusal ve motivasyonel gelişimleri, içlerinde 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).

Yapılan araştırmalara göre, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal zorluklarla karşılaşma olasılıkları akranlarıyla benzer düzeydedir (Neihart, 1999; Richards, Encel ve Shute, 2003). Fakat üstün yeteneklilerin kendilerine özgü özellikleri nedeniyle bu olaylarla başa çıkma veya olumsuz etkilenme durumları farklılık göstermektedir. Üstün yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların bu karakteristik özelliklere duyarlı olması gerekmektedir. Ayrıca üstün yeteneklilerle çalışan uzmanların dikkat etmesi gereken farklı hususlar da vardır. Bunlardan biri üstün yetenekliliğin bazı problem durumlarını manipüle etmesidir. Sahip oldukları gelişmiş zihinsel yetenekleri ve akademik başarıları, üstün yetenekli öğrencilerin bazı duygusal ve davranışsal sorunlarını maskeleyebilmektedir (Cross, 2011). Bir diğer husus üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yardımı alma konusundaki tutumlarıdır. Peterson ve Ray (2006a) üstün yetenekli öğrencilerin kendileri için çok kritik olan durumlarda bile okul rehberlik servisinden yardım istemediklerini tespit etmişlerdir. Bu davranışın temelinde üstün yeteneklilerin zaten sahip oldukları "farklılık" durumuna bir yenisini eklemek istememeleri ve yanlış anlaşılma ile ilgili çekinceleri yer almaktadır (Jackson ve Peterson, 2003). Ayrıca bazı üstün yetenekli öğrenciler okul rehberlik servislerinin "problemlili çocuklar" için bulunduğunu ve kendilerinin oradan yardım almaya haklarının olmadığını düşünmektedirler (Peterson, 1990). Peterson ve Ray'e (2006a) göre üstün yetenekli öğrenciler karşılaştıkları problemleri çözme konusunda kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Zorbalığa maruz kalan üstün yetenekli öğrencilerin dışarıdan yardım almayla ilgili herhangi bir girişimde bulunmadıkları, olaydaki adaletsizliği anlamlandırmak için yoğun enerji sarf ettikleri ve zarardan kaçınmak için kendilerinde bir takım değişiklikler yaptıkları görülmüştür (Peterson ve Ray, 2006b). Tüm bu bulgular üstün yeteneklilerle çalışan eğitimcilerin ve ailelerinin bu öğrencilerin psikolojik danışma ihtiyaçları konusunda bilgili ve dikkatli olması gerektiğine işaret etmektedir.

Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü PDR ihtiyaçlarının anlaşılmasıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların büyük bir kısmı üstün yetenekli öğrencileri normal yetenek ve başarıya sahip olan akranlarıyla karşılaştıran çalışmalardır (örn. Altun ve Yazıcı, 2012; Cross, Cassady, Dixon ve Adams, 2008). Bunun yanı sıra üstün yetenekli

öğrencileri kendi içinde farklı kriterlere göre (üstün yeteneklilik seviyesi, popülerlik, uyum vb.) karşılaştıran çalışmalar da mevcuttur (örn. Berlin, 2009; Cornell, 1990; Guldemon, Bosker, Kuyper ve van der Werf, 2007). Sayıları daha az olmakla birlikte bazı klinik bulgular (Peterson, 1990) ve nitel çalışmalar (Coleman, 2001; Sowa ve May, 1997), üstün yetenekli öğrencilerin özgün PDR ihtiyaçlarının anlaşılmasına ve onlara dönük modellerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, üstün yetenekli öğrencilerin en çok vurgulanan PDR ihtiyaçları eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştığı sorunların karmaşıklığı ve kendilerine özgü PDR ihtiyaçlarının birbirinden keskin hatlarla ayrılamayacağı unutulmamalıdır. Bu çalışmada inceleme kolaylığı açısından üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçları en çok ilgili olduğu düşünülen gruba dahil edilerek incelenmiştir.

2. 2. 2. 1. Eğitsel Rehberlik Alanındaki İhtiyaçları

Üstün yeteneklilerin eğitiminde en çok akademik başarıya önem verilse de akademik rehberlik ihtiyaçları konusunda aynı şey söylenemez. Yine de diğer rehberlik alanlarıyla karşılaştırıldığında eğitsel alandaki PDR ihtiyaçları ile ilgili nispeten daha fazla çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Çalışmaların bir kısmı üstün yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarının keşfi ve uygun eğitim olanaklarının sunulması ile ilgilidir (Kerr, 1991; Van Tassel-Baska, 1993). Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerde görülen başarısızlığın nedenleri ve önlenmesi (Baum, Renzulli ve Hebert, 1995; Peterson, 2001; Yaman ve Oğurlu, 2014), okula yönelik tutum ve motivasyon sorunları (Başlantı ve McCoach, 2006; McCoach ve Siegle, 2003) ve bazı öğrenme bozuklukları (Moon, 2002; Olenchak ve Reis, 2002) ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır.

Gelişimlerini, dengeli ve uyumlu bir şekilde sürdürebilmeleri için üstün yeteneklilere okullarda gelişimsel yaklaşımla sunulan eğitsel rehberlik hizmetleri oldukça önemlidir. Üstün yeteneklilerin psikolojik ihtiyaçlarının incelendiği çalışmaların büyük bir kısmı okul tabanlı çalışmalara dayanmaktadır. Bunun nedenlerinden biri okulların üstün yetenekliler gibi özel bir örnekleme ulaşma açısından kolaylık sağlaması olabilir. Bununla birlikte, okul yıllarının gelişimsel açıdan kritik dönemleri içermesi (Cross, 2011) ve okula uyum, akademik başarı gibi konuların üstün yeteneklilerin psikolojik iyi oluşlarına aracı değişken olarak etki etmesi (Zettergren ve Bergman, 2014) diğer nedenler olarak görülebilir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve kişisel problemlerinden çok okulla ve eğitsel konularla ilgili yardım almaya daha istekli olmaları, kendilerini bu konuların daha çok zorladığını belirtmeleri (Peterson, 2000; Peterson, Duncan ve Canady, 2009) eğitsel

rehberlik alanını daha önemli hale getirmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel alanda PDR hizmetlerine ihtiyaç duydukları konulardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

2. 2. 2. 1. 1. Beklenmedik Başarısızlık

Beklenmedik başarısızlık (underachievement), üstün yeteneklilerin akademik alanda en sık karşılaştıkları sorun olarak görülmektedir. Yaygınlığı ile ilgili kesin bir değer vermek güç olsa da ABD’de bu oranın %37 ile %50 arasında olduğuna dair bulgulara rastlanmaktadır (National Commission on Excellence in Education, 1983; Seeley, 1993). Yaygınlığının belirlenmesindeki güçlük, beklenmedik başarısızlığın tanımlanması ve ölçütleri ile ilgili bir fikir birliğinin olmayışından kaynaklanmaktadır. Beklenmedik başarısızlık, genel olarak öğrencinin potansiyel yeteneği ile gerçek başarı arasındaki uyumsuzluk olarak tanımlanabilir (Colangelo ve Assouline, 2000: 603). “Beklenmedik başarısız” tanımının konulması için öğrencinin üstün yeteneğe sahip olması, tüm tanımlarda birincil şarttır. Fakat yetenek ile başarı arasındaki uyumsuzluğun belirlenmesi konusuna gelince tanımların farklılaştığı görülmektedir. Bazı araştırmacılara (Colangelo, Kerr, Christensen ve Maxey, 1993; Emerick, 1992) göre, bu uyumsuzluk iki standart ölçüm (örn. IQ veya başarı testleri) arasında veya bir standart ölçümle standart testlerle ölçülmeyen okul başarısı (örn. ödev notları veya öğretmen yapımı testler) arasındaki farklılıktır. Bu tanımlardaki üstün yetenekliliğin göstergesi IQ testlerinden 130 ve üzeri puan almak veya standart başarı testlerinden %5’lik üst dilimde yer almaktır. Bu öğrenciler için başarısızlığın göstergesi ise okul ortalamasının 2.25’in altında olması (4’lük sistemde) veya en az bir ana dersten “C” (orta düzeydeki başarı notu) ve aşağısında bir not almasıdır. Beklenmedik başarısızlığı tanımlayan bazı araştırmacılar ise, beklenen başarı ile gözlenen başarı arasındaki uyumsuzluğu dikkate almıştır (Lupart ve Pyryt, 1996). Bu yaklaşımda, yetenek puanından yola çıkılarak hesaplanan beklenen akademik başarı ile gerçek okul başarısı arasındaki fark, bir standart sapmadan fazla ise öğrenci başarısız olarak nitelendirilir. Tanımların bir kısmında ise üstün yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarını geliştirmeye dönük çaba göstermemeleri, başarısızlık ölçütü olarak belirlenmiştir (Rimm, 1997). Bu tanım, hiç çaba sarf etmeden okulda çok yüksek notlar alan üstün yetenekli öğrencileri de başarısız kategorisine sokmaktadır.

Bazı araştırmacılar, akademik başarıya etki eden birçok faktöre, zekâ testinden alınan yüksek puanların akademik başarıyı tahmin etmedeki sınırlılığı ve okul ya da ders notları ile tanımlanan başarının ölçülmesiyle ilgili geçerlik/güvenirlik sorunlarına vurgu yapan araştırmalardan yola çıkarak, beklenmedik başarısızlığı tanımlamanın zorluğuna dikkat çekmişlerdir (Kerr, 1991; Reis ve McCoach, 2000). Üstün yeteneklilerdeki

başarısızlıkla ilgili tüm sınıflamaları ve tanımlamaları detaylı bir şekilde inceleyen Reis ve McCoach (2000), bu konuda en kapsamlı ve kabul edilebilir tanımı yapmışlardır. Onlara göre; beklenmedik başarısızlık, beklenen başarı (standart zekâ ve başarı testleri sonucunda belirlenen) ile gerçek başarı (okul notu veya öğretmen değerlendirmesi) arasındaki anlamlı düzeydeki uyumsuzluğun, zaman içinde süreklilik göstermesi ve bu durumun bir öğrenme güçlüğüne bağlı olmaması durumudur.

Beklenmedik başarısızlık ile ilgili müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi için ortaya çıkarıcı ve sürdürücü faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Bu amaçla çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğunda, beklenmedik başarısızlık gösteren ve yüksek başarıya sahip olan üstün yetenekliler karşılaştırılarak ayırt edici özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Colangelo ve diğ., 1993; Figg, Rogers, McCormick ve Low, 2012; McCoach ve Siegle, 2003). Fakat genel olarak beklenmedik başarısızlık gösteren tipik bir öğrenci profili olduğunu söyleyebilmek çok güçtür. Çünkü beklenmedik başarısızlığa etki eden çok fazla değişken vardır ve başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrenciler, oldukça heterojen bir popülasyondur. Bununla birlikte araştırma sonuçlarında başarısızlıkla ilişkili bulunan değişkenleri bireysel, okulla ilgili ve ailesel olmak üzere üç grupta incelemek mümkündür.

Düşük benlik saygısı ve benlik kavramı (Altun ve Yazıcı, 2012; Ford, 1997), okula ve öğretmenlere karşı olumsuz tutumlar (Başlantı ve McCoach, 2006), pasif başa çıkma stratejileri (Gallagher, 1991; Snyder ve Linnenbrink-Garcia, 2013), gelişmemiş sosyal ilişkiler ve asilik (Emeric, 1992; Peterson, 2002), dışsal kontrol odağına sahip olma ve kendini denetleme becerilerinin düşük düzeyde olması (Baum, Renzulli ve Hebert, 1995) beklenmedik başarısızlığa etki eden bireysel faktörler. Genellikle olumsuz özelliklere işaret eden bu çalışmaların aksine, beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısı (McCoach ve Siegle, 2003), çatışma çözme ve otonomi (Peterson, 2002), düşünce stilleri ve okula yönelik tutumlar (Figg ve diğ., 2012) bakımından yüksek başarı gösterenlerden farklılaşmadıklarını gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Moon (2004), beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yeteneklilerdeki genel özelliklerin çoğunun DEHB ve bazı öğrenme bozukluklarında gözlenenlerle benzerlik gösterdiğini belirterek; üstün yetenekliliğin gizlediği bazı bozukluklar olabileceği veya sahip olduğu bozukluklar nedeniyle keşfedilememiş üstün yeteneklilerin bulunabileceğine dikkat çekmiştir.

Üstün yeteneklilerdeki başarısızlığa etki eden okulla ilgili faktörler; uygun olmayan öğretim ortamlarını, öğretmen tutumlarını ve arkadaş ilişkilerini içerir. Öğrencinin yetenek seviyesinin çok altında ya da çok üstünde uygulanan programlar (Reis ve McCoach, 2002) ve öğrenme stillerine uymayan öğretim yöntemleri (Moon ve Hall, 1998)

beklenmedik başarısızlığın en bilinen nedenleridir. Ayrıca öğretmenlerin destekleyici olmayan yargılayıcı tutumları, üstün yeteneklilerdeki beklenmedik başarısızlıkla yakından ilişkilidir (Baum, Renzulli ve Hebert, 1995). Normal sınıflarda eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin, benzer yetenek düzeyindeki akranlarıyla birlikte eğitim gördüklerinde başarısız olmaları çok sık karşılaşılan bir durumdur (Rimm, 2009: 912). Araştırmacılar bu tür öğrencilerdeki başarısızlığın nedenleri ile ilgili farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin toplam yetenek puanlarına etki eden farklı yetenek alanlarının birbirinden farklı olabileceği bunlardan biridir (Kerr, 1991). Örneğin WISC-R testinin performans alt boyutundan 140 puan alan bir öğrencinin sözel alandan aldığı puan 110 olabilir. Bu öğrencilerin önceki öğrenme ortamlarında, kendi ilgilerine ve güçlü yönlerine hitap eden, yeteneklerini geliştirebilecekleri zorluk düzeyinde öğrenme ortamlarıyla karşılaşmamaları bir diğer görüştür. Bu durumda, uygun öğrenme ve kendini denetleme becerilerini geliştiremeyen öğrenciler gerçek seviyelerine uygun öğrenme ortamlarında zorlanmaktadırlar (Peters, Grager-Loidl ve Supplee, 2000). Marsh ve Hau (2003) ise referans grubunun etkisine dikkat çekmiştir. Onlara göre, sürekli normal yetenek grubundaki arkadaşlarıyla kendini kıyaslayan üstün yetenekli öğrenciler, benzer yetenek grubu içerisine girdiklerinde kendilerine dönük algıları değişmekte ve öz güvenleri olumsuz etkilenmektedir. Okul ortamlarında başarısızlığa etki eden bir diğer faktör ise arkadaş ilişkileridir. Araştırmalar, akran baskısı ve olumsuz arkadaş tutumlarının üstün yeteneklilerdeki başarısızlık üzerinde oldukça güçlü etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler (Berndt, 1999; Chen, 1997). Bir gruba dahil olabilmek için yeteneğini gizleme ve düşük notlar alma, üstün yetenekli öğrencilerde sık rastlanılan bir durumdur. Yeteneğini gizleme, ergenlik dönemlerinde ve özellikle üstün yetenekli kızlarda daha fazla gözlenebilmektedir (Kerr, 1991).

Beklenmedik başarısızlıkla ilişkili bulunan faktörlerin bir kısmı aile fonksiyonlarıyla ilişkilidir. Ailenin büyüklüğü, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, çocuk merkezlilik, boşanma ya da eş kaybı, başarıya verilen önem gibi birçok değişken açısından başarılı ve başarısız üstün yeteneklilerin aileleri arasında benzerlikler gözlenmiştir (Rimm ve Lowe, 1988). Buna karşın beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilerin aile ilişkilerinin (anne-baba, ebeveyn-çocuk) daha olumsuz, ebeveyn tutumlarının ise daha katı ve tutarsız olduğu görülmüştür (Rimm, 2003). Ayrıca başarısız olan üstün yeteneklilerin ailelerinin açıkça öğretmenlere ve okul politikalarına karşı tavırlar sergiledikleri, kendi kariyerlerinden çok memnun olmadıkları ve çocuklarına özgün öğrenmeyle ilgili model olamadıkları belirtilmiştir (Rimm, 2009).

Beklenmedik başarısızlığın tanımlanması ve etki eden faktörlerin karmaşıklığı, bu soruna nasıl müdahale edileceği ve hangi yaklaşımın daha etkili olduğu konusunu

tartışmalı hale getirmektedir. Başarısızlığın tersine çevrilmesiyle ilgili çalışmaların genel olarak üç alanda yoğunlaştığı söylenebilir: Müfredat ve öğretim ortamlarına dönük müdahaleler (Little, 2012; Siegle ve McCoach, 2005), bireysel danışma (Siegle ve McCoach, 2002) ve aile danışmanlığı (Moon ve Hall, 1998; Moon ve Thomas, 2003). Bununla birlikte bazı müdahale yöntemleri bu üç kategoriyi de içermektedir (Emeric, 1992; Peterson, 2001). Son zamanlarda başarılı olarak kabul edilen ve en çok tercih edilen yaklaşım da bu üç alanı birleştiren yöntemlerdir (Moon, 2004; Rimm, 2009). Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin başarılı olmalarında; destekleyici öğretmen ve aileler, okul dışı aktiviteler, mesleki amaç belirleme (Emeric, 1992), etkili rol model ve mentörler (Hebert ve Olenchak, 2000), olumlu arkadaş desteği, etkili öğrenme ve öz-düzenleme becerileri kazandırma (Baum, Renzulli ve Hebert, 1995) gibi yöntemler etkilidir. Bu bulgular ışığında; rehber öğretmenlerin başarısızlık gösteren öğrencilerin arkadaşları, öğretmenleri ve aileleriyle olan ilişkilerine dikkat etmesi ve iş birliği geliştirmesi önemli görülmektedir. Bu sayede rehber öğretmenler, üstün yeteneklilerdeki başarısızlığın nedenlerini doğru bir şekilde belirleyerek önleme ve müdahale hizmetleri için en önemli adımı atmış olurlar. Beklenmedik başarısızlık kronik hale gelebilir, bazı durumlarla ilişkili olarak ortaya çıkabilir ya da geçici bir durum olarak gözlenebilir. Öğrenciler bazen yaşadıkları sosyal-duygusal sorunların belirtisi olarak başarısızlık gösterebilir ya da dikkat çekmek ve kontrolü elde bulundurmak için de başarısızlığı kullanabilirler (Colangelo ve Assouline, 2000: 604). Bu durumda rehber öğretmenlerin başarısızlık belirtisinin ortaya çıkmasına neden olan gerçek sorunu belirlemesi ve ona yönelik çalışma yapması önemlidir. Potansiyeli yüksek öğrencilerinin başarısız olmaları durumunda ebeveyn ve öğretmenlerin yoğun endişe göstermeleri normaldir. Öğrenci, başarısızlığı bu ilginin odağında olmak veya kontrol sağlamak için kullanırsa, başarısızlığa gösterilen ilgiyi azaltılıp yalnızca başarılarla ilgi ve dikkat göstermek faydalı bir yaklaşım olabilir.

2. 2. 2. 1. 2. Okul Terki

Yaşlıtlarına oranla çok daha başarılı bir şekilde okulu bitirme ve sonrasında eğitimlerine devam etme yeterliği olan üstün yetenekli öğrencilerin, okulu bırakması hem kendi gelişimleri hem de toplum açısından büyük bir kayıp olarak görülmektedir. ABD’de okulu bırakan tüm öğrenciler içinde üstün yeteneklilerin oranı %3,4 olarak belirtilirken üstün yetenekli öğrenciler arasında bu oran %17,6’dır (Marland, 1972: 45). Üstün yeteneklilerdeki okul terki araştıran son çalışmalarda bu oranın %25’e kadar yükseldiği bildirilmiştir (Renzulli ve Park, 2002). Türkiye’de MEB tarafından yapılan geniş kapsamlı

bir araştırmada lise öğrencilerinin okul terk oranı %15 olarak belirtilmiş fakat üstün yeteneklilerin bu grup içindeki oranı ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır (Eğitim Danışmanlık ve Uzmanlık Hizmetleri [EDUSER], 2013). Okul terkiyle ilgili araştırmalar genellikle bireyler için en riskli dönem olarak görülen lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Finnan ve Chasin, 2007; Renzulli ve Park, 2000). Bununla birlikte yükseköğretim (Bülbül, 2012) ve ortaokul (Matthews, 2006) düzeyindeki öğrenciler arasında da okul terkini araştıran çalışmalar bulunmaktadır.

Okul terkiyle ilgili risk faktörlerinin araştırıldığı çalışmalarda, üstün yetenekli öğrencilerin bazı özellikler açısından üstün olmayan akranlarıyla benzerlik gösterdikleri bulunmuştur. Örneğin; okula karşı olumsuz tutumlar, alkol ve madde kullanımı, hamilelik, ek kurslara katılmama, ailesel çatışmalar ve ekonomik sorunlar hem üstün yeteneklilerde (Hansen ve Toso, 2007; Renzulli ve Park, 2000) hem de normal öğrencilerde (Finnan ve Chasin, 2007; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011) okul terkine etki eden faktörlerdir. Fakat bazı açılardan bu iki grup farklılaşmaktadır. Örneğin düşük akademik başarı, genel öğrenciler tarafından okul terkine en önemli risk faktörü olarak belirtilirken (EDUSER, 2013) üstün yetenekli öğrencilerde durum böyle değildir. Okulu bırakan üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarıları ve benlik algıları üstün yetenekli olmayan akranlarından daha yüksek bulunmuştur (Matthews, 2006; Shaw ve Tallent-Runnels, 2007). Bununla birlikte genel grupta görülmeyen ancak üstün yetenekli öğrencilerdeki okul terki davranışına etki eden farklı risk etkenleri vardır. Zorlayıcı olmayan veya sıkıcı müfredat, üstün yetenekliliğin kabul edilmediği okul ortamları, aşırı duyarlılıkların anlaşılabilmesi, öğretmen ve arkadaşlardan saygı görmeme, okul konusunda aile ile çatışmalar yaşama gibi nedenler üstün yetenekli öğrencilerin okul terkindeki risk faktörlerinden bazılarıdır (Hansen ve Toso, 2007). Bazı araştırmacılar üstün yeteneklilerdeki okul terki davranışının daha iyi anlaşılması için okulu terk etmeyen, aynı yetenek düzeyindeki akranları ile karşılaştırma yapmışlardır. Bu araştırmaların bulgularına göre, düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip, ebeveyn eğitimleri daha düşük ve alkol-madde kullanımları daha yüksek olan üstün yeteneklilerde okul terki daha fazla gözlenir (Lim ve Lim, 2009; Renzulli ve Park, 2000). Okulu terk etme kararı alan üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin, genellikle bu karardan memnun olmadıkları fakat çocuklarının okulda kalmasını sağlamaya dönük (öğretmenleri veya okul psikolojik danışmanı ile görüşmek, ek ders aldirmek, daha uygun başka bir okul aramak gibi) aktif bir girişimde bulunmadıkları görülmektedir (Renzulli ve Park, 2002).

Üstün yeteneklilerdeki okul terkine, sosyal-duygusal nedenlerin daha aktif rol oynadığı gözlenmektedir. Zabloski ve Milacci'nin (2012) çalışmalarında öne çıkan bulgular bu açıdan dikkat çekicidir. Okulu terk eden üstün yeteneklilerin derinlemesine

incelendiği bu özel durum çalışmasında, tüm katılımcıların ortaokul yıllarında duygusal bir travma yaşadıkları ve bu yaşantının okul terki kararlarında anlamlı etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Hansen ve Toso (2007) ise okulu bırakan üstün yetenekli öğrencilerin, genellikle yaşadıkları olumsuz olaylarla (hastalık, ölüm, okul değişimi) başa çıkma konusunda yardım almadıklarını tespit etmişlerdir. Bu, okul PDR servislerince dikkate alınması gereken bir durumdur. Üstün yeteneklilerin okul terkine etki eden faktörlerinin bilinmesi, önleyici müdahalelerin etkili bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlayabilir. Üstün yeteneklilerin tekrar okula dönmeleri ile ilgili çalışmalarda aile ve arkadaş desteğinin oldukça önemli katkı sağladığı görülmüştür (Robertson, 1991). Ayrıca üstün yeteneklilerin duyarlılıklarının anlaşıldığı ve benliklerine saygı gösterildiği okul ortamının olumlu etkileri vurgulanmıştır (Lim ve Lim, 2009). Bu ortamın sağlanmasında rehber öğretmenlerin yürüteceği konsültasyon çalışmaları önemli görülmektedir.

2. 2. 2. 1. 3. Özel Eğitim Uygulamaları (Gruplama ve Hızlandırma)

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki uzmanlar, bu öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duydukları konusunda genel olarak hem fikirdirler (Davis ve Rimm, 2004; Kerr, 1991; Renzulli, 2005). Fakat bu özel eğitim uygulamalarının nasıl yapılacağı, hangisinin daha etkili olduğu ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine ne tür etkilerde bulunacağı konusundaki tartışmalar devam etmektedir (Colangelo, Assouline ve Gross, 2004). Bu tartışmalar özellikle gruplama ve hızlandırma yaklaşımlarıyla ilgilidir (Sayler ve Brookshine, 1993; Steenbergen-Hu ve Moon, 2011; Vogl ve Preckel, 2014). Bu tartışmalara bağlı olarak, üstün yetenekli öğrencilerin uygun eğitim hizmetlerine yönlendirilmesi söz konusu olduğunda, ailelerin ve öğretmenlerin yoğun tereddüt yaşadıkları gözlenmektedir (Colangelo ve Assouline, 2009).

Gruplama ile ilgili tartışmaların çoğu, üstün yeteneklilerin homojen (üstün yetenekli akranları ile birlikte) ya da heterojen (üstün yetenekli olmayan akranları ile birlikte) sınıflarda eğitim almalarının, akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkileri ile ilgilidir. Bir grup araştırmacıya göre; homojen sınıflar, toplumda ayrıcalıklı bir kesimin ortaya çıkmasına yol açar (Trimble ve Sinclair, 1987). Bu tür sınıflarda üstün yetenekli öğrenciler kendilerini izole edilmiş ve baskı altında hisseder (Hetzog, 2003) ve benlik saygıları azalır (Marsh ve Hau, 2003). Bazı araştırmacılar ise üstün yetenekli öğrencilerin heterojen sınıflarda, kendi hızlarına uygun olmayan müfredat yüzünden sıkıldıklarını ve motivasyonlarının düştüğünü (Feldhusen ve Moon, 1992), üstün yetenekli akranları tarafından baskı ve zorbalık gördüklerini (Peterson ve Ray, 2006) ve bunlara bağlı sosyal-duygusal sorunlar yaşadıklarını savunur (Gross, 2002; Rimm, 2002). Yapılan

karşılaştırmalı çalışmaların çoğunda; homojen gruplarda eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının ve okula yönelik olumlu tutumlarının heterojen gruplarda eğitim gören akranlarınınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Adams-Byers, Whitsell ve Moon, 2004; Kulik, 1992; Rogers, 1991; Slavin, 1987). Sosyal ve duygusal gelişim açısından gruplar arasında genellikle anlamlı fark bulunmamakla birlikte, bazılarında homojen grupların lehine sonuçlar elde edilmiştir (Jin ve Moon, 2006; Kerr, 1991; Vogl ve Preckel, 2013).

Üstün yeteneklilerin özel eğitimlerinde çok tartışılan diğer yaklaşım ise hızlandırmadır. Farklı içeriklerde gözlenmelerine rağmen sınıf atlatma ve okula erken başlatma en çok tartışılan hızlandırma uygulamalarıdır (Rogers, 2002; Sayler ve Brookshine, 1993). Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerinden yaşça büyük arkadaşları ile uyum sağlayamayacakları ve sosyal gelişimlerinin bundan olumsuz etkileneceği yönündeki düşünce en çok gündeme gelen konudur (Colangelo, Assouline ve Gross, 2004). Bazı araştırmacılar, bu görüşün toplumda yaygın olarak inanılan bir mitem ibaret olduğunu savunmuşlardır (Colangelo, Assouline ve Lupkowski-Shoplik, 2004; Robinson, 2004). Çünkü hızlandırma yaklaşımlarıyla ilgili yapılan çok sayıdaki araştırma içerisinde sadece bir kaçı (Marsh ve Hau, 2003; Zeidner ve Schleyer, 1999) hızlandırmanın olumsuz etkilerine vurgu yapmıştır. Yaygın araştırmaların ortak sonuçlarına göre; okula erken başlayan ya da sınıf atlayan öğrencilerin akademik gelişimleri ve başarı düzeyleri normal programa devam eden üstün yetenekli akranlarından anlamlı derecede daha yüksektir (Rogers, 2004; Sayler ve Brookshine, 1993; Steenbergen-Hu ve Moon, 2011). Ayrıca hızlandırma programının, akademik alandaki kadar güçlü olmasa da üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çok sayıda çalışma vardır (Brody, Muratori ve Stanley, 2004; Rogers, 2002; Sayler ve Brookshine, 1993). Bununla birlikte bazı araştırmacılar uygulanan özel eğitim programının çeşidinden çok öğrencinin özelliklerine uygun bir eğitim görüyor olmasının olumlu etkilerine vurgu yapmışlardır (Kerr, 1991; Rogers, 2002).

Tartışmalı görüşlere ve toplum içindeki olumsuz inanışlara rağmen hızlandırma uygulamaları dünyanın birçok ülkesinde sürdürülmektedir (Clark, 2006: 291). Türkiye’de sadece ilköğretim düzeyinde uygulanan sınıf atlatma ve okula erken başlatma uygulamalarının diğer ülkelerde lise ve yükseköğretim düzeyinde de yapıldığı görülmektedir (Tortop, 2012). Bununla birlikte Türkiye’de, üstün yetenekli öğrencilerin normal okullarında ders bazında hızlandırma hizmetleri almalarını sağlayan, “destek eğitim odaları” uygulaması benimsenmektedir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012). Tüm olumlu araştırma sonuçlarına rağmen, üstün yetenekli öğrencilerin okula erken başlamaları veya sınıf atlamaları konusunda ailelerin kaygı yaşamaları,

öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ise pek istekli davranmamaları dikkat çekici bir durumdur. Yetişkinlerin bu endişeleri öğrencilerin akademik uyumlarından çok, sosyal uyumları ile ilgilidir (Kerr, 1991). Hızlandırma yaklaşımına dâhil olan üstün yetenekli öğrenci ve öğretmenlerle yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kendi değerlendirmelerine göre normal gruplarda eğitim gören akranlarıyla aralarında sosyal-duygusal yönden istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Fakat öğretmenlerin çoğu sınıflarındaki hızlandırılmış öğrencilerin sosyal-duygusal uyum düzeylerini düşük olarak nitelendirmişlerdir (Gagne ve Gagnier, 2004). Southern, Jones ve Fiscus'a (1989) göre bu durum öğretmenlerin ön yargısından kaynaklanabilir. Çünkü onların araştırmasında, hızlandırma yaklaşımıyla ilgili deneyimleri bulunmayan ya da çok az düzeyde olan eğitimcilerin çoğunda, bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin olumsuz etkileneceği endişesinin hâkim olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerden bazılarının hızlandırma uygulamalarını yanlış planladıkları dikkat çekmiştir. Hızlandırma programlarındaki öğrenciler ise dersleri ya da arkadaş ilişkilerini değil, etraflarında karşılaştıkları bu tür ön yargıları olumsuz olarak nitelendirmektedirler (Nobel ve Drummond, 1992).

Olumlu araştırma sonuçlarına rağmen gruplama ve hızlandırma uygulamalarının tüm üstün yetenekliler için en uygun yaklaşım olduğunu söyleyebilmek güçtür. Öğrencilerin gelişim düzeylerinin, kişilik özelliklerinin ve ihtiyaçlarının farklılık gösterebileceği dikkate alınarak özel eğitim programlarının türleri geliştirilmiştir (Davis ve Rimm, 2004). Çünkü asıl amaç öğrencinin kendi hız ve yeteneğine en uygun eğitimi görmesidir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilere sunulacak özel eğitim hizmetleri öncesinde, kapsamlı bir değerlendirmenin yapılması ön koşuldur. Özellikle hızlandırma yaklaşımları için temel kriterler belirlenmiş ve bazı ölçme araçları geliştirilmiştir (örn. Iowa Acceleration Scale; Assouline, Colangelo, Lupkowski-Shoplik ve Forstadt, 2009). Okul rehber öğretmenlerinin bu değerlendirmeler sırasında oynayacakları kritik rolün yanı sıra, ön yargılara dönük kapsamlı bilgilendirme yapabilmeleri önemlidir. Bu tür özel eğitim uygulamaları ile ilgili kararlar alınırken aileler, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve öğrenciler (özellikle büyük sınıflarda) mutlaka sürece dâhil edilmelidir (Kerr, 1991). Bazı öğrenciler, sınıfın en başarılısı olmak ve yüksek mezuniyet ortalaması elde etmek için, sıkıcı sınıf ortamlarında kalarak bildikleri konuları tekrar dinlemeyi tercih edebilirler (Adams-Byers, Whitsell ve Moon, 2004). Rogers'ın (2002), başarılı bir hızlandırma yaklaşımı için tanımladığı; öğrencilerin bilişsel fonksiyonları, kişisel özellikleri, öğrenme tercihleri ve ilgilerini içeren önkoşulların bilinmesi bu alanda verilecek kararlarda yol gösterici olabilir. İlk ön koşul öğrencinin bilişsel olarak bir veya iki ana derste, mevcut sınıf düzeyinin oldukça üstünde olmasıdır. İkinci koşul öğrenmeye ve zoru başarmaya dönük

yüksek motivasyon, bağımsız düşünebilme ve hareket edebilme, sosyal olgunluk ve kendinden büyüklerle rahat anlaşabilme, en az bir yetişkinle çok iyi bir ilişkiye sahip olma şeklindeki kişilik özellikleriyle tanımlanmıştır. Öğrencinin kendine uygun tempoda ve bazen grupla çalışmaya istekli olması öğrenme tercihleriyle ilgili bir husus olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci ilgilerinin genel olarak akademik işlerde yoğunlaşmış olması son ilke olarak dikkate alınmalıdır.

2. 2. 2. 1. 4. Öğrenme Stilleri

Daha önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi üstün yetenekli öğrenciler, kendilerini yeterince zorlamayan ve ilgilerine hitap etmeyen öğretim ortamları nedeniyle çeşitli sorunlar yaşarlar. Üstün yetenekli öğrencilere özgü eğitim ortamlarının düzenlenmesinde öğrenme stillerinin dikkate alınması gerekir. Öğrenme stilleri kısaca bireylerin nasıl öğrendiklerini ifade eder. Daha geniş bir tanımla, öğrenme stilleri; bireylerin yeni bilgi ve becerileri algılama, işleme, içselleştirme ve hatırlama yollarıdır (Dunn ve Milgram, 1993). Öğrenme stilleri birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve kategorize edilmiştir (örn. Dunn, 1983; Jung 1998; Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2000). Her bireyde kendine özgü bir şekilde gözlenen öğrenme stilleri, çeşitlilik göstermektedir (Dunn, Beaudry ve Klavas, 2002). Ama yine de belirli öğrenme örüntülerinin bazı özel gruplarda yoğunlaştığı görülmektedir (Griggs, 1991). Bu özel gruplardan biri olan üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri, normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (Dunn, Burke ve Whitely, 2011; Peterson, 2009).

Yapılan bazı karşılaştırmalı çalışmalarda (örn. Dunn, 1983, Griggs, 1991; Stewart, 1981) üstün yetenekli öğrencilerin, içsel kontrollü, ısrarcı, uyumsuz ve yüksek motivasyonlu öğrenme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin kinestetik ve görsel öğrenme stillerini daha fazla tercih ettiklerini rapor eden araştırma bulguları da mevcuttur (Altun ve Yazıcı, 2010; Bildiren, 2013; Price ve Milgram, 1993). Bazı araştırmacılar, üstün yeteneklilerin belirgin olarak bağımsız öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır (Chan, 2001; Stewart, 1981). Bu öğrenme stiline sahip olan üstün yetenekli öğrenciler, dışarıdan bir motivasyona gereksinim duymadan, sadece istedikleri için saatlerce bir konu üzerinde çalışabilirler. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler özellikle uzmanlık gerektiren akademik işlerde, benzer yetenekte olamayan yaşlılarıyla çalışmak yerine yalnız çalışmayı tercih ederler (Dunn ve Milgram, 1993). Üstün yetenekli öğrenciler katılımcı öğrenme stilini daha çok benimserken, üstün yetenekli olmayan akranları yarışmacı stili tercih etmektedir (Kahyaoğlu, 2013).

Üstün yeteneklilerin öğrenme stilleri cinsiyete, yetenek alanına, sınıf düzeyine (yaşa) ve akademik başarıya göre farklılaşmaktadır (Griggs, 1991; Burns, Johnson, Gable, 1998). Üstün yetenekli erkeklerin genellikle daha çok kinestetik öğrenme stilini, esnek ve resmi olmayan çalışma ortamlarını, kızların ise işitsel öğrenme stilini ve düzenli çalışma ortamlarını tercih ettikleri görülmektedir (Altun ve Yazıcı, 2010; Dunn, Burke ve Whitely, 2011; Oakland, Joyce, Horton ve Glutting, 2000). Sanat alanındaki üstün yeteneklilerin daha çok görsel öğrenme stilini benimsedikleri belirtilmiştir (Bildiren, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında daha çok dış kaynaklarca motive edildikleri, yapılandırılmış aktiviteleri ve oyunları tercih ettikleri, buna karşın üst sınıftakilerin daha çok içsel motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir (Chan, 2001). Genellikle tüm çocuklarda yaşla birlikte, dışsal motivasyon ve yönlendirilme ihtiyacından içsel motivasyona ve kendini yönetme becerilerine geçildiği gözlenirse de üstün yeteneklilerde bu geçiş daha erken yaşlarda gözlenmektedir (Dunn, Burke ve Whitely, 2011). Başarı düzeylerine göre üstün yeteneklilerin öğrenme stillerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada; başarısız üstün yeteneklilerin kinestetik ve dokunsal özellikleri daha yüksek düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca başarısız üstün yeteneklilerin çalışırken daha çok bir şeyler yeme-içme ihtiyacı gösterdikleri ve çalışma ortamlarını sesli, az aydınlatılmış ve resmi olmayan oturma düzeninde tercih ettikleri görülmüştür (Rayneri, Gerber ve Wiley, 2003).

Çoğu öğrenci farklı öğrenme stilleri ile aynı konuda oldukça yüksek başarılar gösterebilir (Dunn, Beaudry ve Klavas, 2002). Yapılan araştırmalar sonucunda, zekâ ve akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında doğrudan bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Heath ve Monaco, 2002; Riding ve Pearson, 1994). Öğrencilerin öğrenme stillerinin, sınıf ortamları ve öğretme stratejileri ile doğru bir şekilde eşleşmesi başarıya etki eden temel yapıdır. Üstün yetenekli öğrenciler, gelişmiş algıları, düşünce stilleri ve yüksek motivasyonları sayesinde, genellikle aynı anda birden fazla öğrenme stiline sahip olabilirler (Lovecky, 2004). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin her şekilde kolaylıkla öğrenebildikleri ve öğrenme stillerinin onlar için önemli sorun teşkil etmediği düşünülebilir. Ancak üstün yetenekliler arasında başarısızlık gösteren ve okulu terk edenlerin de bulunması, bu düşüncenin her zaman geçerli olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte nadir de olsa üstün yetenekli öğrenci tek bir öğrenme stilini kullanmakta ısrar edebilir, ya da öğrenmeyle ilgili belli bir bozukluğa sahip olabilir (Peterson, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmaları ve sınıf etkinliklerini birden fazla öğrenme stiline hitap edecek şekilde düzenlemesi faydalı görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olma gereği sadece öğretmenlerle sınırlandırılmaz. Öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin de bu

konuda bilgilendirilmesi önemlidir. Bu sayede aileler, evdeki öğrenme ortamları ile ilgili gerekli düzenlemeleri yapabilirler (Dunn, Burke ve Whitely, 2011). Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme stillerini tanımaları, eğer sınıf ortamında bir sorun hissediyorsa bunun nedenini daha iyi anlamalarına, hatta öğrenme stili ile ilgili kendi düzenlemelerini yapmalarına yardımcı olabilir. Bunların yanı sıra okul rehber öğretmenleri, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili olarak sadece bilgilendirme yapmakla kalmayıp, bu özellikleri danışmalarında kullanabilirler. Öğrenme stilleri aslında bireyin dünyayı nasıl algıladığının bir göstergesidir. Rehber öğretmenler danışma etkinliklerini ve ortamlarını öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenleyebilirler. Bu konuda daha detaylı bilgilere Griggs'in (1991) öğrenme stilleri üzerine inşa ettiği danışma modelini tanıttığı kitap bölümünden ulaşılabilir.

2. 2. 2. 1. 5. Motivasyon

Akademik başarıyla olumlu yönde ilişkili olan yüksek motivasyon, üstün yeteneklilerin temel özellikleri arasında gösterilmektedir (Renzulli, 2005). Winner'a (2000) göre başarmaya ve öğrenmeye dönük motivasyon, üstün yeteneklilerin doğuştan getirdikleri bir özellik iken, Gagne'ye (2004) göre doğuştan sahip oldukları yeteneklerini geliştirmelerini sağlayan içsel bir katalizördür. Yapılan araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına oranla anlamlı düzeyde yüksek içsel motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur (Li, 1988; Skollingsberg, 2003). Buna bağlı olarak üstün yeteneklilerin her koşulda yüksek akademik başarılar elde edebilecekleri şeklinde bir algı oluşmuştur. Fakat beklenmedik başarısızlık gösteren, okulu bırakan üstün yetenekliler dikkate alındığında, bu genel algının tüm üstün yetenekli öğrenciler için geçerli olmadığı görülmektedir. Üstün yeteneklilerdeki motivasyon sorunlarıyla ilgili araştırmalarda, potansiyelinin altında başarı gösteren öğrencilerin motivasyonlarına olumsuz etki eden faktörlerin belirlenmesine odaklanılmıştır (Colangelo, Kerr, Christensen ve Maxey, 1993; Dai, Moon ve Feldhusen, 1998). Üstün yeteneklilerdeki akademik motivasyon sorunlarında ön plana çıkan temel kavramlar; öğrenmeye veya okula atfedilen değerler, öz-yeterlik inançları, öz-düzenleme ve çalışma becerileridir (Friedman-Nimz ve Skyba, 2009; Siegle ve McCoach, 2005).

Üstün yetenekli öğrenciler, genellikle öğrenmeye değer verirler ve bu tür aktivitelerden zevk alırlar (Gagne, 2004; Renzulli, 2005). Bu durum öğrenme için oldukça değerli görülen içsel motivasyonun belirtisidir. Bununla birlikte bazı üstün yetenekli öğrenciler okula veya öğrendikleri konuya bağlı olarak elde edebilecekleri sonuçlara daha çok değer verebilirler (Dweck, 2000). Yani motivasyon kaynakları dışsal faktörlere

dayanabilir. Her iki durumda sağlanan yüksek motivasyon, üstün yetenekli öğrencilerin başarılı olmasında etkilidir (Phillips ve Lindsay, 2006). Schunck (2009), içsel motivasyonu yüksek olan bir öğrenciye dışsal motivasyon kaynaklarının fazlaca sunulmasının öğrencinin içsel motivasyonunu olumsuz yönde etkileyeceğine dikkat çekmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin motivasyon düzeyleri, kendilerine sunulan aktivitelerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu ile doğru orantılıdır. Yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda, akademik motivasyonu yüksek olan üstün yetenekli öğrencilerin, düşük performans gösteren üstün yetenekli akranlarına göre, öğrenme ortamlarına yönelik algılarının daha olumlu olduğu (McCoach ve Siegle, 2003), öğrenmeye ve okula daha fazla önem verdikleri bulunmuştur (Renzulli ve Park, 2002). İleriye dönük amaçların belirlenmesinde ve kariyer planlamasında okulun önemine yapılan vurgu ile bunların okulla bağlantılı hale getirilmesi, üstün yeteneklilerin motivasyonları üzerinde güçlü ve olumlu bir etki yaratır (Rea, 2009).

Öz-yeterlik algıları, üstün yetenekli öğrencilerin motivasyon problemi yaşamalarına neden olan bir diğer değişkendir. Öz-yeterlik, bireyin bir işi başarıyla tamamlayabileceğine dönük inancıdır (Schunck, 2009: 491). Üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile akademik motivasyonları arasında olumlu yönde bir ilişki vardır (Goldberg ve Cornell, 1998; Malpass, O'Neil, Hocevar, 1999). Bununla birlikte akademik olarak başarılı olan ve olmayan üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik inançları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular çelişkilidir. Bazı araştırma sonuçlarında, başarılı üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik inançları daha yüksek bulunurken (Colangelo, Kerr, Christensen ve Maxey, 1993) bazılarında gruplar arasında farklılık tespit edilmemiştir (McClelland, Yewchuk ve Mulcahy, 1991; McCoach ve Siegle, 2003). Bununla birlikte akademik motivasyonları düşük olan üstün yetenekli öğrencilerin başarısızlıklarını yeteneklerine değil çabalarına ya da diğer dışsal faktörlere atfettikleri görülmektedir (Tuss, Zimmer ve Ho, 1995). Öz-yeterlik inançlarının motivasyon üzerindeki olumsuz etkilerinin üstün yetenekli kız öğrencilerde görülme olasılığı daha yüksektir (Altun ve Yazıcı, 2012). Özellikle fen ve matematik derslerinde, üstün yetenekli kız öğrencilerin öz-yeterliklerini üstün yetenekli erkeklere göre daha düşük düzeyde algılama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Malpass, O'Neil ve Hocevar, 1999). Bu durum üstün yetenekli kız öğrencilerin fen ve matematik derslerine yönelik motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Huang, 2012). Ayrıca öğrencilerin yeteneklerini değerlendirme biçimlerinin, motivasyonlarını etkilediği görülmektedir. Yeteneklerinin geliştirilebilir olduğuna inanan öğrenciler, daha zor görevleri başarma konusunda isteklidirler. Fakat yeteneklerini doğuştan getirilen ve değişmez bir özellik olarak değerlendiren öğrenciler, bu tür yeni durumları yeteneklerinin sınınanacağı ortamlar olarak görebilir ve hata yapmaya karşı aşırı duyarlı olabilirler (Dweck, 2000).

Çünkü onlara göre sergiledikleri herhangi bir hata, onların yeteneksizliğinin bir kanıtı olacaktır. Bu değerlendirme biçiminin öğrencilerin motivasyonları üzerindeki olumsuz etkilerini, öğrencilerin yeni ve zor işlerden kaçınmalarında ve verilen görevi yerine getirmede sergiledikleri erteleyici davranışlarda görmek mümkündür (Siegle ve McCoach, 2005).

Öz-düzenleme kapasitesinin düşük olması üstün yetenekli öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler (Malpass, O'Neil ve Hocevar, 1999). Öz-düzenleme kavramı içerisinde zaman yönetimi ve çeşitli ders çalışma becerileri yer almaktadır (Siegle ve McCoach, 2005). Üstün yetenekli öğrencilerin bu becerilerdeki eksiklikleri farklı şekillerde tartışılmıştır. Bazı araştırmacılara göre üstün yetenekliler arasında; zeki bireylerin çok çalışmasına gerek olmadığı inancı yaygındır (McNabb, 2003:420). Bu inanışa göre, bir konuda zorlanmaları veya yoğun çaba sarf etmeleri onların pek de zeki olmadığının göstergesidir. Bu nedenle zorlayıcı işleri denemekten uzak durarak kendilerini geliştirme fırsatlarını değerlendirmezler. Üstün yeteneklilerdeki öz-düzenleme becerilerinin eksikliğinin nedenlerini açıklayan bazı araştırmacılar ise uygun olmayan öğretim ortamlarına dikkat çekmektedirler. Erken yaşlardan itibaren kendi hızlarına uygun ve zorlayıcı eğitim etkinlikleriyle karşılaşmayan üstün yetenekli öğrenciler, ders çalışma ve zaman yönetimi gibi becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymayabilirler (Siegle ve McCoach, 2005). Gelişmiş hafızaları ve bilgi işlem hızları eğitimlerinin ilk yıllarında çalışma becerilerindeki eksikliği telafi edebilirken, daha sonraki yıllarda (genellikle lisede) bu becerilerdeki eksiklikler motivasyon sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir.

Motivasyon sorunu yaşayan bir üstün yetenekli öğrenciye yardımcı olmak isteyen öğretmen veya ebeveynlerin öncelikle problemin altında yatan faktörleri kapsamlı bir şekilde analiz etmeleri önemlidir. Motivasyonsuzluk, akademik başarı, okula ve yeteneklerine dönük algılar arasında oluşan döngünün kırılması için, öncelikle öğrencinin ilgi alanlarının tespit edilmesi ve bir amaç oluşturması uygun bir adım olabilir (Paris, 2011: 20). Öğretmenlerin ders planlarını öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapmaları, öğrendiklerinin onlara ne gibi katkılar sağlayabileceği hakkında bilgi vermeleri, yapılacak etkinliklerle ilgili seçenekler sunmaları, motivasyonu artırıcı yaklaşımlardır (McCoach ve Siegle, 2003). Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine dönük inanç ve atıflarının yanı sıra çevrelerinden aldıkları desteğin de motivasyonları üzerindeki etkileri unutulmamalıdır. Güvenli ve sıcak bir eğitim ortamı, arkadaş çevresi ve okul personeli öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilerken, aynı zamanda aldıkları olumlu geri bildirimler, öz-güvenlerinin gelişimine katkı sağlar (Emeric, 1992). Üstün yeteneklilerdeki öz-yeterlik duygularını artırmak için verilen olumlu geri bildirimlerin genel övgülerden ziyade özel

olarak geliştirilen beceriye dikkat çekecek şekilde iletilmelidir (Siegle ve McCoach, 2005). Üstün yeteneklilerdeki motivasyon sorunları hakkında bilgi sahibi olan okul psikolojik danışmanları, önleyici hizmetler kapsamında; nedensel atıflar ve göreve verilen değer ile ilgili olarak sınıf rehberlik etkinlikleri tasarlayabilirler. Ayrıca motivasyon sorunu yaşayan öğrencilerle yapılacak grup ya da bireysel danışma uygulamalarının öğrencilerin yeni becerileri geliştirmesi, okula yönelik olumsuz tutumların değişmesi ve sosyal desteğin sağlanması açısından faydalı olacağı belirtilmektedir (Rowell ve Hong, 2013).

2. 2. 2. 1. 6. Öğrenme Güçlükleri ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu

Bazı öğrencilerde, üstün yetenekliliğin yanı sıra çeşitli öğrenme güçlükleri (ÖG) ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu (DE/HB) görülebilmektedir. Üstün yetenek tanısının yanı sıra bu tür bozukluklara sahip olan öğrenciler, çift tanılı (dual diagnosis) ya da iki kere farklı (twice exceptional) olarak adlandırılmaktadırlar (Lupart ve Toy, 2009). Bozukluk türleri ne olursa olsun, bir yandan gelişmiş yeteneklere sahip olmaları bir yandan bazı alanlarda sınırlılıklar yaşamaları, üstün yetenekli öğrencilerde bir takım özel sorunların görülmesine neden olabilmektedir (Assouline, Nicpon ve Whiteman, 2010; Barber ve Mueller, 2011; Olenchak ve Reis, 2002).

Öğrenme güçlüğü tanısı alanların %2.3'ünün IQ puanının 120 ve üstünde olduğu belirtilmektedir (Mauser, 1981). Genel olarak potansiyel yeteneği ile bazı özel akademik alanlardaki (okuma, yazma, matematik) başarısı arasındaki belirgin tutarsızlık, üstün yeteneklilerin öğrenme bozukluğu tanısı için kullanılır. Bazı araştırmacılar bu tutarsızlığı WISC-R testinin performans ile sözel alt grupları arasındaki puan farkının 15 ve üzerinde olması şeklinde formüle etmişlerdir (Davis ve Rimm, 2004: 385). Bununla birlikte bazı bilim adamları öğrenme güçlüğü olan üstün yeteneklilerin tanılanmasında IQ testlerinin yetersizliğine dikkat çekerek, yapılandırılmış görüşmelerin, gözlemlerin yer aldığı çok boyutlu bir tanılama sistemini önermektedirler (Şekeral ve Özkardeş, 2013). Baskın hale gelen gelişmiş yeteneklerin sahip olunan bazı bozuklukları örtmesi ya da tam tersi, bu bozukluklar nedeniyle üstün yeteneğin fark edilmemesi tanılama sürecinde karşılaşılan en önemli sorunlardandır (Brody ve Mills, 1997). Öğrenme ile ilgili problemlerinin, eğitimlerinin ilk yıllarından itibaren gözlenmesine karşı öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin genellikle ilkökul sonlarında ya da ortaokulda tanılandığı görülmektedir (Olenchak ve Reis, 2002). Bu durum müdahalenin geç kalması ve çocuğun öğrenme yetersizliklerinden kaynaklanan olumsuz yaşantılar geçirmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin hiçbir

tanı almadan öğrenim hayatlarını bitirmeleri de söz konusudur (Trail, 2011). Bu durumda hiçbir özel eğitim imkânından faydalanmaları mümkün olmamaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrenciler, tanılandıkları her iki alanın karakteristik özelliklerini göstermektedirler (Neihart, 2008). Buna bağlı olarak ÖG'li üstün yetenekli öğrenciler, her iki grubun karşılaştığı güçlüklerin yanı sıra, sahip oldukları yetenekleri ve yetersizliklerinin birleşiminin getirdiği bir takım sosyal-duygusal zorlukları da yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin çoğu, yeteneklerine güvenip içsel bir motivasyonla hareket etmelerine rağmen, bazı konularda tekrar tekrar başarısızlık yaşamalarına anlam verememektedirler (Reis, Neu ve McGuire, 1995). Bu nedenle okul yıllarıyla birlikte öğrencilerin benlik saygılarında ve yeterlik algılarında düşüş gözlenmektedir (Barber ve Mueller, 2011; King, 2005). Ayrıca kendilerine dönük gerçekçi olmayan beklentiler içinde olma ve başarısızlık karşısında aşırı hayal kırıklığı yaşama gibi olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri sergilemektedirler (Olenchak, 1994; Silverman, 1989). Yeteneklerinden ziyade yetersizliklerinin üzerinde durulduğu ve çoğu zaman yeteneklerinin görmezden gelindiği okul ortamı, ÖG'li üstün yetenekli öğrencilerin olumsuz yaşantılarının gelişiminde etkili olan en önemli faktördür (Reis, Neu ve McGuire, 1995). Öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı bir diğer problem alanı, öğretmen ve arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları olumsuzluklardır. Akranlarına göre oldukça gelişmiş zihinsel yeteneklerini fark eden öğretmenleri, ÖG'li öğrencilerin belirli alanlardaki başarısızlıklarını tembellek veya ilgisizlik olarak nitelendirebilmektedirler (Brody ve Mills, 1997; Montgomery, 2003). ÖG'li üstün yetenekli öğrenciler, normal sınıflarda, sadece üstün yeteneklilerin bulunduğu hızlandırma ya da zenginleştirme gruplarında ya da sadece ÖG tanısı alan normal yetenek düzeyindeki akranlarının bulunduğu sınıflarda arkadaş ilişkilerinde zorluklar yaşamaktadırlar (Daniels, 1991). Özel eğitim sınıflarında grubun altında ya da çok üstünde özellikler sergileyen ÖG'li üstün yetenekli öğrenciler kendilerini sınıf arkadaşlarından farklı hissetmekte ve bu nedenle gruba kabul edilmeye ilgili sorun yaşamaktadırlar (Olenchak ve Reis, 2002). Bunun yanı sıra bu öğrencilerin, destek eğitimi için normal sınıflarından çok uzun süre ayrı kalmaları sınıf içi etkileşimi artıran birçok etkinliği kaçırmalarına ve arkadaşlarından uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Daniels, 1991:218). Benzer sorunlar DE/HB tanısı alan üstün yetenekli öğrenciler için de geçerlidir.

Üstün yetenekli öğrencilerde sıklıkla görülen bozukluklardan biri olan DE/HB, nörobiyolojik bir sorundur. Dikkatsizlik, unutkanlık, organizasyon ve süreklilik gerektiren işlerde güçlük, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik gibi belirtilerle kendini gösterir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013: 29-32). Üstün yetenekli öğrencilerde DE/HB görülme oranının %9 civarında olduğu belirtilmekle birlikte (Chae, Kim ve Noh, 2003) alanda yapılan

çalışmaların azlığı ve yanlış tanılamalar nedeniyle gerçek yaygınlığı hakkında kesin bir bilgi vermek zordur. Tanılamayla ilgili yapılan yanlışlıklar üç grupta incelenebilir. Bunlardan ilki, üstün yetenekliliğin bazı karakteristik özelliklerinin DE/HB belirtileri ile benzerlik göstermesinden kaynaklanan tanılama hatasıdır (Kaufmann ve Castellanos, 2000). Aşırı duyarlılık (özellikle psiko-motor alanda), sınıf ortamında sıkılma, uyaranlara hızlı tepki verme gibi özellikleri nedeniyle bazı üstün yetenekliler DE/HB tanısı almaktadırlar. Bu durumdaki öğrenci, hem üstün yeteneklerinin tanınmadığı bir eğitim ortamında yetişmekte hem de gereksiz bir tedavi sürecine ve ilaç kullanımına maruz kalmaktadır (Baum, Olenchak ve Owen, 1998). Tanılamada yapılan ikinci tür hata ise, aslında DE/HB belirtileri gösteren çocukları üstün yetenekli olarak tanılama eğilimidir (Hartnett, Nelson ve Rinn, 2004). Son tanılama hatası ise üstün yetenekliliğin ve DE/HB'in birlikte görüldüğü çocuklardaki eksik tanılamalardır (Kaufmann ve Castellanos, 2000). Bu çocuklardaki iki özel durumdan birinin gözden kaçmasındaki başlıca nedenlerden biri, üstün yetenekliliğin DE/HB belirtilerini gizlemesidir. Bununla birlikte DE/HB'li öğrencinin dikkat eksikliği nedeniyle IQ testinden düşük puan alması onun üstün yetenekliliğinin tanılanmasını engelleyebilir (Moon, 2002b). Ayrıca DE/HB'li üstün yetenekli erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasındaki bazı davranış farklılıkları, kızlardaki DE/HB'in tanılanmasını zorlaştırabilmektedir. Örneğin, DE/HB'li üstün yetenekli kızlar, erkeklere göre daha sessizdirler ve daha yavaş hareket ederler. Bununla birlikte ödevlerini tamamlamaya ve işlerini organize etmeye daha eğilimlidirler (Lovecky, 2004). Tanı eksikliğinin her iki durumunda da öğrenci ihtiyacı olan eğitim ortamında bulunamaz ve erken müdahale fırsatını kaçırmış olur. Ayrıca bazı davranışlarındaki açıklayamadığı farklılık nedeniyle bir takım sosyal-duygusal sorunlar yaşayabilir.

DE/HB'li üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar, sahip oldukları bozukluktan kaynaklanabileceği gibi duygusal, ailesel ve sosyal nedenlerle de ilgili olabilir. Duygularını yönetmede zorlanan DE/HB'li üstün yetenekli çocukların genellikle sosyal olarak akranlarına göre iki-üç yaş geride olmaları (Kaufmann ve Castellanos, 2000) ve bazen kontrolsüz, agresif davranışlar sergilemeleri, arkadaşları tarafından dışlanmalarına neden olabilmektedir (Moon, Zentall, Grskovic, Hall ve Stormont, 2001). Bu durum özellikle homojen sınıflarda eğitim gören DE/HB'li üstün yetenekli öğrencilerde daha sık gözlenmektedir. Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan ailelerdeki stres düzeyi genellikle normal ailelerde gözlenenden yüksek olabilmektedir. İki kere farklı (twice exceptional) ya da çift tanılı (dual diagnosis) bir çocuğa sahip olmanın getirdiği stresle başa çıkamayan, gerekli anlayış ve sabrı gösteremeyen aile ortamlarında çocuklar olumsuz etkilenmektedirler (Trail, 2011).

İki kere farklı olan öğrencilerin eğitsel alandaki öncelikli ihtiyaçları, doğru bir tanılama sürecinden geçebilmektir. Bu konuda yönlendirme yapacak olan rehber öğretmenlerin yeterli bilgi ve duyarlılığa sahip olması önemlidir. Hartnett, Nelson ve Rinn'in (2004) rehber öğretmenlere sundukları kurgusal vaka örneklerinde anlamlı düzeyde yanlış yönlendirme yaptıkları, üstün yeteneklilik ve DE/HB belirtilerini ayırmada başarısız oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca tanılamada çoklu yaklaşımların kullanılması birçok araştırmacı tarafından tavsiye edilmiş ve bu amaçla ölçme araçları geliştirilmiştir (Lovett ve Sparks, 2013). ÖG'li ya da DE/HB'li olan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde en faydalı yaklaşım yetersizlikleri giderilmeye çalışılırken güçlü yönlerinin ön plana çıkarılması ve desteklenmesidir. Koruyucu bir atmosferde, güçlü yönlerinin vurgulandığı öğrenci merkezli stratejilerin uygulandığı ortamlarda, çift tanıılı öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve benlik saygılarının yükseldiği tespit edilmiştir (Olenchak, 1995). Güçlü yanlarının ön planda tutulduğu ve uygun eğitim stratejilerinin uygulandığı çift tanıılı öğrencilerin daha çok üstün yetenekli akranlarıyla benzer özellikler sergiledikleri görülmektedir (Leroux ve Levitt-Perlman, 2000). Ayrıca mentörlük uygulamaları (Shevitz, Weinfeld, Jeweler ve Barnes-Robinson, 2003) ve çeşitli teknolojik araçlarla zenginleştirilmiş, bol uyarıların sunulduğu ortamların bu öğrencilerin eğitimlerinde olumlu katkıları olduğu belirtilmektedir (King, 2005). Rehber öğretmenlerin ailelerine sunacağı rehberlik hizmetleri öğrencilerin eğitimlerinin uygun bir şekilde planlanması ve yürütülmesi açısından önemlidir. Ayrıca rehber öğretmenlerin, çift tanıılı öğrencilerin farkındalıklarının ve benlik algılarının geliştirilmesi amacıyla bireysel ve grupta danışma müdahaleleri düzenlemesi faydalı görülmektedir (Assouline, Nicpon ve Huber, 2006). Sunulan psikolojik danışma hizmetlerinde öğrencilerin güçlü yanlarına odaklanması, özel ihtiyaçlarının dikkate alınması öğrencilerin kendilerine dönük yıkıcı eleştirilerini azaltmakta, okula ve kendilerine dönük olumlu algılar geliştirmelerini sağlamaktadır (Olenchak, 2009).

2. 2. 2. 2. Mesleki Rehberlik Alanındaki İhtiyaçları

Potansiyellerini uygun şekilde değerlendirebilecekleri mesleklere yönlendirilmeleri, üstün yetenekliler üzerinde yapılan ilk çalışmalardan (Hollingworth,1942; Oden ve Terman, 1947) bu yana en çok önemsenen konuların başında gelmektedir. Hatta üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinin, mesleki rehberlik çalışmaları ile başladığı söylenebilir. Üstün yetenekli öğrencilere etkili kariyer danışmanlığı sağlayabilmek amacıyla kurulan rehberlik laboratuvarlarında (örn. Wisconsin Rehberlik Laboratuvarı), zamanla öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçları da dikkate alarak PDR hizmet alanlarının

genişletildiği görülmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Bu laboratuvarlarda ve üniversitelere bağlı bazı danışma merkezlerinde üstün yeteneklilerin mesleki tercihleri ve kariyer gelişimleri ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır (Kerr, 1991: 84-95). Bu alanda yapılan çalışmaların bir kısmında öğrencilerin yetenek alanları ve kişilik özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Larson ve Borgen, 2002; Leung, 1998; Sparfeldt, 2007). Bazı alışmalar ise üstün yetenekli öğrencilerin zekâ puanları ile akademik başarılarının kariyer gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeye dönüktür (Kelly ve Colangelo, 1990; Kuncel, Hezlett ve Ones, 2004). Üstün yeteneklilerin kariyer gelişimi üzerinde yapılan araştırmalar meslek öncesi ile sınırlı değildir. Yapılan boylamsal çalışmalar ile üstün yetenekli bireylerin seçtikleri (ya da yönlendirildikleri) meslek alanındaki başarı ve doyum düzeyleri de araştırılmıştır (Oden, 1968; Perrone, Tschopp, Snyder, Boo ve Hyatt, 2010). Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimlerinin ve mesleki ilgilerinin üstün yetenekli olmayan akranlarından farklılaştığını göstermektedir (Kelly ve Cobb, 1991). Örneğin, stn yetenekli öğrenciler, kariyer olgunluğu bakımından akranlarından daha ileridedirler (Kelly ve Colangelo, 1990). Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrenciler, seçecekleri mesleği bir yaşam stili olarak değerlendirmekte (Perrone ve Van Den Heuvel, 1981) ve daha çok prestijli meslekleri tercih etme eğilimi göstermektedirler (Leung, Coloney ve Scheel, 1994; Miller ve Cummings, 2009).

Gelişmiş entelektüel becerileri sayesinde, üstün yetenekli öğrencilerin her meslekte başarılı olabilecekleri ya da karşılaştıkları zorlukların üstesinden her nasılsa gelebilecekleri düşünülmektedir. Bu gerekçeyle üstün yetenekli öğrencilerin kariyer planlamalarında tek başlarına bırakıldıkları ya da uygun kariyer eğitiminden mahrum kaldıkları görülmektedir (Greene, 2003). Yaygın görüşün aksine, üstün yetenekli öğrencilerin gelişmiş yetenekleri onlar için her zaman avantaj sağlamamaktadır (Silverman, 1993b). Birçok alanda üstün yeteneğe ve ilgiye sahip olmaları veya kariyer tercihlerini çok erken yaşlarda yapmaları, üstün yetenekli öğrencilerin sorun yaşadıkları başlıca konulardır (McKay, 2009).

Bugün çoğu lise ve üniversitede mesleki yönlendirmelerde üstün yeteneklilerin akademik başarılarına odaklanıldığı görülmektedir (Greene, 2006; Peterson, 2000b). Oysaki akademik başarı kariyer danışmanlığında dikkate alınması gereken değişkenlerden yalnızca biridir. Üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerinde sosyal, psikolojik ve gelişimsel birçok değişkenin etkili olduğu göz ardı edilmemelidir (Greene, 2002). Erken bilişsel olgunlaşma (Kelly ve Colangelo, 1990), mükemmeliyetçilik (Rysiew, Shore ve Lebb, 1999), geniş ilgi ve yetenek alanları (Miller, 1981) ahlaki ve duygusal duyarlılık (Perrone ve Van Den Heuvel, 1981), aile ve öğretmenlerin yüksek

beklentilerinden kaynaklanan stres (Kerr, 1991; Milgram, 1991b) gibi birçok değişken, üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerinde ve mesleki tercihlerinde etkili olmaktadır. Bunların yanında yaratıcılık özelliği ön plana çıkan (McKay, 2009), beklenmedik başarısızlıklar gösteren (Peterson, 2000a), sosyo-ekonomik düzeyi düşük (Olszewski-Kubilius ve Scott, 1992) ve cinsiyeti kadın (Kerr, 1991) olan üstün yetenekliler, karşılaştıkları zorluklar nedeniyle, kariyer gelişimlerinde riskli gruplar olarak görülmektedirler.

Geleneksel yaklaşımlar ve kullanılan değerlendirme araçları, üstün yeteneklilere dönük kariyer danışmanlığı hizmetlerinde yetersiz kalmaktadır (Greene, 2006; McKay, 2009). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilere kariyer danışmanlığı hizmeti veren uzmanların onlara özgü değerlendirme araçlarını ve müdahale yöntemlerini kullanmaları önerilmektedir (Hollinger, 1991; Kerr ve McKay, 2013; Kerr ve Sodano, 2003). Sunulan mesleki rehberlik hizmetlerinde öğrencilerin yeteneklerinin yanı sıra değerlerini, ilgilerini, hobilerini ve tercih ettikleri yaşam stillerini içeren çok boyutlu yaklaşımlar kullanılmalıdır (Hollinger, 1991; Stewart, 1999; Van Tassel-Baska, 1981). Kariyer gelişimlerinin, yenilik ve değişikliklere açık olduğunun farkına varmalarını sağlamak ve gelişim süreçlerini doğrusal yerine döngüsel bir yapı şeklinde değerlendirmelerine yardım etmek, üstün yeteneklilere dönük kariyer danışmanlığının amaçları arasındadır (Greene, 2002). Böyle bir süreçte, yaratıcılık özellikleri de dikkate alınarak, üstün yeteneklilere geleneksel meslekler dışında güncel iş alanlarıyla ve yeni eğilimlerle ilgili bilgilendirmelerin yapılması önemli hale gelmektedir (McKay, 2009). Kariyer sorunlarının paylaşıldığı bu tür bilgilendirmeler ya da kariyer danışmanlığı uygulamaları, bireysel olarak ya da grup şeklinde sürdürülebilir (Hollinger, 1991). Üstün yeteneklilere dönük bu tür uygulamalarda ilgili kişilerin işbirliği içinde rol almaları beklenir. Çalışmaların sürdürülmesinde sadece okul psikolojik danışmanlarının rol alması diğer bir ifadeyle yalnız bırakılması, uzmanlar tarafından eleştirilen bir husustur (Greene, 2002; Milgram, 1991b). Verilecek hizmetlerin sadece belli bir dönemle ve sadece üstün yetenekli çocukla sınırlı olmaması işbirliğinin önemini arttırmaktadır. Uzmanlara göre üstün yetenekli öğrencilerin kariyer eğitimleri erken yaşlarda başlatılması ve aile bireylerinin de bu hizmetlerden yararlandırılması hedeflenmelidir (Milgram, 1991b; Silverman, 1993b)

Üstün yeteneklilerin kariyer gelişimleri pek çok değişkenle ilişkilidir. Önceki çalışmalar dikkate alındığında çok potansiyellik, yaratıcılık, cinsiyet rolleri ve mesleğe erken yönelme değişkenlerinin ön plana çıktığı gözlenmektedir. Bu konular aşağıda ele alınmaktadır.

2. 2. 2. 1. Çok Potansiyellik

Üstün yeteneklilerle kariyer danışmanlığı alanında en çok tartışılan konulardan biri öğrencilerde gözlenen çok potansiyelliktir (multipotentiality). Çok potansiyellik, bireyin birçok alanda yüksek düzeyde ilgi ve yeteneğe sahip olması olarak tanımlanır (Colangelo, 2003). Yaygınlığı son derece yüksek olan bu durum, üstün yetenekliler için avantaj olarak görülse de bazen sorun yaşanmasına neden olabilmektedir. Özellikle mesleğe karar verme aşamasında yaşanan kararsızlık ve yoğun stres bu sorunların başında gösterilebilir (Emmett ve Minor, 1993; Kerr, 1991, Fredrickson, 1986). Mesleki yetenek testlerinin her alanında %95'in üzerinde puan alan bu öğrenciler için uygun kariyer planlarının geliştirilmesinde, rehber öğretmenler bazı zorluklar yaşayabilmektedirler (Davis ve Rimm 2004).

Çok yönlü potansiyele sahip olan öğrenciler, yaklaşma-yaklaşma tarzında bir çatışma yaşayabilirler ve zorunlu olarak ilgi duyup başarılı oldukları alanlardan sadece birine yönelmede isteksiz olabilirler (Kuzgun, 1986). Ayrıca bu öğrencilerden bazıları, sahip oldukları mükemmeliyetçilik özelliklerinin etkisiyle "en ideal kariyer" tercihini aradıkları için mesleğe karar vermede gecikebilirler (Marshall, 1981). Bazı araştırmacılara göre, çok potansiyele sahip olan öğrencilerin beklentileri ile ailelerinin beklentileri arasındaki uyumsuzluk mesleki kararsızlıklarındaki en büyük etkidir (Davis ve Rimm, 2004; Rysiew, Shore ve Leeb, 1999). Üstün yetenekliler, aile beklentilerinin oluşturduğu yoğun baskıdan bir an önce kurtulmak için gelişigüzel bir tercih yapabilirler ve avantajlı özelliklerini dikkate almadan yanlış bir kariyer sürecine girmiş olabilirler (Owens, 2009: 608). Kerr'e (1991) göre, üstün yeteneklilerdeki çok potansiyelliğin etkileri ilkökul yıllarından başlayarak yetişkinlik dönemine kadar gözlenebilir. İlkokul döneminde; ödev konusu seçmede kararsızlık, aynı anda birçok aktiviteye katılma isteği gibi belirtilerle gözlenebilen çok potansiyellilik, lise döneminde ders seçimi ve üniversite tercihlerinde yaşanan kararsızlıklarla belirginleşir. Bu öğrencilerin, üniversitede bir iki kez alan değiştirmesi ya da aynı anda birkaç alanda öğrenim görmesi sık karşılaşılan durumlardır. Aynı anda ve kısa zamanlı birçok işte çalışma, sıklıkla iş değiştirme, işyerinde sergilenen yüksek performans, başarıya rağmen yabancılaşma, amaçsızlık ve depresyon gibi duygular çok yönlü potansiyelleri nedeniyle üstün yeteneklilerin yetişkinlik döneminde yaşadıkları temel sorunlardır.

Bazı araştırmacılar çok potansiyelliğin üstün yetenekliliğin doğasıyla ilişkili olduğunu ve bir sorun olarak görülemeyeceğini belirtmektedirler (örn. Fredrickson, 1986; Sajjadi, Rejskind ve Shore, 2001). Onlara göre birçok alanda üst düzey yeteneğe sahip olmak bu öğrenciler için genellikle olumlu sonuçlar getirmektedir. Shute (1999), üstün yetenekli üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, katılımcıların %84'ünün ilgi ve

yetenek testlerinden birçok alanda üst düzey puan aldıklarını ve bu öğrencilerin sadece %10'unun kariyer tercihleriyle ilgili sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bazı araştırmacılar ise üstün yeteneklilerin kariyer tercihlerinde yaşadıkları sorunların çok potansiyellik ile ilgili olmadığını daha çok karar verme becerilerinin eksikliğinden (Achter, Benbow ve Lubinski, 1997) ya da kendini gözleme konusundaki yetersizliklerden (Stewart, 1999) kaynaklandığını ifade etmektedirler. Achter, Lubinski ve Benbow (1996), üstün yeteneklilerdeki çok potansiyelliğin değerlendirme hatasından kaynaklandığını savunmaktadırlar. Bu araştırmacılara göre, üstün yetenekli öğrencilere uygulanan mesleki ilgi ve yetenek envanterlerinde gelişim düzeylerine uygun olarak kronolojik yaşlarının üzerindeki profiller kullanılmalıdır. Achter ve arkadaşları (1996), bu şekildeki bir değerlendirme sistemiyle yaptıkları çalışma sonucunda, binden fazla üstün yetenekli öğrencinin yalnızca %5'inde çok potansiyellik olduğunu tespit etmişlerdir.

Sistematik bir şekilde modellenmiş ve standart ölçme araçları ile gerçekleştirilen yukarıdaki araştırmaların sonuçları aksini gösterse de, çok potansiyellik bazı üstün yetenekli öğrenciler için sorun olmaya devam etmektedir. Üstün yeteneklilerle çalışan uzmanların gözlemlerinde ve klinik raporlarında bu soruna sıklıkla yer vermeleri, bunun kanıtı olarak gösterilebilir (Davis ve Rimm, 2004; Marshall, 1981; Rysiew, Shore ve Leeb, 1999). Bu tür öğrencilere kariyer danışmanlığı hizmeti sunan rehber öğretmenlerin yaşanan zorlukların farkında olmaları önemlidir. Kerr ve Ghrist-Priebe (1988) değerlerin ön planda tutulduğu kariyer danışmanlığı yaklaşımının olumlu sonuçlar verdiğini bulmuşlardır. Mesleğe karar verme aşamasında, üstün yetenekli öğrencilerin kendi gelişim düzeylerine uygun çoklu bir değerlendirme sisteminden geçirilmelerinin oldukça faydalı olacağı belirtilmektedir (Achter ve Lubinski, 2005). Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini ve meslekleri daha iyi tanımları için erken yaşlardan itibaren başlatılan kariyer eğitimlerinde, ailelere dönük rehberlik hizmetleri de unutulmamalıdır (Greene, 2002).

2. 2. 2. 2. Mesleğe Erken Yönelme-Tek bir alana odaklanma

Bazı üstün yetenekli öğrenciler, çok erken yaşlarda kariyer tercihlerini belirleyebilir ve belirledikleri alana aşırı düzeyde odaklanabilirler (Marshall, 1981). Kariyer olgunlukları, normal gruptaki akranlarından daha fazla gelişmiş olsa da söz konusu olgunluğun bazı üstün yetenekli öğrencilerde çok daha ileri düzeyde gözlenmesi onları farklı kılmaktadır. Bu öğrencilerin yetenekleri; dil, matematik, fen gibi akademik alanlarda ya da müzik, dans ve liderlik gibi akademik olmayan alanlarda gözlenebilir (Mckay, 2009; Silverman, 1993). Oldukça yüksek zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerde bu özelliğin daha çok görüldüğü belirtilmektedir (Marshall, 1981; Milgram, 1991b: 128). Bu nedenle yaygınlığı çok

potansiyellik kadar yüksek değildir (Owens, 2009). Çok yönlü potansiyele sahip olan üstün yeteneklilerin aksine tek bir alanda üstün yetenek gösteren öğrencilerin kariyer tercihi (mesleğe karar verme) konusunda sorun yaşamadıkları belirtilmektedir (Kerr ve Sodano, 2003). Fakat bu öğrenciler, kariyer gelişimleri boyunca farklı türden sorunlarla karşılaşabilmektedirler.

Tek bir alana yönelen üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları sorunların bazıları; yoğun ilgi gösterdikleri alanla ilgili eğitim süreçleriyle ve bu konuda ebeveynlerin sergiledikleri tutumlarla ilgilidir. Ebeveynler, öğrencilerin yoğun ilgi gösterdikleri alanla ilgili uygun eğitim fırsatlarını sağlama konusunda yetersiz ya da isteksiz olabilirler (Davis ve Rimm, 2004). Buna karşın bazı ebeveynler, yeteneklerini en iyi şekilde geliştirmesi için aşırı yoğun bir çalışma planı hazırlayarak çocuğun üzerinde yoğun baskı oluşturabilirler (Kerr, 1991). Her iki durumda da öğrencinin yetenekli olduğu ve yoğun ilgi gösterdiği alanla ilgili gelişimi, olumsuz yönde etkilenebilir. Erken yaşlarda tek bir alana yönelmenin yarattığı sorunlardan bir diğeri ise; öğrencinin diğer kariyer seçeneklerini tanımaya fırsat bulamamasıdır. Öğrenci, zamanının büyük bir bölümünü ilgi duyduğu alanla ilgili çalışmalarına ayırdığından diğer okul derslerini hatta sosyal aktivitelerini ihmal edebilir (McKay, 2009; Kerr, 1991). Böylece yeteneklerini keşfedebileceği alanları kısıtlamış olur. Marshall'a (1981) göre asıl sorun, yoğun çalışma performansları yüzünden bu öğrencilerin sosyal ilişkilerinin ve iletişim becerilerinin gelişmemesidir. Uzun yıllar üstün yetenekli öğrencilere kariyer danışmanlığı yapan Marshall, mesleğe erken yönelip özel bir alanda çalışan öğrenciler arasında sosyal izolasyonun ve yalnızlığın oldukça yaygın olduğunu farkına varmıştır. Bazı araştırmacılar ise (örn. Milgram, 1991b; Stewart, 1999) sahip oldukları bağımsız çalışma ve otonomi özelliklerine rağmen, uzun yıllar sürebilen eğitimleri nedeniyle özel yetenekli öğrencilerin ekonomik olarak ailelerine bağlı kalmalarının yaratabileceği çatışmalara dikkat çekmişlerdir.

Bu tür sorunlarla karşılaşmamaları için rehber öğretmenlerin mesleğe erken yönelen bu yetenekli öğrencilere dönük bazı özel uygulamalar geliştirmeleri önemlidir. Rehber öğretmenler, öncelikle öğrencinin yetenekli olduğu alanla ilgili uygun eğitimi almasını sağlarken, diğer ders ve sosyal aktivitelerden de geri kalmadığından emin olmaya çalışmalıdırlar (McKay, 2009; Kerr ve Sodano, 2003). Bu öğrencilerin bireysel tercihlerine saygı duyularak ilgilendikleri alanın kariyer olanakları ile ilgili zengin bilgilendirmeler yapılmalı, ayrıca burs imkânları tanıtılmalıdır (Milgram, 1991b). Kariyer seçeneklerinin ve burs imkânlarının tanıtılması oldukça üst düzey yeteneğe sahip olan öğrencilerin rehberlik servislerinden bekledikleri hizmetlerin başında gelmektedir (Kerr ve Colangelo, 1988). Öğrencilerin kariyer gelişimleri sadece rehberlik servislerinde yapılan bilgilendirmelerle sınırlı tutulmaz. Bunun yanında; çırak, stajyer ya da yarı zamanlı çalışan

olarak ilgilendikleri meslek alanlarında yer almalarını sağlamak, ilgilerini ve kariyer planlarını belirginleştirmeye yardım edici bir yaklaşımdır (Silverman, 1993). Bu öğrencilerin kariyer gelişimi ve danışmanlığı alanında başarılı bulunan bir diğer yaklaşım ise mentörlük uygulamalarıdır (Milgram, 1991; Kerr, 1991). Mentörler, sadece alanla ilgili mesleki bilgileri ile değil, uygun rol model özellikleri sayesinde benlik saygısı ve kişiler arası iletişimde de öğrencilere olumlu katkılar sağlayabilirler (Silverman, 1993). Bu nedenle öğrencinin ihtiyaçlarına en uygun mentörün seçilmesi önemli görülmektedir.

2. 2. 2. 3. Yaratıcı Üstün Yetenekliler

Yaratıcı üstün yetenekliler, geleneksel kariyer danışma yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bir diğer gruptur (McKay, 2009). Akademik alanda üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarla kıyaslandığında, yaratıcılık özelliği ön planda olan öğrencilerin mesleki gelişim ve danışmanlık hizmetleri ile ilgili çalışmaların sayısı yeterli görülmemektedir (Kerr, 1991; Kerr ve Vuyk, 2013; Moon ve Hall, 1998). Alandaki bir diğer sınırlılık ise, mesleki yönlendirmeler için kullanılan ölçme araçlarında yaratıcılık özelliğinin ihmal edilmesidir (Greene, 2002). Bir yarışma, ürün dosyası veya kapsamlı bir yaratıcılık testi sonucu olmadan rehber öğretmenlerin bu çocukları belirlemeleri ve yaratıcı oldukları alanı tanımaları zordur (Kerr ve McKay, 2013). Bu nedenle yaratıcılık özellikleri akademik alanların dışında olan üstün yeteneklilerinin kariyer tercihlerinde yalnız bırakıldıkları ya da yetersiz hizmet gördükleri söylenebilir.

Yaratıcı üstün yetenekli öğrencilerin en belirgin özellikleri, risk almaları ve yeni deneyimlere açık olmalarıdır (Feist, 1998). Ayrıca yaratıcı üstün yetenekli öğrencilerde sıklıkla gözlenen diğer özellikler; normları sorgulama, düzensizlik, sosyal uyumsuzluk, bağımsızlık ve bireysel çalışmaya yatkınlıktır (Kerr ve McKay, 2013). Bu öğrenciler, ilgili oldukları alanda yüksek motivasyonla uzun süre çalışabilirken diğer alanlara hiç ilgi göstermeyebilirler (Silverman, 1993). Yaratıcı üstün yetenekli öğrenciler, bu özellikleri nedeniyle genellikle öğretmenleri tarafından sınıf ortamında “rahatsızlık veren kişiler” olarak değerlendirilmektedir (Scott, 1999; Westby ve Dawson, 1995). Dolayısıyla bu öğrencilerin, yeteneklerine ve kişisel özelliklerine uygun eğitim ve danışmanlık hizmetleri almak yerine, “problemlili” olarak etiketlenme olasılıkları daha yüksektir.

Yaratıcı üstün yetenekli öğrenciler bu özelliklerine bağlı olarak, genellikle bağımsız olabilecekleri ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri kariyer alanlarını tercih etme eğilimindedirler (Frederickson, 1986). Fakat yapılan çalışmalarda, üstün yetenekli öğrencilerin mesleki tercihlerinin genellikle iyi yapılandırılmış ve saygın olarak değerlendirilen beş alanda (tıp, hukuk, mühendislik, fizik ve sosyal bilimler) yoğunlaştığı

tespit edilmiştir (Kelly ve Cobb, 1991; Kerr ve Colangelo, 1988). Oysaki yaratıcılık özelliği baskın olan üstün yetenekli bireyler “çalışan” rolünde olmakta zorlanmakta ve sıra dışı kariyer beklentileri göstermektedirler. Bu bireylerin yetişkinlik döneminde sıklıkla iş değiştirdikleri belirtilmektedir (Silverman, 1993: 228). Kerr ve Vuyk (2013), yaratıcı üstün yeteneklilerin çatışmalarını çözmeye genellikle içgörü ve sezgilerini kullandıklarına dikkat çekerek onlara sunulacak kariyer danışmanlığı hizmetlerinde bu özelliklerin göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler için kariyer danışmanlığı modeli geliştiren Kerr ve Vuyk, çok boyutlu ölçme araçlarının yanı sıra bireylerin yaratıcılık süreçlerini ve sezgilerini merkeze alan öyküsel terapiyi kullanmaktadırlar. Yaratıcı üstün yetenekli öğrencilerin ilgilendikleri alanda başarılı kariyere sahip olan kişileri tanımalarını sağlamak, onların mentör ya da rol model edinmeleri açısından etkili bir yardım sağlayabilir (Silverman, 1993). Yaratıcı bireylerin ortaya koydukları ürünler ve icatlar toplum için çok değerli görülse de, yaratıcılık gerektiren mesleklerin kendi içinde inişleri ve çıkışları olduğu bilinmektedir. Bu nedenle yaratıcı üstün yeteneklilere kariyer danışmanlığı hizmeti veren rehber öğretmenlerden, öğrencilere kendilerini yönetebilme, uyumlu ve esnek olma becerilerini kazandırmaları beklenmektedir (McKay, 2009). Ayrıca McKay, rehber öğretmenlerin bu öğrencilerin yeteneklerine güvenmeleri ve kendi kariyer yollarını oluşturmaları için onları desteklemelerini önemtedir. Son 10 yıl içerisinde değişen meslek alanları düşünüldüğünde bu gelişen dünya ve iş piyasası için önemli bir ihtiyaçtır.

2. 2. 2. 2. 4. Cinsiyetin Rolü

Cinsiyete dayalı farklılıklar, üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerinde ve tercihlerinde en çok tartışılan konulardandır. Araştırmaların çoğunda üstün yetenekli kız öğrencilerin kariyer gelişimleri boyunca erkek akranlarından farklı olarak bir takım içsel ve dışsal engellerle karşılaştıkları savunulmaktadır (Hollinger, 1991; Silverman, 1993b). Üstün yeteneklilere dönük kariyer araştırmalarının yapıldığı ilk yıllarda, toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle, kadınların daha çok düşük statülü mesleklere yönlendirildikleri dikkat çekmiştir (Phelps, 2009). Bu durumun gelişmiş zekâ ve yeteneğe sahip üstün yetenekli kız öğrencileri olumsuz yönde etkilediği savunulmuştur (Kerr, 1991). Erkeklerle benzer düzeyde yeteneklere sahip olmalarına rağmen, toplumda yüksek statüde görülen mesleklerde kadınların temsil oranının oldukça az olması, bu durumun kanıtı olarak gösterilmektedir. Dünya genelinde kadına yönelik bakış açısı ve yüklenen roller değişmekle birlikte üstün yetenekli kızların halen kariyer gelişimlerinde bazı güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir. Üstün yetenekli kızların karşılaştıkları zorluklar genellikle;

toplumsal cinsiyet rolleri, kariyer beklentileri, benlik saygıları, akademik başarıları ve alan seçimleri gibi konular bağlamında ele alınmıştır (Cassie ve Chen, 2012; Chen, 1993; Kerr, 1991; Kerr ve Nicpon, 2003).

Üstün yetenekli kızlar, üstün yetenekli olmayan kızlardan çok genellikle üstün yetenekli erkeklerle benzer özellikler gösterirler (Silverman, 1993e). Örneğin daha aktif açık alan oyunlarından, yaratıcı ve problem çözmeye dayalı aktivitelerden hoşlanırlar. İlkokul döneminde akademik olarak oldukça başarılı olan üstün yetenekli kızlar, bazı alanlarda erkek akranlarından daha ileride olabilmektedirler. Bu dönemde erkek ve kız öğrencilerin kariyer beklentileri büyük oranda benzerlik göstermektedir (Leung, Coloney ve Scheel, 1994). Fakat üstün yetenekli kız öğrencilerin akademik başarılarında ve kariyer hedeflerinde genellikle birlikte belirgin bir düşüş gözlenmektedir (Kerr ve Nicpon, 2003). Daha erkeksi olarak görülen fen ve matematik derslerine yönelik olumsuz tutumları ve düşük öz-yeterlik inançları, onları farklı kariyer planlarına yönlendirmektedir (McCormick ve Wolf, 1993). Pajares (1996), matematik dersinde erkeklerden daha başarılı olan üstün yetenekli kızların bu derse dönük öz-yeterlik inançlarının erkeklerden yüksek olmadığını ortaya koymuştur. Yeteneklerine güvenmeyen kız öğrenciler başarılarını daha çok şansa ve çabaya atfetme eğilimindedirler (Malpass, O'Neil ve Hocevar, 1999). Bu durum zamanla onların akademik başarılarını, benlik saygılarını olumsuz etkilemekte ve kariyer hedeflerini düşürmelerine neden olmaktadır (Silverman, 1993e). Örneğin Türkiye'de 2006 yılında yapılan liseye giriş sınavlarına girenlerin yarısını kız öğrenciler oluşturmasına rağmen fen liselerine yerleşenlerin yalnızca %32'sinin kız olduğu belirtilmektedir. (Sak, 2006). Erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha gelişmiş kariyer olgunluğuna ve bilgisine sahip olan üstün yetenekli kızların, kariyer kararı vermede yeteneklerinin kendilerine zorluk çıkardığına inanmaktadırlar (Kelly ve Cobb, 1991).

Bazı araştırmacılar (Freeman, 2004; Thompson ve Richardson, 2001), kız öğrencilerin başarısızlık korkusu ve mükemmeliyetçiliğin etkisiyle fen ve matematik alanlarından uzaklaştıklarını iddia etmektedirler. Bazı araştırmacılar (McCormick ve Wolf, 1993; Kerr, 1991) ise üstün yetenekli kız öğrencilerin daha kadınsı bir profil çizmek için bu alanlardaki yeteneklerini gizlediklerini savunmaktadırlar. Her durumda fen ve matematik derslerinden kaçmaları üstün yetenekli kız öğrencilerin ileride yapacakları kariyer tercihlerini sınırlandırmaktadır. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin üniversite tercihlerinde belirgin şekilde gözlenmektedir. Kerr ve Colangelo'nun (1988) çalışmalarında, üstün yetenekli erkek öğrencilerin daha çok fizik, mühendislik ve tıp gibi alanları seçerken kızların daha çok sosyal ve beşeri bilimleri tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca sağlık alanını tercih eden üstün yetenekli kızların yine kadınsı rollerle

bağdaştırılacak rehabilitasyon ve hemşirelik gibi yardım mesleklerine yöneldikleri görülmektedir.

Üstün yetenekli kızların kariyer tercihlerine etki eden bir başka konu aile sorumlulukları ile meslek sahibi olma arasında sıkışıp kalmalarıdır. Üstün yetenekli kızlar, üstün yetenekli olmayan hemcinslerine göre geleneksel cinsiyet rollerine ve meslek kalıplarına daha az bağlı olduklarına inanmaktadırlar (Kerr ve Nicpon, 2003). Yine de yüksek kariyer beklentileri ile evlilik ya da çocuk sahibi olma istekleri arasında bir tercih yapma zorunluluğu hissedebilmektedirler (Phelps, 2009). Buna bağlı olarak bazı üstün yetenekli kızlar kariyerlerinden vazgeçerken bazıları yüksek akademik başarıları ve kariyer hedefleri için evlenme ve çocuk sahibi olma planlarından uzaklaşmaktadırlar (Kerr, 1991). Bu durum lisans sonrası eğitimde de kendini göstermektedir (Benbow, Lubinski, Shea ve Eftekhari-Sanjani, 2000). Benbow ve arkadaşları, üstün yetenekli öğrencilerden oluşan geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirdikleri 20 yıllık boylamsal çalışma sonucunda, üstün yetenekli erkeklerin lisansüstü eğitime devam etme oranının kızlarıkinden oldukça yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Üstün yetenekli kız öğrencilere erken yaşlardan itibaren verilecek olan kariyer eğitiminde, başarılı kadın modelinin desteklenmesi, onların kariyer tercihlerine olumlu etki etmektedir (Kerr, 2003). Sıra dışı kariyerlere sahip olan kadınların biyografilerinin okutulması ya da mümkünse öğrencilerle bir araya getirilmesi öğrencilerin kendilerine rol-model oluşturmaları açısından önemlidir. Özellikle iş ve aile hayatını dengeli bir şekilde sürdüren kadınların yanı sıra çocuk sahibi olmamayı ya da evlenmemeyi tercih eden başarılı kadın örneklerin öğrencilere sunulması, onların farklı seçenekleri değerlendirmeleri açısından tavsiye edilen uygulamalardır (Kerr, 1991).

Tüm üstün yetenekli kızların yukarıda belirtilen zorlukları yaşamadığını hatırlatmak faydalı olacaktır. Özellikle günümüzde, kariyer tercihleri konusundaki cinsiyetler arasındaki farkların giderek azaldığı dikkat çekmektedir (Kerr ve Nicpon, 2003). Bu durum Türkiye'deki fen liselerini ve üniversiteyi kazan kız öğrenci sayılarındaki artışla da belirgin şekilde gözlenmektedir. Özellikle aileleri tarafından desteklenen üstün yetenekli kızlar, yüksek kariyer hedefleri belirlemekte ve bunlar için çalışmaktan vazgeçmemektedirler. Yapılan çalışmalar üstün yetenekli kızların ailesel ve sosyal desteğe daha çok değer verdiklerini ortaya koymuştur (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010; Reis, 1995). Ayrıca ailede ya da yakın çevrelerinde başarılı kariyere sahip kadın rol modellerin oluşu, üstün yetenekli kızlar üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Son yıllarda üstün yetenekli kızlarla yapılan çalışmalarda bilim insanlarına yönelik tutumların daha olumlu ve bilim insanı imajlarının daha feminen olduğu görülmektedir (Camcı-Erdoğan, 2013; Young, Rudman, Buettner ve McLean, 2013). Üstün yetenekli kız öğrencilere kariyer danışmanlığı yapan

rehber öğretmenlerin, öğrencilerdeki rol model eksikliğini dikkate alarak öğrencilerin kadın mentörlerle çalışmalarını veya bir araya gelmelerini sağlamaları faydalı bir yöntem olarak görülmektedir (Kerr, 1991).

2. 2. 2. 3. Kişisel Rehberlik Alanındaki İhtiyaçları

Üstün yetenekli öğrencilere dönük PDR hizmetleri içerisinde en fazla ihmal edilen alan kişisel rehberlik hizmetleridir (Moon, 2007). Oysa bireylerin okul ya da işteki başarıları üzerinde kişisel faktörlerin son derece etkili olduğu bilinmektedir. Moon'a (2003b) göre önemli bir kişisel değişken olan öznel iyi oluş, üstün yeteneklilerin eğitimi sürecinde geliştirilirse, bu doğrudan yetenek gelişimini de olumlu yönde etkiler. Son yıllarda üstün yeteneklilerin psikolojik iyi oluşlarına ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarının tespitine yönelik araştırmaların sayısındaki artış bu bakımdan önemlidir.

Yapılan çalışmaların çoğunda, üstün yeteneklilerde sıklıkla gözlenen; yüksek öz-yeterlik, gelişmiş zihinsel beceriler ve mizah anlayışı gibi özelliklerin psikolojik dayanıklılıkla olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Neihart, 2002a). Buna bağlı olarak üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Ayrıca üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırıldığı çalışmalarda, yüksek zekâ puanına sahip olan öğrencilerin başa çıkma becerilerinin ve uyum düzeylerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Bland, Sowa ve Callahan, 1994; Kline ve Short, 1991). Buna karşın üstün yeteneklilerin sahip olduğu tüm özellikler onların psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu etkiye neden olmayabilir. Örneğin, üstün yeteneklilerin sahip oldukları karakteristik yapı, diğerleri tarafından yeterince anlaşılmalara ve "tuhaf" ya da "problemlili" olarak etiketlenmelerine yol açabilir. Hatta kendilerindeki farklılığı sezen üstün yetenekli öğrencilerin, bu etiketlenmeleri kabullenmeleri de söz konusu olabilir (Silverman, 1993d). İçsel ya da çevresel faktörlerden kaynaklanan sorunlarla başa çıkmada zorlanabilen üstün yetenekliler, profesyonel yardım almaya gereksinim duyabilirler. Sunulacak yardım hizmetlerinde; üstün yeteneklilerin özelliklerinin tanınması ve onlara özgü müdahale yaklaşımlarının belirlenmesi önemlidir. Üstün yetenekli öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları konular daha çok; aşırı duyarlılıkları, asenkronize gelişimleri, arkadaş ilişkileri, mükemmeliyetçilik özellikleri, başa çıkma stratejileri ve bazı riskli davranışları ile ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır.

2. 2. 2. 3. 1. Aşırı Duyarlılık

Dabrowski'nin kişilik teorisinin bir parçası olarak sunduğu aşırı duyarlılık (overexcitability) kavramı, üstün yeteneklilerin bazı gelişimsel özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Aşırı duyarlılık (AD), gelişmiş yeteneğe sahip bireylerin bazı uyarılara karşı yüksek düzeyde tepki göstermelerini ve gelişmiş bir farkındalığa sahip olmalarını ifade eder (Silverman, 1993d). Üstün yetenekli bireylerdeki aşırı duyarlılığın; psiko-motor, duyuşal, imgesel, entelektüel ve duygusal olmak üzere beş farklı alanda görülebileceği belirtilmiştir (Piechowski, 2009). Bunlardan psiko-motor AD, sinir-kas sistemindeki yoğun enerji veya yüksek hassasiyeti içerir. Psiko-motor alanda AD'ye sahip olan üstün yetenekli bireylerde, sıklıkla hareket etme ihtiyacı, hızlı konuşma ve dürtüsellik görülür (Davis ve Rimm, 2004). Duyuşal AD ise; görme, tat alma, koklama, duyma ve dokunma gibi duyuşal deneyimlerden aşırı düzeyde zevk alma ve bu tür uyarıları algılamada daha hassas olmayı ifade eder. Ölçülmesi ve anlaşılması diğer alanlara göre daha zor olan duyuşal duyarlılık, üstün yetenekli bireylerde bazı dokulara ve yiyeceklere karşı gösterilen alerjik reaksiyonlar, yemek yemeye veya cinsel aktivitelere aşırı düşkünlük şeklinde görülebilir (Silverman, 1993d). Genellikle yaratıcılığı ve sanatsal yetenekleri gelişmiş olan bireylerin tipik özelliği olarak görülen imgesel AD; zengin hayal gücünü, görselleştirmeyi ve metaforik düşünme becerilerini içerir (Tieso, 2009). Entelektüel AD ise; soru sormaya, keşfetmeye, teorik analizler yapmaya ve bilgiyi aramaya karşı duyulan aşırı istek olarak tanımlanır. Üstün yetenekli bireylerin çoğunda yüksek düzeyde entelektüel beceriler görülse de uzmanlar (Piechowski, 2009; Silverman, 1993d), yüksek zekâ puanının entelektüel duyarlılıkla aynı şey olmadığını sıklıkla belirtmişlerdir. Aşırı duyarlılık alanlarından sonuncusu olan duygusal AD; gelişmiş empati becerisini, diğerlerine ve toplumsal olaylara karşı duyarlılığı ve duygularda gözlenen alışılmışın dışındaki yoğunluğu ifade eder (Tieso, 2009; Silverman, 1993d).

Yapılan karşılaştırmalı çalışmaların çoğunda, üstün yetenekli bireylerin tüm AD alanlarında normal gruptakilerden daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur (Ackerman, 1997; Yakmacı-Güzel ve Akarsu, 2006). Hatta zekâ puanının yükselmesiyle birlikte AD belirtilerinin arttığı görülmektedir (Piechowski, 2009). Buna bağlı olarak bazı araştırmacılar AD'nin üstün yeteneklilerin belirlenmesinde kullanılacak önemli bir değişken olabileceğini iddia etmişlerdir (Ackerman, 1997; Tieso, 2007a). Özellikle son üç AD alanının (imgesel, entelektüel ve duygusal) üstün yetenekli bireylerde erken yaşlardan yetişkinlik dönemine kadar tutarlı şekilde gözlemlendiği belirtilmektedir (Silverman, 1993b). Dabrowski'nin teorisine göre, üstün yeteneklilerin yüksek enerjileri, hassasiyetleri ve duygusal yoğunlukları, onlara kendilerini geliştirebilecekleri çok zengin deneyimler sunmakta ve yeteneklerini güçlendirmektedir (Piechowski, 2009). Fakat güç kaynağı

olarak görülen aşırı duyarlılık, üstün yeteneklilerin çoğu zaman yaşadıkları duygusal sorunlarla, yoğun stresle ve kaygıyla ilişkili olabilmektedir (Lewis, Kitano ve Lynch, 1992; Lovecky, 1992).

Her şeyi daha yoğun hissetmeleri, üstün yetenekli bireyler için bazen korkutucu bazen utanılacak bir durum olarak görülebilir. Diğerlerinden farklı olmanın hoş karşılanmadığı ortamlarda “normal” görünmek için aşırı duyarlılıklarını gizlemek ya da kontrol etmek adına yoğun çaba sarf edebilirler (Lewis ve arkadaşları, 1992). Özellikle duygusal alanda aşırı duyarlılık gösteren üstün yetenekli bireylerin, daha fazla psikolojik risk altında olduğu belirtilmektedir (Tieso, 2009:662). Bu alanda duyarlı olanlar, normal bireylerin de yaşayabilecekleri depresyon, kaygı, korku, suçluluk gibi duyguları çok daha yoğun bir şekilde hissederler (Silverman, 1993d). Bununla birlikte kendilerini aşırı derecede eleştirip olumsuz benlik kavramı geliştirmeye eğilimlidirler (Gross, Rinn ve Jamieson, 2007). Psiko-motor alanda aşırı duyarlılık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin ise DEHB tanısı alma riski çok yüksektir. Nörolojik olarak herhangi bir dikkat eksikliği veya odaklanma sorununun olmamasına rağmen psiko-motor AD olan öğrencilerde gözlenen aşırı hareketlilik, yüksek enerji ve sürekli konuşma gibi bazı belirtiler DEHB’tekilerle benzerlik gösterebilir (Tieso, 2009:663).

Sahip oldukları hassasiyetler ve yoğun duygular nedeniyle üstün yetenekli bireyler kendilerinde bir problem olduğuyula ilgili şüphe duyabilir, yanlış anlaşılabilir ve akranları arasından dışlanabilirler. Bu tür öğrencilere okul psikolojik danışmanlarının sunabileceği hizmetler arasında en önemlisi, bu özelliklerinin onlar için “normal” olduğunun mesajını vermektir (Silverman, 1993d). Yalnızca psikolojik danışmanların değil ailelerin de bu duyarlılıkların doğasının farkında olması önemlidir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerdeki aşırı duyarlılıkların genetik boyutlarının olduğunu ayrıca ailesel değişkenlerden önemli düzeyde etkilendiği bulunmuştur (Tieso, 2007b).

2. 2. 2. 3. 2. Asenkronize (Eş Zamanlı Olmayan) Gelişim

Üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel alandaki gelişimleri ile sosyal, duygusal ve fiziksel alandaki gelişimleri arasındaki uyumsuzluk, asenkronize gelişim (asynchronous development) olarak tanımlanmaktadır (Kearney, 1992). Genellikle zekâ puanı yükseldikçe eş zamansızlığın yoğunluğu artmaktadır (Hollingworth, 1942). Başka bir deyişle bireyin zihinsel alandaki gelişim düzeyinin yükselmesi, kronolojik yaş seviyesinde kalan diğer gelişim alanları ile arasındaki farkın daha da büyümesine neden olmaktadır. Yedi yaşındaki bir çocuğun doğa kanunları ile ilgili bilinçli bir konuşma yapması, bunun hemen ardından kaybolan oyuncağı için ağlaması bilişsel ve duygusal gelişimlerin

asenكرونluđuna örnek verilebilir. Bu gibi durumlar, ebeveynleri ve diğer yetişkinleri şaşkınlıkta bıraksa da üstün yetenekli çocuklarda sıklıkla gözlenmektedir. Bu nedenle asenkronize gelişim, üstün yeteneklilerin ayırt edici özellikleri arasında görülmektedir (Silverman, 1993d). Asenkronize gelişim, bireylerin zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri arasında görülebildiği gibi genel ve özel yetenek alanları arasındaki uyumsuzlukta da gözlenebilir (Coleman ve Cross, 2000). Örneğin, bir ğrenci mekanik alanında oldukça st düzeyde yetenek gösterebilirken, dil becerileri ortalama düzeyde olabilir.

Üstün yetenekli bireylerin gelişim alanlarındaki düzensizlik genellikle çevreyle olan ilişkilerine yansır (Webb, 1994). Üstün yetenekli öğrencilerin asenkronize gelişimleri ile ilişkili olarak ortaya çıkan sorunlardan bazıları; sosyal yetersizlik, duygusal olarak kolay incinebilirlik, yüksek duyarlılık ve güçlü içsel dürtülere sahip olmadır (Brickley, 2001). Roedell'a (1984) göre üstün yeteneklilerin asenkronize gelişimleri onların içsel dünyalarını daha karmaşık ve daha hassas hale getirmiştir. Peterson ve Moon (2008) ise üstün yetenekli çocukların gelişmiş bilişsel kapasitelerinin etkisiyle erken yaşlarda varoluşsal konuları sorgulamaya başladıklarını, fakat asenkronize gelişimleri nedeniyle bu konularla ilgili kaygılarını ifade etmede veya ortaya çıkan duygusal durumlarla başa çıkmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Asenkronize gelişimin yol açtığı sosyal duygusal sorunların en yoğun yaşandığı iki grup; dahi düzeydekiler ile farklı bir bozuklukla tanılanmiş veya fiziksel bir engele sahip olan üstün yeteneklilerdir (Lupart ve Toy, 2009; Peterson ve Moon, 2008). Gelişmiş zihinsel yetenekleri ve duyarlılıkları ile normal sınıf ortamlarında kendilerini akranlarından çok farklı hisseden dahi düzeydeki öğrencilerin en sık karşılaştığı sorun yalnızlık veya sosyal izolasyondur. İki kere farklı olarak tanımlanan üstün yetenekli öğrenciler ise genellikle gelişimlerindeki uyumsuzluk nedeniyle kendilerini kısıtlanmış hissederler. Buna bağlı olarak, bu öğrencilerin yetersizlik duyguları geliştirdikleri ve saldırgan davranışlarda buldukları belirtilmektedir (Brody ve Mills, 1997). Asenkronize gelişim durağan olarak düşünülmemelidir. Aksine stn yeteneklilerin gelişim alanları arasındaki farklılık, sürekli değişen dinamik bir yapı göstermektedir (Silverman, 2009). Altı yaşındaki bir çocuğun 10 yaşındaki gibi bir zekâ olgunluğuna sahip olması ile aynı çocuğun 12 yaşında 20 yaşındaki zihinsel olgunluğu göstermesi arasında farklılıklar vardır. Ayrıca bu bireylerin kronolojik yaşlarının gerektirdiği (ergenlik gibi) gelişim sorunlarını da yaşamaları durumu daha karmaşık hale getirebilir.

Aileler ocuklarındaki asenkronize gelişimin belirtilerini bazen fark etmeyebilir ve normal gelişim özellikleri olarak değerlendirebilirler. Buna karşın üstün yeteneklilerdeki eş zamanlı olmayan gelişimin belirtileri çok erken yaşlardan itibaren çoğu anne-baba tarafından fark edilir (Cross, 2011). Aileler ocuklara karşı sergilenen tutumun hangi

gelişim düzeyine uygun olması gerektiği konusunda genelde sorun yaşamaktadırlar (Kearney, 1992). Sadece yaşa göre yapılan uygulamaların bu çocukların sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kaldığı söylenebilir. Asenkronize gelişimlerinin düzeyi dikkate alınarak onlara farklılaştırılmış hizmetlerin sunulması önemlidir.

2. 2. 2. 3. Arkadaş İlişkileri

Üstün yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer sosyal beklentiler içerisinde olsalar da, üstün yeteneklilikten kaynaklanan bazı problemlerle karşılaşabilmektedirler. Birçok üstün yetenekli öğrenci, gerçek arkadaş bulmanın zorluğundan ve ilişkilerindeki tatminsizlikten yakınır (Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Gross, 2009). Asenkronize gelişimleri, aşırı duyarlılıkları (Silverman, 1993e) ve bir takım kişilik özellikleri (Swiatek ve Cross, 2007), üstün yeteneklilerin akran ilişkilerinde yaşadıkları problemlerden bazılarıdır. Zihinsel ve ahlaki gelişimleri akranlarının ilerisinde olduğu için, üstün yetenekli çocuklar genellikle kendilerinden yaşça büyük arkadaşlar edinme eğilimindedirler. Bununla birlikte bazı gelişim alanlarında kronolojik yaşlarının özelliklerini taşıdıkları için her zaman büyüklerin arasında kabul görmeyebilirler. Diğer taraftan; düşünme stilleri, ilgi duydukları konular ve kullandıkları kavramlar nedeniyle üstün yetenekli çocuklar, yaşlıları tarafından da dışlanabilirler. Üstün yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde yaşadığı sorunların üstün yeteneklilik derecesiyle arttığı belirtilmektedir (Hollingworth, 1930). 160 ve üzerinde IQ puanına sahip öğrencilerle yapılan çalışmada (Gross, 2009), katılımcıların %80'ninin sosyal izolasyon yaşadıkları ve normal arkadaşlarına uyum sağlamak için sürekli onların davranışlarını izleyip taklit etmeye çalıştıkları ya da sorgulamaksızın her kurala boyun eğdikleri tespit edilmiştir. Dauber ve Benbow (1990) ortalama düzeyde üstün yetenekli olanların oldukça iyi bir sosyal uyuma sahip olduklarını buna karşı ileri düzeydekilerin arkadaş ilişkilerinde daha fazla problem yaşadıklarını bulmuşlardır. Bazı araştırmacılar ise üstün yeteneklilerdeki yalnızlığın, bu bireylerde sıkça gözlenen içedönüklüğün bir sonucu olabileceğine dikkat çekmişlerdir (Swiatek ve Cross, 2007). De Vries (2009), içedönük üstün yetenekli bireylerin kendilerine özel zaman ayırmaktan hoşlandıklarını bununla ilişkili olarak çok kalabalık gruplar yerine bir ya da iki yakın arkadaş edinmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir.

Üstün yeteneklilerin akran ilişkilerindeki örüntüler yaşa ve eğitim gördükleri ortama göre değişiklik göstermektedir. İlkokul döneminde birçok bakımdan akranlarından ileride olan üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşları arasında genellikle popüler oldukları, fakat bu durumun ergenlik yıllarında değiştiği belirtilmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Ergenlik

döneminde ön plana çıkan akran desteği ihtiyacını karşılamak için üstün yeteneklilerin genellikle çok zeki görünmekten kaçındıkları ve başarılarını gizledikleri görülmektedir (Cross ve Swiatek, 2009). Akademik olarak oldukça başarılı lise öğrencileri ile yapılan bir araştırmada sadece %10'unun okulun beyin takımında yer almak istedikleri, arkadaşları tarafından etiketlenmemek için tartışma klüpleri ve ileri düzeydeki derslerden kaçındıkları ortaya çıkmıştır (Brown ve Steinberg, 1990). Bu dönemde grubun kurallarına koşulsuz uyma eğilimi gösteren üstün yeteneklilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri de oldukça yüksek bulunmuştur (Peterson ve Ray, 2006b). Bunlara karşın, üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda yaşadıkları dışlanma ve yalnızlık gibi sorunların homojen sınıflarda görülmemesi dikkat çekici bir durumdur. İlgili ve yeteneklerinin benzer olduğu arkadaş grupları içerisinde, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal uyumlarının daha yüksek olduğu ve ilişkilerini doyum verici olarak nitelendirdikleri belirtilmiştir (Lee, Olszewski-Kubilius ve Thomson, 2012; Vogl ve Preckel, 2014).

Üstün yeteneklilerin arkadaşlık ilişkilerindeki sorunların cinsiyete ve yetenek alanına göre farklılaştığı görülmektedir. Üstün yetenekli erkekler genellikle okulda daha popüler olarak değerlendirilmektedir (Rimm, 2002: 15). Özellikle matematikte ve sporda üstün yetenekli olmaları onları sosyal açıdan daha çekici hale getirmektedir (Dauber ve Benbow, 1990). Çoğunlukla yeteneklerini gizlemelerine rağmen üstün yetenekli kızlar ise arkadaşları tarafından en az popüler olan grup olarak nitelendirilmişlerdir (Phelps, 2009). Akran baskısını daha yoğun şekilde hisseden üstün yetenekli kızlar, okul yıllarında yaşadıkları sosyal izolasyonu hayatlarının en kötü deneyimi olarak değerlendirmişlerdir (Rimm, 2002: 15).

Üstün yeteneklilerin akran ilişkilerinde yaşadığı zorluklara tepki verme düzeyleri veya başa çıkma stratejileri farklı olabilir (Cross ve Swiatek, 2009). Bununla birlikte çocukluk ve gençlik döneminde yaşanan sorunların etkileri yetişkinlik yıllarında da devam edebilir (Gross, 2009). Yapılan çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin tanındığı ve oldukları gibi kabul edildikleri ortamlarda daha iyi ilişkiler geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca destekleyici aile ortamlarının da üstün yetenekli öğrencilerin akran baskısıyla sağlıklı bir şekilde baş etmelerinde önemli katkısı olduğu belirtilmektedir (Rimm, 2002: 16). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu bilgileri dikkate alarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ve sosyal ortamlarını düzenlemeleri faydalı görülmektedir.

2. 2. 2. 3. 4. Mükemmeliyetçilik

Genellikle olumsuz ve patalojik bir durum olarak görülen mükemmeliyetçilik, üstün yeteneklilerin belirgin kişilik özelliklerinden biridir. Yapılan çalışmaların çoğunda üstün

yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik düzeyinin diğer akranlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Baker, 1996; Parker ve Adkins, 1995; Roberts ve Lovett, 1994). Kişinin kendine yönelik aşırı yüksek standartlar belirlemesi olarak tanımlanan mükemmeliyetçilik, üstün yetenekli bireylerde görülen birçok sosyal-duygusal problemle ilişkilidir (Rice, Ashby ve Slaney, 1998). Buna karşın bazı araştırmacılar (Rice ve Slaney, 2002; Silverman, 2007) mükemmeliyetçiliğin bireylerin gelişim ve başarılarını destekleyen olumlu bir boyutu olduğunu savunmaktadırlar. Onlara göre; sorun mükemmeliyetçiliğin kendisi değil yönlendiriliş şeklidir.

Silverman (1997), gelişim alanları arasındaki ahenksizliğin üstün yetenekli bireylerde mükemmeliyetçiliğin gelişimine etki ettiğini belirtmektedir. Zihinsel olarak oldukça gelişmiş olan üstün yetenekli öğrenciler, kendilerine bedensel ve duygusal gelişimlerinin çok üstünde standartlar belirleme eğilimindedirler. Genellikle belirledikleri yüksek standartlara ulaşma becerisine sahip olan üstün yetenekli öğrenciler başarıya ulaştıkça daha iyisini yapmak için aşırı çaba gösterebilirler. Mükemmeliyetçilikle ilgili asıl sorun, başarılardan tatmin olmama durumudur (Greenspon, 2000). Daha çok olumsuz mükemmeliyetçilerde görülen bu durum, bireylerde düşük benlik saygısı (Bencik, 2006), yoğun hayal kırıklığı ve depresyon (Davis ve Rimm, 2004) gibi sonuçlara neden olmaktadır.

Üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özellikleri erken yaşlardan itibaren fark edilebilmektedir (Davis ve Rimm, 2004: 434). Üstün okul yaşantıları, aile ve öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlerle mükemmeliyetçiliğin arttığı ve yönünün belirlendiği (olumlu ya da olumsuz) söylenebilir. Bununla birlikte araştırmacılar (Schuler, 2002; Kline ve Short, 1991) üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özelliklerinin yaşla birlikte artış gösterdiğini ve olumsuz etkilerinin daha çok ergenlik döneminde gözlemlendiğini belirtmektedirler. Sosyal karşılaştırmaların arttığı bu dönemde, üstün yetenekli öğrenciler kendilerine yüksek standartlar belirlemenin yanı sıra başkaları için de aynı standartları belirleyebilir ve ulaşamaması durumunda derin hayal kırıklığı ve öfke yaşayabilirler (Siegle ve Schuler, 2000). Ayrıca bu dönemde üstün yetenekli öğrenciler başkalarının kendilerinden çok yüksek beklentiler içerisinde oldukları yönünde bir algıya sahip olabilirler (Leana-Taşçılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı-Erdoğan, 2014). Bunun sonucunda başarısızlık korkusu, yoğun kaygı ve erteleme davranışları görülebilir (Orange, 1997).

İlk yıllarda yapılan çalışmaların aksine son yıllarda yapılan çalışmalarda üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçiliğin olumlu özellikler de içerdiği belirtilmektedir (Schuler, 2000). Olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin sosyal uyum ve başa çıkma becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Dixon, Lapsley ve Hanshon, 2004). Bununla

birlikte üstün yeteneklilerin hepsinde olumlu boyutta gözlenmeyen mükemmeliyetçilik, bazılarında nevrotik özellikte bulunmaktadır. Anne-babalar ve öğretmenler üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçiliğin olumlu ya da olumsuz niteliğini anlama konusunda sorun yaşayabilirler. Çünkü söz konusu üstün yetenekliler olunca hangi standartların ulaşılamayacak kadar yüksek olduğunu belirlemek zordur (Parker, 1997). Yine de aileler ve öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere aşırı yüksek standartlar konusunda baskı yapmamaları önemlidir. Mükemmeliyetçiliğin gelişiminde üstün yeteneklilerin rol-modellerinin (Schuler, 1999) de önemli etkisi olduğu dikkate alınarak bu özelliğin motive edici bir güç olarak kullanılması sağlanabilir.

2. 2. 2. 3. 5. Başa Çıkma

Baş a çıkma, davranış araştırmalarında daha çok stres verici yaşam olaylarıyla ilişkilendirilerek incelenir. Genel sınıflamada aktif ve pasif olarak iki ana kategoriye ayrılan baş a çıkma, uyum sağlama sürecinde önemli işlevler görür. İçeriğinde davranış planlama, dış yardım arama, problem çözme gibi stratejilerin de yer aldığı aktif baş a çıkmanın stresle mücadelede daha etkili bir tercih olduğu, neredeyse tüm araştırmacılar tarafından kabul edilir (örn. Brown, Mulhern ve Joseph, 2002; Folkman ve Moskowitz, 2004). Bu tür baş a çıkma yaşantıları, genelde bireysel tarzlar şeklinde tanımlanır. Sahip oldukları psiko-sosyal ve akademik özellikler nedeniyle üstün yeteneklilerin baş a çıkma tarzları üstün olmayanlarınkinden farklılık gösterir. Üstün yeteneklilerde bireysel baş a çıkma yanında, sosyal baş a çıkma (social coping) adı verilen ayrı bir strateji gözlenir. Bazı sosyal ortamlarda yüksek entelektüel kapasitelerini sergilemenin problemlili bir durum olabileceğini düşünen üstün yetenekliler olabilir. Özelliklerinin başkaları tarafından fark edilmesi onlara göre farklı algılanmalarına yol açabilir. Bu nedenle üstün yetenekliler sosyal etkileşimlerini normal bireyler gibi sürdürmeyi tercih ederler. Yeteneklerini fark ettiklerinde, diğer insanların onlara karşı olumsuz tepkiler verdiklerine inanırlar (Cross, Coleman ve Stewart, 1993). Üstün yetenekli öğrenciler belirgin yeteneklerini saklamaya dönük baş a çıkma tekniklerini kullanabilirler. Bu teknikler içinde üstün yetenekliliği inkâr ya da gizleme, başkalarına yardım ederek itibar kazanma, akran kabulünün olumsuz etkilerini inkâr etme, üstün yeteneği maskeleyme ve kişisel popülerliği en alt düzeye indirme gibi stratejiler yer alır (Foust, Rudasill ve Callahan, 2006). Coleman ve arkadaşları (1998) üstün yeteneklilerin özellikle ergenlik döneminde sosyal olarak damgalandıklarını (stigmatized) belirtirler. Bu nedenle üstün akademik becerilere sahip olan üstün yeteneklilerin sosyal davranışlarında değişikliğe gittiğini vurgularlar. Bu değişiklik, bireylerin yüksek yetenekleriyle ilişkili olan olumsuz sosyal sonuçları algılama

biçimlerine bağlı olarak ortaya çıkar. Araştırmacıların elde ettikleri kanıtlar, üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekliliği bir sosyal engel olarak gördüklerine ilişkin hipotezin doğrulandığını göstermektedir. Böyle bir durum üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini damgalanmış hissetmelerine ve sonuçta kendi farklılıklarını kamufle etme çabası içine girmelerine yol açar (Coleman ve Cross, 2000). Üstün yeteneklilerin sosyal başa çıkmalarını tanımlamak amacıyla geliştirilen bir ölçekte; diğerlerine yardımcı olmak, üstün yetenekliliği keşfetmek, popülerliğine dönük ilgiyi azaltmak, akran kabulünde üstün yetenekli olmanın negatif etkilerini inkâr etmek, üstün yetenekliliği maskelemek ve üstün yetenekliliği gizlemek gibi boyutlara yer verilmiştir (Rudasill, Foust ve Callahan, 2007).

Sosyal başa çıkma yanında üstün yetenekliler stres verici yaşam olaylarına karşı bireysel başa çıkma tarzlarını da kullanırlar. Bu öğrencilerin bireysel başa çıkma becerilerini incelemek amacıyla geliştirilen ölçekte; yakın arkadaşlık kurma, başa çıkma stratejisi kullanmama, problem çözümüne odaklanma, aidiyet arama, olumlu düşünme ve gevşeme tekniklerine yönelme boyutlarına yer verilmiştir (Plucker, 1997). Üstün yetenekli öğrenciler normal bireylere oranla problem çözmeye dönük stratejileri daha çok kullanırlar. Diğer stratejilerin kullanımı konusunda anlamlı bir fark yoktur (Preuss, ve Dubow, 2004). Bireyler başa çıkma tarzlarını belli kişisel değişkenlerle ilişkilendirerek de kullanırlar. Bu bağlamda üstün yeteneklilerin önemli özelliklerinden biri olan pozitif ve negatif mükemmeliyetçilik, aktif ya da pasif başa çıkma tarzları ile açıklanabilmektedir. Ancak yine de pozitif mükemmeliyetçilik ile aktif başa çıkma arasında daha anlamlı bir ilişki gözlenebilmektedir (Chan, 2007). Stresle başa çıkma stratejilerinin kullanılmasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ancak öğrenim düzeyi dikkate alınarak yapılan karşılaştırmada deneyimli öğrencilerin yeni öğrencilerden daha fazla popülerliğe odaklandıkları saptanmıştır (Swiatek, 2002). Cinsiyet, yaş ve sözel olmayan zekâ özel sosyal başa çıkma stratejileri üzerinde gözlenebilir bir etkiye sahiptir (Chan, 2004).

2. 2. 2. 3. 6. Üstün Yetenekli Çocukların Diğer Riskli Davranışları

Üstün yeteneklilerin riskli davranışlarıyla ilgili araştırmalarda iki farklı görüşün hâkim olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki üstün yeteneklilikten kaynaklanan bazı gelişim ve kişilik özelliklerinin bu çocukları, suç işleme (Seeley, 1993), depresyon ve intihar (Delisle, 1986; Leroux, 1986) gibi riskli davranışlara yatkın hale getirdiği yönündedir. Bu görüşü savunan çalışmalar, nispeten daha eski ve gözlemsel bulgulara dayanmaktadır. Daha çok deneysel çalışma sonuçlarına (örn. Baker, 1995; Gallucci, Middleton ve Kline, 1999) dayalı diğer görüşe göre ise; üstün yetenekli öğrencilerin riskli davranışları diğer

çocuklarıinkiyle aynı düzeyde hatta daha azdır. Buna göre, üstün bilişsel özellikleri ve gelişmiş farkındalıkları sayesinde üstün yetenekli öğrenciler stres yaratıcı durumları önceden kestirebilmekte ve daha sağlıklı şekilde uyum sağlayabilmektedirler (Mueller, 2009). Yine de depresyon, intihar etme ve suça karışma gibi durumların diğer riskli davranışlara oranla üstün yetenekliler arasında daha sık gözlenmesi (Cross, 2011; Metha ve McWhirter,1997; Seeley, 1993), riskin kaynağını tartışma haline getirmiş ve üstün yeteneklilik ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Tarih boyunca üstün yetenekli sanatçı ve yazarlarda gözlenen depresif duyu durumları (Post, 1996), üstün yetenekli bireylerin depresyona yatkın olduğu şeklindeki genellemeye zemin hazırlamıştır. Fakat yaygınlıkla ilgili çalışmalarda, üstün yeteneklilerde gözlenen depresyonun normal popülasyonla benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Baker, 1995; Metha ve McWhirter,1997). Üstün yetenekliliğin, ruhsal bozukluklar için bir avantaj oluşmadığının anlaşılması bakımından bu epidemiyolojik çalışmaların sonuçları önemlidir. Bu bağlamda bazı araştırmacılar üstün yeteneklilerde yaşanan depresyona etki eden risk faktörlerini araştırmışlardır. Bu araştırmalarla eş zamanlı olmayan gelişimin (Silverman, 2002), olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin (Schuler, 2000), duyarlılığın ve sosyal izolasyonun (Neihart, 2002b) üstün yeteneklilerde gözlenen depresyonla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yang (2009), bazı depresyon türlerinin üstün yeteneklilerde daha sık gözlendiğine dikkat çekmiştir. Örneğin varoluşsal konuların sorgulanmasıyla ilgili olan depresyon türünün üstün yeteneklilerde görülme olasılığı daha yüksektir. Üstün yetenekliler ontolojik olarak yaşamın anlamını kavrama çabası içine girerler. Anlam kaybı ya da anlamsızlık, varoluşsal krizlere yol açabilir. Bu tür krizler olumsuz üçlü olarak nitelendirilen, şimdije, geleceğe ve yaşam koşullarına ilişkin yüklemeleri şekillendirir. Objektif görünümüleri ya da sözlük anlamları ile değerlendirildiklerinde anlaşılmaları zor olan bu sıfatlandırmalar genelde; değersizlik, suçluluk ve intihar etme eğilimleri arasında bir kısır döngüye yol açarlar. Yaratıcı üstün yeteneklilerde iki uçlu depresyonun yaygınlığı normal popülasyona oranla daha fazladır (Post, 1996). Reis ve Renzulli (2004), eş zamanlı olmayan gelişimleri sebebiyle üstün yetenekli çocukların, varoluşsal endişe ve sorunları çok daha erken yaşlarda yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Jackson ve Peterson (2003) ise utandıkları ya da başarısız hissettikleri için üstün yeteneklilerin yaşadıkları depresif duyguları maskeleyen eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum üstün yeteneklilerdeki depresyon yaygınlığının doğru bir şekilde tespit edilmesini zorlaştırmaktadır.

Üstün yeteneklilerin yatkın olduğu bir diğer riskli davranış intihardır. Fakat üstün yeteneklilerdeki intihar oranının üstün olmayanlardan düşük ya da yüksek olduğunu gösteren kesin bir araştırma bulgusu yoktur (Gust-Brey ve Cross, 1999). Bununla birlikte

üstün yeteneklilerde intihar oranları azımsanmayacak sayıdadır (Cross, 2011). Üstün yetenekli olanlarla olmayanların intihar nedenleri büyük oranda benzerlik göstermektedir (Leroux, 1986). İntihar vakaları üzerinde yapılan psikolojik otopsiler sonucunda da üstün yetenekli bireylerin intihar profillerinde bazı ortak noktalar keşfedilmiştir (Cross, Gust-Brey ve Ball, 2002). Bu ortak noktalar; depresyonun, zayıf sosyal ilişkilerin, kutuplu ve benmerkezci düşünce yapısının üstün yetenekli bireylerdeki intihar davranışı için risk faktörleri olduğunu göstermektedir. Bilişsel psikoloji intiharı bireyin iç dünyasındaki belli kavramsallaştırmalarla ilişkilendirerek açıklar. Buna göre, gerçekleşen bu eylemin arka planında; içeriği değersizlik, umutsuzluk ve suçluluk gibi temalardan oluşan, çarpık bir düşünce yapısı yatar. Karşıt tüm kanıtlara rağmen, varlığını ısrarla sürdüren işlevsiz bilişsel yapı, yaşamına son verme girişimleri için subjektif bir mantıkla ve kendince makul gerekçelerle bireye öznel veriler sağlar. Sağduyu bu verilerin anlaşılmasında yetersiz kalabilir. Bireyin en önemli motivasyon kaynağı olan yaşamda kalma çabalarına meydan okuma anlamına gelen intiharın anlaşılması için, sağduyunun da ötesinde öznel anlamlandırmaları dikkate almak gerekir. Bu durumda intiharın bazen olumlu bazen ise olumsuz çıkarımlarla gerçekleştirildiği anlaşılır. Yapılan bir araştırmada Cross ve arkadaşları (2002), üstün yetenekli bireylerin intiharı onurlu bir davranış olarak nitelendirdiğini belirtmişlerdir. Normal zekâ bölümündeki popülasyon üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, intiharı; cinsiyet, ekonomik durum, psikopatolojik belirti düzeyi ya da diğer kültürel unsurlarla ilişkilendirerek açıklar. Üstün yetenekliler üzerinde yapılan araştırmalara da intihar için en riskli dönem ergenlik olarak görülmektedir (Cross ve Frazier, 2009). Bu dönemde yaşanan ani başarısızlıklar, içedönüklükten kaynaklanan dışlanma, mükemmeliyetçilik ve hayal kırıklığı üstün yetenekli öğrencilerdeki intihar girişimlerinin sebepleridir.

Üstün yeteneklilerin riskli davranışlarının araştırıldığı çalışmaların bir kısmında (Neihart, 2002c; Seeley, 1993) bu çocuk ve gençlerin suç işlemeye dönük bir yatkınlıklarının olup olmadığı incelenmiştir. Bu konuda ortaya atılan iki hipotezden biri; üstün yeteneklilerin çevresel faktörlere karşı duyarlılıkları, sosyal izolasyon ve yalnızlık gibi deneyimleri sonucunda gücü veya kontrolü elinde bulundurmak için anti-sosyal davranışlara ya da suça yönelebileceklerini iddia etmektedir (Jackson, 1998; Seeley, 1984). Diğer bakış açısı ise; üstün zihinsel becerilerinin, yüksek farkındalıklarının, gelişmiş problem çözme becerilerinin ve ahlaki olgunluklarının üstün yetenekli çocukları suça yönelmekten koruduğu şeklindedir (Gallucci, Middleton ve Kline, 1999; Luthar ve Ziegler, 1991). Araştırmalar, suça yönelme ile zekâ puanı arasında ters ilişki olduğunu göstermektedir (Patterson, DeBaryshe ve Ramsey, 1989). Suç işleyen bireylerle çalışma yapmanın yasal zorlukları ve bu bireylerin zekâ testleri için yeterli eğitimlerinin olmayışı,

bu konuda sağlıklı sonuçların elde edilmesini güçleştirmektedir. Yine de bu konuyla ilgili birkaç geniş örneklemlerle çalışma yapılmıştır. Örn. 1000 suçlu genç üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, beklenenden çok daha fazla sayıda üstün yetenekliye rastladığını belirten Seeley (1993), yaratıcı ve iraksak düşünen gençlerin daha çok suça eğilimli olduğunu belirtmiştir. Suç işleyen ve işlemeyen üstün yetenekli öğrencilerle yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda, bu çocuk ve gençlerin sözel yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu, okulla ilgili ciddi problemler yaşadıkları, sıklıkla okuldan kaçtıkları ve yoğun aile içi çatışmalarının olduğu tespit edilmiştir (Neihart, 2002c).

Yeteneklerinin doğru şekilde yönlendirilmediği, zorlayıcı olmayan eğitim uygulamalarıyla karşı karşıya kalan üstün yetenekli öğrencilerin sadece eğitsel sorunlar değil, sosyal-duygusal problemler yaşadıkları ve buna bağlı olarak riskli davranışlara yönelindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların bu tür durumlara karşı duyarlı olması ve risk faktörlerini tanımaları, önleyici çalışmalar açısından önemlidir. Bununla birlikte yalnızca okulda yapılan uygulamaların yeterli olmayacağı açıktır. Üstün yeteneklilerdeki riskli davranışların önlenmesinde ve duygusal problemlerin giderilmesinde uygun ev ortamının ve aile desteğinin önemi büyüktür. Fakat üstün yetenekli bir çocuğa sahip olan ailelerinin bu konularda çok fazla bilgi sahibi oldukları söylenemez. Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrenci ailelerinin çoğunlukla profesyonel yardım gerektiren farklı problem durumları vardır. Aşağıda üstün yeteneklilerin aileleri ile ilgili daha kapsamlı bilgilere yer verilmiştir.

2. 3. Üstün Yeteneklilerin Aileleri

Üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmak, ebeveynlere çoğu zaman çelişkili duygular hissettirir. Çocuğunun üstün yetenekli olduğunu öğrenen anne-babalar bir yandan gurur duyarlarlarken bir yandan sıradışı bir çocuğa sahip olmanın endişesini yaşayabilirler. Aslında ailelerin çoğu, bebeklik döneminden itibaren çocuklarındaki sıra dışı özellikleri fark etmektedirler (Munger, 1990). Fakat bu farklılıkların genellikle ne anlama geldiği ya da bunlarla nasıl baş edileceği konusunda yeterince bilgi sahibi değildirler. Normal gelişim gösteren çocuklar için tasarlanan problem çözme yöntemleri ve çocuk yetiştirme yaklaşımları üstün yetenekliler için yetersiz kalmakta ve ebeveynlerin sorularına cevap verememektedir (Morawska ve Sanders, 2009). Bu durumda, üstün yeteneklilerin anne-babalarının yakın çevrelerinden veya diğer aile üyelerinden alabilecekleri destek de sınırlı düzeyde olmaktadır. Üstün yetenekliliğin toplumda %2'lik bir kesimde görüldüğü düşünülürse, yalnızca üstün yetenekli çocukların değil ailelerinin de azınlık konumunda olduğu söylenebilir. Bu durum, dağılımın diğer ucunda kalan zihinsel engelli bireylerin

aileleri için de geçerlidir. Buna rağmen genellikle zihinsel engelliler ve aileleri için oldukça geniş destek ağları oluşturulmuş ve pek çok çalışma yapılmıştır (Heiman ve Margalit, 1998; Wehmeyer ve Schwartz, 1997; Weiss, 2002). Zekâ seviyesi çok düşük olan bireylere ve onların ailelerine toplum içinde hoşgörülle yaklaşılmakta hatta sempati duyulmaktadır. Eğitim kurumlarının çoğunda zekâ geriliği olan bireylere dönük özel eğitim hizmetlerine yer verilmektedir (Wehmeyer, 2002). Fakat aynı durum üstün yetenekli çocuklar ve aileleri için geçerli değildir. Anne-babaların üstün yetenekli çocuklarının farklılıklarıyla ilgili anlattıkları, kendini beğenmişlik olarak nitelendirilebilmektedir (Akarsu, 2004b). Ailelerin, zaten gelişmiş yeteneklere sahip olan çocukları için özel eğitim uygulamaları talep etmeleri ise gereksiz bir ayrıcalık olarak görülebilmektedir (Silverman, 1993c). Bununla birlikte okullarda, üstün yetenekli öğrenciler ve eğitimleri hakkında bilgi ve beceriye sahip olan personel sayısı da yok denecek kadar azdır. Oysaki bilgi ve desteğe ihtiyaç duyduklarında ebeveynlerin ilk başvurdukları kurum okullardır (Porter, 2005). Üstün yeteneklilerin toplumda ayrıcalıklı veya elit bir kesim olarak görülmelerinin nedenlerinden biri de ailelerinin sahip olduğu genel profil olabilir. Her ne kadar son yıllardaki tanımlarda üstün yetenekliliğin her sosyal statü ve ekonomik düzeyde görülebileceği vurgulansa da, yapılan çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin genellikle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer aldıklarını göstermektedir (Silverman ve Kearney, 1989). Üstün yetenekli çocukların ailelerinin benzerlik gösterdiği farklı özellikler de bulunmaktadır. Örneğin çoğu; bir ya da iki çocuklu ve yüksek eğitilmiş ailelerdir (Ataman, 2008; Cho ve Yoon, 2005).

Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin tutumları da diğer ailelerden farklılaşabilmektedir. Çeşitli kültürlerde yapılan çalışmaların çoğunda üstün yetenekli çocuğa sahip olan anne-babaların daha yetkeci (authoritative) oldukları, duygusal desteğin yanında çocuklarına uygun düzeyde disiplin de sağlayabildikleri tespit edilmiştir (Aldarabah, Atyat ve Hamaden, 2014; Dwairy, 2004). Diğer ailelere oranla manevi ve ailevi değerlere daha çok önem veren üstün yeteneklilerin ailelerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri de yüksektir (Silverman ve Kearney, 1989). Aile yapıları ve ortamlarından kaynaklanan farklılıklar, üstün yetenekli çocukların tutumlarına yansiyabilmektedir. Yapılan incelemelerde üstün yetenekli çocukların ev ortamlarında etkileşime daha açık oldukları ve ilişkilerinde karmaşık cümle yapılarına, benzetmelere yer verdikleri ve mizahı etkin bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir (Weissler ve Landau, 1993). Diğer çocukların aileleriyle karşılaştırıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin daha tutarlı, disiplinli, ilgili ve destekleyici oldukları görülmüştür (Ataman, 2008; Karakuş, 2000). Üstün yetenekli çocuğa sahip olma, aile tutumlarını belirlemede dikkate alınması gereken tek değişken değildir. Bazı araştırmalar (Davis ve Rimm, 2004; Foster, 2009), üstün

yeteneklilik hakkında bilgi sahibi olma, alınan destek ve eğitim düzeyi gibi faktörlerin de ebeveyn tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Tutumlar üzerinde demografik değişkenlerin de etkisi vardır. Üstün yeteneklilerle ilgili literatür bulguları, farklı etnik köken (azınlıkta kalan) ve düşük ekonomik gelir düzeyi gibi değişkenlerin, aile tutumlarındaki farklılıkların kaynakları arasında gösterilebileceğini ortaya koymaktadır (Lopez-Aymes, Acuna ve Damian, 2014). Tutumlardaki farklılık, üstün yetenekliliğe eşlik eden bir bozukluk ya da engel bulunduğu daha da belirgin hale gelmektedir (Moon ve Hall, 1998).

Farklı aile yapılarından kaynaklanan etkilere rağmen, üstün yetenekli çocuklarla ilgili doğru bir algıya ve yeterli bilgiye sahip olmama, anne-babaların karşılaştıkları en somut ortak sorundur. Bu durum ailelerde yoğun strese ve yanlış uygulamalara neden olabilmektedir (Alsop, 1997). Böyle bir durum üstün yeteneklilerin ebeveynlerinin diğer ailelerden daha fazla baskı hissetmelerine yol açabilmektedir (Akarsu, 2004b). Çocuklarının erken yaşlarda tanılanmasından kariyer tercihlerine kadar birçok konuda kritik role sahip olan ailelerin, bilgi ve algı eksikliği nedeniyle yaptıkları yanlış uygulamaların ileride çözülmesi zor problemlere neden olma olasılığı yüksektir. Bu durumun farkında olan aileler genellikle bir destek ve rehberlik arayışı içerisindeyler.

2. 3. 1. Üstün Yeteneklilerin Ailelerin PDR Hizmetlerine İhtiyaç Duyduğu Konular

Çocuk gelişiminde kritik işlevlere sahip olan aile tutum ve desteği, üstün yetenekli çocuklar söz konusu olduğunda daha da önemli hale gelmektedir (Davis ve Rimm, 2004: 400; DeVries, 2009). Çünkü akranlarından farklı sorunlarla yüzleşmek zorunda kalan üstün yetenekli çocukların kendilerini anlayan ve destekleyen yetişkinlere ihtiyaçları vardır. Üstün yetenekliler hakkında bilgi sahibi olan ve aile geçmişinde üstün yeteneklilerle deneyimleri bulunan ebeveynler, çocuklarına yardımcı olma konusunda daha az kaygı yaşamakta ve problemlerle başa çıkma konusuna kendilerine güvenmektedirler (Saranlı, 2011; Silverman, 1993c). Fakat üstün yetenekliliğin ne olduğunu bilmeyen ebeveynler için durum böyle değildir. Ailelerin çocuklarıyla ilgili farkındalıkları özellikle tanılama sürecinde daha önemli hale gelmektedir. Ebeveynler çocuklarının yeteneklerini doğru tanılamada %80 düzeyinde başarılıdırlar (Huff, Hauskamp, Watkins, Stanton ve Tavegia, 2005; Louis ve Lewis, 1992). Bununla birlikte bazı ebeveynler üstün yeteneklilik belirtilerinin farkında olamamakta ve erken tanılanmanın getireceği avantajlardan mahrum kalmaktadırlar. Bu durum genellikle diğer aile üyelerinin veya arkadaşlarının çocuklarının benzer gelişim özellikleri göstermesinden kaynaklanmaktadır (Munger, 1990). Bazı aileler ise çocuğunun yeteneklerini inkâr etme

veya üstün yeteneklilik etiketini kabul etmeme eğilimindedirler (Silverman, 1993c). Bu ebeveynlerin öncelikle üstün yeteneklilik hakkındaki ön yargılarının değiştirilmesine ve doğru bir yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Genellikle ilk yıllarda ailelere kazandırılacak doğru bir anlayış ileride yaşanabilecek problemlerin önlenmesinde oldukça faydalı görülmektedir. Ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili yardıma ihtiyaç duydukları konuların bazıları daha basit düzeydedir ve uygun rehberlik hizmetleri ile giderilebilir. Buna karşın ebeveynlerin karşılaştığı daha karmaşık yapıdaki bazı sorunlara aile terapisi ile müdahale edilmesi gerekebilir. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin danışma merkezlerinden veya okul rehberlik servislerinden yardım istedikleri konular üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; çocuğun sosyal-duygusal gelişimini, eğitim planlamasıyla ilgili konuları ve aile ortamından kaynaklanan sorunları içermektedir.

2. 3. 1. 1. Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimiyle İlgili Konular

Çocukları üstün yetenekli olarak tanılanan anne-babaların, öncelikle çocuğun sosyal-duygusal gelişimi daha sonra eğitim olanakları ile ilgili sorular sordukları belirlenmiştir (Anderson ve Tollefson, 1991; Porter, 2005: 206). Ülkemizde de ailelerin üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçların araştırıldığı çalışmalarda; aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik ve kurallara aşırı bağlılık gibi konuların ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir (Akar, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013). Bebeklik yıllarında fiziksel alanda daha çok gözlenen aşırı duyarlılık, ilerleyen yaşlarda daha çok sosyal ve ahlaki konularda kendini gösterebilir. Dört-beş yaşlarında ölümle veya sosyal meselelerle ilgili sorular soran ve derin üzüntüler yaşayan çocuklarına ebeveynler nasıl cevap vereceklerini bilemeyebilirler. Bu yaşta çocuğa ölüm veya savaş gibi konulardan bahsetmek onlara çok uygun gelmeyebilir. Fakat sorularını cevaplamadan geçiştirmek üstün yetenekli çocuğun farklı ve yanlış çıkarımlar yapmasına, suçluluk duyguları geliştirmesine neden olabilir (Adrews, 2011: 416). Ebeveynler, öncelikli olarak çocuklarının farklı gelişim özellikleri ve hassasiyetlerini tanımalıdırlar. Çocuk tarafından da hissedilen bu farklılıklara saygı gösterilmez ve uygun bir şekilde kabul edilmezse çocukta kendine dönük olumsuz algılar gelişebilir (Silverman, 1993c). Çocukları için her zaman rol-model olan ailelerin, bireysel farklılıkların değerini vurgulamaları ve bu farklılıklarla birlikte mutlu olunabileceğini göstermeleri faydalı bir yaklaşımdır.

Ailelerin başa çıkmakta zorlandığı bazı konular, üstün yetenekli çocuklarının gelişim alanlarının eş zamanlı olmayışından kaynaklanmaktadır (Moon, 2003a). Bu durum genellikle, zihinsel gelişimin psiko-motor ve sosyal-duygusal gelişimden daha ilerde olması şeklinde gözlenir (Cross, 2011). Gelişmiş zihinsel yetenekleri ve dil becerileri

üstün yetenekli çocuğun bir yetişkin gibi düşünmesine ve konuşmasına neden olabilir. Öyle ki ebeveynler çocuğun sorularını cevaplamada ya da onunla mantık yarıştırmakta yetersiz kaldıklarını hissedebilirler. Fakat aynı çocuğun psiko-motor veya sosyal-duygusal alandaki gelişim hızı kronolojik yaşına uygun olabilir. Bu durumda sergilenen “çocukça” davranışları, bazı ebeveynler tutarsızlık ya da anormallik olarak algılayabilirler (Davis ve Rimm, 2004). Anne-babaların çocuğun gelişmiş yeteneklerinin yanı sıra yaşının gerektirdiği ihtiyaçları da dikkate alması önemlidir.

Üstün yetenekli çocukların asenkronize gelişimleri genellikle çevreleri tarafından doğru anlaşılmasında ve akran ilişkilerinde sorunlara neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak görülebilen sosyal izolasyon ve yalnızlık, ailelerin çocukları için endişelendiği başlıca konulardandır (Farral ve Henderson, 2014). Bazı aileler, akranlarıyla uyumlu olmaları için çocuklarını zorlayabilirler. Bu durumda üstün yetenekli çocuklar kendilerini ifade etmekte ve davranışlarını düzenlemede zorluklar yaşayabilirler (Silverman, 1993c). Anne-babalarının, yeteneklerinden çok sosyal uyumlarına önem vermesi, bu çocukların üstün yeteneklerini gizlemelerine veya inkâr etmelerine neden olabilir. Maalesef bu durum genellikle çocuklarının sağlıklı arkadaş ilişkileri geliştirmelerini engellemekte ve özgüvenlerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Davis ve Rimm, 2004). Ayrıca üstün yetenekli çocukların gruba uyum için aşırı boyun eğici davranışlar göstermeleri, akran zorbalığına maruz kalmalarına neden olabilir (Peterson ve Ray, 2006b). Anne-babaların, akranları arasında uyumlu veya popüler olmaları konusunda çocuklarına baskı yapmamaları önemlidir. Bunun yerine, çocuklarını benzer ilgi ve yeteneklere sahip arkadaşlar edinebilecekleri etkinliklere ve ortamlara yönlendirmeleri daha faydalı görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına her zaman yanlarında olduklarının mesajını vermelidirler. Araştırmalar, destekleyici ve güven verici aile ortamına sahip olan üstün yetenekli çocukların yalnızca akran baskısı değil diğer stres verici durumlarla da başa çıkmada daha başarılı olduklarını göstermiştir (Rimm, 2002: 16).

Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen mükemmeliyetçilik özellikleri, ailelerin baş etmekte zorlandıkları ve yardıma ihtiyaç duydukları konular içerisindedir (DeVries, 2009; Farral ve Henderson, 2014). Eş zamanlı olmayan gelişime bağlı olarak ortaya çıkan bazı mükemmeliyetçi tutumlar olumsuz boyutta olabilir (Schuler, 2000). Zihinsel gelişim düzeylerine uygun olarak kendilerine yüksek hedefler belirleyen üstün yetenekli çocuklar, diğer gelişim alanlarının aynı düzeyde olmaması nedeniyle yoğun hayal kırıklığı ve yetersizlik duyguları yaşayabilirler. Ayrıca ailelerin çok yüksek beklentileri, çocukların hata yapmaya karşı aşırı duyalı olmasına neden olabilmektedir (DeVries, 2009; Silverman, 1993c). Bazı aileler ise, çocuğun yetenek ve gelişim özelliklerini dikkate almaksızın her alanda üstün performans göstermesini bekleyerek çocuk üzerinde büyük bir baskı

oluşturabilmektedirler. Bu baskılar sonucunda üstün yetenekli çocuklarda başarısızlık, düşük öz yeterlik inançları, ertelemeci davranışlar, okula karşı olumsuz tutumlar ve çeşitli fiziksel semptomlar (örn. uyku ve yeme bozuklukları) görülebilir (DeVries, 2009). Ebeveynler, mükemmeliyetçiliğin doğru bir şekilde yönetildiğinde olumlu olabileceğinin farkında olmalıdırlar. Yapılan hataların yeni öğrenmelere ve gelişime fırsat sağladığı görüşünü benimseyen ailelerin çocuklarında olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri ve yüksek öz-güven görülmektedir (Farral ve Henderson, 2014).

2. 3. 1. 2. Aile ile İlgili Konular

Çocuklarının üstün yetenekli olduğunu öğrenen anne-babalar, çoğunlukla ebeveynlik becerileri ve çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili konularda kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Dangel ve Walker, 1991). Bu durum daha çok çocuğa uygun disiplin ve öz-denetim becerilerinin kazandırılması konusunda ortaya çıkmaktadır. Disiplin ve kurallar konusunda sorun yaşayan ailelerde iki farklı tutum gözlenmektedir. Bunlardan biri çocuğu aşırı sınırlandırma ve otoritenin dozunu abartmaktır. Diğerinde ise çocuğun özgür yetiştirildiği düşünülerek sınırlarının tamamen kaldırılması söz konusudur (Silverman, 1993c). Her iki ebeveyn tutumu da üstün yetenekli çocukların karakteristik özellikleri ve çocuk yetiştirme yaklaşımları ile çelişmektedir. Diğer ailelerle kıyaslandığında üstün yeteneklilerin ailelerinin genellikle çocuklarına sınır koymaktan kaçındıkları ve onların kendi davranışlarını kontrol edebileceklerine inandıkları görülmektedir (Sak, 2014). Gelişmiş zihinsel yetenekleri ve dil becerileri sayesinde başkalarını nasıl yönlendirebileceklerini kolaylıkla kavrayan üstün yetenekli öğrenciler, bunu ailelerine karşı kullanabilirler (Akarsu, 2004b). Fakat ailelerin dikkate alması gereken nokta üstün yeteneklere sahip olsalar dahi bu çocukların tüm davranışlarını doğru bir şekilde değerlendirecek deneyime sahip olmadıklarıdır. Buna karşı bazı aileler oldukça otoriter bir tutum sergileyerek belirledikleri katı kurallara uyulması konusunda baskı gösterebilir, uyulmaması durumunda da sık sık ceza yöntemine başvurabilirler. Bu, adalet duygusu ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş olan üstün yetenekli çocuklar için kabul edilmesi zor bir durumdur. Ebeveynler ile çocuk arasında sıklıkla çatışmalara neden olan bu yaklaşım aile içerisindeki diğer dinamikleri de olumsuz etkileyebilmektedir (Moon, 2003a). Kuralların nedenleri ile birlikte açıkça anlatıldığı ve bu kuralların belirlenmesinde çocuğun da söz sahibi olduğu ailelerde disiplin sorunlarının çok daha az yaşandığı görülmektedir. Ayrıca anne ve babanın kuralların uygulanmasında birbiriyle tutarlı olmaları da önemlidir (DeVries, 2009).

Üstün yeteneklilerin anne-babalarının aile içinde başa çıkmak zorunda oldukları bir başka konu; kardeşler arasındaki kıskançlık ve rekabettir. Özellikle kardeşlerden birinin üstün yetenekli olmaması durumunda bu kıskançlık daha fazla artabilmektedir (Givens, 2009). Kardeşlere eşit düzeyde ilgi ve sevgi gösterilmesi ailelerin dikkat etmesi gereken konuların başında gelmektedir. Fakat genellikle bu tip ailelerde ebeveynlerin dikkati ve enerjisi üstün yetenekli çocuğun üzerinde yoğunlaşmıştır (Davis ve Rimm, 2004). Yeteneklerinin gelişimi için bu çocuğa sunulan imkânlar, ekonomik olarak da kardeşler arasında bir adaletsizliğe neden olabilir (Silverman, 1993c). Ayrıca üstün yetenekli olan çocuğun diğer kardeşlerinin başarılarını gölgelemesi ve onların öz-güvenlerini zedelemesi söz konusu olabilir. Cornell ve Grossberg (1986), kardeşlerinden daha az yetenekli olarak değerlendirilen çocukların, kaygı düzeylerinin daha yüksek, benlik saygılarının ise daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Silverman (1993c), zekânın kalıtsal aktarımına dikkat çekerek, yapılan araştırmaların çoğunda kardeşler arasındaki zekâ düzeyinin 10 puana kadar farklılık gösterebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, üstün yeteneklilerin kardeş ilişkilerinin normal akranlarından daha iyi olduğunu gösteren araştırma bulguları, üstün yetenekli olan ve olmayan kardeşler hakkında olumsuz bir genelleme yapılamayacağını göstermektedir. Kardeşler arasındaki ilişkinin yaş farkı ve cinsiyete göre değişebildiğini belirten Davis ve Rimm (2004: 405), ebeveynlerin ve diğer aile büyüklerinin tutumlarının bu ilişkinin yapısını oluşturmada belirleyici olduklarını vurgulamaktadırlar.

Üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmak, çoğu zaman ebeveyn rollerinde değişimlere neden olmaktadır. Genellikle üstün yetenekli çocukla ilgili kararlar ve uygulamalarla ilgili sorumluluğun ebeveynlerden birine yüklendiği görülmektedir. Ülkemizde bu sorumluluğu daha çok annelerin üstlendiği gözlenmiştir (Akarsu, 2004b). Fakat annelerin üstün yetenekli çocuklarla olan bu yoğun ilişkisinin bir zaman sonra katı özdeşleşme olarak değerlendirilen zararlı bir şekle bürünebileceğine dikkat çekilmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Buna göre anneler, kendi hayatlarını çocuğununkiyle özdeşleştirerek yaşamakta bu durumda hem kendi bireyselliğini hem de çocuğun beklenti ve kararlarını hiçe sayabilmektedir. Böyle durumlarda, anne ve babaların, rol paylaşımında bulunarak birbirlerini destekleyici ve tutarlı yaklaşımlar benimsemeleri konusunda yardım almaları faydalı görülmektedir.

Aileler çocuklarının üstün yeteneklerinin ev ortamında uygun bir şekilde gelişmesi için neler yapılabileceği konusunda sıklıkla sorular sorarlar. Çocuklara zengin uyaranlardan oluşan öğrenme ortamlarının sunulması genellikle en çok tavsiye edilen yöntemdir. Fakat aileler bu imkânları sağlamanın kendilerine ekonomik olarak yük olacağı inancında olabilirler (Davis ve Rimm, 2004). Oysaki çocuğun yaratıcılığının gelişmesi için pahalı oyuncaklara ya da etkinliklere gerek yoktur. Çocuğun keşfedebileceği farklı

ortamlarda bulunması ve sorularına uygun şekilde cevaplar bulabilmesi çoğu zaman yeterli olmaktadır. Bu çabalarından dolayı anne-babalar çocukları fazla zorladıkları konusunda bazen akrabaları veya sosyal çevreleri tarafından bir suçlamayla karşılaşabilirler. Çocukları kendi kendilerine okumayı öğrendiklerinde bazı ebeveynlerin hissettikleri yoğun kaygıyı, Silverman (1993c) bu durumla ilişkilendirmektedir. Ebeveynlerin, bu durumla ilgili suçluluk hissetmeleri ve sıklıkla kendilerinin hiç bir zorlamalarının olmadığını belirtmeleri bu konuda yanlış bir algıya sahip olduklarının veya sosyal baskılarla karşılaştıklarının göstergesidir. Bununla birlikte çocuğun bilgiç tavırları ve gelişmiş espri yeteneği de toplumda hoş karşılanmayabilir (Farral ve Henderson, 2014). Akran ilişkilerinde ya da sosyal normlarla ilgili durumlarda sorun yaşayan üstün yetenekli çocukla birlikte ailesinin de sıklıkla dışlandığı görülmektedir (Porter, 2005). Kendileri de üstün yetenekli olan veya aile geçmişlerinde üstün yetenekli üyeler bulunan ebeveynlerin bu tür sosyal baskılarla mücadele etme konusunda daha güçlü oldukları belirtilmektedir (Foster, 2009)

2. 3. 1. 3. Çocuğun Eğitimi ile İlgili Konular

Üstün yeteneklilerin eğitimleri ile ilgili pek çok devlet, destekleyici politikalar geliştirse de bu konunun en büyük savunucularının aileler olduğu söylenebilir. Ebeveynler, çocuklarındaki yeteneği fark ettikleri andan itibaren, genellikle en uygun eğitim olanaklarını sağlama konusunda yoğun bir çaba içerisine girerler. Yoo ve Moon'un (2006) araştırmasına göre, üstün yetenekli öğrencilere dönük danışma hizmeti veren bir merkeze başvuran ailelerinin yardım almak istedikleri konuların ilk sırasında, eğitim ile ilgili planlamalar ve okul sorunları yer almaktadır. Maalesef aileler, üstün yetenekli çocuklarının eğitimleri sırasında başa çıkmaları gereken bir dizi sorunla karşılaşabilmektedirler. Doğru bilgilendirme ve kurumsal desteğin olmaması (Akarsu, 2004b), olumsuz öğretmen tutumları ve personeldeki yetersizlikler (Alsop, 1997; Huff, Hauskamp, Watkins, Stanton ve Tavegia, 2005) bunlardan bazılarıdır.

Genellikle çocuklarındaki gelişmiş yeteneklerin farkında olan ebeveynler, doğru bir tanılama süreci ve bunun resmi yolları hakkında bilgi sahibi olmak isterler (Farral ve Henderson, 2014). Bu amaçla ilk başvurulacak yer bölgelerindeki eğitim kurumlarıdır. Ebeveynlerin aldığı cevaplar, bu kurumda üstün yeteneklilere dönük özel eğitim hizmetlerinin bulunması veya öğretmenlerin bu konudaki eğitim düzeylerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Tanılama sürecinden sonra ailelerin hangi okul veya programa kayıt yaptıracakları, çocuğun öğrenme stilleri ve yetenek alanlarının ne olduğu ile ilgili daha birçok konuda rehberliğe ihtiyaç duydukları görülmektedir (Yoo ve Moon, 2006).

Türkiye’de ailelerin en çok sıkıntı yaşadığı konu üstün yetenekli çocukların eğitim görebilecekleri özel programların veya okulların yetersizliği ile ilgilidir (Akarsu, 2004b; Oğurlu ve Yaman, 2013). Bununla birlikte okul dışı aktivitelerle çocukların eğitimlerini desteklemek isteyen aileler yine yeterli desteği bulamadıklarını ifade etmektedirler (Akar, 2010). Yapılan araştırmaların çoğunda (örn. Alsop, 1997, Moon 2003a; Silverman ve Kearney, 1989), kendilerine normal okul imkânları sunulmasına rağmen, çoğu ailelerin çocuklarının özel sınıflarda ve özel öğretmen ile eğitim görmesini talep ettikleri belirlenmiştir.

Üstün yetenekli çocukların başarılarını olumlu yönde etkilediği bilindiğinden (Corbin ve Delincolo, 1998) genellikle ailelerin okul ile ilgili aktivitelere katılımı tavsiye edilir. Fakat anne-babaların üstün yetenekli çocuklarının eğitimleri için gösterdikleri yoğun ilgi, bazen öğretmenler tarafından hoş karşılanmayabilir. Öğretmenler işlerine karışıldığı ve otoritelerinin sarsıldığı konularında şikâyetçi olabilirler ya da zaten zeki olan bir öğrenci için ekstra çaba sarf etmenin gereksiz olduğunu düşünebilirler (Çapan, 2010; Silverman, 1993c). Burada ebeveynler ile öğretmen arasında yaşanan çatışmalardan doğan olumsuz duyguların öğrenciye yansması durumu tehlikelidir.

Üstün yetenekli öğrenci ailelerinin karar vermekte zorlandıkları ve yardıma ihtiyaç duydukları konulardan bir diğeri; özel eğitim hizmetleri içerisinden birini tercih etme durumudur (Davis ve Rimm, 2004). Üstün yetenekli çocuklar için uygulanan hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme yaklaşımlarından hangisinin kendi çocuklarının özelliklerine daha uygun olduğunu belirleme konusunda uzman yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle çocuğun okula erken başlaması veya sınıf atlaması ile ilgili kararlarda kaygı yaşamaktadırlar. Buradaki kaygı daha çok çocuğun sosyal gelişimi ile ilgilidir (Kerr, 1991). Benzer şekilde, kendisi gibi öğrencilerle bir arada, homojen bir sınıfta eğitim görmesinin de toplumdaki soyutlanmasına neden olacağı yönünde korkular yaşanmaktadır (Colangelo ve Assouline, 2009). Bu tür durumlarda çocuğun, ebeveynlerinin, öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanının kapsamlı bir değerlendirme yaparak birlikte karar almaları, ailelerin stresini azaltabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerde görülen beklenmedik başarısızlık ve motivasyon sorunları, ailelerin baş etmesi gereken problemler arasındadır (Milgram, 1991). Başarısızlık ve motivasyon sorunları, okuldaki özel eğitim uygulamalarının yetersizliğinden, arkadaş ilişkilerinin niteliğinden ya da evle ilgili problemlerden kaynaklanabilir. Bazen bu duruma öğrenme bozukluklarının veya DEHB’in neden olduğu anlaşılır (Moon, 2003a). Üstün yetenekli çocukta bu tür bir bozukluğun tanınması, aileler tarafından genellikle kabul edilmesi zor bir durumdur (Silverman, 1993c). Ebeveynler açısından oldukça stresli olan bu durum için genellikle profesyonel bir

psikolojik desteğe ihtiyaç duyulur. Yine de ailelerin çocuklarına sunacakları destekleyici ve güven verici bir aile ortamının bu tür problemlerle baş etme konusunda çok önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Foster, 2009; Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997). Ayrıca ebeveynlerin çocuğun yeteneklerine ve öğrenme hızına uygun okul içi ve okul dışı aktivitelerin sağlaması faydalı olmaktadır.

2. 3. 2. Üstün Yeteneklilerin Ailelerine Yönelik PDR Hizmetleri

Gelişim ve kişilik özellikleri nedeniyle üstün yetenekli öğrencilerin gereksinim duydukları farklılaştırılmış danışma hizmetlerine, aynı gerekçelerle aileleri de ihtiyaç duymaktadır. Üstün yetenekli çocukların aileleri, normal gelişim gösteren çocukların aileleri için tasarlanmış programlarla giderilemeyecek farklı sorunlara ve endişelere sahiptirler. Üstün yeteneklilerin eğitiminde aileye verilen önemin artmasıyla birlikte bu ailelere dönük eğitim ve rehberlik programlarının geliştirilmeye başlandığı görülmektedir (Milgram, 1991: 95). Aile ile ilgili sorunların araştırılmasına ve uygun müdahalelerin geliştirilmesinin önemine sıklıkla vurgu yapılmasına rağmen (Moon, 2003a; Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997) bu alandaki çalışmaların sayıca oldukça az olduğu söylenebilir. Çalışmaların büyük bir kısmı; resmi olmayan vaka incelemeleri (Porter, 2005), etkililiği kanıtlanmamış eğitim programları (Conroy, 1987) ve ebeveynlik stratejilerinin öğretimi (Shaugnessy ve Neely, 1987) niteliğindedir. Sayıları az olmakla birlikte son yıllarda geliştirilen ve deneysel olarak etkililiği kanıtlanmış aile eğitimi ve danışmanlık programları da mevcuttur (Saranlı, 2011; DeVries ve Webb, 2007; Thomas ve Ray, 2006). Üstün yetenekli öğrenci ailelerinin ihtiyaçlarına uygun bazı aile terapi modelleri geliştirilmiştir (Moon, 2003a; Moon ve Hall, 1998). Beklenmedik başarısızlık, üstün yeteneklilik dışında bir bozuklukla tanınma, aile içi çatışmalar ve çocuğun içsel ya da dışsal etkenlere bağlı olarak psikolojik sorunlar yaşaması durumlarında, özellikle aile terapisi tavsiye edilmektedir (Moon, 2007). Bu problem durumları dışında aileler genellikle bilgi ve sosyal desteğe ihtiyaç duymakta ve bunu da rehberlik programları ile giderebilmektedirler.

Üstün yetenekli çocuk ailelerinin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlen rehberlik programlarından bazıları, çeşitli üniversitelerde (örn. Ball Satate, Hamburg) yer alan danışma merkezlerince geliştirilmiştir (Silverman, 1993a; Wiczerkowski ve Prado, 1991). Bu merkezlerde, geleneksel psikolojik danışma eğitime ve uzun yıllar üstün yeteneklilerin aileleriyle çalışma tecrübesine sahip olan psikolojik danışmanlar hizmet vermektedirler. Bu rehberlik programlarında genellikle ebeveynlikle ilgili endişeler, çocuğun okul ve gelişim sorunları ele alınmaktadır (Moon, 2003a). Ayrıca bu merkezlerde, üstün yetenekliliğin tanınması ve çeşitli psikolojik özelliklerin

belirlenmesine dönük kapsamlı değerlendirmeler yapılmaktadır (Silverman, 1993a). ABD’de geliştirilen ve bugün dünyanın birçok ülkesinde uygulanan bir başka rehberlik modeli ise SENG’dir (Social Emotional Needs of Gifted Children). SENG, üstün yetenekli çocukların yaşayabilecekleri sosyal-duygusal problemleri önleyebilmek ve ailelerin bu çocuklarla ilgili ihtiyaç duydukları özelleştirilmiş bilgilere ulaşmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan bir grup rehberlik programıdır (DeVries ve Webb, 2007). Grup oturumlarında üstün yetenekli çocuğa sahip olan aileler, benzer sorunları yaşayan ailelerle etkileşime girmekte, ihtiyaç duydukları konularda bilgi almakta ve yaşantılarını paylaşmaktadırlar. Bu gruplar müdahaleden çok önleyici hizmetler kapsamında değerlendirilebilir. Uzun yıllar pek çok ülkede uygulanmasına rağmen bu modelin etkililiğiyle ilgili deneysel bir araştırma bulgusuna rastlanılmamıştır. Fakat anekdotlar ve klinik görüşmeler bu tür programların son derece değerli bulunduğunu desteklemektedir (Moon, 2007).

Türkiye’de üstün yetenekli çocuğa sahip olan ailelere dönük rehberlik hizmetlerinin oldukça yeni olduğu söylenebilir. Bu alandaki uygulamaların daha çok üstün yetenekli öğrenciler ve aileleri için kurulmuş derneklerin veya bazı özel okul ve üniversitelerin düzenlediği konferanslar aracılığıyla yapıldığı görülmektedir. Bu hizmetler süreklilik göstermemekle birlikte sınırlı konularda destek sağlayabilmektedir. Ayrıca BiLSEM ve bazı okul rehberlik servislerinin kendi çabalarıyla düzenledikleri aile eğitim çalışmaları vardır. Bu alanda deneysel olarak etkililiği sınanmış sınırlı sayıda çalışmalardan biri Saranlı (2011) tarafından geliştirilen HÜYAP (Hacettepe Üstün Yetenekliler Aile Rehberliği Programı) modelidir. Türkiye’deki üstün yetenekli çocukların ailelerinin ihtiyaç analizi yapılarak geliştirilen bu program aynı zamanda kültüre özgü bir program olma niteliğindedir. Saranlı, uyguladığı eğitim programının sonucunda, aile içi iletişim, problem çözme, davranış kontrolü ve genel aile fonksiyonları açısından üstün yetenekli çocukların anne-babalarının anlamlı düzeyde gelişme sağladığını tespit etmiştir. Kurtulmuş (2010) ise web tabanlı olarak tasarladığı eğitim programı sonucunda, üstün yetenekli çocukların ve ailelerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinde ve aile ilişkilerinde olumlu sonuçlar elde etmiştir. Bu bulgulara karşı Türkiye’de üstün yeteneklilerin ailelerine dönük danışma hizmetlerinin yeterli olduğunu söyleyebilmek güçtür. Üstün yetenekli öğrencilerin anne-babalarının kendileriyle benzer durumları yaşayan ailelerle bir araya gelmenin yanı sıra, doğru bir şekilde bilgilendirilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Son yıllarda üstün yetenekli çocuk ailelerinin sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla oluşturdukları destek ve paylaşım grupları bu açıdan dikkat çekicidir. Bu tür gruplarda ebeveynlerin (veya üstün yetenekliler konusuyla ilgilenenlerin) çeşitli bilgi ve tecrübelerini paylaşmaları ailelerin büyük bir ihtiyacını gidermekte fakat bir yandan bazı yanlış bilgilerin ve genellemelerin de aktarımına neden olabilmektedir.

Bu tür yanlışlıkların önlenmesi için, resmi eğitim kurumlarında ve danışmanlık merkezlerinde üstün yetenekli öğrencilerin aileleri için, bilimsel bulgulara dayalı olarak geliştirilen rehberlik ve danışma programları düzenlenmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Aslında ailelerin ilk olarak başvurdukları ve itibar ettikleri kurumlar okullardır. Fakat bu kurumlardan elde ettikleri destek personelin bilgisi ve anlayışına göre farklılık göstermektedir. Yani destek bekleyen ebeveynler çok farklı yaklaşımlarla karşılaşabilmektedirler. Silverman'a (1993c) göre üstün yetenekli çocukların ebeveyni olmak üstün yetenekli olmaktan zordur. Çünkü üstün yetenekli çocuğun en azından kendisi için çabalayan, haklarını arayan bir ailesi vardır. Fakat üstün yeteneklilerin aileleri genellikle yalnız kalmaktadırlar. Çocuklarının gelişimsel sorunları ve bu sorunların giderilmesi, uygun eğitim imkânları gibi yukarıda belirtilen birçok problemle ilgili kendilerine yol gösterebilecek yetkili bir kişiye ihtiyaç duyarlar. Gerek üstün yetenekli çocuklara gerekse ailelerinde bu tür yardım ve destek hizmetlerini verebilecek kişi çoğunlukla okulun psikolojik danışmanıdır. Bununla birlikte okulların PDR servislerinde çalışan rehber öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve yeterlikleri tartışılan bir konudur. Üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinde rehber öğretmenlerin rolü ve işleviyle ilgili kapsamlı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2. 4. Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde ve PDR Hizmetlerinde Okul Rehber Öğretmenin Rolü ve İşlevi

Eğitim alanında sürekli yapılan reformlara rağmen, halen birçok ülkede üstün yeteneklilerin eğitiminde sorunlarla ve yetersizliklerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle bazı araştırmacılar (Ross, 1993; Renzulli ve Reis, 1991) üstün yeteneklilerin eğitimi konusunu "sessiz kriz" olarak nitelendirmektedirler. Farklı zamanlarda yapılan araştırma bulguları bu görüşü doğrulamaktadır. Örneğin ABD Eğitim komisyonunun 1983 yılında yayınladığı raporda, üstün yetenekli öğrencilerin yarısından çoğunun akademik olarak başarısız olduğu belirtilmektedir (Gardner, Larsen ve Baker, 1983). Bununla birlikte Davis ve Rimm (2004), on binlerce üstün yetenekli öğrencinin normal sınıflarda, yetenekleri tanınmadan ve kendilerine özgü ihtiyaçları karşılanmadan eğitim görmek zorunda kaldıklarını tespit etmişlerdir. Heller (2005) ise, Almanya'da engelli çocukların eğitimine ayrılan bütçenin üstün yeteneklilerin eğitimine ayrıldandan oldukça fazla olduğunu belirterek özel eğitime gereksinimli gruplar arasındaki eşitsizliğe dikkat çekmiştir. Ülkemizde de üstün yeteneklilerin eğitimi alanında benzer sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin, 2014 yılında zorunlu eğitim kapsamındaki (1-12. sınıf) üstün yetenekli öğrencilerin yalnızca %4.4'ü BİLSEM'ler aracılığıyla devletin sunduğu özel eğitim imkanlarından yararlanabilmektedir (URL-3, 2015). Üstelik BİLSEM'e kayıtlı öğrencilerin %21'inin çeşitli sorunlar nedeniyle bu

kurumlardaki eğitimlerine devam edemedikleri belirtilmektedir (Demirci, 2010). Fiziksel engele sahip olan, düşük sosyo-ekonomik gruplarda ya da kırsal kesimlerde bulunan üstün yetenekli öğrencilerin ise bu tür özel eğitim ortamlarından yararlanma oranı oldukça düşüktür (Demirci, 2010; Ford, 1995). Oysaki özel eğitime gereksinimli gruplar arasında yer alan üstün yetenekli öğrenciler, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine göre kendi potansiyellerine uygun eğitim alma hakkına sahiptirler.

Üstün yetenekli öğrencilere sağlanacak fırsat eşitliği, öncelikle onların doğru ve adil bir tanılama sisteminden geçmelerine ve uygun eğitim ortamlarından yararlanmalarına bağlıdır. Bu süreçte öğrencilerin sadece bilişsel yönlerini değil mesleki ve sosyal-duygusal gelişimlerini de kapsayan bir programın izlenmesi gerekmektedir. Tüm bu hizmetlerin sunulmasında okul rehber öğretmenlerinin rolü oldukça önemlidir. Rehber öğretmenler, mesleki yönelimleri ve etik standartları (ASCA, 2013; Türk PDR-DER, 2011) gereği okullarındaki tüm öğrencilerin haklarının savunucusu konumundadırlar. Tüm öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmeleri ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için çaba gösteren rehber öğretmenler, birey hak ve özgürlükleri konusunda duyarlıdırlar (Türk PDR-DER, 2011). Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından farklılaşan özellikleri hakkında farkındalığın oluşturulması ve onlara özgü hizmetlerin düzenlenmesinde okul rehber öğretmenlerinin liderlik göstermesi beklenmektedir. Öğrencilerle güven verici ve sıcak bir ilişki kurmanın yanı sıra rehber öğretmenler, bu çocukların aileleri, okul yönetimi ve diğer öğretmenleriyle işbirliği içerisinde çalışarak merkezi bir rol üstlenirler. Türkiye'deki okullarda ve BİLSEM'lerde çalışan rehber öğretmenlerin görev tanımları yönetmeliklerde genel olarak belirtmekle birlikte, hizmet verilen gruba göre sınıflandırılmamıştır (MEB, 2001). 2015 yılında yayınlanan Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Kılavuzunda (Türker, Girit, Toprak, Çelik ve Tike, 2015) ise rehber öğretmenlerin sadece üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasıyla ve zenginleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasıyla ilgili görevlerine değinilmiştir. Amerikan Okul Danışmanları Birliği (American School Counselor Association) ise rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitiminde üstlenmeleri gereken görev tanımlarını açıkça belirtmiştir. Buna göre rehber öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sistemindeki haklarını savunmanın yanı sıra bu öğrencilerin tanılanması, grup ve bireysel psikolojik danışma uygulamaları, diğer okul personeliyle konsültasyon ve işbirliği yapma, değerlendirme ve araştırma gibi hizmetlerde aktif rol almaları gerekmektedir (ASCA, 2013).

Literatürde de sıkça vurgulandığı gibi üstün yeteneklerin tanılanmasında rehber öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir (Silverman, 1993c; Van Tassel-Baska, 1990). Tanılama süreci, ülkelere hatta bölgelere göre farklılık gösterebilmektedir. Bazı

uygulamalarda okul rehber öğretmenleri tanılamayla ilgili testleri yapmaktan sorumlu olabilirken bazılarında sadece aday gösterme sürecinde yer alabilirler. Hangi aşamada yer alırsa alsınlar, araştırma teknikleri ve psikometrik ölçümler hakkındaki yeterlikleri nedeniyle okul rehber öğretmenleri bu süreçteki en yetkili kişiler arasında görülmektedirler (Silverman, 1993c). Fakat üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecinde rehber öğretmenlerden beklenen sadece testleri (yetenek, zekâ vb.) uygulayıp sonuçlarını bildirmek değildir. Bunun için rehber öğretmenlerin farklı yetenek türlerini tanımaları ve üstün yeteneğin belirlenmesinde yalnızca akademik başarıyı dikkate alan yaklaşımlardan kaçınmaları gerekmektedir. Kırsal kesimde yaşama, düşük SED’de bulunma ya da fiziksel engelle sahip olma gibi dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin de tanılama sürecinde adil bir şekilde yer almalarını sağlamak, bu süreçte rehber öğretmenlerin duyarlı olmaları gereken konulardan biridir (Gentry, 2006; Hanson ve Stone, 2002). Bununla birlikte, rehber öğretmenlerin üstün yetenekliliğin yanı sıra diğer bozuklukların (özel öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi) ayırıcı özelliklerinin farkında olması ve böylece olası yanlış tanılamaların önüne geçmesi beklenmektedir (ASCA, 2013; Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan ve Olenchak, 2004).

Üstün yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin uygun eğitim programlarına yönlendirilmesi ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi sürecinde de rehber öğretmenin kritik rolü devam etmektedir. Üstün yetenekli çocuklarının hangi eğitim programına gideceğine karar verme aşamasında ebeveynler sıklıkla okul rehber öğretmenlerinden yardım isterler (Ignat, 2011). Özellikle okula erken başlatma veya sınıf atlatma gibi hızlandırma yaklaşımlarında, üstün yetenekli çocuğunun sosyal-duygusal gelişiminin olumsuz etkileneneceği yönünde endişe duyan ebeveynler, okul rehber öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine oldukça önem verirler (Silverman, 1993c). Tanılanan öğrencilerin bireysel özelliklerine en uygun programı belirleyebilmeleri için rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük eğitim programları hakkında kapsamlı bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (ASCA, 2013; Wood ve diğ., 2010). Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreci boyunca uygulanacak olan zenginleştirilmiş eğitim programlarının (ZEP) hazırlanmasında öğretmenlere yardımcı olmak da okul rehber öğretmenlerinin görevleri arasında sayılmaktadır (ASCA, 2013; Türker, Girit, Toprak, Çelik ve Tike, 2015). Bu süreçte rehber öğretmen, öğrenciyi tüm yönleriyle değerlendirerek sadece akademik başarısı için değil sosyal-duygusal ve kariyer gelişimi için de en uygun planın hazırlanmasını sağlamalıdır. Ayrıca rehber öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları ve aktivitelerinin planlanmasında ailelere rehberlik hizmetleri sunabilirler.

Okul rehber öğretmenleri, hizmet verdikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak kullandıkları yöntem ve teknikleri onların gereksinimlerine göre uyarlamaya çalışırlar (Türk PDR-DER, 2011). Bu bağlamda, rehber öğretmenlerin rolleri arasında görülen (ASCA, 2013); üstün yetenekli öğrencilere bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetlerinin sunulmasında, bu öğrencilerin akranlarından farklılaşan kişisel ve gelişimsel özelliklerini dikkate almaları beklenir (Colangelo ve Assouline, 2000; Moon, 2007; Silverman, 1993a). Bilişsel, fiziksel ve duygusal alanlarda gözlenen gelişim hızındaki uyumsuzluk (Peterson ve Moon, 2008), aşırı duyarlılık (Piechowski, 2009) ya da mükemmeliyetçilik özellikleri (Greenspon, 2000) nedeniyle, üstün yeteneklilerin akranlarından daha farklı sosyal-duygusal problemlere maruz kaldıkları belirtilmektedir. Bu öğrencilerin birçok alanda yetenek ve ilgiye sahip olmaları ise kariyer tercihlerini zorlaştırabilmektedir (Kerr, 1991). Yeteneklerine uygun olmayan öğrenme ortamlarında da akademik başarı ve motivasyonları ile ilgili sorunlar ortaya çıkmaktadır (Siegle ve McCoach, 2005). Fakat bu öğrenciler en çok yeteneklerinin tanınmadığı veya üstün yetenekliliğin hoş karşılanmadığı sosyal ortamlarla baş edebilme konusunda yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Moon, 2002a). Bu tür stres verici ortamlarla başa çıkmak için; yeteneklerini gizleme ya da akran grubunun kurallarına koşulsuz uyma gibi yöntemlere başvurabilmektedirler (Gross, 2009). Rehber öğretmenlerin her şeyden önce bu öğrencilerin karakteristik özellikleri ve sahip oldukları hassasiyetler konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları psikolojik danışma uygulamalarında ise onlara özgü yaklaşımları benimsemeleri oldukça önemlidir. Üstün yetenekli bir öğrenciyle danışma yapan rehber öğretmenin, aile, öğretmen ve okul yönetimi gibi birçok kaynaktan bilgi toplamasına karşın öncelikle danışanını merkeze alması, üstün yetenekliliğin veya yaşadığı sorunun çocuğun kendisi tarafından nasıl algılandığını iyi analiz etmesi gerekmektedir (Kerr, 1991). Bu süreçte danışmanın bilgisi kadar bazı tutum ve davranışları da oldukça önemlidir. Hollingworth (1926), üstün yeteneklilerle çalışan psikolojik danışmanlarda danışma sürecini olumsuz etkileyen iki tür davranışa dikkat çekmiştir. Bunlardan ilki psikolojik danışmanın üstün yetenekli danışanı bir tehdit olarak görmesi ve sürekli karşısındakinin zekâsını test etmeye dönük sorular sormasıdır. Diğer olumsuz danışman tutumu ise üstün yeteneğin aşırı takdir edilmesi ve abartılmasıdır. Bunların yerine samimi bir şekilde yardımcı olmaya çalışan, öğrencinin ilgi ve yetenek alanlarıyla ilgili gerçekçi bir merak gösterip danışanını ilgiyle dinleyen bir danışmanın çok daha başarılı olduğu belirtilmiştir (Kerr, 1991). Psikolojik danışmanlar danışma hizmetlerini yalnızca bir problem durumuna müdahale etmek için değil, öğrencilerin kişisel gelişimleri için de uygulayabilirler (Silverman, 1993a). Bu amaçla rehber öğretmenler, çatışma çözme, öz-düzenleme, kariyer gelişimi gibi konularda grupla

psikolojik danışma oturumları düzenleyebilirler. Gerektiğinde aileleri de danışma sürecine dahil edebilir (Moon ve Hall, 1998) ya da bu süreçte biblioterapi/sinema terapi (Hebert ve Speirs-Neumeister, 2002) gibi tekniklerden faydalanabilirler.

Okullardaki iş yükü düşünüldüğünde rehber öğretmenlerin tüm bu etkinlikleri tek başlarına etkili bir şekilde yürütmeleri beklenemez. Yapılan araştırmalar, rehber öğretmenlerin ilgilenmeleri gereken öğrenci sayılarının genellikle belirlenen standartların üzerinde olduğunu göstermektedir. Carrell ve Carrell (2006) ABD’de yaptıkları ulusal bir tarama çalışması sonucunda, bir okul rehber öğretmenin ortalama 478 öğrenciyi hizmet vermek zorunda olduğunu tespit etmişlerdir. Ülkemizde ise bu oranın daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, Türkiye’deki bir rehber öğretmene düşen öğrenci sayısının 900 (URL-4, 2014) ile 1500’lere (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006) kadar yükseldiğini ortaya koymuştur. Böyle bir ortamda rehber öğretmenlerin, sadece “acil” olarak görülen işleri yürütmeleri, akademik başarılarında veya genel uyumlarında bir problem olmadıkça üstün yetenekli öğrencileri ihmal etmeleri normal karşılanabilmektedir. Bu durumda, rehber öğretmenlerin rolü sadece krize müdahale ile sınırlı kalmakta, gelişimsel yaklaşımın benimsendiği kapsamlı rehberlik modelinde sıklıkla vurgulanan (Gysbers ve diğ., 1990) önleyici ve geliştirici hizmetlere yer verilememektedir. Bu şartlar altında, rehber öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilen işbirliği ve konsültasyon rolleri (ASCA, 2013; Türk PDR-DER, 2011) oldukça önemli hale gelmektedir.

Okul personeli, okul dışı kurumlar ve aileler, rehber öğretmenlerin işbirliği içerisinde bulunması gereken gruplardır. Okul içerisinde rehber öğretmenlerin öncelikle okul yöneticileriyle işbirliği içerisinde olması önemlidir. Stone ve Clark (2001), akademik standartların yükseltilmesi ve öğrencilerin eğitim kalitesinin artırılması sürecinde, okul yöneticilerinin en güçlü ortaklarının rehber öğretmenler olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Okul yönetiminin bakış açısı, üstün yetenekliler gibi normal popülasyondan farklılaşan ve özel uygulamalara ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Silverman, 1993c: 185). Bu nedenle rehber öğretmenlerin başlıca görevi, okul yönetimine ve diğer öğretmenlere üstün yeteneklilik ile ilgili doğru bir anlayışın kazandırılması olmalıdır. Ayrıca okul rehber öğretmenleri, üstün yetenekli öğrencilerle ilgili uygulama raporlarının okul yönetimine sunulmasında ve yeni rehberlik hizmetlerinin planlanmasında aktif rol almalıdırlar (Silverman, 1993c: 188). Üstün yetenekli öğrencilere dönük rehberlik hizmetlerinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için okul rehber öğretmenin diğer öğretmenlerle kuracağı işbirliği de oldukça önemlidir (Beesley, 2004). Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterilmesi, farklılaştırılmış ders programlarının uygulanması ve üstün yetenekli olmayan akranlarıyla uyumları konusunda rehber öğretmenler ile diğer öğretmenlerin birlikte çalışmalarının gerekliliği sıklıkla

vurgulanmaktadır (Colangelo ve Assouline, 2000; Van Tassel-Baska, 1993). Karşılaşılan problemlerin çeşitliliği ve üstün yetenekli öğrencilerin farklı özellikleri nedeniyle rehber öğretmenlerin sadece okul içerisinde sağladığı destek yeterli olmayabilir. Bu durumda rehber öğretmenlerin ruh sağlığı merkezleri, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve mahkemeler gibi okul dışındaki kurumlarla da işbirliği içerisinde olması beklenmektedir (Bemak, 2000). Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili olarak rehber öğretmenler, okul dışından en çok mentörler ve üniversitelerle işbirliği geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Hebert ve Olenchak, 2000; Silverman, 1993c). Ayrıca öğrencilerin yeteneklerine ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilecek okul dışı etkinlikler hakkında rehber öğretmenlerin öğrencilere bilgi sunması ve gerekli bağlantıları kurması da söz konusu olabilir. Rehber öğretmenlerin işbirliği içerisinde olması gereken bir diğer grup üstün yetenekli öğrencilerin aileleridir. Aileler genellikle tüm gruplar içerisinde işbirliğine en istekli olanlardır (Farral ve Henderson, 2014). Çocuklarının bütün yönleriyle en iyi şekilde yetişmesini isteyen ebeveynlerin okul tercihlerinde dahi en çok dikkate aldıkları unsur üstün yeteneklilerle ilgili olumlu bakış açısına sahip ve işbirliği içerisinde çalışan bir eğitim kadrosunun olmasıdır (Goldring ve Shapira, 1993). Üstün yetenekli öğrencilerin ev ortamlarının ve okul dışı aktivitelerinin düzenlenmesinin yanı sıra aileden kaynaklanan bazı problemlerin çözümünde okul rehber öğretmenlerinin ebeveynlerle birlikte çalışmaları son derece önemlidir (Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997). Bazı durumlarda rehber öğretmenlerin ailelere yönelik psiko-eğitim programları hazırlaması ya da danışmanlık hizmeti vermesi gerekebilmektedir.

Okul rehber öğretmenlerinin klasik rollerinin (sadece mesleki yönlendirme yapan ve krize müdahale eden) değişmesi gerektiğinin tartışıldığı 21. yüzyılda, rehber öğretmenlerin işbirlikçi olma, önleyicilik ve savunuculuk rollerine daha çok vurgu yapılmaktadır (Bemak, 2000; Hanson ve Stone, 2002). Tüm bu hizmetlerin etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için rehber öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri, alanlarındaki en son gelişmeleri takip etmeleri beklenmektedir (Türk PDR-DER, 2011). ASCA (2013), üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili güncel yaklaşımlar ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Buna karşın üstün yetenekliler alanındaki araştırmacıların çoğu (örn. Goldsmith, 2011; Kerr, 1991; Moon, 2007) rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili temel bilgi ve algı eksikliklerinin olduğuna dikkat çekmektedir. Bu konunun daha iyi anlaşılması için okul rehber öğretmenlerinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde üstün yeteneklilerle ilgili eğitim durumlarının incelenmesi faydalı olacaktır.

2. 4. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitimleri ve Deneyimleri

Üstün yeteneklilerin eğitimine önem verilen ülkelerde bu öğrencilere sunulan eğitim programları ve öğretmen yeterlikleri hakkında pek çok çalışma yapılmıştır (Hansen ve Feldhusen, 1994; Hong, Greene ve Hartzell, 2011). Yapılan araştırmalarda üstün yeteneklilerin öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin, inançlarının (Megay-Nespoli, 2001) ve mesleki yeterliklerinin (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007) nasıl olması gerektiği tartışılmıştır. Bu bağlamda üstün yeteneklilerin öğretmenlerinde olması gereken yeterlikler belirlenerek öğretmen eğitiminde bazı standartlar oluşturulmuştur (Landrum ve Shaklee, 1998). Çoğu ülkede üstün yeteneklilere öğretmenlik yapabilmek için lisans ya da lisansüstü düzeyde bazı derslerin alınması veya sertifika programlarının tamamlanması koşulu vardır (örn. AB ülkeleri: Mönks ve Pflüger, 2005; İsrail: Oshrat ve Shur, 2003). Türkiye’de de üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve istihdamı konusundaki yetersizliklere rağmen, beş üniversitede aktif olarak eğitim veren Üstün Zekâlılar Öğretmenliği lisans programı mevcuttur (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2014). Üstün yetenekli öğrencilere özel eğitim sunulan BİLSEM’lerde çalışan branş öğretmenlerine ise bazı hizmet içi eğitim programlarının sunulduğu bilinmektedir (bkz. Kılıç, 2011).

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili çalışmalarla karşılaştırıldığında bu öğrencilere hizmet verecek olan rehber öğretmenlerin özellikleri ve eğitimleri ile ilgili araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülür (örn. Levy ve Plucker, 2008; Margolis ve Rungta, 1986; Peterson ve Wachter-Morris, 2010). Üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin bu öğrencilerin karakteristik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve hizmetlerini bu özellikleri dikkate alarak düzenlemeleri gerektiği literatürde sıklıkla ifade edilmektedir (Colangelo ve Assouline, 2000; Moon, 2002a; Van Tassel-Baska, 1990). Görev tanımlarında da üstün yetenekli öğrencilere dönük özel uygulamalara yer verilmektedir (ASCA, 2013). Buna karşın üstün yetenekli öğrenciler konusunda rehber öğretmenlerin bakış açıları ve mesleki yeterlik inançları farklılık gösterebilmektedir. Örneğin bazı rehber öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilere özgü PDR hizmetlerinin gerekli olmadığına inanabilirken, bazıları ise bu öğrencilere dönük PDR hizmeti sunmada kendilerini yeterli görmemektedirler (Wood ve diğ., 2010). Yapılan çalışmalar rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerindeki öz-yeterliklerinin ve bakış açılarının bu öğrenciler hakkında sahip oldukları bilgi ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Goldsmith, 2011). Dolayısıyla okul rehber öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içindeki eğitimleri sürecinde üstün yetenekli öğrencilere dair kazanımları önemli bir konu haline gelmektedir.

Dünyada okul rehber öğretmenlerinin eğitimlerine bakıldığında, ABD başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde bu meslek elemanlarının niteliklerini artırmaya ve eğitimlerinde belli standartlar oluşturmaya dönük pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda ABD’de danışmanlık mesleğinin güvenilirliğini artırmayı ve ulusal etkinliği olan sertifikalar vermeyi amaçlayan Ulusal Onaylanmış Psikolojik Danışmanlar Kurulu (National Board of Certificated Counselor-NBCC) ve psikolojik danışmanların eğitimlerinde kalite güvencesini sağlamak amacıyla hizmet veren Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Kurulunun (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs-CACREP) aktif çalışmaları dikkat çekicidir (bkz. Korkut-Owen, 2007). Benzer bir uygulama Avrupa Birliği (AB) ülkeleri için de hedeflenmiş ve bu ülkelerdeki eğitim programlarının kalite güvencelerini sağlamak amacıyla Profesyonel ve Eğitim Standartları Komitesi (Professional and Training Standarts Committe-PTSC) oluşturulmuştur. Bununla birlikte AB ülkelerinde, ABD’de olduğu gibi psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin yetiştirilmesinde ortak bir yapının oluşturulabilirdiği söylenemez. Türkiye’de ise okul rehber öğretmenlerinin eğitim gördükleri PDR lisans programların standartları Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından belirlenmektedir (Korkut ve Mızıkacı, 2008). Ükelere göre farklılık gösteren okul rehber öğretmeni yetiştirme sürecinde, üstün yetenekli öğrencilere dönük eğitimlerin ise farklı düzey ve yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Okul psikolojik danışman eğitiminin lisansüstü düzeyde yer aldığı ABD’de birkaç programda üstün yetenekli öğrencilere dönük zorunlu dersler bulunmakla birlikte programların çoğunda üstün yetenekli öğrencilere dönük seçmeli derslerin yer aldığı görülmektedir (Peterson ve Wachter-Morris, 2010). Ulusal düzeyde psikolojik danışman yetiştirme standartlarını belirleyen CACREP ile üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda standartlar oluşturan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (National Association for Gifted Children-NAGC) denetiminde düzenlenen sertifika programları ile okul rehber öğretmenlerinin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik kazanması söz konudur (URL-5, 2015). Üç eyalette, tüm öğretmenlerin, yöneticilerin ve psikolojik danışmanların üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili sertifikaları alması zorunlu iken, diğer eyaletlerde bu durum, eğitimden sorumlu bölgesel birimlerin tercihinin bırakılmıştır (NAGC, 2013). ABD’deki birçok üniversitenin ve bazı özel kuruluşların bünyesinde düzenlenen sertifika programlarında üstün yeteneklilerin genel özellikleri, farklılaştırılmış eğitim uygulamaları, sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili derslerin zorunlu olduğu görülmektedir (örn. URL-6, 2015; URL-7, 2015). Bazı üniversitelerdeki sertifika programlarında ise psikolojik danışma ve rehberlik stratejileri zorunlu ders kapsamındadır (örn. URL-8, 2015). Rehber öğretmenlere üstün yeteneklilerle çalışma yeterliği kazandıran yüksek lisans, doktora ve

sertifika düzeyindeki programlarda teorik derslerin yanı sıra uygulamanın da belli bir saatle tamamlanması gerekmektedir.

Okul rehber öğretmenlerinin yetiştirilmesindeki standartlarda olduğu gibi rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük eğitimlerinde de AB ülkeleri arasında oldukça büyük farklılıklar görülmektedir. Fransa ve Portekiz gibi bazı ülkelerde beş-altı yıllık bir süreyi kapsayan rehber öğretmen eğitimi mevcutken, Hollanda ve Danimarka gibi bazı ülkelerde iki-üç haftalık seminerle sınırlıdır (Korkut-Owen, 2007). Bu uygulamalar içerisinde üstün yeteneklilere dönük kazanımlar da farklılık göstermektedir. Üstün yeteneklilerin eğitimine oldukça önem verilen İngiltere, Almanya ve İsviçre gibi ülkelerde üstün yetenekli öğrencilerle çalışan rehber öğretmenler bu öğrencilerle ilgili eğitim almaktadırlar (Mönks ve Pflüger, 2005). Bu eğitimler Avrupa Üstün Yeteneklilik Komisyonunun (European Council of High Ability-ECHA) belirlediği standartlar çerçevesinde düzenlenmektedir (URL-9, 2015). Ayrıca ECHA tarafından öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara dönük eğitimler sunulmaktadır. Teorik ve uygulamalı derslerden oluşan bu eğitim programlarını tamamlayan bir rehber öğretmen “Üstün Yetenekli Eğitimi Uzmanı” olduğunu belgeleyen ECHA onaylı bir diploma almaya hak kazanmaktadır. Bu programı başarıyla tamamlayan katılımcıların üstün yeteneklilerin psikolojik danışma ihtiyaçları, geliştirilen danışma yaklaşımları ve değerlendirme süreçleriyle ilgili geniş bilgi sahibi olması ve teorik bilgilerine dayalı olarak bu alanda yeni projeler üretmesi hedeflenmektedir (Daniel, 2014). Buna karşın Danimarka, İtalya ve Yunanistan gibi bazı AB ülkelerinde, öğretmenlere ya da okul psikolojik danışmanlarına üstün yeteneklilerle ilgili herhangi bir eğitimin verilmediği görülmektedir (Mönks ve Pflüger, 2005).

Türkiye’de rehber öğretmenler çoğunlukla eğitim fakültelerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) lisans programlarından mezun olmaktadır. Bununla birlikte birçok üniversitede psikolojik danışmanlara dönük lisansüstü programlar yer almaktadır. Fakat bu programların ders içerikleri incelendiğinde lisans düzeyinde üstün yeteneklilerle ilgili hiçbir zorunlu dersin yer almadığı görülmektedir (Yazıcı ve Altun, 2014). Bunun yanında, bazı üniversitelerin (örn. Anadolu Üniversitesi ve Fatih Üniversitesi) lisans ve lisansüstü PDR programlarında üstün yetenekliler ve eğitimleri ile ilgili seçmeli derslere yer verilmektedir. Ayrıca YÖK tarafından belirlenen standartlar gereğince PDR lisans programlarında zorunlu ders olarak okutulan özel eğitim dersinin bir haftalık ders içeriğinde (tüm üniversitelerde olmasa da) üstün yetenekli öğrenciler konusuna değinildiği görülmektedir (Yazıcı ve Altun, 2014). Bu programlardan mezun olanlar, üstün yeteneklilerle ilgili herhangi bir sertifika ya da eğitim koşulu olmaksızın okullarda rehber öğretmen olarak istihdam edilmektedir. BİLSEM’lerde görev alan rehber öğretmenler ise bu kurumlara seçilmeden önce iki haftalık bir eğitim sürecinden geçirilmektedir (MEB,

2007b). Ayrıca son yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri adına kurulan bazı özel kurumların (örn. Üstün Zekâlılar Enstitüsü, URL-10, 2015) ve üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin (örn. İstanbul Üniversitesi, URL-11, 2015; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, URL-12, 2015) bu alanda çalışan eğitimcilere dönük özel sertifika programları düzenlendiği görülmektedir. Kaliforniya Üniversitesi modelinin uygulandığı programlarda üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimleri ve rehberlik konularının yer aldığı bir modül bulunmaktadır. Fakat Türkiye'deki sertifika programlarının standart bir yapısı olmadığından her programda aynı yeterliklerin kazandırıldığı söylenemez. Ayrıca bu programların ücretli ve isteğe bağlı olması, katılım konusunda bir dezavantaj olabilir. Türkiye'deki rehber öğretmenlerin üstün yetenekliler konusundaki eğitimleri Danimarka, İtalya ve Yunanistan gibi ülkelerle karşılaştırıldığında daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Fakat ABD ve bazı Avrupa ülkelerindeki (örn. İngiltere ve Almanya) eğitim ve standartlar açısından oldukça yetersiz kaldığı açıktır. Türkiye'de üniversiteler ve sertifika programları aracılığıyla kazandırılan üstün yeteneklilikle ilgili eğitimlerin en önemli eksikliği, uygulama derslerine yeterince yer verilmeyişidir.

Üstün yetenekliler eğitiminde, PDR hizmetlerinin değerinin anlaşılmasıyla birlikte bu alandaki uzmanların eğitimine verilen önem de artmıştır. Yine de yukarıda bahsedilen eğitim uygulamaları ve sağlanan olanaklara rağmen okul rehber öğretmenlerinin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi ve becerilerinin istenilen düzeye geldiği söylenemez. Literatürde rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özel PDR ihtiyaçlarını anlama ve onlara dönük uygulamalar yapma konusundaki yetersizlikleri sıklıkla tartışılmaktadır (Mendaglio, 2007; Peterson ve Wachter-Morris, 2005; Wood ve diğ., 2010). Aslında bu konudaki yetersizlikler sadece bu alanda çalışan uzmanların eğitimi ile sınırlı değildir. Üstün yetenekli öğrencilere özgü PDR ihtiyaçlarının neler olduğu ve rehber öğretmenlerin bu öğrencilere sunacakları hizmetleri nasıl farklılaştırabilecekleri konusunda kaynak kitap ve bilimsel araştırma sayısının da az olduğu görülmektedir. Peterson ve Wachter-Morris (2005), ABD'deki müfredatta özel eğitime gereksinimli diğer gruplarla karşılaştırıldığında üstün yetenekli öğrencilere dönük kaynak kitapların oldukça yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Goldsmith (2012) ise üstün yetenekli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların klinik deneyimleri konusundaki süpervizyon eksikliğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte son yıllarda bu alanlardaki eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların hız kazandığı görülmektedir. Üstün yeteneklilere yönelik farklılaştırılmış danışma modelleri ve karşılaştırmalı deneysel çalışmaların sayısındaki artış rehber öğretmenlerin profesyonel gelişimleri açısından umut verici düzeydedir.

2. 4. 2. Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma ve Rehberlik Modelleri

Üstün yetenekli öğrencilerin normal zekâ bölümündeki akranlarından farklılaşan eğitsel ve psikolojik ihtiyaçlarına ilk kez Terman ve Hollingworth'un çalışmalarıyla dikkat çekilmiştir. Fakat PDR alanındaki farklılaştırılmış uygulamaların başlangıcı Wisconsin Üniversitesinde üstün yetenekli çocuklar için kurulan rehberlik laboratuvarındaki çalışmalara dayanmaktadır (Davis ve Rimm, 2004). Bu amaçla kurulan laboratuvarların ve yapılan çalışmaların sayısı arttıkça, üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla pek çok strateji önerilmiştir (örn. Cross, 2011; Hebert, 1995; Hebert ve Olenchak, 2000; Milgram, 1991; Moon ve Hall, 1998; Rimm ve Olenchak, 1991). Bu stratejilerin çoğu okul ortamlarında eğitimciler ve psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilir nitelikte olsa da, bazıları üstün yetenekli çocukların ailelerini de kapsamaktadır. Örneğin, tartışma grupları, paneller ve bibliyoterapi uygulamaları farklı gruplarla yürütülebilecek şekilde düzenlenebilmektedir. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilere dönük zenginleştirme programlarının içerisine sosyal-duygusal bileşenlerin dâhil edildiği yaklaşımlar (Johnson, 2001; VanTassel-Baska, Cross ve Olenchak, 2008) da geliştirilmiştir. Böylece üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde güçlü ve zayıf yönlerinin doğru bir şekilde belirlenmesi ve aktivitelerin buna göre planlanması mümkün olmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarını kolaylaştırmaya yönelik bu stratejilerin yanında sayıları daha az olmakla birlikte kapsamlı PDR modelleri de geliştirilmiştir (örn. Kerr, 1991; Silverman, 1993a). Bu modellerin büyük bir kısmının, okul psikolojik danışmanlarının ve öğretmenlerin uygulayabilecekleri, kısa süreli ve önleyici hizmetleri kapsayan bir yapıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte geliştirilen modellerden bazıları daha uzun süreli ve ancak bir uzman tarafından uygulanabilecek müdahaleleri içeren yaklaşımlardır.

Üstün yeteneklilerin psikolojik danışma ihtiyaçlarına verilen önemin tarihçesi göz önüne alındığında bu modellerin daha çok ABD ve bazı Avrupa ülkelerinde ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimine dönük birkaç model geliştirilip uygulanmasına rağmen bu öğrencilere dönük PDR hizmetlerinde çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Son yıllarda doktora tez çalışmaları kapsamında, bazı psiko-eğitim programlarının düzenlenip etkililiklerinin deneysel olarak test edildiği görülmektedir (Afat, 2013; Köksal, 2007; Kurtulmuş, 2010; Saranlı, 2011). Bunlardan duygusal zekâyı geliştirme (Köksal, 2007) ve sınav kaygısını azaltma (Konyalıoğlu, 2013) gibi amaçlarla düzenlenen bazı grup etkinliklerinin doğrudan üstün yetenekli öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Psiko-eğitim programlarının bazıları (örn. Afat, 2013) ise sadece üstün yetenekli öğrencilerin ailelerine farkındalık kazandırmak adına düzenlenmiştir. Bununla birlikte Saranlı ve Metin (2014), üstün yetenekli öğrencilerin

ailelerine dönük bir grup rehberliği programı uygulayarak hem ailelerin ruhsal uyumlarını hem de çocukların algıladıkları sosyal desteği artırmayı hedeflemişlerdir. Başarılı sonuçlar elde edilen bu eğitim programlarına rağmen Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerle yapılan klinik uygulamaların veya kapsamlı bir danışma modelinin olmayışı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, sadece üstün yeteneklilerin eğitimleri ile ilgili olanların değil diğer ruh sağlığı çalışanlarının da bu konudaki araştırmalara ağırlık vermesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte yurtdışında geliştirilen modellerin de etkililiklerini sınanan araştırma sayısı oldukça azdır. Yine de üstün yeteneklilerin ailelerinin, onlarla çalışan psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin bu yaklaşımlardan faydalanmaları söz konusudur. Aşağıda bu modellerin bir kısmı, çalışmayı hedefledikleri gruplara göre sınıflandırılarak özetlenmeye çalışılmıştır.

2. 4. 2. 1. Bireysel Modeller

Bireysel psikolojik danışma alanında en çok bilinen modellerden biri Silverman'ın (1993a) Gelişimsel Danışma Modelidir. Silverman'ın üstün yetenekli bireylerle uzun yıllar sürdürdüğü rehberlik ve psikolojik değerlendirme çalışmalarına dayanan gelişimsel modelin üç ana bileşeni olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki; üstün yetenekli bireylerin sezgisellik, aşırı duyarlılık, içedönüklük gibi bazı karakteristik özelliklerinin yanı sıra hızlı öğrenme, analitik ve ıraksak düşünme gibi entelektüel özelliklerinin danışma sürecinde dikkate alınmasıdır. Silverman'ın modelinde dikkat çekilen ikinci bileşen danışmanın hedefleridir. Bu hedefler arasında; cesaret, özgecilik, merhamet gibi "moral değerlerin" yanı sıra, otonomi ve öz-yeterlikle ifade edilen "iyi oluş" ile yaratıcılık ve topluma katkı sağlama ile ölçülen "başarı" yer almaktadır. Silverman'ın modelinin üçüncü bileşeninde, bireyin destek sistemleri yer almaktadır. Silverman'a göre, üstün yetenekli bireylerin gelişiminde içsel dünyası, ailesi, akranları, okul ortamı ve toplumsal kaynaklar dikkate alınması gereken destek sistemleridir. Üstün yetenekli bireylerle yapılan gelişimsel danışmanlık modelinde; akranlarla grup danışmalarından, bibliyoterapiye, mentörlük uygulamalarından, ailelerle oluşturulan danışma/tartışma gruplarına kadar pek çok müdahale yöntemi önerilmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilere dönük PDR uygulamalarında gelişimsel yaklaşımı benimseyen farklı kuramcılar da vardır. Colangelo (2003) ve Van Tassel-Baska'nın (1990, 1993) önerdikleri danışma modelleri, üstün yetenekli öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate almakla birlikte daha çok okul ortamlarında yapılabilecek uygulamaları kapsamaktadır. Colangelo (2003), üstün yetenekliliğin çözülmesi gereken bir problem gibi değil, geliştirilmesi için desteğe ihtiyaç duyulan bir özellik olarak ele alınması gerektiğini

savunur. Danışmanın üstün yeteneklilik konusundaki bilgi ve uzmanlığına vurgu yapan Colangelo, Silverman'ın (1993a) modelinde olduğu gibi çocuğun gelişiminin anlaşılması için ailesinin, okul ve arkadaş ortamının hesaba katılması gerektiğini belirtir. Colangelo'nun modelinde ön plana çıkan unsurlar ise; danışmada rasyonelitenin tartışılması, gençlerin duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına yönelik aktivitelerin planlanması, rehabilitasyon danışmanlığından çok bireye, aileye ve öğretmenlere dönük konsültasyona ağırlık verilmesidir. Van Tassel-Baska (1990) ise üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ihtiyaçları ile akademik ve kariyer planlarının eşleşmesine dikkat çekerken psiko-sosyal danışma uygulamalarında öğrencilerin duygusal farklılıkların korunması gerektiğini belirtmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarından yola çıkılarak geliştirilen bir başka model ise Griggs'in (1993) danışma modelidir. Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerine uygun ortamlarda daha başarılı olmaları ve olumlu gelişim göstermelerinden hareket eden Griggs, öğrenme stillerinin dikkate alındığı bir danışma modeli oluşturmuştur. Öğrenme stilleri yaklaşımı temelde bireysel farklılıklara dayanmasına rağmen Griggs'in bu modelinde, üstün yetenekli öğrencileri üstün yetenekli olmayan akranlarından ayıran bazı temel öğrenme tercihleri olduğuna inanılmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının ve tercihlerinin belirlenmesi ile başlayan danışma sürecinde her öğrenme stiline göre önerilen bir dizi strateji yer almaktadır. Örneğin kinestetik öğrenme stiline sahip olan bir danışanla daha çok vücut hareketlerini içeren aktivitelerin yapılması, psikodrama, rol oynama gibi tekniklerin tercih edilmesi önerilmektedir. Griggs'in öğrenme stilleri odaklı danışma modelinde, eklektik bir yaklaşım benimsenmektedir. Dolayısıyla bu modelle çalışacak psikolojik danışmanların öncelikle temel danışma teorilerini ve tekniklerini bilmeleri önemlidir.

Üstün yetenekli öğrencilerin okul ortamlarından hareketle geliştirilen ve rehberlik hizmetlerinin ağırlıkta olduğu yukarıdaki modellerin yanı sıra son yıllarda klinisyenler tarafından üstün yeteneklilere dönük özel psikolojik danışma yaklaşımlarının önerildiği görülmektedir (Boland ve Gross, 2007; Mahoney, Martin ve Martin, 2007; Mendaglio, 2007). Mendaglio'nun (2007) Danışan Odaklı, Gestalt ve Akılcı Duygusal Davranışçı Terapilerden ve Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları teorisinden etkilenerek oluşturduğu eklektik yaklaşım bunlardan biridir. Üstün Yetenekli Bireylere Dönük Akılcı-Duygusal Terapi adını verdiği bu modelde Mendaglio, üstün yeteneklilerin üç bilişsel ve üç duygusal özelliklerini dikkate alır. Bu modelde üstün yeteneklilerin ön plana çıkan bilişsel özellikleri; mükemmel hafıza, gelişmiş kavrama ve bilgiyi işleme iken duygusal özellikleri; yüksek duyarlılık, kendini eleştirme ve duygusal yoğunluktur. Bu karakteristik özelliklerinin danışma sırasında dikkate alınması gerektiğini vurgulayan Mendaglio, üstün yetenekli

bireylerin bu özelliklerinin farklı yoğunluklardaki etkileşimi nedeniyle kendi aralarında da oldukça farklılaşan bir popülasyon olduklarını belirtmektedir. Danışma ortamı, psikolojik danışmanın ve danışanın kendi uzmanlıklarını ortak bir şekilde işlettikleri bir süreç olarak görülür. Danışmanın uzmanlığında olan danışma teorileri, kullanılacak teknikler ve mevcut problem hakkındaki bilgilerken danışanın uzmanlığı kendi yaşam deneyimleri, mevcut durumla ilgili bilgi ve bakış açısını kapsar. Mendaglio, danışma modelinde yapılandırılmış ve oluşturulmuş olmak üzere iki tür teknik kullandığını belirtir. Yapılandırılmış olanlar; daha önceki danışma yaklaşımlarında yer alan; yüzleştirme, ev ödevleri ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi tekniklerdir. Oluşturulan teknikler ise danışanın deneyimlerine, duygularının farkında olması ve onları ifade etmesine bağlı olarak düzenlenen tekniklerdir.

2. 4. 2. 2. Grup Modelleri

Bazı araştırmacılar (Colangelo ve Peterson, 1993; Silverman, 1993a) üstün yeteneklilere yönelik PDR hizmetlerinde grup etkinliklerinin faydalı olacağı görüşündedirler. Bu kapsamda önerilen grup uygulamalarının iki türde olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki doğrudan üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikleri içerir. Diğerisi ise üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin yer aldığı grup uygulamalarıdır.

Üstün yetenekli öğrencilerle oluşturulan grup uygulamaları farklı amaçlar için düzenlenebilir. Örneğin Colangelo ve Peterson (1993), mükemmeliyetçilik ve erteleme ile baş etme veya üstün yetenekliliği anlama gibi ortak sorunlar etrafında bir araya gelen gönüllü katılımcılardan oluşan gruplarla danışma etkinliklerinin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Daha çok psiko-egitimsel içerikte olan bu programlar yapılandırılmış ve etkililikleri test edilmiş çalışmalardan oluşmaktadır (Köksal, 2007; Konyalıoğlu, 2013). Bununla birlikte Peterson (1990), daha genel konuların konuşulduğu, serbest grup oturumlarından oluşan bir model önermiştir. Bu tür destek gruplarının da üstün yetenekli öğrencilerin sosyal uyumlarında olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin aileleri için geliştirilen grupla danışma modelleri, yukarıda bahsedildiği gibi belirli bir sorun etrafında (örn. beklenmedik başarısızlık gösteren çocukların aileleri) oluşturulabildiği gibi genel ebeveynlik becerileri ve üstün yetenekli çocuğa sahip olmayla ilgili konuların tartışıldığı destek grupları şeklinde olabilir. Bu alanda en kapsamlı model ABD’de uzun yıllar uygulanan SENG (Social Emotional Needs of Gifted Children) Aile Rehberliği Modelidir. SENG modeline göre yürütülen grupların amacı, üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal özelliklerini tanıyıp gelişim

sürecinde ortaya çıkması muhtemel sorunların önlenmesidir. Bu tür grup oturumlarının ailelerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, kendilerindeki gücü keşfetmeleri ve çocuklarıyla yaşadıkları sorunlar hakkında iç görü geliştirmeleri açısından faydalı olduğu belirtilmiştir. Ülkemizde de son yıllarda aile rehberliğine dönük programların geliştirildiği ve başarılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

2. 4. 2. 3. Aile Modelleri

Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerine dönük uygulamalara Silverman ve Colangelo'nun modellerinde sıklıkla vurgu yapılmasına karşın, bu alandaki çalışmalara son yıllarda ağırlık verildiği söylenebilir (Dettmann ve Colangelo, 1980; Moon ve diğ, 1993). Yukarıda bahsedilen psiko-eğitimsel grup müdahaleleri dışında üstün yetenekli öğrencilerin ailelerine dönük birkaç danışma modeli geliştirilmiştir. Bunlardan biri Colangelo ve Assouline (2000) tarafından geliştirilen Family FIRO modelidir. Araştırmacıların Iowa Üniversitesinin üstün yeteneklilere dönük hizmet veren bir kliniğindeki (Belin-Blank Center Clinic) uygulamalarına dayalı olarak geliştirdikleri bu model, beş-altı oturumluk yapısıyla kısa süreli bir danışma yaklaşımıdır. Bu modelde ailelerin mevcut problemler karşısında kendi güçlü yönlerini keşfedip çözüm üretmeleri amaçlanmaktadır. Ailelerin danışmaya gelme nedenleri genellikle çocuklarının beklenmedik başarısızlık göstermesi, üstün yeteneklilik dışında farklı bir bozuklukla tanınması veya aile içi çatışmalar olarak belirtilmektedir.

Üstün yetenekli çocukların ailelerine dönük bir başka danışma modeli Thomas, Ray ve Moon (2007) tarafından sistemik yaklaşım temelinde geliştirilen modeldir. Ailenin kendinden daha geniş bir sistem tarafından etkilenen bir yapı olduğundan hareket eden kuramcılar, üstün yetenekliliğin aile sistemi, okul ortamı ve toplum içerisinde bütünleşik bir şekilde ele alınması gerektiğini varsayarlar. Üstün yetenekli bireylerin farklı kişilik özellikleri olmasına karşın danışma konusu olan problemlerin genellikle bu farklılıklardan değil bu sistemlere (aile, okul, toplum) uyum sürecinden kaynaklandığı belirtilir. Bu modelde danışman bazen bir eğitici, bazen müzakere yöneticisi bazen de cesaretlendirici rolünde olabilmektedir. Danışanların ise aktif ve kendi amaçlarını belirleyip, onlara ulaşmada çaba sarf eden bireyler olması istenir. Empati, rol oynama, sınırları belirleme, öğretmenlerle konsültasyon, hikayeyi yeniden yapılandırma gibi bir çok teknik kullanılabilir.

2. 4. 2. 4. Özel Gruplardaki Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma Modelleri

Üstün yeteneklilere dönük danışma yaklaşımlarında bazı araştırmacıların özel bir gruba odaklandığı görülmektedir. Bunlar arasında en bilineni Rimm'in (1997) başarısızlık gösteren üstün yetenekliler için geliştirdiği Tifocal Modelidir. Bu modelinde Rimm, kapsamlı bir değerlendirme sisteminden sonra aile ve öğretmenlerle görüşme, olumlu rol modeller sağlama ve varsa çocuğun özel öğrenme yetersizlikleri üzerinde çalışma teknikleri ile başarısızlığı önlemeyi amaçlamaktadır. Üstün yeteneklilik dışında DE/HB veya öğrenme güçlüğü gibi farklı bir bozuklukla tanılanan öğrenciler için de özel danışma yaklaşımları geliştirilmiştir (Moon ve Hall, 1998). Özellikle yanlış tanılamaların sıklıkla görüldüğü bu grupla çalışan psikolojik danışmanların, bu alanda iyi eğitilmiş olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Mendaglio (1993) bu tür çift tanı alan öğrencilerin bireysel danışmaların yanı sıra aile terapilerinden de yararlanması gerektiğini önermektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma almasına neden olan faktörlerin başında gelmesi de cinsiyet ve etnik ayrımcılık konuları da bazı danışma modellerinde dikkate alınmıştır. Örneğin Kerr (1991), üstün yetenekli kadınların karşılaştıkları farklı problem durumlarına dikkat çekerek onlara dönük özel bir danışma yaklaşımı önermiştir. Levy ve Plucker (2008) ise düşük sosyo-ekonomik gruplardan gelen, farklı etnik köken ya da cinsel tercihlere sahip olan üstün yetenekli bireylere özgü psikolojik danışma modeli önermişlerdir. Kültüre duyarlı danışma kapsamında değerlendirilen bu modelde, toplumda zaten farklı olarak adlandırılan bu özelliklere sahip olan üstün yeteneklilerin kendilerine özgü sorunlarına dikkat çekilmektedir.

Daha önceki bölümlerde vurgulandığı gibi üstün yeteneklilere dönük danışma modellerinin geliştirilmesi oldukça yakın tarihlere dayanmaktadır. Bununla birlikte geliştirilen modellerin etkililiğini test eden çalışmalar kısıtlı sayıdadır. Üstün yeteneklilere dönük modellerin çoğu, bu alanda çalışan uzmanların klinik raporlarıyla desteklenmektedir. Bu modellerin test edilmesi, hangi uygulamaların daha faydalı olduğunu karşılaştırılabilmesi için üstün yeteneklilerin özelliklerine duyarlı bazı ölçümlerin yapılması gerekmektedir. Aşağıda üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaç ve yaşantılarını ölçmeye dayalı bazı çalışmalara yer verilmektedir.

2. 5. Üstün Yeteneklilerin PDR İhtiyaçlarını ve Yaşantılarını Ölçmeye Dayalı Çalışmalar

Standart zekâ testlerinin geliştirilmesiyle ortaya çıkan üstün yeteneklilik kavramının temelde ölçmeye dayalı olduğu söylenebilir. Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında en fazla

çalışılan konulardan biri bu öğrencilerin belirlenmesi amacıyla yapılan ölçümlerdir. Bu amaçla birçok zekâ testi geliştirilmiş ve zaman içerisinde revizyonları yapılmıştır (Plucker ve Schmalensee, 2009). Bunlardan en yaygın kullanılanlar Wechsler ve Stanford-Binet zekâ testleridir. IQ testleri olarak da bilinen bu testlerin ortalaması 100 puan olup iki standart sapma üstü (IQ=130) üstün yeteneklilik için kesme noktası kabul edilir. Günümüzde bu iki ölçeğin de beşinci sürümleri mevcuttur (Lim, 2009; URL-13, 2015). Bunlardan WISC-V (Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition), sözel kavrama, görsel-uzamsal, akıcı muhakeme, işleyen bellek ve işlem hızı olmak üzere beş ana faktörden ve bunların altında yer alan çeşitli alt ölçeklerden oluşur. Genel zihinsel kapasiteyi ölçmek amacıyla geliştirilen Stanford-Binet Zekâ Ölçeğinin de temelde sözel ve performans olmak üzere iki alandan oluştuğu ve bu alanları ölçen alt bileşenlerinin bulunduğu görülmektedir. Bireysel olarak uygulanan bu zekâ testlerinin yanı sıra, Raven İlerlemeli Matrisler (Raven's Progressive Matris) ve Bilişsel Yetenekler Testleri (Cognitive Ability Test) gibi bazı grup zekâ testleri de geliştirilmiştir (Kerr, 1991).

Yalnızca zekâ puanıyla tanımlanan üstün yeteneklilik anlayışı zamanla yerini çok boyutlu yaklaşımlara bırakmıştır. Buna göre üstün yeteneklilik, genel zihinsel yeteneğin yanı sıra, özel akademik, liderlik, sanat ve yaratıcılık gibi alanları da kapsamaktadır. Böylece üstün yetenekliliğin belirlenmesinde yaratıcılık ve diğer yetenek alanlarını ölçmeye dayalı testlerinin de kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu amaçla geliştirilen ölçme araçları arasında en yaygın olanlardan biri Torrance Yaratıcılık Testidir (Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos ve Zuo, 2005). Ayrıca geleneksel yöntemlerle sadece zihinsel yetenek ve akademik başarının ölçülebildiğine dikkat çeken bazı araştırmacılar (Jarosewich, Pfeiffer ve Morris, 2002; Renzulli ve Hartman, 1971) alternatif tanılama araçları geliştirmişlerdir. Öğretmen değerlendirmelerine dayanan bu tür tanılama araçlarına, Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerini Derecelendirme Ölçeği (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students-SRBCSS) örnek verilebilir (Renzulli, Siegle, Reis, Galvin ve Stysma-Reed, 2009). Renzulli ölçekleri olarak da bilinen SRBCSS'de, öğrenme, yaratıcılık, motivasyon, liderlik, resim, müzik, drama, iletişim, teknoloji gibi bir çok alanda çeşitli davranış kalıpları sunulmakta ve öğretmenlerden öğrencilerini bunlara göre değerlendirmeleri istenmektedir. Öğrenci derecelendirme ölçeklerinde, öğretmenlerin yanı sıra ebeveyn ve akran değerlendirmelerini de içeren formlar geliştirilmiştir (Callahan, Hunsaker, Adams, Moore ve Bland, 1995) ve farklı kültürlere özgü uyarlamaları yapılmıştır (örn. Kore: Lee ve Pfeiffer, 2006; Suudi Arabistan: Bakheit, 2015). Uygulayıcıların özel bir eğitim almasına gerek olmaması, kullanımının ve yorumunun basit olması, üstün yeteneklileri tanılamada başarılı sonuçlar vermesi bu tür ölçeklerin avantajlı özelliklerindedir (Pfeiffer ve

Jarosewich, 2007). Fakat bu tür derecelendirme ölçekleri genellikle çoklu tanılama sistemi içerisinde zekâ testlerinin yanında kullanıldığı ve tek başlarına bir tanılama aracı olarak pek tercih edilmediği görülmektedir.

Üstün yeteneklilerin tanınmasında kullanılan davranışsal özellikler bu öğrencilerin diğer bazı karakteristik özelliklerinin de ayırıcı nitelikte olabileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca normal gelişim gösteren akranlarından farklılaşan özelliklerinin bilinmesi, üstün yetenekli öğrencilere dönük eğitim programlarının geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin düşünme stilleri (Dai ve Feldhusen, 1999), zaman algıları (Worrell ve Mello, 2007), benlik kavramları (Feldhusen ve Kolloff, 1981), öğrenme stilleri (Milgram ve Dunn, 1993) gibi özelliklerini belirlemek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik, yaratıcılık gibi bazı özellikleri ise var olan ölçekler üzerinden geçerlik işlemleri yapılarak normal gruptaki akranlarıyla karşılaştırılmıştır (Chan, 2010; Miller, Lambert ve Neumeister, 2012).

Bu alanda çalışan bazı araştırmacılar ise üstün yetenekli öğrencilere dönük öğretmen tutum (Bain, Bliss, Choate ve Brown, 2007; Jacobs, 1972) ve yeterliklerini (Nelson ve Prindle, 1992) ölçmeye dayalı çalışmalar yapmışlardır. Üstün yetenekli öğrencilere dönük tutum ölçeklerinde öğretmenlere bu öğrencilerle ilgili olumlu ve olumsuz çeşitli tutum ifadeleri sunulmakta ve katılma düzeyleri sorgulanmaktadır. Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine dönük tutum ve öz yeterlik inançlarının bu öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmektedir (Geake ve Gross, 2008).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde psikolojik hizmetlerin önem kazanmasıyla birlikte, bu öğrencilerin karşılaştıkları uyum problemleri, kaygı ve stres durumlarıyla ilgili ölçme araçları geliştirilmeye başlanmıştır. Örneğin Fimian, Fastenau, Tashner ve Cross (1989) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları sınıf stresi ve tükenmişlik ölçeklerinden elde ettikleri puanların, sınıfta sıkılma ile yakından ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bazı araştırmacılar, üstün yetenekli öğrencilerin genel (Reynolds, 1985) ve performans (Osborne ve Kenny, 2005) kaygılarını belirlemeye dönük özel ölçme araçları geliştirmişlerdir. Bazı araştırmacılar ise üstün yetenekli öğrencilerin stres durumlarıyla başa çıkma yöntemleri üzerinde çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Örneğin Swiatek (2001), üstün yetenekli öğrencilerin, sosyal ortamlarda olumsuz algılanmaya bağlı olarak yaşadıkları stres durumlarıyla başa çıkmak için kendilerine özgü bazı stratejiler geliştirdiklerini tespit etmiştir. Bu başa çıkma stratejilerini ölçmek amacıyla Swiatek'in geliştirdiği Sosyal Başa Çıkma Ölçeği; üstün yetenekliliği inkâr etme, mizahı kullanma, ekstra aktivitelere katılma, akran kabulü, uyma ve popülerliğe odaklanma

olmak üzere altı alt faktörden oluşmaktadır. Daha sonra bu ölçeğin farklı yaş gruplarına (Rudasill, Faust ve Callahan, 2007; Swiatek, 2002) ve kültürlere (Chan, 2004) özgü uyarlama çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Chan (2003) ise üstün yetenekli öğrencilerin ev, okul ve akran yaşantılarıyla ilgili uyum sorunlarını tespit etmeye dayalı bir problem tarama envanteri geliştirmiştir. Üstün yeteneklilik etiketi, aile ve öğretmenlerin aşırı yüksek beklentileri, akran izolasyonu gibi üstün yetenekli öğrencilerle ilgili literatürde sıklıkla vurgulanan problem durumlarını ölçek maddelerinde görmek mümkündür. Chan'in (2003) geliştirdiği ölçek, üstün yetenekli ergenlerin kendileri tarafından doldurulmaktadır. Bununla birlikte üstün yeteneklilere PDR hizmetleri sunan bazı merkezlerde bu öğrencilerin problem durumları ya da PDR'ye ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesi adına farklı envanterlerin de geliştirildiği görülmektedir (Akar, 2010; Yoo ve Moon, 2006). Bu envanterlerden bazıları ebeveynler, bazıları ise öğretmenler tarafından doldurulabilecek niteliktedir. Bu çalışmada Türk kültürüne uyarlanması planlanan GERI (Gifted Education Resource Institute) Problem Tarama Envanteri (Yoo ve Moon, 2006) bu tür ölçme araçlarına örnek verilebilir. Bu envanterde, üstün yetenekli çocuklarının eğitimleri, akran ilişkileri, aile ve kişisel özellikleri ile ilgili olarak yaşayabilecekleri problem durumları ebeveynlere sunulmaktadır. Ebeveynler o zaman dilimi içerisinde kendilerini en çok ilgilendiren sorunları 1-4 arasında değerlendirmektedirler. Bu envanterden elde edilen sonuçlar 4-18 yaş grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin PDR hizmetlerine en çok gereksinim duydukları alanların belirlenmesi sağlamaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü problem durumlarının tespiti onlara özgü farklılaştırılmış rehberlik hizmetlerinin ön plana çıkmasına sebep olmuştur. Buna bağlı olarak üstün yeteneklilerle çalışan bazı uzmanlar bu öğrencilere dönük bazı strateji ve modeller önermişlerdir. Bu stratejilerden bazıları geliştirilen ölçme araçları ile desteklenmiştir. Örneğin, Hong, Whiston ve Milgram (1993) bireylerin yetişkinlik dönemlerinde elde ettikleri başarıların sadece okul notları veya entelektüel yetenekleriyle açıklanamayacağını ileri sürmüşlerdir. Hong ve arkadaşları; göreve bağlılık, ısrarcı olma ve bazı psiko-sosyal özelliklerinin yanı sıra boş zaman aktivitelerinin de hayat başarısını anlamlı düzeyde açıklayan bir değişken olarak görmüşlerdir. Bu görüşten hareketle, üstün yetenekli öğrencilerin kariyer danışmanlığında kullanılabilecek bir boş zaman aktiviteleri envanteri geliştirmişlerdir. On altı faktörden oluşan bu envanter üstün yeteneklilerin farklı ilgi alanlarını ortaya çıkarmaktadır. Üstün yeteneklilere dönük kariyer danışmanlığında kullanılabilecek bir başka ölçme aracına Jung'un (2013) çalışmasında rastlanmaktadır. Jung, üstün yetenekli öğrencilerin kariyer karsızlıklarının temelindeki bilişsel fonksiyonları mükemmeliyetçilik ve çoklu potansiyelle açıklayamaya dönük bir ölçme aracı geliştirmiştir.

Üstün yeteneklilerin psikolojik ihtiyaçlarını belirlemeye dayalı son zamanlarda geliştirilen ölçme araçlarına karşın, öğrencilerin psikolojik danışma yaşantılarını belirlemeye dönük çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yapılan araştırmalarda daha çok üstün yetenekli öğrencilerin PDR servislerinden yardım alıp almadıklarına dönük durum belirlemesinin yapıldığı görülmektedir (örn. Altun, 2010; Peterson ve Ray, 2006b). Üstün yetenekli öğrencilerle psikolojik danışma uygulamaları hakkında geliştirilen strateji ve modellerden hangilerinin okullarda kullanıldığı ve öğrenciler tarafından ne kadar faydalı bulunduğunu deneysel olarak ortaya koyabilmek adına Wood (2010), bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu çalışmada Türk kültürüne uyarlanması planlanan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği, öğrencilerle psikolojik danışmanları (okulun rehber öğretmeni) arasındaki ilişkinin doğasını ve psikolojik danışma oturumlarında üstün yeteneklilikle ilgili bazı konuların ne sıklıkla gündeme geldiğini belirlemeye dönüktür. Ölçekten elde edilen sonuçlar, okul psikolojik danışmanlarının hem terapötik ilişkilerinin yapısını hem de üstün yeteneklilikle ilgili danışmalarında eksik kalan yönlerini değerlendirmelerine yardımcı olacak niteliktedir.

Üstün yeteneklilere dönük eğitimde ve PDR hizmetlerinde oldukça önemli bir role sahip olan okul rehber öğretmenlerine yönelik öneri niteliğinde çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Colangelo, 2003; Fornia ve Frame, 2001; Goldsmith, 2012). Bazı çalışmalarda rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ve onların eğitimlerine dönük bakış açılarının araştırıldığı görülmektedir (Peterson ve Morris, 2010; Wood ve diğ., 2010). Bu çalışmalarda verilerin daha çok bilgi toplama formları ile elde edildiği görülmektedir. Buna karşın rehber öğretmenlerin farklılaştırılmış danışma hizmetlerini uygulama konusundaki bilgi ve yeterlikleri ile ilgili standart ölçümlerin yapıldığı çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Alandaki bu eksikliğe dikkat çeken Carlson (2004), rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere dönük bilgilerini, algılarını ve aktivitelere katılım düzeylerini belirlemeye dönük ölçekler geliştirmiştir. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük bilgileri ölçeğinde tanılama süreci, gelişimsel özellikleri ve spesifik rehberlik ihtiyaçlarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük algılarının araştırıldığı ölçekte ise bu öğrencilere dönük olumlu ve olumsuz ifadelere katılma derecesi sorulmaktadır. Son ölçekte ise rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili özel PDR hizmetlerine katılma sıklığının belirlenmesi ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında, Carlson'un geliştirdiği rehber öğretmen ölçeklerinin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmaktadır.

Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki ölçme çalışmalarına bakıldığında dünyada olduğu gibi, daha çok tanılama araçlarına ağırlık verildiği görülmektedir. Bu alanda daha çok yurt dışında geliştirilen tanılama araçlarının Türk kültürüne uyarlamaları

yapılmıştır (Aslan, 2001; MEB, 2001b; Togrol, 2012; Uluç, Öktem, Erden, Gençöz ve Sezgin, 2011). Bu ölçme araçları, bireysel ve grup zekâ testlerinin yanı sıra yaratıcılık testlerini kapsamaktadır. Bunların dünya çapında en çok kullanılan ve güvenilirliği yüksek testler olması olumlu olarak değerlendirilirken bu testlerin ülkemizde kullanılan versiyonlarının güncel olmaması eleştirilen bir durumdur. Örneğin Türkiye’de Stanford-Binet zekâ testinin ikinci düzenlemesi kullanılırken bu testin 2003 yılında beşinci versiyonunun standardizasyonun yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte 2014 yılında geliştirilen WISC-V testi dünyanın birçok ülkesinde kullanıma sunulmasına rağmen Türkiye’de WISC-IV’ün uyarlama çalışmaları henüz tamamlanmıştır (Uluç, Öktem, Erden, Gençöz ve Sezgin, 2011). Tanılama dışında üstün yeteneklilerle ilgili olarak geliştirilen ölçme araçlarının daha çok öğretmen (Tortop, 2014) ve öğrencilerin (Sıcak ve Akkaş, 2013) eğitim programlarına yönelik tutumlarını belirlemeye dönük testler olduğu görülmektedir. Öpengin ve Sak (2013) ise üstün yetenekli çocukların toplumdaki etiketlenmeye dönük algılarını tespit etmek üzere Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeğini geliştirmişlerdir. PDR ihtiyaçlarına ilgilinin arttığı son dönemlerde ise daha çok üstün yeteneklilerin rehberlik gereksinimlerinin tespitine dönük ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin sorgulandığı kontrol listeleri kullanılmaktadır (örn. Akar, 2010; Karakuş, 2010). Bunun yanı sıra ailelere dönük psiko-eğitim programlarının değerlendirilmesinde Ebeveyn Farkındalık Ölçeği (Afat, 2013) gibi üstün yeteneklilere özgü durumların dikkate alındığı ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir.

Özetle üstün yeteneklilerin özgün özelliklerine ve ihtiyaçlarına duyarlı ölçme araçlarının geliştirilmesine dönük çalışmalar giderek artmaktadır. Fakat bu çalışmaların sayısının özellikle ülkemizde istenilen düzeye ulaştığı söylenemez. Bu çalışma kapsamında uyarlanması planlanan ölçme araçları ile bu alandaki boşluğa anlamlı katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin danışma yaşantılarını (Wood, 2010) ve rehber öğretmenlerin yeterlik düzeylerini (Carlson, 2004) belirlemeye dönük ölçeklerin ülkemizde daha önce pek araştırılmamış olan bu konulara dikkat çekeceği düşünülmektedir. Ülkemizde üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin bazı araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının sınırlı yaş gruplarına dönük olması ve yalnızca tanımlayıcı istatistiksel işlemlere izin vermesi sınırlılık olarak görülmektedir. Bu çalışmada Türk kültürüne uyarlanması planlan Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanterinin (Yoo ve Moon, 2006) ise psikometrik işlemlerden geçmesinin yanı sıra daha geniş bir yaş grubunun (4-18 yaş) karşılaşılabileceği sorunlara hitap etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. 6. Literatür Taraması Sonucu

Zekâ ölçümlerinin yapılmasıyla ortaya çıkan üstün yeteneklilik kavramı 100 yılı aşkın bir süredir tartışılmaktadır. Buna rağmen günümüzde üstün yetenekliliğin tanımı konusunda bir uzlaşıya varılabilmiş değildir. Bu alanda çalışan araştırmacılar tarih boyunca üstün yetenekliliğe farklı bakış açılarıyla yaklaşmış ve buna bağlı olarak çeşitli tanım ve modeller geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlarda; önceleri sadece IQ puanıyla açıklanmaya çalışılan üstün yetenekliliğin, motivasyon gibi zihinsel olmayan öğeleri de içerdiği ve çevresel etmenlerden etkilendiği ortaya konulmuştur. Zaman içerisinde geliştirilen ve değiştirilen üstün yeteneklilik kuramlarında, genelde üç temel bakış açısının vurgulandığını söylemek mümkündür. Bu yaklaşımlar; üstün yetenekliliği sadece zihinsel alanla sınırlamayıp çoklu bir bakış açısıyla ele almakta, ayrıca üstün yetenekliliğin gelişimsel ve sosyo-kültürel öğelerine dikkat çekmektedir. Günümüzde en fazla kabul gören üstün yeteneklilik tanımının da tüm bu yaklaşımları içerdiği görülmektedir. Tanımlardaki bu çeşitlilik üstün yetenekli çocukların belirlenmesi için izlenen yöntemlerin de farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle üstün yetenekliliğin tanılanmasında tek bir ölçüte dayalı yöntemlerden ziyade çoklu tanılama sistemlerinin benimsendiği görülmektedir. Bu sistemlerde, zekâ testlerinin yanı sıra, yaratıcılık ve başarı testleri, öğrenci ürün dosyaları, ebeveyn ve öğretmen görüşleri gibi birçok kaynaktan yararlanılır. Buna karşın IQ ve yetenek testlerinin bu tanılama sistemlerindeki ağırlıklı konumunun değiştiğini söyleyebilmek çok güçtür. Halen dünya genelinde üstün yeteneklilerin tanılanmasında standart zekâ testlerinin başlıca değişken olarak kullanıldığı görülmektedir.

Üstün yeteneklilik tanımlarında açıkça belirtilen ve uzmanların hem fikir olduğu bir diğer nokta ise bu öğrencilerin özel eğitime gereksinim duyduklarıdır. Üstün yetenekli öğrenciler, sahip oldukları farklı özellikler nedeniyle okullarda sunulan normal eğitim hizmetlerinin dışında farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyarlar. Bu amaçla pek çok ülkede üstün yeteneklilere özgü eğitim politikaları benimsenmiştir. Üstün yetenekliler için geliştirilen eğitim programlarını genel olarak; zenginleştirme, hızlandırma ve gruplama başlıkları altında incelemek mümkündür. Bu üç yaklaşımın birlikte uygulandığı eğitim programları genellikle daha başarılı görülmektedir. Özellikle gruplama yönteminin hızlandırma ve zenginleştirme olmaksızın olumlu sonuçlar vermesi çok güçtür.

Eğitim sürecinde, bireylerin tüm yönleriyle gelişmelerini sağlamak temel hedeflerden biridir. Bu hedefe rağmen, yıllar boyu yapılan uygulamalarda üstün yeteneklilerin sadece akademik gelişimlerine odaklanıldığı ve sosyal-duygusal boyutlarının ihmal edildiği görülmektedir. Bu ihmalin temelinde üstün yeteneklilerin gelişmiş zihinsel özellikleri sayesinde psikolojik olarak daha sağlıklı oldukları yönündeki

inaniş yer almaktadır. Bu görüŖe göre, üstün yetenekli çocuklar yalnızca akademik değil fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden de yaşıtlarından daha üstündürler. Bu nedenle okullardaki PDR hizmetlerine dahi gereksinim duymadıklarına inanılmıştır. Buna karşın Leta Hollingworth gibi bazı araştırmacılar ve kurulan rehberlik laboratuvarları sayesinde üstün yeteneklilerin kendilerine özgü problem alanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar, üstün yeteneklilerin psikolojik durumlarıyla ilgili ortaya atılan zıt kutuplardaki iki görüşün birleşimini desteklemektedir. Buna göre, üstün yeteneklilik patolojik bir durum olmadığı gibi bireyleri her tür psikolojik problemden koruyan bir kalkan da değildir. Üstün yetenekli bireyler normal yetenek düzeyindeki akranlarının yaşadığı sıradan gelişimsel süreçlerin yanı sıra üstün yeteneklilikle ilişkili olan bir takım zorlayıcı faktörlerle de karşılaşır. Gelişmiş yetenekleri ve akranlarından farklı özellikleri, karşılaştıkları bu sorunlarla başa çıkmada bazen kendilerine yardımcı olabilir. Fakat kimi zaman bu farklı özelliklerinin problemin asıl kaynağı olduğu da görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sorunlarıyla ilgili kaynaklar farklı gelişimsel ve kişisel özellikleriyle sınırlı değildir. Aile ve arkadaş ilişkileri, uygun olmayan okul ortamları, üstün yeteneklilik etiketi, cinsiyet ve kültür gibi birçok dışsal faktör, üstün yeteneklilerin yaşadığı sorunlarla ilişkili olabilmektedir. Tüm faktörler sonucunda ortaya çıkan sorunların eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlar olmak üzere üç ana başlık altında incelenmesi mümkündür. Eğitsel alandaki sorunlara öğrenme bozuklukları veya DEHB, beklenmedik başarısızlık, okul terki ve düşük motivasyon örnek olarak verilebilir. Mesleki alanda yaşadıkları sorunlar ise; mesleğe karar verememe veya geç tercih yapma, tek bir alana yoğunlaşp diğer meslek alanlarını tanıyamama, yaratıcılık gibi bazı özellikleri arka planda bırakma, sık sık iş veya alan değiştirme şeklinde gözlenebilir. Aşırı duyarlılık mükemmeliyetçilik, sosyal izolasyon, depresyon ve intihar, üstün yeteneklilerin kişisel sosyal alanda yaşadıkları sorunların başlıcalarıdır. Sunulacak yardım hizmetlerinde; üstün yeteneklilerin özelliklerinin tanınması ve onlara özgü müdahale yaklaşımlarının belirlenmesi önemlidir.

Üstün yetenekliliğe özgü problem durumlarının azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında, okulun yanında ev ortamının da elverişli olması ve uygun aile desteğinin sağlanması gerekmektedir. Fakat üstün yetenekli bir çocuğa sahip olan ailelerinin bu konularda yeterli bilgilere sahibi oldukları söylenemez. Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinde farklı problem durumları gözlenebilir. Genel olarak üstün yetenekli öğrenci ebeveynleri sıradışı bir çocuğa sahip olmanın endişesini yaşarlar. Çocuklarının erken yaşlarda tanınmasından kariyer tercihlerine kadar birçok konuda kritik role sahip olan aileler, yoğun strese maruz kalarak, üzerlerinde baskı hissedebilmektedirler. Üstelik toplumdaki beklentileri sosyal desteğı de bulamamaktadırlar. Ebeveynlerin üstün

yetenekli çocuklarıyla ilgili yardıma ihtiyaç duydukları konuların bazıları çocuğun sosyal-duygusal gelişimi ile ilgili olabilirken bazıları eğitim planlaması veya aile ortamıyla ilgili olabilir. Üstün yetenekli çocukların ebeveynleri, bilgi ve algı eksikliği nedeniyle bazen yanlış uygulamalara yönelmekte ve ileride çözülmesi zor problemlere neden olabilmektedirler. Bu nedenle öncelikli olarak ebeveynlere üstün yeteneklilikle ilgili doğru bir anlayış kazandırmak önemlidir. Bu amaçlarla üstün yetenekli çocukların ailelerine dönük çeşitli eğitim programları ve danışma modelleri geliştirilmiştir. Fakat bu alandaki çalışmaların nispeten daha az sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca resmi olmayan vaka incelemeleri ve etkililiği kanıtlanmamış eğitim programlarının ağırlıkta olması da bu alanla ilgili sınırlılıklar arasındadır. Bununla birlikte son yıllardaki bilimsel çalışmaların sayısındaki artış ve deneysel olarak sınanmış danışma modellerinin geliştirilmesi bu alana verilen önemin arttığının göstergesidir.

Üstün yetenekli öğrenciler ve aileleri, sahip oldukları özgün ihtiyaçları nedeniyle geleneksel PDR uygulamalarının ötesinde, farklılaştırılmış hizmetlere gereksinim duyarlar. Bu konuda, ilk başvuru ve en fazla destek vermesi beklenen kurumlar okullardır. Fakat üstün yetenekli öğrencilerin ve ailelerinin okullardan gördükleri destek, personelin bilgisi ve anlayışına göre farklılık göstermektedir. Bu durumda PDR hizmetlerinin merkezinde olan okul rehber öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Rehber öğretmenler, okuldaki tüm öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanmaları için çalışır. Bu kapsamda sundukları hizmetleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çeşitlendirmeleri beklenir. Normal akranlarından farklı özelliklere ve PDR ihtiyaçlarına sahip olan üstün yetenekli öğrencileri de bu bağlamda ele alırlar. Fakat rehber öğretmenlerin görevi yalnızca onlara farklılaştırılmış psikolojik danışma hizmeti sunmak değildir. Aynı zamanda okul rehber öğretmenlerinden üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki haklarını savunmaları, diğer okul personeli ve ailelerle iş birliği içerisinde çalışmalarını beklenir. Rehber öğretmenlerin okullardaki iş yükleri ve ilgilenmeleri gereken öğrenci sayıları düşünüldüğünde diğer öğretmen ve kurumlarla yapacakları işbirliğinin önemi de artar. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, kariyer tercihleri ve psikolojik gelişimleri için okul rehber öğretmenleri hem okul içerisindeki personellerle, hem ailelerle hem de okul dışı kurumlarla irtibat halinde olarak bu hizmetlerin merkezinde rol alırlar. Bu sayede üstün yetenekli öğrencilere dönük önleyici ve geliştirici hizmetleri en iyi şekilde yürütebilirler. Öte yandan tüm bu hizmetleri etkin bir şekilde yürütebilmeleri için rehber öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri oldukça önemlidir. Üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin öncelikle bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve güncel yaklaşımları takip etmeleri gerekmektedir. Bu amaçla bazı ülkelerde rehber öğretmenlerin

hizmet öncesi veya hizmet içi süreçlerinde üstün yeteneklilerle ilgili bazı dersler almaları zorunlu tutulmuştur. Bazı ülkelerde ise bu tür dersler ve sertifika programları isteğe bağlı olacak şekilde düzenlenmiştir. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrencilere PDR hizmetlerinin etkin bir şekilde sunulması için rehber öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler belirlenerek bunları artırmaya dönük çeşitli programlar oluşturulmuştur.

Üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin eğitimi ile ilgili çalışmaların, diğer öğretmenlerinkilerle karşılaştırıldığında nicelik ve nitelik açısından daha geride kaldığı söylenebilir. Fakat son yıllarda rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yeterlikleri ve tutumları daha fazla araştırma konusu haline gelmiştir. Yine son yıllarda, rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere sunacakları PDR hizmetlerini farklılaştırabilmeleri konusunda çeşitli strateji ve modeller önerilmiştir. Bu stratejilerin ve modellerin çoğu, okul ortamlarında, eğitimciler ve psikolojik danışmanlar tarafından rahatlıkla uygulanabilir niteliktedir. Bununla birlikte geliştirilen modellerden bazıları daha uzun süreli ve yalnızca psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilecek müdahaleleri içeren yaklaşımlardır. Alandaki boşluğu doldurmaları açısından bu modeller son derece önemlidir. Fakat bu müdahale yöntemleriyle ilgili çalışmaların daha çok klinik raporlara dayandığı görülmektedir. Bu modellerin etkinliğinin test edilmesi ve en iyi uygulamaların belirlenebilmesi için son yıllarda deneysel çalışmaların sayısı artmıştır. Bu kapsamda üstün yeteneklilerin özelliklerini ölçmeyi amaçlayan araçların geliştirilmesine yönelik çalışmalar da hız kazanmıştır. Önceleri sadece tanılama amacıyla geliştirilen ölçme araçlarına artık üstün yeteneklilerin çeşitli kişilik ve psikolojik özelliklerini belirleyebilecek olanlar da eklenmiştir. Yine de bu alanda yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olduğunu söyleyebilmek güçtür.

Gelişmiş ülkelerle mukayese edildiğinde, üstün yetenekliler konusunda Türkiye’de yapılan araştırma ve uygulamaların yeterli olduğu söylenemez. Cumhuriyetin ilk yıllarında üstün yeteneklilere dönük özel eğitim uygulamaları başlatılmasına rağmen bu çalışmaların çeşitli nedenlerle sekteye uğradığı görülmektedir. 1995 yılında BİLSEM uygulamasının başlatılması, üstün yetenekli öğrencilerin erken tanınması ve eğitimi ile ilgili önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Üstün yeteneklilerin tanımı ve tanınmasıyla ilgili dünya genelinde en çok kabul gören çoklu bakış açısının benimsenmesi de bir diğer olumlu gelişmedir. Fakat zaman içerisinde bu kurumların yaygınlaştırılması, personel eğitimi ve tanılama ile ilgili sorunların giderilmesi gibi konuların ihmal edildiği görülmektedir. BİLSEM’ler üstün yetenekli öğrencilere okul dışında zenginleştirme programlarının uygulandığı kurumlardır. Yapılan çalışmaların çoğu üstün yetenekli öğrencilerin tam gün eğitim gördükleri kurumlarda zenginleştirme ve hızlandırma gibi özel eğitim hizmetleri almaları gerektiğine işaret etmektedir. Türkiye’deki

üstün yetenekli öğrencilerin bu şekilde tam gün özel eğitim görebilecekleri okul sayısı oldukça azdır. Bununla birlikte ilköğretim düzeyinde okula erken başlatma ve sınıf atlatma uygulamaları mevcuttur. Son yıllarda başlatılan destek eğitimi odaları uygulamaları da bu alanda umut verici gelişmelerdir. Fakat gerek okullarda gerek BİLSEM’lerde üstün yeteneklilere eğitim veren öğretmenlerin bu öğrencilere dönük mesleki yeterlilikleri standartlar oluşturulmamıştır. Ayrıca öğrencilerin okul dışında eğitim alabilecekleri BİLSEM’lerin her ilde olmaması, yalnızca şehir merkezlerinde bulunmaları ve sınırlı kontenjana sahip olmaları üstün yetenekli öğrencilerin bu kurumlardan da yeterince faydalanamamalarına neden olmaktadır. Tanılama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının güncellenmesiyle ilgili çalışmalarda da eksiklikler göze çarpmaktadır. Dünya genelinde dördüncü ve beşinci versiyonları kullanılan testlerin ülkemizde üçüncü ve ikinci versiyonları kullanılmaktadır. Bununla birlikte yönetmeliklerde çoklu tanılama sistemine vurgu yapılsa da uygulama da ağırlıklı olarak IQ puanına bağlı kalındığı söylenebilir.

Türkiye’deki üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde daha çok tanılama ve öğretim ortamları ile ilgili uygulamalara ağırlık verildiği PDR hizmetlerinin ise ihmal edildiği görülmektedir. Bununla birlikte son on yıl içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin bazı PDR ihtiyaçlarının araştırıldığı çalışmaların sayısında artış gözlenmektedir. Özellikle 2009 yılında üstün yeteneklilerin eğitimindeki sorunların belirlenmesi ve giderilmesi gibi konuların devlet politikalarında öncelikli hale getirilmesinin bu konudaki bilimsel çalışmaların artmasına önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Son dönemde yapılan araştırmaların bir kısmı Türkiye’deki üstün yeteneklilerin eğitim modellerinin değerlendirilmesi ve mevcut eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ile ilgilidir. Bunun yanında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunları, bazı psikolojik özellikleri arasındaki ilişkileri ve rehberlik ihtiyaçlarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Çalışmalardan çok azı ise kültüre özgü bir model geliştirilmesi ve sınanmasıyla ilgilidir. Fakat bu çalışmaların okullarda ve BİLSEM’lerdeki PDR hizmetlerine yansımaları halen görülmemektedir. Öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının üstün yetenekli öğrencilerin özgün ihtiyaçları konusunda yeterli eğitim geçmişi bulunmamakla birlikte hizmet içinde bu tür eğitimlerden de geçmedikleri görülmektedir. Üstün yeteneklilerin tanılanmasından mesleki yönlendirmelerine kadar birçok alanda önemli rol üstlenen okul psikolojik danışmanlarının bu konudaki yeterlikleri çok önemlidir. Fakat literatüre bakıldığında Türkiye’deki rehber öğretmenlerin bu konudaki bilgi, algı ve uygulamalarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Üstün yetenekli öğrencilere dönük PDR uygulamalarını nasıl farklılaştıracakları konusunda kendilerine yeterli eğitim ve kaynak sağlanmayan rehber öğretmenlerin yetersizliklerini eleştirmek de haksızlık olabilir. Üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerden

bazıları kendi imkânlarıyla öğrencilere ve ailelerine dönük farklılaştırılmış programlar uygulamaktadırlar. Fakat bilimsel kanıtlarla desteklenmeyen bu uygulamaların yeterli olduğunu söyleyebilmek güçtür.

Üstün yetenekli çocukların eğitimi, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de farklı boyutlarıyla incelenmesi gereken bir konudur. PDR hizmetleri bu ana konunun bileşenlerinden biridir. Üstün yeteneklilerde PDR hizmetleri sorunların tespit aşamasından müdahaleye kadar, bilimsel araştırma sürecinin her basamağında farklı yöntem ve tekniklerle incelenmesi gereken bir alandır. Üstün yeteneklilerle doğrudan ilişkili olan ebeveyn ve rehber öğretmenler de, ilgili konulardaki araştırma sürecinin birer parçasıdır. Topluma ve kültüre göre farklılaşan üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinin incelenmesinde, psikometrik açıdan uygun araçların kullanılmasının yanında, öznel değerlendirmelerin ortaya çıkmasına yardım eden nitel tekniklerin kullanılması da önemli bir avantajdır.

Bu çalışmanın kapsamlı literatürü, Türkiye’deki üstün yeteneklilere dönük PDR uygulamalarını, diğer ülkelerdekiyle karşılaştırma olanağı verdi. Aynı zamanda hizmetlerin tarih içindeki kronolojik yapısı, içeriği ve araştırma birikimiyle ilgili farkındalık kazandırdı. Bu çalışma literatürdeki birikim, hâlihazırdaki ihtiyaçlar ve üstün yeteneklilerle ilgili çalışmaların dinamik yapısı dikkate alınarak tasarlanmıştır.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinin ardışık açıklayıcı desenine (sequential explanatory strategy) uygun olarak tasarlanmıştır (Creswell, 2003). Bu desende araştırmacı konuyla ilgili önemli değişkenleri araştırmak için öncelikli olarak nicel araştırma yöntemlerini kullanır, daha detaylı bilgi edinmek için ikincil olarak nitel araştırma yöntemine başvurur. Açıklayıcı araştırma deseninde, nicel basamaktaki sonuçlar nitel araştırma kısmına yön verir ve nitel bulgular genellikle nicel araştırma sonuçlarını genişletmek veya geçerliğini artırmak için kullanılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 561). Her iki veri setinin ayrı ayrı analiz edildiği bu desende, elde edilen bulgular araştırmanın yorum kısmında birleştirilir. Açıklayıcı desenin en önemli avantajı, tek başına nicel yöntemlerden elde edilebilecek bulgulardan daha farklı ve zengin bilgilere ulaşmaya olanak sağlamasıdır. Ayrıca nitel ve nicel basamakların birbirinden bağımsız ve açık bir şekilde olması araştırmanın deseni, uygulanması ve raporlaştırılması açısından kolaylık sağlamaktadır. Buna karşın, iki farklı veri toplama sürecinde harcanan zamanın fazla olması bu desenin dezavantajlı yönü olarak görülmektedir (Creswell, 2003).

Araştırmanın nicel basamağı, kesitsel tarama (cross-sectional survey), ilişkisel (correlational) ve nedensel karşılaştırma (causal comparative) yöntemlerine 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 bir yaklaşım olabileceği gibi nedensel ilişkilerin veya bazı hipotezlerin test edildiği doğrulayıcı bir yaklaşım da izlenebilir. Bu amaçla tarama yönteminin benimsendiği çalışmalarda, araştırmacılar birçok veri toplama aracından yararlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İlişkisel yöntemde, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Nedensel karşılaştırmada ise bir davranış kalıbının olası nedenleri, bu kalıba sahip olanlarla olmayanların karşılaştırarak bulunması hedeflenir. Burada gruplara herhangi bir müdahale yapılması söz konusu değildir. Bu yöntem ex post facto araştırma olarak da adlandırılır çünkü nedenler büyük oranda bir başka değişken üzerinde etkilerini gösterdikten sonra araştırılırlar (Borg ve Gall, 1989: 537). Temelde korelasyonel yöntem ile nedensel karşılaştırma yöntemi arasında önemli bir ayrım yoktur. Fakat korelasyonel

yöntemde ilişkinin derecesini belirleme olanağı vardır (Karasar, 2008: 84-85). Eğitim araştırmalarında ilişkisel ve tarama yöntemlerinin birlikte kullanılması oldukça yaygın bir durumdur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırmanın nitel basamağında benimsenen yöntem ise durum çalışmasıdır (case study). Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelemesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 277). Durum çalışmasının araştırmacıya özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma fırsatı vermesi, avantajlı bir özellik olarak görülmektedir. Ayrıca araştırılan durumu açıklamaya ve değerlendirmeye olanak sağlaması bu yöntemin diğer güçlü özellikleridir (Gall, Gall ve Brog, 2003: 440). Bununla birlikte uzun zaman alması, sonucunda okunması güç ve çok fazla doküman elde edilmesi gibi bazı konularda durum çalışmasının eleştirildiği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 280). Bu araştırmadaki durum çalışması kapsamında yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat, araştırmacının bilgi almak istediği konularla ilgili olarak önceden hazırladığı yapılandırılmış soruların yanında katılımcıların cevaplarına dayalı olarak ek soruların sorulabildiği bir tekniktir (Gall, Gall ve Brog, 2003: 240). Genellikle var olan bir hipotezin test edilmesinde veya daha önce yapılan bir araştırmayla ilgili derinlemesine bilgi edinilmesinde oldukça faydalı bir teknik olarak görülür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 451).

3. 2. Araştırma Grupları

Bu araştırmada dört farklı araştırma grubu yer almaktadır. Nicel araştırma basamağında yer alan araştırma gruplarının seçilmesinde, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden çok evreli örnekleme (multi-phase sampling) kullanılmıştır. Olasılık temelli örnekleme yöntemleri, seçkisiz olarak alınan bir örneklemin normal dağılım gösterdiği ve evreni temsil ettiği varsayımına dayanır. Genellemelere imkân verdiği için nicel araştırmalarda sıklıkla tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çok evreli örneklemede ise, araştırmacı çalışmanın her evresi için farklı bir strateji belirleyebilir. Bu yöntemde çalışmanın amaçlarına dayalı olarak belirlenen kriterlere göre örneklemlerin seçilmesi söz konusudur (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 113). Bu araştırmada, önceden belirlenen kriterler doğrultusunda, Türkiye'nin 64 ilinde yer alan BİLSEM'ler vasıtasıyla seçkisiz olarak örneklem gruplarına ulaşılmıştır. Yeni açılan, öğrencisi veya yeterli eğitim personeli bulunmayan BİLSEM'ler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. İlk evrede üstün yetenekli öğrenci ebeveynlerine, ikinci evrede üstün yetenekli öğrencilere ve üçüncü evrede üstün yetenekli öğrencilere hizmet veren rehber öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Nitel

araştırma kısmında yer alan katılımcıların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme (purposive sampling) yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırmacı çalışmasının amacına uygun örnekleme belirlerken, hedef popülasyon hakkında sahip olduğu önceki bilgileri temel alır. Bu teknikte, uygun temsil ediciliğe sahip örneklemin belirlenmesinde araştırmacıların yargılarının yeterli olduğunu varsayılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 100). Nitel kısımdaki görüşmeler için rehber öğretmenler seçilirken, çalışmanın nicel bulguları dikkate alınmış ve katılımcıların eğitim geçmişleri ile çalıştıkları okul türleri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma Grubu 1: Üstün yeteneklilerin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla dönük olan bu grupta, çocuğu BİLSEM’de eğitim gören toplam 242 ebeveyn (Anne=123, Baba=112) yer almaktadır. Yaş ortalamaları 40.41 (SS= 4.74) olan ebeveynlere ait bazı tanımlayıcı bulgular Tablo 1’de özetlenmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan ebeveynler, daha çok orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahiptirler. Ebeveynlerin %82.2’si şehir merkezinde, %16.5’i ilçede ve % 1.2’si de köyde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan anne (%51.2) ve babaların (%64.3) çoğu üniversite mezunudur. Büyük bir kısmı iki (%59.5) ve üç (%23.1) çocuk sahibi olan ailelerde üstün yetenekli tanısı alan çocuk sayısı 1 ile 2 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %50.4’ü memur, %22.3’ü ev hanımı, % 10.3’ü serbest meslek sahibi, %5’i ise işçi olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı üstün yeteneklilikle ilgili herhangi bir tanı sürecinden geçmediklerini belirtirken, tanı sürecinden geçip tanı alamayan 2, tanı alan ise 8 kişi olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenci velilerinin okul ve BİLSEM rehberlik hizmetlerinden yararlanma oranlarına bakıldığında; ara sıra yardım alanların (Okul Rehberlik= %43.8, BİLSEM Rehberlik= %41.3) ardından hiç yardım almayanların (Okul Rehberlik= %41.7, BİLSEM Rehberlik= %36.4) geldiği görülmektedir.

Tablo 1. Üstün Yetenekli Öğrenci Ebeveynlerine Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular

Değişkenler	f	%
Yakınlık Durumu		
Anne	127	52.5
Baba	115	47.5
Ailenin Sosyo-Ekonomik Gelir Düzeyi		
800 TL ve altı	5	2.1
801-1150 TL	12	5.0
1151-2100 TL	22	9.1
2101-3010 TL	49	20.2
3011-4280 TL	60	24.8
4281-9200 TL	85	35.1
9201 TL ve üstü	9	3.7

Tablo 1'in devamı		
İkamet Edilen Yer		
Köy	3	1.2
İlçe	40	16.5
Şehir Merkezi	199	82.2
Annelerin Eğitim Düzeyi		
İlkokul	13	10.2
Ortaokul	7	5.5
Lise	33	26.0
Üniversite	65	51.2
Lisansüstü	9	7.1
Babaların Eğitim Düzeyi		
İlkokul	1	0.9
Ortaokul	7	6.1
Lise	20	17.4
Üniversite	74	64.3
Lisansüstü	13	11.3
Meslek		
İşçi	12	5.0
Ev Hanımı	54	22.3
Memur	122	50.4
Serbest Meslek	25	10.3
Diğer	29	12.0
Sahip Olunan Çocuk Sayısı		
1	28	11.6
2	144	59.5
3	56	23.1
4	8	3.3
5 ve üstü	6	2.5
Resmi Olarak ÜY Tanısı Alan Çocuk Sayısı		
1	231	95.5
2	11	4.5
Kendisinin Üstün Yeteneklilik Durumu		
Üstün Yeteneklilik Tanısı Alan	8	3.3
Üstün Yeteneklilik Tanısı Almayan	2	0.8
Tanı Sürecine Başvurmayan	232	95.9
Okul Rehberlik Servisinden Yardım Alma		
Hiç	101	41.7
Ara Sıra	106	43.8
Sık Sık	22	9.1
Oldukça Fazla	10	4.1
Diğer	3	1.2
BİLSEM Rehberlik Servisinden Yardım Alma		
Hiç	88	36.4
Ara Sıra	100	41.3
Sık Sık	30	12.4
Oldukça Fazla	19	7.9
Diğer	5	2.1
	En Düşük.-En Yüksek	Ortalama (Std. Sapma)
Yaş	27-53	40.41 (4.74)

Bu araştırma grubunda yer alan ebeveynlerin PDR ihtiyaçlarını belirttikleri çocuklarıyla ilgili bazı tanımlayıcı bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir. Buna göre çocukların 109'u kız, 133'ü erkektir. Yaşları 9 ile 16 arasında değişen çocukların %47.1'i beşinci sınıfta okumaktadır. Bununla birlikte araştırma grubunda yer alan çocukların %2.1'i dördüncü sınıf, % 19.4'ü altıncı sınıf, % 9.5'i yedinci sınıf, %13.6'sı sekizinci sınıf, %7'si dokuzuncu sınıf ve %1.2'si onuncu sınıf öğrencileridir. Çocukların büyük kısmı (%82.2) zihinsel alandan üstün yeteneklilik tanısı aldıkları görülmekle birlikte hem zihin hem sanat alanından tanılananların oranı %7.9, sadece sanatta üstün yeteneklilik tanısı alanların oranı ise %9.9'dur. Çocukların BİLSEM'e devam etme süreleri 1 ile 8 yıl arasında değişmektedir. Ebeveynler tarafından bildirilen genel akademik not ortalamalarının yüksek olduğu (Ort= 97.7± 3.33) görülmektedir.

Tablo 2. Ebeveynlerin PDR İhtiyaçlarını Bildirdikleri Çocuklara Ait Tanımlayıcı Bulgular

Değişkenler	f	%
Çocuğun Cinsiyeti		
Kız	109	45.0
Erkek	133	55.0
Çocuğunun Sınıfı		
4. Sınıf	5	2.1
5. Sınıf	114	47.1
6. Sınıf	47	19.4
7. Sınıf	23	9.5
8. Sınıf	33	13.6
9. Sınıf	17	7.0
10. Sınıf	3	1.2
Yetenek Alanı		
Zihinsel	199	82.2
Zihinsel ve Sanat	19	7.9
Sanat	24	9.9
BİLSEM'e devam yılı		
1 yıl ve daha az	72	29.8
2 yıl	31	12.8
3 yıl	42	17.4
4 yıl	44	18.2
5 yıl	24	9.9
6 yıl	25	10.3
7 yıl	3	1.2
8 yıl	1	0.4
Çocuğun Kayıtlı Olduğu BİLSEM		
Adana BİLSEM	5	2.1
Afyonkarahisar (Aydın Doğan) BİLSEM	16	6.6
Ankara (Yasemin Karakaya) BİLSEM	8	3.3

Tablo 2'nin devamı

Antalya BİLSEM	11	4.5
Balıkesir BİLSEM	2	0.8
Bursa (Cevdet Nerse ve B TSO Kamil Tolon) BİLSEM	9	3.7
Çorum BİLSEM	17	7.0
Denizli BİLSEM	5	2.1
Diyarbakır BİLSEM	15	6.2
Erzincan BİLSEM	10	4.1
Erzurum (Remzi Sakaoğlu) BİLSEM	5	2.1
Kastamonu BİLSEM	9	3.7
Kayseri (Çetin Şen) BİLSEM	12	5.0
Malatya BİLSEM	12	5.0
Manisa (Salihli) BİLSEM	21	8.7
Muş BİLSEM	14	5.8
Nevşehir BİLSEM	5	2.1
Niğde BİLSEM	3	1.2
Rize (Fatma-Nuri Erkan) BİLSEM	9	3.7
Samsun (Rotary Kulübü) BİLSEM	8	3.3
Sivas BİLSEM	1	0.4
Trabzon BİLSEM	18	7.4
Şanlıurfa BİLSEM	25	10.3
Yozgat (Fatma-Temel Turhan) BİLSEM	2	0.8
	En Düşük-En Yüksek	Ortalama (Std. Sapma)
Yaş	9-16	11.73 (1.49)
Genel Akademik Not Ortalaması	80-100	97.17 (3.33)

Araştırma Grubu 2: Bu grupta, 27 farklı ildeki BİLSEM'de eğitim gören 343 (Kız=178, Erkek=165) üstün yetenekli öğrenci yer almaktadır. Resmi olarak tanı alan bu öğrenciler, buldukları illerdeki Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ile BİLSEM'lerin işbirliği içerisinde yürüttüğü bir dizi tanılama işleminden geçmişlerdir. Öncelikle örgün eğitim kurumları ya da velisi tarafından aday gösterilen öğrenciler, tanılama komisyonu tarafından ön değerlendirmeye alınarak uygun görülenler grup taramasına alınmıştır. Bu aşamada uygulanan grup yetenek testlerinden yeterli performansı gösteren öğrenciler ise bireysel incelemeye alınmışlardır. Tanılama komisyonunca uygun görülen uzmanlar tarafından uygulanan bireysel zekâ testi (WISC-R) veya özel yetenek değerlendirmeleri sonucunda bu öğrenciler üstün yetenekli tanısı almışlardır. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracının ergen formu olması nedeniyle, üstün yetenekli öğrencilerden oluşan bu gruba yalnızca 13 yaş ve üzerindeki öğrenciler dâhil edilmiştir. Yaş ortalamaları 14.78 (SS=1.29) olan öğrencilerin %44'ü sekizinci, %23'ü dokuzuncu, %17.2'si onuncu, %12'si on birinci ve %3.8'i on ikinci sınıfta öğrenim görmektedirler. Büyük çoğunluğu (%77.3) zihinsel yetenek alanında tanılanan öğrencilerin %9.9'u resim ya da müzik yeteneklerini içeren sanat alanında, %12.8'i ise hem zihinsel hem de sanat alanlarında tanılanmışlardır.

Genel akademik notları 65 ile 100 arasında değişen öğrencilerin akademik başarı ortalaması ise 93.76'dır (SS= 6.42). Tablo 3'te detaylı listesi sunulan öğrencilerin kayıtlı oldukları BİLSEM'lere devam sürelerinin ise 1 ile 8 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 3. Üstün Yetenekli Öğrencilere Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular

Değişkenler	Öğrenciler (N=343)	
	f	%
Cinsiyet		
Kız	178	51.9
Erkek	165	48.1
Kayıtlı Oldukları BİLSEM'ler		
Adana BİLSEM	5	1.5
Afyonkarahisar (Aydın Doğan) BİLSEM	2	0.6
Ankara (Yasemin Karakaya) BİLSEM	16	4.7
Antalya BİLSEM	9	2.6
Balıkesir BİLSEM	6	1.7
Burdur BİLSEM	19	5.5
Bursa (Cevdet Nesre ve BİTSO Kamil Tolon) BİLSEM	12	3.5
Çorum BİLSEM	9	2.6
Denizli BİLSEM	6	1.7
Erzincan BİLSEM	6	1.7
Erzurum (Remzi Sakaoğlu) BİLSEM	9	2.6
Giresun BİLSEM	5	1.5
İstanbul (Ataşehir) BİLSEM	20	5.8
Kastamonu BİLSEM	29	8.5
Kayseri (Çetin Şen)	23	6.7
Kırşehir (Yusuf Demir) BİLSEM	16	4.7
Malatya BİLSEM	10	2.9
Manisa (Salihli) BİLSEM	30	8.7
Muş BİLSEM	3	0.9
Niğde BİLSEM	3	0.9
Ordu BİLSEM	24	7.0
Samsun (Rotary Kulübü) BİLSEM	6	1.7
Sinop BİLSEM	5	1.5
Sivas BİLSEM	9	2.6
Trabzon BİLSEM	45	13.1
Şanlıurfa BİLSEM	9	2.6
Yozgat (Fatma-Temel Turhan) BİLSEM	7	2.0
Tanılanan Yetenek Alanı		
Zihinsel	265	77.3
Zihinsel ve Sanat (Resim-Müzik)	44	12.8
Sanat (Resim-Müzik)	34	9.9
Sınıf Düzeyi		
8. Sınıf	151	44.0
9. Sınıf	79	23.0
10. Sınıf	59	17.2
11. Sınıf	41	12.0
12. Sınıf	13	3.8

Tablo 3'ün devamı

BİLSEM'e devam süresi		
1 yıl	3	0.9
2 yıl	2	0.6
3 yıl	6	1.7
4 yıl	32	9.3
5 yıl	73	21.3
6 yıl	93	27.1
7 yıl	71	20.7
8 yıl	29	8.5
Belirtmeyen	15	4.4
BİLSEM Rehberlik Servisinden Yararlanma		
Hiç	135	39.4
Ara Sıra	162	47.2
Sık Sık	30	8.7
Oldukça Fazla	9	2.6
Diğer	7	2.0
Okul Rehberlik Servisinden Yararlanma		
Hiç	108	31.5
Ara Sıra	164	47.8
Sık Sık	42	12.2
Oldukça Fazla	18	5.2
Diğer	11	3.2
	En Düşük-En Yüksek	Ortalama (Std. Sapma)
Yaş	13-18	14.78 (1.29)
Genel Akademik Not Ortalaması	65-100	93.76 (6.42)

Araştırma Grubu 3: Bu grupta üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullarda ve BİLSEM'lerde çalışan 193 (Kadın=110, Erkek=83) rehber öğretmen yer almaktadır. Yaş ortalamaları 34.57 (SS= 6.91) olan rehber öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 42'si (%21.8) ilkokulda, 87'si (%45.1) ortaokulda, 35'i (%18.1) lisede ve 29'u (%15) BİLSEM'de görev yapmaktadır. Görev yaptıkları okulların 22'si özel okuldur. Araştırma grubunun büyük bir kısmı (%81.9) PDR lisans mezunu iken Felsefe grubu, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (EÖD), Eğitim Programları Öğretimi (EPÖ) ve Eğitim Yönetimi, Teftiş ve Planlama (EYTP) gibi diğer bölümlerden mezun olanların oranı %18.1'dir. Rehber öğretmenlerin %81.3'ü lisans, %18.7'si lisansüstü eğitim düzeyindedir. Araştırma grubundaki rehber öğretmenlerden 85'i (%44) üstün yeteneklilerle ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirtirken, 108 (%56) öğretmen; hizmet öncesi, hizmet içi eğitimleri sırasında ve/veya kendi imkânlarıyla üstün yeteneklilere dönük eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Çalıştıkları kurumlarda ortalama iki rehber öğretmen bulunan katılımcıların hizmet verdikleri üstün yetenekli öğrenci sayıları sıfır ile 630 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya 33 farklı ilden katılan rehber öğretmenlerin dağılımlarıyla ilgili bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Rehber Öğretmenlere Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular

Değişkenler	Rehber Öğretmenler (N=193)	
	f	%
Cinsiyet		
Kadın	110	57.0
Erkek	83	43.0
Okul Türü		
Devlet	171	88.6
Özel	22	11.4
Okul Kademesi		
İlkokul	42	21.8
Ortaokul	87	45.1
Lise	35	18.1
BİLSEM	29	15.0
Eğitim Düzeyi		
Lisans	157	81.3
Yüksek Lisans	36	18.7
Mezun Olunan Lisans Programı		
PDR	158	81.9
Psikoloji	7	3.6
Felsefe Grubu	18	9.3
EÖD	2	1.0
EPÖ	4	2.1
EYTP	4	2.1
Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Durumu		
Evet	85	44.0
Hayır	108	56.0
ÜY ile İlgili Alınan Eğitimin Türü		
Lisansta Ders Olarak	64	68.1
Yüksek Lisansta Ders Olarak	1	1.1
Hizmet İçi Eğitim	28	29.8
Kendi İmkânlarıyla	4	4.2
İkamet Edilen Şehir		
Adana	3	1.6
Amasya	1	0.5
Ankara	2	1.0
Antalya	5	2.6
Burdur	1	0.5
Bursa	2	1.0
Çorum	7	3.6
Diyarbakır	3	1.6
Erzincan	2	1.0
Erzurum	7	3.6
Eskişehir	5	2.6
Giresun	18	9.3
Gümüşhane	1	0.5
Isparta	5	2.6
Mersin	1	0.5
İstanbul	9	4.7
İzmir	2	1.0
Kastamonu	1	0.5
Kayseri	9	4.7

Tablo 4'ün devamı

Kırşehir	2	1.0
Kütahya	1	0.5
Manisa	2	1.0
Kahramanmaraş	1	0.5
Mardin	1	0.5
Muş	1	0.5
Niğde	1	0.5
Ordu	19	9.8
Rize	23	11.9
Samsun	3	1.6
Sivas	14	7.3
Trabzon	39	20.2
Yozgat	1	0.5
Kırıkkale	1	0.5
	En Düşük-En Yüksek	Ortalama (Std. Sapma)
Yaş	22-52	34.57 (6.91)
Kıdem	1-30	10.53 (6.48)
Kurumdaki Rehber Öğretmen Sayısı	1-8	1.92 (1.19)
Kurumdaki ÜY Öğrenci Sayısı	0-630	50.32 (115.02)
ÜY Öğrencilerle İlgili Algılanan İş Yükü (%)	0-100	19.78 (31.88)

Araştırma Grubu 4. Çalışmanın nitel bölümünün örnekleme olan bu grupta, Nicel bölümde araştırmaya dahil edilen illerden birinde görev yapan ve çalıştığı kurumda üstün yetenekli öğrencilerin de öğrenim gördüğü 8 rehber öğretmen yer almaktadır. Bu gruptaki rehber öğretmenler aynı zamanda araştırmının nicel basamağına da katılmışlardır. Araştırma grubuna ait bazı tanımlayıcı bilgiler Tablo 5'te özetlenmiştir. Buna göre, görüşmeye katılan rehber öğretmenlerin ikisi erkek, altısı kadındır. Katılımcılar ilkokul, ortaokul, Fen ve Anadolu lisesi, özel okul, BİLSEM olmak üzere farklı kurum türlerinde çalışmaktadırlar. Kıdemleri 7 ile 25 yıl arasında değişen rehber öğretmenlerden üçü yüksek lisans mezunudur.

Tablo 5. Görüşme Yapılan Rehber Öğretmenlere İlişkin Bazı Tanımlayıcı Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Çalışılan Kurum Türü	Kıdem	ÜY ile Çalışma
R1	Kadın	Yüksek Lisans	Ortaokul	7 yıl	5 yıl
R2	Erkek	Lisans	Fen Lisesi	16 yıl	2 yıl
R3	Kadın	Lisans	İlkokul	14 yıl	1 yıl
R4	Kadın	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi	15 yıl	15 yıl (aralıklı)
R5	Kadın	Lisans+Formasyon	Özel ilkokul+ortaokul	9 yıl	5 yıl
R6	Kadın	Lisans	Mesleki Ortaokul (İHO)	25 yıl	20 yıl (aralıklı)
R7	Kadın	Lisans	BİLSEM	20 yıl	8 yıl
R8	Erkek	Yüksek Lisans	BİLSEM	16 yıl	10 yıl

3. 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

3. 3. 1. Bilgi Toplama Formları

Rehber öğretmenler, üstün yetenekli öğrenciler ve ailelerden oluşan üç farklı örneklem grubuna ait bazı demografik bilgileri belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formlarıyla ilgili detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3. 3. 1. 1. Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Bilgi Formu

Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan bu formun ilk kısmında, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, akademik başarıları, BİLSEM'de eğitim gördükleri süre, okul ya da BİLSEM rehberlik servislerinden yararlanma durumlarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Bilgi formunun ikinci kısmında üstün yetenekli öğrencilerin karşılaşmaları muhtemel olan bazı problem durumları gruplar halinde sunulmuş ve bunlardan hangilerini yaşadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca eğitim ve kariyer hizmetleri alanında, rehberlik servisinin sunabileceği bazı programlar listelenmiş ve kendilerine en faydalı olanı belirtmeleri istenmiştir. Üstün yeteneklilerin problem durumları ve rehberlik servisinin bu öğrencilere dönük eğitim ve kariyer hizmetleri ile ilgili şıklar Wood'un (2009) araştırmasından alınmıştır. Toplam 10 sorudan oluşan bilgi formu, çoktan seçmeli olacak şekilde düzenlenmiştir.

3. 3. 1. 2. Ebeveynlere Dönük Bilgi Formu

Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynleri için hazırlanan bilgi formunda; yakınlık türü, yaş, eğitim düzeyi, ikamet yeri, gelir düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı, ÜY olarak tanımlanan çocuk sayısı, okul ve BİLSEM rehberlik servislerinden yardım alma sıklığıyla ilgili sorular bulunmaktadır. Ayrıca ebeveynlerden bu formu doldurmasına konu olan çocuğun yaşı, cinsiyeti, sınıfı, akademik not ortalaması, yetenek alanı ve BİLSEM'e devam durumu ile ilgili bilgiler de istenmektedir. Toplam 17 sorudan oluşan formda bazı sorular çoktan seçmeli ya da derecelendirmeli, bazıları ise açık uçlu olarak düzenlenmiştir.

3. 3. 1. 3. Rehber Öğretmenlere Dönük Bilgi Formu

Rehber öğretmenler için hazırlanan 11 maddelik bilgi toplama formunda; öğretmenlerden yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan okul türü, kurumdaki rehber öğretmen ve üstün yetenekli öğrenci sayısı, üstün yeteneklilerle ilgili eğitim durumları ile ilgili sorulara cevap vermeleri beklenir.

3. 3. 2. Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanteri (Gifted Education Resource Institute Client Problem Inventory)

Üstün yetenekli öğrencilerin danışma ihtiyaçlarını ailelerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla Yoo ve Moon (2006) tarafından geliştirilmiştir. Bu form, üstün yetenekli öğrencilere danışma hizmeti veren bir merkezde öğrencilerin problem alanlarının belirlenmesi ve yardım almak isteyen ebeveynlerin ilgili birimlere yönlendirilmesinde kullanılmaktadır. Problem tarama envanterinde okul öncesinden liseye kadar (4-18 yaş) üstün yeteneklilerin karşılaşılabileceği spesifik problem alanları sunulmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinden, envantere sunulan sorunların kendilerini “şu anda” ne kadar ilgilendirdiğini “0” (hiç) ile “4” (çok fazla) arasında değişen bir ölçekte değerlendirmeleri beklenmektedir. Toplam 47 maddeden oluşan problem tarama envanteri 5’li Likert tipindedir. Eğitimsel planlama, kariyer, okul, arkadaş, aile ve çocukla ilgili sorunlar olmak üzere toplam altı alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan analizler sonucunda 47 madde için Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .94 olarak bulunmuştur. Alt faktörler için güvenilirlik katsayıları ise .48 ile .92 arasında değişmektedir. Yapılan analizler sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin algılanan PDR ihtiyaçlarının farklı kategorilerdeki düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olabilecek bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin, geçerlik ve güvenilirlik işlemlerine dair analiz sonuçlarına bulgular kısmında yer verilmiştir.

3. 3. 3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği (Gifted and Talented Adolescents’ Experiences in School Counseling [GT-AESCII])

Üstün yetenekli öğrencilerin okullardaki psikolojik danışma deneyimlerini ölçmek amacıyla Wood (2010) tarafından geliştirilmiştir. Üstün yeteneklilerle psikolojik danışma alanında önerilen uygulamaların tematik analizinden yararlanılarak oluşturulan formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yaş ortalaması 16 olan üstün yetenekli ergenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Toplam 54 maddeden oluşan ölçek, 4’lü Likert tipindedir. Yapılan geçerlik analizinde, ölçeğin, toplam varyansın %62.1’ini açıklayan dört faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu alt faktörler sırasıyla “Danışma İlişkisi”, “Kişisel ve Kişilerarası Beceriler”, “Kendini Tanıma ve Farkındalık” ve “Üstünlük Arayışı” olarak adlandırılmıştır. Danışma ilişkisi alt boyutunda, danışma sonrasındaki hisleri, rehber öğretmenleri tarafından ne kadar anlaşıldıkları ve rehber öğretmenlerine ne kadar inandıkları ile ilgili konularda öğrencilerin 1’den (hiç) 4’e (tamamen) kadar derecelendirme yapmaları istenmektedir. Diğer alt boyutlarda ise üstün yeteneklilerle danışma literatürde sıklıkla vurgulanan strateji, teknik ya da programların ne sıklıkla gündeme geldiğiyle ilgili

4'lü bir derecelendirme yapmaları beklenmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma servislerinde yoğun olarak karşılaştıkları uygulamalar ve bunları algılayışları ile ilgili bilgi vermektedir. Bu araştırmada Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçeğin psikometrik sonuçlarına, bulgular kısmında yer verilmiştir.

3. 3. 4. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçekleri (School Counselors' Knowledge, Perceptions and Involvement Concerning Gifted and Talented Students)

Rehber öğretmenlere dönük olan bu ölçekler Carlson (2004) tarafından geliştirilmiştir. Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeyleriyle ilgili bu ölçekler hakkındaki detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleriyle ilgili bilgiler ise bulgular kısmında yer almaktadır.

3. 3. 4. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgileri Ölçeği (RÖ-ÜYBÖ)

Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde olan ölçekte, rehber öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilerin tanımı, özellikleri ve bazı danışma ihtiyaçları gibi çeşitli konular hakkında ne derece bilgi sahibi oldukları sorulmaktadır. Ölçek, "hiç bilgi sahibi değilim" (1) ile "çok bilgi sahibiyim" (5) arasında 5'li derecelendirme ile cevaplanmaktadır. Toplam varyansın %71.7'sini açıklayan ölçeğin "Genel Bilgi" ve "Tanılamaya Dönük Bilgi" olmak üzere iki alt faktörden oluştuğu görülmüştür (KMO= .97, $\chi^2= 8812.18$, $sd= 325$, $p < .001$). Alt ölçeklerin açıkladığı varyans sırasıyla %66.02 ve %5.70'dir. Ölçeğin güvenirlik analizlerinde bu faktörlerin iç tutarlılık kat sayıları ise $\alpha = .98$ ve $.93$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam formundan ve alt boyutlarından alınan puanların yükselmesi, rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3. 3. 4. 2. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Algıları Ölçeği (RÖ-ÜYAÖ)

Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere dönük algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Likert tipli bu ölçekte; üstün yeteneklilere dönük olumlu (örn. üstün yeteneklilerle danışma yapmaktan hoşlanırım) ve olumsuz algıları (örn. üstün

yeteneklilerin ihtiyaçlarının karşılanması kendini beğenmiş ayrıcalıklı bir kesimi ortaya çıkarır) içeren 26 madde bulunmaktadır. Cevaplayıcılardan bu ifadelere katılma düzeylerini “1” (Kesinlikle katılmıyorum) ile “5” (Kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirmeleri beklenmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın % 56.80’inin açıkladığı görülmektedir (KMO= .70, $\chi^2= 1143.67$, sd= 325, $p < .001$). Madde-toplam puan korelasyonlarının -.36 ile .78 arasında değiştiği ölçekte dokuz alt faktör tanımlanmıştır. Dokuz faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin alt faktörlerinin isimleri; “Risk Altındaki Üstün Yetenekliler”, “Üstün Yeteneklileri Anlama”, “Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma” “Üstün Yeteneklilerin İhtiyacını Karşılama Eşitlik”, “Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçlarını Karşılamanın Rasyonalitesi”, “Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri”, “Üstün Yeteneklilerin Adaptasyonu”, “Üstün Yeteneklilerin Uyumu” ve “Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçlarını Karşılama Zaman Sınırlılığı” dır. Alt ölçeğin iç tutarlık kat sayıları .03 ile .71 arasında değişmektedir

3. 3. 4. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Aktivitelere Katılma Ölçeği (RÖ-ÜYAKÖ)

Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili aktivitelere katılma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere dönük çeşitli hizmetleri tanımlandığı bu formda, rehber öğretmenlerden her bir maddeyi gerçekleştirme sıklıkları ile ilgili bir derecelendirme yapmaları beklenmektedir. “Hiç” (1) ile “Sıklıkla” (5) arasında puanlanan %’li Likert tipi bir ölçektir. Faktör analizi sonucunda 17 maddelik ölçeğin, toplam varyansın %64.1’ini açıkladığı ve üç alt faktörden oluştuğu görülmüştür (KMO= .93, $\chi^2= 2969.82$, sd= 136, $p < .001$). Alt faktörleri “Profesyonel Gelişim”, “Danışma, Konsültasyon ve Yönlendirme”, “Destek” olarak isimlendirilmiştir. Madde-toplam puan korelasyonları .58 ile .88 arasında değişen ölçeğin alt faktörleri için iç tutarlılıkları sırasıyla $\alpha = .89$, $\alpha = .93$ ve $\alpha = .85$ ’dir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, okul rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük hizmetlere daha fazla katıldığını göstermektedir.

3. 3. 5. Görüşme (Mülakat) Formu

Üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeylerini BİLSEM ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış mülakat (görüşme) formu hazırlanmıştır. İlgili literatür taranarak ve nicel basamakta değinilmeyen konular hakkında derinlemesine bilgi edinmeye olanak sağlayacak şekilde hazırlanan sorular, kapsam

geçerliliği açısından alandaki bir uzmana incelettirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken, soruların anlaşılabilirliği, mantıklı bir biçimde düzenlenmesi, odaklı (spesific) ve açık uçlu olması, yönlendirmeden ve çok boyutluluktan kaçınılması gibi ilkeler (Yıldırım ve Şimşek, 2008) dikkate alınmıştır. Örneklem grubunda yer almayan iki rehber öğretmene uygulanan görüşme formunda bazı soruların yerleri değiştirilmiş ve bir soru sonda soru olarak yeniden düzenlenmiştir. Böylece 17 açık uçlu soru ve üç sonda sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3. 4. Araştırmanın İşlem Yolu

Öncelikle Türkçe'ye uyarlanması planlanan ölçme araçlarıyla ilgili olarak ölçek sahiplerinden ve üniversitenin etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, Türkiye genelindeki 72 BİLSEM'den ve bu illerdeki üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarından araştırma verilerinin toplanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığından araştırma izni alınmıştır.

Ölçme araçlarının dil geçerliği çalışmaları Trabzon'da, KTÜ İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğretim elemanları ve öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının örneklem üzerinde uygulanabilir formları oluşturulduktan sonra BİLSEM idaricileri ve rehber öğretmenleri ile irtibata geçilmiştir. Aktif olarak eğitim veren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan merkezler belirlenmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) istatistikî bölge birimleri sınıflamasının birinci düzeyi (NUTS1: 12 Bölge) dikkate alınarak her bölgeden katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmacı tarafından çoğaltılan üstün yetenekli öğrenci ve ebeveyn ölçekleri, uygulama yönergesi ve MEB'den alınan izin yazısı eklenerek kargo ile merkezlere ulaştırılmıştır. Öğrenci ve ebeveyn formlarına ilişkin uygulamalar BİLSEM yöneticileri koordinatörlüğünde, merkezlerde görevli rehber öğretmenler ve branş öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

Öğrenci ölçekleri bireysel ya da grup halinde sınıf ortamında tek oturumda (ortalama 20 dakikada) uygulanmıştır. Ebeveyn ölçekleri, bazı kurumlarda veli eğitim seminerleri sırasında grup halinde sunulmuş bazıları ise bireysel olarak öğrenci velilerine ulaştırılmıştır. Testin tekrarının uygulanacağı gruplarda ölçeğin üzerine rumuz ya da numara yazılmasına izin verilmiş, diğer katılımcılara ise ölçme araçlarının üzerinde kimliklerini belli edecek herhangi bir işaretleme yapmamaları konusunda hatırlatmada bulunulmuştur. Cevaplandırılarak merkezler tarafından geri postalanan 425 öğrenci ölçeğinden 60'ı, öğrencinin okul ya da BİLSEM rehberlik servisi ile hiç görüşmemiş olması ve ilgili soruları boş bırakması nedeniyle örneklemden çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmada hedeflenen yaş grubuna uymayan ve uç değerlerde işaretleme yapan 22 öğrencinin de

ölçekleri analizden çıkarılmıştır. Ebeveyn formlarında ise, merkezlerden gelen 655 ölçekten eksik ve hatalı doldurulan 9 ölçek veri girişi sırasında fark edilerek verilerden çıkarılmıştır. Analizler sırasında ise normal dağılımı olumsuz etkilediği ve uç değerler içerdiği belirlenen 404 ölçek araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırma gruplarından bir diğerini oluşturan rehber öğretmenlere ise araştırmacının kendisi, yüz yüze ya da telefon yoluyla ulaşarak çalışma hakkında bilgi vermiştir. Telefon yoluyla ulaşılan rehber öğretmenlerin e-posta adreslerine ölçeğin online formu, okullarında ziyaret edilen rehber öğretmenlere ise kağıt formu verilmiştir. Uygulamalar yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Sadece testin tekrarını kabul eden katılımcılardan bir rumuz yazmaları istenmiş ve iki hafta sonra aynı kişilere formlar tekrar ulaştırılmıştır. BİLSEM'lerde çalışan rehber öğretmenler dışındakilere ulaşılırken, BİLSEM'lerde kayıtlı olan üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullar dikkate alınmıştır. Doldurulan 195 formdan 193'ü analize alınmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması amacıyla öncelikle belirlenen rehber öğretmenlerden randevu talep edilmiştir. Gönüllülük ilkesine göre hareket edilmiş ve görüşmeler hakkında gerekli açıklamalar kendilerine yapılmıştır. Araştırmacının belirlediği rehber öğretmenlerin hepsinden katılımı ilgili olumlu cevap alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenen saatlerde, rehber öğretmenlerin okullardaki odalarında, ses kayıt cihazı eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Sorular araştırmacı tarafından rehber öğretmenlere yöneltilmiş, gerektiğinde sonda sorulara ve bazı alternatif sorulara yer verilmiştir. Verilerin elde edilmesi sürecinde katılımcıları etkilememeye ve yönlendirmemeye özen gösterilmiştir. Görüşme yapılan odaya dışarıdan birisinin girmesi durumunda görüşmeye ara verilerek kayıt cihazı durdurulmuştur. Görüşmelerin toplam süresi 30 ile 60 dakika arasında değişiklik göstermektedir.

Nitel araştırmalarda ölçüt olarak kullanılan geçerlik yerine, nitel araştırmalarda inanırılık kavramı tercih edilir. İnanırılık, bir araştırma deseninin araştırılanın doğru bir şekilde teşhis edilip, kapsamlı şekilde betimlendiği bir yolla araştırmanın gerçekleştirildiğini göstermektir (Robson, 1993). Bir araştırma deseninin kontrol mekanizması olarak tanımlanan inanırılık, sonuçların yorumlanmasında güvenin, araştırma bulgularının araştırmacıya, katılımcılara ve okuyuculara inandırıcı gelmesinin ve bulguların araştırmanın gerçek bir resmi olup olmadığının bir ölçütüdür (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmanın nitel bölümünde inanırılığı sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Shenton, 2004). Bunlardan ilki katılımcı teyidinin sağlanmasıdır. Bu kapsamda, araştırmacı, her sorudan sonra topladığı verileri katılımcılara özetleyerek bunların doğruluğunu, eklemek istedikleri herhangi bir şey olup olmadığını sormuştur. Katılımcılardan gelen düzeltmeler ele alındıktan sonra veriler

analize hazır hale getirilmiştir. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip bir uzmanın, verilerin toplanması, analizi ve sonuçların yazımı ile ilgili geri bildirimlerde bulunması, bu araştırmada inanırlığın sağlanması için tercih edilen bir diğer yöntemdir. Ayrıca inanırlığın artırılması için okuyucunun araştırılanı ve bağlamını anlamasına yardımcı olacak şekilde araştırılan olgu kapsamlı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte konu ile ilgili mevcut literatür incelenmiş ve sonuçların uyumluluğu kontrol edilmiştir.

Nicel araştırmalardaki güvenirlik ölçütü yerine nitel araştırmalarda tutarlılık dikkate alınır. Tutarlılık, araştırma sürecinin uygunluğu, zaman içerisinde hem araştırmacılar hem de kullanılan veri toplama teknikleri açısından gösterilen kararlılık olarak tanımlanır (Miles ve Huberman, 1994). Bir başka ifade ile tutarlılık, araştırma sürecinde izlenen yolların ve alınan kararların, diğer araştırmacılar tarafından ne düzeyde uygun ve mantıklı olarak değerlendirildiğidir (Denscombe, 2007). Bu çalışmada tutarlılığın sağlanması için izlenen stratejilerden (Lincoln ve Guba, 1985; Shenton, 2004) biri araştırmanın pilot çalışmasının yapılmasıdır. Bunun yanı sıra okuyucuların baştan sona kadar izlenen yolları takip edebilecekleri şekilde, araştırma sürecinde nelerin nasıl yapıldığı açıkça belirtilmiştir. Araştırmanın tutarlılığının artırılması için araştırma soruları açık ve araştırma süreciyle uyumlu şekilde düzenlenmiştir.

3. 5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Araştırmanın nicel verileri SPSS 16.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında açılımlayıcı faktör analizi, iç tutarlık, testin yarıya bölümü ve test-tekrar test tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma gruplarında çeşitli araştırma değişkenlerine ait bilgiler tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra yapılan ilişkisel ve yordayıcı işlemlerde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK), Çoklu Doğrusal Regresyon, bağımsız t testi, Mann Whithney-U ve F testi (Tek Yönlü ve Faktöriyel ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel basamağında yarı yapılandırılmış mülakatlarla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde görüşmelerden elde edilen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak ölçme araçlarının Türk kültürüne uyarlanmasıyla elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Sonraki kısımda kesitsel tarama ve ilişkiyel yöntemlerle elde edilen bulgular sunulmaktadır. Son bölümde ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizleri raporlaştırılmıştır.

4. 1. Ölçek Uyarlama Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular

Ölçek uyarlama çalışmaları eğitim ve psikoloji araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir. Psikometrik özellikleri bilinen bir testin yeni geliştirilecek testten daha güvenilir olması, araştırmacılara zaman ve para açısından tasarruf sağlaması ve kültürlerarası karşılaştırmalara izin vermesi gibi nedenlerle ölçek uyarlama çalışmaları avantajlı görülmektedir (Hambleton ve Patsula, 1999). Araştırmanın amaçları bağlamında bu çalışmada yurt dışında geliştirilen beş ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması yapılmıştır. Uyarlama sürecinde yapılan psikometrik işlemlerin sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

4. 1. 1. Üstün Yetenekli Öğrenciler için Problem Tarama Envanteri'nin (ÜY-PTE) Türk Kültürüne Uyarlanması

1. Üstün Yetenekli Öğrenciler için Problem Tarama Envanteri'nin Dil ve Kapsam Geçerliliği Çalışmaları

Ölçeğin Türkçeye çevirisinde ve dilsel eşdeğerliğinin test edilmesinde ileri çeviri yöntemi olarak bilinen dört basamaklı yaklaşım (Hambleton, 1996) benimsenmiştir. Bu yaklaşım kapsamında; öncelikle ölçeğin orijinal diline ve hedef dile hâkim, Batı Dilleri ve Edebiyatı bölümünde öğretim üyesi üç uzman çevirmen tarafından ölçek maddeleri Türkçeye çevrilmiştir. Birbirinden bağımsız olarak yapılan bu çeviriler, ikinci basamakta, araştırmacı ve danışmanı tarafından içerik, anlaşılabilirlik, Türk kültürüne ve ölçülmek istenen yapıya uygunluk bakımlarından incelenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda düzenlenen Türkçe formun orijinal ölçekle tutarlılığı üçüncü basamakta test edilmiştir. Bu basamakta, her iki dile ve kültüre hâkim 68 kişilik öğrenci grubuna (KTÜ İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü ikinci sınıf öğrencileri), çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek önce testin orijinal formu, ardından Türkçe formu uygulanmıştır. Bu aşamada testi cevaplayanlardan anlaşılmayan ifadeleri işaretlemeleri ve önerilerini form üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların Türkçe ve İngilizce formlara verdikleri cevaplar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Koreasyon Katsayısı (PMÇKK) ile analiz

edilmiş, sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. Türkçe ve İngilizce formların toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısının yüksek olduğu ($r = .90, p < .01$) gözlenmiştir. Alt ölçeklerle ilgili korelasyon değerleri .82 ile .87 arasında değişmektedir. Öğrenciler maddelerin çevirileri ve dilsel anlaşılabilirlik konusunda geri bildirimde bulunmamışlardır. Bu durum dil geçerliğini sağlama bakımından olumlu bir ipucu olarak değerlendirilebilir. Önceki basamaklarda yapılan işlemler ve değerlendirmeler göz önünde bulundurularak dördüncü basamakta ölçeğe son hali verilmiştir.

Tablo 6. Üstün Yetenekliler İçin Problem Tarama Envanteri'nin Türkçe ve İngilizce Formları Arasındaki Korelasyonlar

Alt Ölçekler ve Toplam Puan	Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Korelasyonlar
Eğitimsel Planlama	.87**
Kariyer	.82**
Okulla İlgili Sorunlar	.83**
Arkadaş İlişkileri	.85**
Aileyle İlgili Sorunlar	.83**
Çocukla İlgili Sorunlar	.85**
Problem Tarama Envanteri Toplam Puanı	.90**

** $p < 0.01$

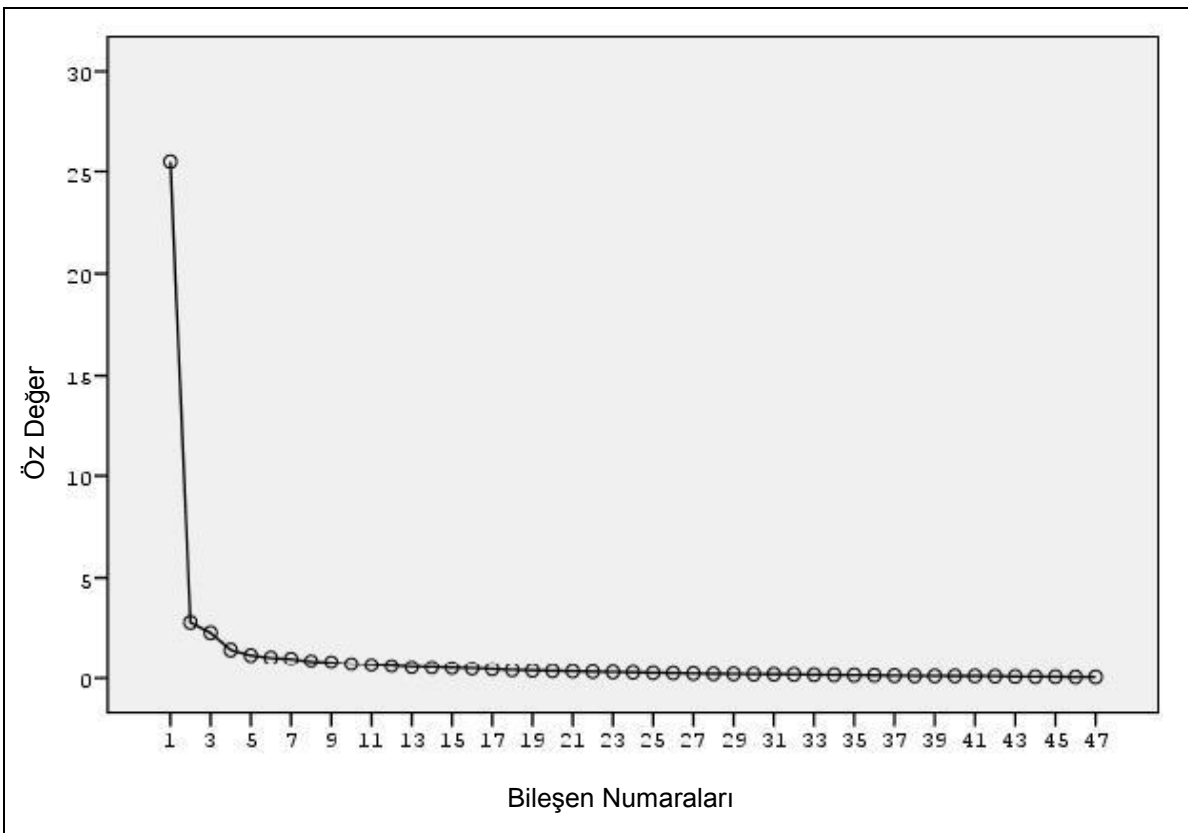
2. Üstün Yetenekli Öğrenciler için Problem Tarama Envanteri'nin Yapı Geçerliği

Ölçeğin uyarlanmasıyla ilgili psikometrik işlemlere geçilmeden önce üstün yetenekli öğrenci ebeveynlerinden toplanan verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı kontrol edilmiş ve dağılımı bozan uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. 242 katılımcının cevapları üzerinde yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın parametrik olduğu görülmüştür ($Z = 1.28, p > .05$). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında tavsiye edilen her madde için yaklaşık beş birey oranı (DeVellis, 2014) dikkate alındığında, bu çalışmadaki örneklem büyüklüğü yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanterinin (ÜY-PTE) yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü ve Barlett's Küresellik testi uygulanmıştır. Faktörlenebilirliğin göstergesi olan bu testlerde KMO değerinin .60'dan büyük, Barlett's testinin anlamlılık düzeyinin ise .05'ten küçük olması beklenir (Brace, Kemp ve Snelgar, 2003). ÜY-PTE için KMO değerinin .95, Barlett's küresellik testi sonucu ise anlamlı ($\chi^2 = 8901.89, sd = 1035, p < .001$) olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçek maddelerinin anti-image matrisindeki çapraz

korelasyonları incelenmiş ve .93 ile .98 arasında değişen değerlerin yeterli büyüklükte (>.50) olduğu tespit edilmiştir.

Toplam 47 maddeden oluşan ÜY-PTE'nin faktör yapısını belirlemek amacıyla Varimax döndürme metodu kullanılarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük altı faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Fakat son iki faktörün açıkladığı varyansın %5'ten küçük olması (DeVellis, 2014), maddelerin aynı anda birden çok faktöre yüklenmesi ve yamaç birikinti grafiği (bkz. Grafik 1) dikkate alınarak faktör sayılarının azaltılması yoluna gidilmiştir. Ölçeğin kavramsal bileşenleri ve maddelerin faktör yükleri dikkate alınarak dört faktörlü bir yapı istenmiştir.



Grafik 1. Problem Tarama Envanterinin faktör yapısını gösteren yamaç birikinti grafiği

ÜY-PTE'nin dört faktörlü yapısı için yapılan analizin Varimax döndürme işlemi sonucunda, kavramsal olarak uygun faktör yüküne sahip olmayan 47.madde (intihar ile ilgili fikirler) ölçekten çıkarılarak faktör analizi yeniden yapılmıştır. Envanterin dört faktörlü yapısının toplam varyansın % 67.75'ini açıkladığı ve faktör yüklerinin uygun ağırlıkta (>.30) olduğu tespit edilmiştir. İlk faktörün açıkladığı toplam varyans %19.99, ikinci faktörün %16.86, üçüncü faktörün %15.68 ve dördüncü faktörün ise %15.19'dur. I., III. ve

IV. Faktörlerdeki maddelerin ölçeğin orijinal faktörleri ile birebir örtüştüğü görüldüğünden bu faktörler aynı şekilde adlandırılmıştır. Orijinal ölçekte ilk üç maddenin oluşan “Eğitimsel planlama”, sadece 4. maddeden oluşan “Kariyer” ve 5.-15. maddeleri içeren “Okul ile ilgili sorunlar” alt ölçeklerinin bu çalışmada tek faktör altında toplandığı görülmüştür. İlk 15 maddeyi kapsayan bu alt faktörün “Okulla İlgili Sorunlar” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

Tablo 7. ÜY-PTE'nin Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri				Ortak Varyans	Madde-Toplam
	I	II	III	IV		
<i>Faktör II. Okulla İlgili Sorunlar</i>						
1. Sınıf atlaması		.47			.46	.58
2. Eğitim planı		.77			.70	.63
3. Üniversite seçimi		.71			.65	.66
4. Kariyer ve yaşam planı		.74			.68	.67
5. Çocuğun yeni bir okula geçişi		.59			.53	.61
6. Çocuğun özel yeteneğini geliştirme programları (veya bu programların olmayışı)		.65			.59	.62
7. Çocuğun hızlandırılması (normal müfredatın daha kısa bir süre içerisinde verilmesi)		.67			.59	.64
8. Çocuğun sıkılması veya akademik olarak zorlanmaması		.71			.63	.64
9. Çocuğun dikkatsizliği		.69			.67	.70
10. Çocuğun potansiyelini gösterememesi (sınıf seviyesinin düşük olması)		.60			.64	.72
11. Okul öğrenmelerine karşı çocuğun motivasyon eksikliği.		.55			.68	.78
12. Çocuğun düzensizliği/unutkanlığı ya da bir şeyleri kaybetme, yanlış yere koyma eğilimi		.62			.64	.72
13. Okul kurallarına uymadaki başarısızlığı		.42			.77	.80
14. Okul korkusu (okula gitme konusunda isteksizliği)		.31			.76	.79
15. Öğretmenlerle/yöneticilerle yaşadığı çatışmalar		.34			.74	.74
<i>Faktör I. Arkadaş İlişkileri ile İlgili Sorunlar</i>						
16. Arkadaşları ya da yaşlıları ile tartışması/kavga etmesi	.74				.74	.76
17. Akranları tarafından zorbalığa maruz bırakılması	.74				.77	.79
18. Yaşlıları tarafından dışlanma/yalnızlık/ reddedilme	.70				.77	.82
19. Uygun olmayan (zararlı) arkadaşlar	.66				.72	.79
20. Yaşlıları tarafından kabul edilebilmesi için yeteneğini gizlemesi gerektiği inancına sahip olması	.58				.71	.81
21. Yetersiz sosyal becerileri	.64				.79	.84
<i>Faktör III. Aile ile İlgili Sorunlar</i>						
22. Aile üyeleri arasında yetersiz iletişim		.72			.81	.79
23. Ebeveyn otoritesi/disiplin		.70			.64	.66
24. Kardeş çatışması		.43			.46	.65
25. Ergenliğe geçiş		.50			.50	.66

Tablo 7'nin devamı

26. Ekonomik zorluklar	.66	.70	.74	
27. Anne-baba ilişkisinden kaynaklanan stres	.74	.79	.76	
28.Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi	.63	.77	.75	
29. Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi	.63	.72	.73	
<i>Faktör IV. Çocuğun Kendisi ile ilgili Sorunlar</i>				
30. Kendisinin ya da başkalarının beklentilerini karşılamak için hissettiği baskı	.49	.60	.73	
31. Mükemmeliyetçiliği	.77	.70	.58	
32. Kurallara aşırı bağlılığı, sinirliliği	.79	.78	.67	
33. Değişken ruh hali	.70	.73	.74	
34. Son zamanlarda yaşanan kayba/üzücü olaya tepkisi	.56	.64	.71	
35. Çok fazla aktiviteye katılması	.51	.47	.59	
36. Asabliliği/çabuk öfkelenmesi	.66	.75	.75	
37. Aşırı duyarlılığı	.76	.71	.60	
38.Kaygısı/korkusu	.65	.77	.75	
39. Öfkesi/hayal kırıklığı	.58	.75	.78	
40. İtaatsizlik/karşıt davranışlar/mezdan okuma/isyankârlık	.43	.64	.72	
41. Farklılık duygusu	.51	.64	.76	
42. Düşük benlik saygısı (Kendisine olan saygısının düşük olması)	.39	.66	.77	
43. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Öğrenme Güçlüğü ile başa çıkmada zorlanması	.35	.73	.81	
44. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile başa çıkmada zorlanması	.31	.62	.76	
45. Herhangi bir tıbbi nedeni olmaksızın görülen fiziksel problemler (örn. iştah kaybı, baş ağrısı, karın ağrısı, şişmanlama, uykusuzluk)	.46	.66	.74	
46. Hüzün/depresyon	.44	.72	.78	
Öz değer	24.89	2.58	2.25	1.46
Açıklanan Varyans (%)	19.99	16.89	15.68	15.19

3. Üstün Yetenekli Öğrenciler için Problem Tarama Envanteri'nin Güvenirlik Analizleri

ÜY-PTE'nin güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, testi yarıya bölme ve testin tekrarı yöntemlerinden yararlanılmıştır. Güvenirlik analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 8'de özetlenmektedir. Toplam 46 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. Ayrıca madde-toplam puan korelasyonlarının .58 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür (bkz. Tablo 7). Alt ölçekler için bulunan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları ise "Okulla İlgili Sorunlar" için .95, "Arkadaş İlişkileri" için .96, "Aile ile ilgili Sorunlar" için .93 ve "Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar" için .96'dır. ÜY-PTE ve alt ölçeklerinde uygulanan testi yarıya bölme işlemi sonucunda; toplam ölçek maddeleri için bulunan güvenirlik katsayısı $r = .87$, alt ölçeklerden "Okulla İlgili Sorunlar" için $r = .73$,

“Arkadaş İlişkileri” için $r = .89$, “Aile ile ilgili Sorunlar” için $r = .82$ ve “Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar” için $r = .81$ olarak bulunmuştur.

ÜY-PTE'nin test-tekrar test güvenilirlik işlemleri kapsamında ölçek, 46 kişilik bir gruba (%41'i Anne, %59'u Baba, Yaş Ort.= 40.93±4.91) üç hafta arayla tekrar uygulanmış ve sonuçlar PMÇÇK ile test edilmiştir. Ölçümler sonunda toplam ölçeğin test-tekrar test korelasyonu .85 olarak bulunmuş, alt ölçeklerde ise değerlerin .70 ile .91 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Tablo 8. ÜY-PTE'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach Alfa)	Testi Yarıya Bölme (Split Half)	Test-Tekrar Test
Toplam ÜY-PTE	.98	.87	.85
Okulla İlgili Sorunlar	.95	.73	.70
Arkadaş İlişkileri	.96	.89	.73
Aile ile İlgili Sorunlar	.93	.82	.91
Çocuğun Kendisi İle İlgili Sorunlar	.96	.81	.89

4. 1. 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin (ÜY-DYÖ) Türk Kültürüne Uyarlanması

1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin Dil ve Kapsam Geçerliliği Çalışmaları

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeğinin dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında, ilk olarak KTÜ Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesi tarafından İngilizce formun Türkçe'ye çevrili gerçekleştirilmiştir. Birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilen bu üç çeviri formu araştırmacı ve danışmanı tarafından incelenerek en uygun ifadeleri içeren ortak bir form oluşturulmuştur Özgün formda 50. madde olarak yer alan ve orijinal ölçeğin geliştirildiği ABD'deki etnik farklılığı vurgulayan “Farklı olmanın ne olduğu” maddesi, Türk kültürüne uygunluk göstermemesi bakımından ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe ve İngilizce (özgün) formları İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde okumakta olan dördüncü sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 32 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında yapılan PMÇÇK analiz sonuçları Tablo 9'da özetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda korelasyon katsayısı $r = .98$ olarak bulunmuştur. Orijinal ölçekte bulunan dört alt ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon değerleri ise .90 ile .95

arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam puanı ve alt faktörleri arasındaki korelasyonların dilsel geçerlik için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 9. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeğinin Türkçe ve İngilizce Formları Arasındaki İlişkiler

Alt Ölçekler ve Toplam Puan	Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Korelasyonlar
Danışma İlişkisinin Doğası	.91**
Kişisel ve Kişilerarası İlişkiler	.90**
Kendini Tanıma ve Farkındalık	.95**
Üstünlük ile İlgili Konular	.91**
Danışma Yaşantıları Ölçeği Toplam Puanı	.98**

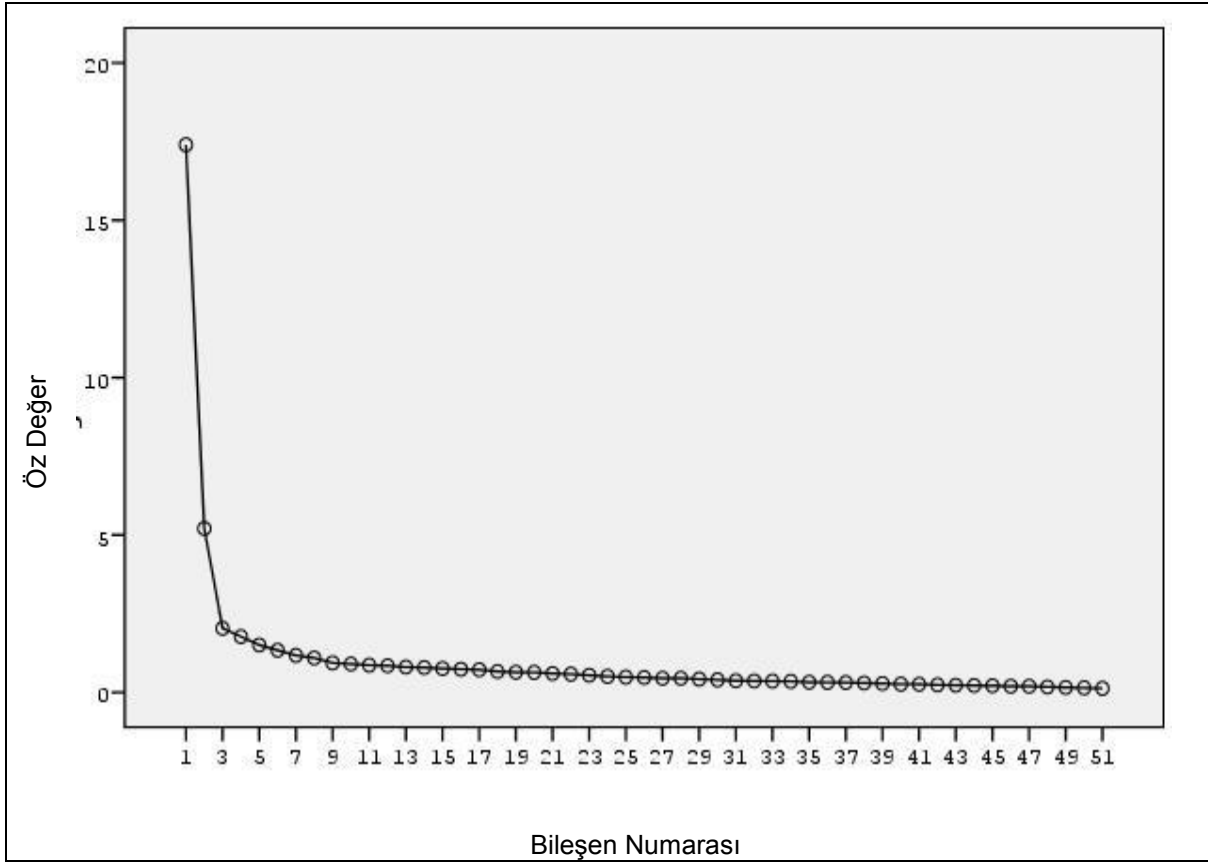
** p< 0.01

2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin Yapı Geçerliliği

Uygulanan Kolmogorov-Simirnov testi üstün yetenekli öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir ($Z=.65$, $p> .05$). Bu aşamadan sonra, 343 kişiden oluşan veri seti üzerinde psikometrik işlemler gerçekleştirilmiştir. Toplam 53 maddeden oluşan ölçekte madde-toplam puan korelasyonları .30'un altında olan iki madde (4. madde "Yanlış anlaşıldınız", $r= .02$ ve 7. madde "Endişelerinizin önemsiz olduğunu söyledi/ima etti", $r= .18$) analizden çıkarılmıştır. Bundan sonraki işlemler, yeniden numaralandırılan ve toplam 51 maddeden oluşan ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir.

ÜY-DYÖ'nün yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde öncelikle KMO ve Bartlett's değerlerine bakılarak örneklem uygunluğunun yeterli (KMO= .93) ve ölçek maddelerinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu ($\chi^2= 7436.93$, $sd= 1275$, $p< .001$) görülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinin anti-image matrisindeki çapraz korelasyonları incelenerek .87 ile .96 arasında değişen değerlerin yeterli büyüklükte ($> .50$) olduğu tespit edilmiştir.

ÜY-DYÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla varimax döndürme metodu kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük sekiz faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Fakat faktör yüklerine bakıldığında ağırlıklı olarak maddelerin üç boyut altında toplandıkları tespit edilmiş diğer beş faktörün aynı maddelerin daha düşük faktör yükleriyle oluştuğu görülmüştür. Ayrıca bu faktörlerin açıkladığı varyasyonların %3 ile %6 arasında değiştiği tespit edilmiştir. ÜY-DYÖ'nün ağırlıklı faktör yükleri ve yamaç birikinti grafiği (bkz. Grafik 2) dikkate alınarak faktör sayısının üçe indirgenmesine karar verilmiştir.



Grafik 2. Danışma Yaşantıları Ölçeğinin faktör yapısını gösteren yamaç birikinti grafiği

Üç faktör istenerek tekrar yapılan Temel Bileşenler Analizi ve Varimax eksen döndürme işlemi sonucunda, elde edilen yapının toplam varyansın %48.31'ni açıkladığı bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin dâhil oldukları faktörler ile her maddenin ortak varyansı ve toplam puanla korelasyonları Tablo 10'da gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi birinci faktör varyansın %20.55'ini, ikinci faktör %14.86'sını ve üçüncü faktör %12.90'ını açıklamaktadır. Alt faktörlerden üçüncüsünün orijinal ölçekteki "Danışma İlişisinin Doğası" faktörü ile aynı maddeleri içerdiği görülmüş ve aynı şekilde isimlendirilmiştir. Bununla birlikte orijinal formdan farklı maddeler içeren diğer alt faktörler anlamsal olarak incelenerek; birinci faktör "Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık" ve ikinci alt faktör "Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri" olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 10. ÜY-DYÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri			Ortak Varyans	Madde-Toplam
	I	II	III		
<i>Faktör III. Danışma İlişkisinin Doğası</i>					
1. Endişeleriniz yok olmuştu			.74	.56	.39
2. Zamanınızı verimli bir şekilde harcadınız			.75	.56	.35
3. Desteklenmiş ve teşvik edilmişsiniz			.78	.63	.41
4. Sizin endişelerinize karşı empatik davrandı (sizin açınızdan bakabildi)			.77	.63	.41
5. Gerçekten sizi anlamayı istiyordu			.78	.62	.37
6. Dinlemek için gerçekten zaman harcadı			.72	.55	.40
7. Öğrenme aşkınız			.70	.52	.42
8. Başarma arzunuz ve motivasyonunuz			.77	.61	.39
9. Bir şeyleri anlama arzunuz			.74	.59	.46
10. Tüm yönlerinizin aynı düzeyde işliyor olmaması (örn. Düşüncelerinizin duygularınızın önüne geçmesi)			.63	.42	.35
11. Hayatta önemli olduğuna inandığınız şey (hayat felsefeniz)			.59	.40	.42
<i>Faktör I. Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık</i>					
16. Başladığım projeyi bitirme	.50			.30	.49
17. Liderlik	.49			.40	.58
18. Kendimle olumlu içsel diyalog kurma	.46			.44	.62
19. En kötü ve en iyi durum senaryolarını hayalimde canlandırma	.50			.41	.59
22. Nasıl rahatlanacağı ve stresle başa çıkılacağı	.54			.43	.62
23. Benim kontrolümde olan veya olmayan şeylerin tanımlanması	.52			.50	.66
24. Motivasyonun sürdürülmesi (desteklenmesi)	.67			.50	.59
25. İç çatışmaların bazen gelişmenin bir parçası olabileceği	.45			.54	.65
26. Hatalardan nasıl bir şeyler öğrenilebileceği	.66			.56	.70
27. Farklı öğrenme stillerim ve tercihlerim	.60			.41	.56
28. Bireysel tercihler ve kararlar	.75			.63	.66
31. Kendime ve olaylara mizahi açıdan bakma	.48			.39	.58
32. Kendimi kabullenme (hem güçlü hem de zayıf yönlerimle)	.53			.41	.61
33. Başkalarını kabullenme (hem güçlü hem de zayıf yönleriyle)	.51			.45	.64
34. "Daha iyisi arayışı" ile "mükemmellik arayışı" arasındaki fark	.62			.51	.64
37. Kendimle ilgili hissettiklerim	.57			.50	.67
38. Benim güçlü yönlerim ve yeteneklerim	.72			.59	.68
39. Okulumun "üstün veya özel yetenekli" tanımı	.57			.46	.60
40. Üstün veya özel yetenekli bir insan olmanın nasıl bir şey olduğu	.58			.51	.66
41. Mükemmel olma ihtiyacım/arzum	.44			.42	.59
44. Kaygı	.35			.23	.44
45. Başarmaya dönük baskı	.44			.30	.51
47. İyi bir düzeyde yapabilme yeteneği (yaratıcı, bilimsel vb.)	.74			.59	.65
48. Topluma katkı	.60			.50	.63
49. Kendimden beklentilerim	.76			.59	.58
50. Başkalarının benden beklentileri	.69			.56	.67
51. Hayal kırıklığı	.34			.34	.52

Tablo 10'un devamı

Faktör II. Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri			
12. Problem çözme becerileri	.38	.32	.54
13. Kendimle başkaları arasındaki uygun kişilerarası sınırları ayarlama	.72	.61	.63
14. Başkaları ile iletişim	.61	.51	.63
15. Başkalarından gelen düşmanlıkla baş etme	.70	.50	.43
20. Diğer kişinin bakış açısından bakma	.52	.51	.66
21. Çatışma çözmek için mizahı kullanma	.51	.42	.58
29. İnsanların nasıl değişip geliştiği	.52	.51	.67
30. Sağlıklı ilişkilerdeki karşılıklı özveri	.52	.50	.66
35. Diğer insanların beni nasıl algıladığı	.51	.46	.63
36. Uyum sağlama	.46	.41	.59
42. Yeteneklerimi saklamam konusunda diğerlerinden gördüğüm baskı	.64	.44	.38
43. Yalnızlık/izolasyon (topluluk dışında bırakılma)	.65	.46	.46
46. Doğruluk ve adaletle ilgili sorunlar	.62	.45	.50
Öz değer	17.40	5.21	2.03
Açıklanan Varyans (%)	20.55	14.86	12.90

3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği'nin Güvenirlik Analizleri

ÜY-PTE'nin Türkçe formunun güvenirliliğini sınamak amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, testi yarılama güvenirliliği ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 11'de özetlenmiştir. Toplam 51 maddeden oluşan ölçeğin bütünü için elde edilen iç tutarlık kat sayısı .96'dır. Alt ölçekler için bulunan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları ise "Danışma İlişkisinin Doğası" için .91, "Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık" için .95 ve "Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri" için .90'dır. ÜY-DYÖ'nün iki yarıya bölünerek hesaplanan güvenirlilik katsayısının .76 olduğu görülmektedir. Alt ölçeklerin ise iki yarım güvenirliliklerinin .63 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Test-tekrar test güvenirliliği için ölçek, üç hafta arayla 32 kişilik öğrenci grubuna (K=15, E=17, Yaş Ort.= 15.31±1.06) tekrar uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyonlara bakıldığında korelasyon değerlerinin ölçeğin tamamı için $r=.74$, "Danışma İlişkisinin Doğası" için $r=.70$, "Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık" için $r=.83$ ve "Kişilerarası ilişkiler ve Sosyal Beceri" için $r=.78$ olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. ÜY-DYÖ'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach Alfa)	Testi Yarıya Bölme (Split Half)	Test-Tekrar Test
Toplam ÜY-DYÖ	.96	.76	.74
Danışma İlişkisinin Doğası	.91	.63	.70
Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	.95	.86	.83
Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	.90	.77	.78

4. 1. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeklerinin Türk Kültürüne Uyarlanması

1. Dil ve Kapsam Geçerliği Çalışmaları

Rehber öğretmenlerle ilgili üç ölçeğin dilsel eşdeğerlik ve kapsam geçerliği çalışmaları birlikte yürütülmüştür. Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında İngilizce formlar ilk olarak, KTÜ Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümünde görev yapan üç uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Birbirinden bağımsız olarak yapılan çeviriler ikinci aşamada araştırmacı ve danışmanı tarafından karşılaştırmalı şekilde incelenmiş, Türk kültürüne ve ölçülmek istenen yapıya uygunluk açısından kontrol edilmiştir. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Algı Düzeyleri Ölçeğinin 18. maddesi olan “Beyaz olmayan (Afro-Amerikalı) üstün yetenekli öğrenci, azınlık olmayan öğrencilerden farklı şekillerde yeteneğini gösterebilir” ifadesi Türk kültürüne uygun olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra, anlaşılabilirlik ve ölçme amaçlarına uygunluk açısından en iyi ifadelerin yer aldığı formların test edilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin Türkçe ve İngilizce (orijinal) formları İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde okumakta olan üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış, ayrıca dilsel yapı hakkında görüş belirtmeleri istenmiştir. Toplam 39 öğrenciye uygulanan ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon testinin sonuçları Tablo 12’de özetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyonlar “Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Bilgi Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYBÖ)” için $r = .88$, “Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Algı Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYAÖ)” için $r = .74$ ve “Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYAKÖ)” için $r = .74$ olarak bulunmuştur. Ölçeklerin her iki formundan elde edilen korelasyonların dilsel geçerlik için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Cevaplayıcılardan

gelen öneriler doğrultusunda bazı kelimelerin yanına eş anlamlıları konularak maddelerin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır.

Tablo 12. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeklerinin Türkçe ve İngilizce Formları Arasındaki Korelasyonlar

Ölçekler (Toplam Puan)	Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Korelasyonlar
Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgi Düzeyleri Ölçeği	.88**
Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği	.74**
Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Aktivitelere Katılma Ölçeği	.74**

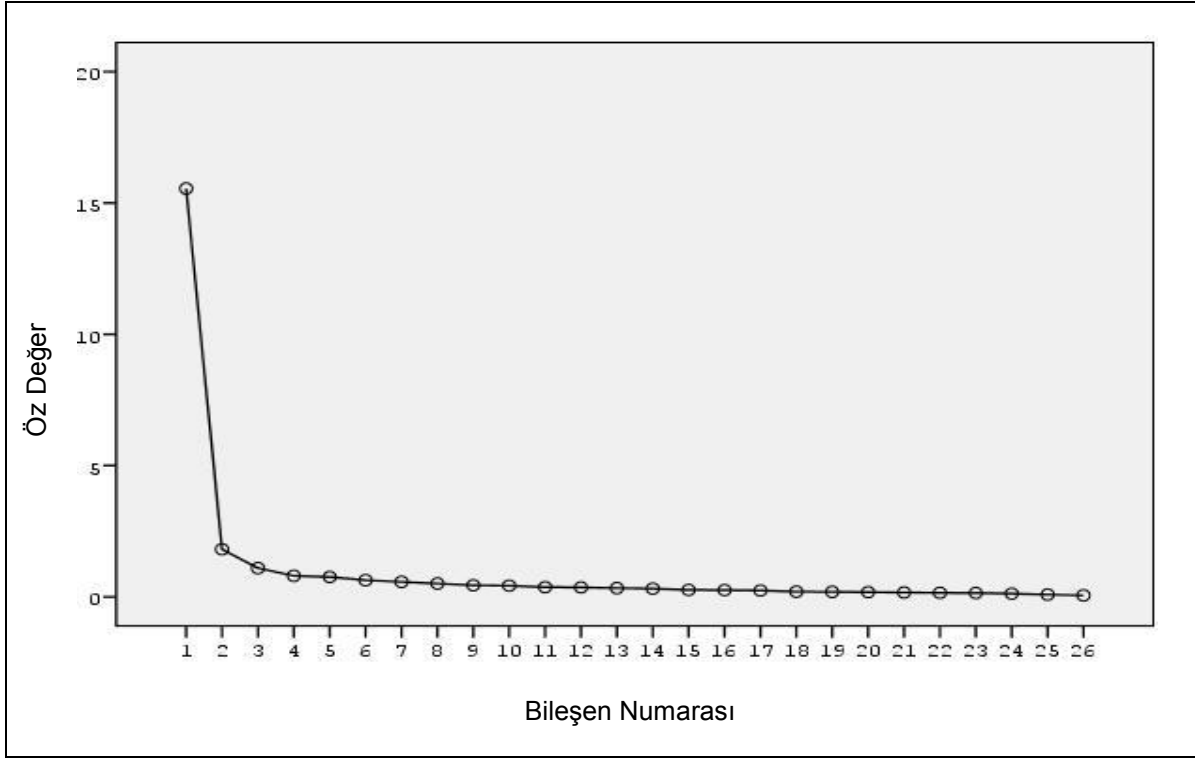
**p< .01

4. 1. 3. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Bilgi Düzeyleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

1. RÖ-ÜYBÖ'nün Yapı Geçerliği

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri, 193 rehber öğretmenden elde edilen ve normal dağılım gösterdiği tespit edilen ($Z = .57$, $p > .05$) veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. RÖ-ÜYBÖ'nün yapı geçerliğini test amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi öncesinde KMO ve Barlett's değerleri kontrol edilmiştir. İşlem yapılan örneklemin yeterliliği ve maddelerin faktörlenebilirliği açısından anlamlı değerlerin elde edildiği görülmüştür ($KMO = .96$, $\chi^2 = 4896.66$, $sd = 325$, $p < .001$). Ayrıca .87 ile .98 arasında değişen anti-image korelasyonlarının da yeterli büyüklükte olduğu ($> .50$) görülmüştür.

RÖ-ÜYBÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapıya rağmen tüm maddelerin ağırlıklı faktör yüklerinin tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. RÖ-ÜYBÖ'de yer alan maddelerin öz değerlerine ilişkin yamaç birikinti grafiği Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Bilgi Ölçeğinin faktör yapısını gösteren yamaç birikinti grafiği

Tek faktör düzenlemesiyle tekrar yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda, elde edilen yapının toplam varyansın %59.81'ini açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri, ortak varyansları ve toplam puanla korelasyonları Tablo 13'te gösterilmiştir. Orijinal ölçekte görülen iki faktörlü yapıda, maddelerin 24'ünün "Üstün Yeteneklilere Dönük Genel Bilgiler" faktörü altında toplandığı, "Üstün Yeteneklileri Tanılamaya Dönük Bilgi" isimli alt faktörde ise sadece iki maddenin yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan tek boyutlu ölçeğin isminin "Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Bilgi Düzeyleri" şeklinde olmasına karar verilmiştir.

Tablo 13. RÖ-ÜYBÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri	Ortak Varyans	Madde-Toplam
1. Üstün yeteneklilerin en yaygın kullanılan tanımları	.67	.45	.65
2. Üstün yetenekli öğrencilerle psikolojik danışmanlığın tarihsel gelişim süreci	.68	.47	.66
3. Üstün yetenekli öğrencileri diğer öğrencilerden farklı kılan kişilik özellikleri	.70	.50	.68
4. Üstün yetenekli öğrencilerin kişisel sorunlarına yönelik etkili müdahale stratejileri	.84	.70	.82
5. Üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki yanlış bilgi ve inanışlar	.77	.59	.75

Tablo 13'ün devamı

6. Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar	.79	.62	.77
7. Üstün yetenekli öğrenciler arasında gözlenen bireysel farklılıkların çeşitliliği	.74	.55	.72
8. Bölgemizdeki üstün yetenekli öğrencileri tanılama süreci	.51	.26	.49
9. Bir öğrencinin üstün yetenekli olduğuna nasıl karar verildiği	.59	.35	.57
10. Üstün yetenekli öğrencilere dönük gelişimsel rehberlik yaklaşımları	.83	.69	.81
11. Üstün yetenekli öğrencilere dönük iyileştirici/problem çözücü rehberlik yaklaşımları	.85	.72	.83
12. Üstün yetenekli öğrencilere özgü eğitsel rehberlik ihtiyaçları	.82	.68	.80
13. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik tercihleri üzerinde mükemmeliyetçiliğin etkisi	.80	.65	.78
14. Çok yönlü potansiyele sahip olmanın üstün yetenekli öğrencilerin akademik tercihlerine etkisi	.82	.68	.80
15. Okuma güçlüğü olan bazı üstün yetenekli öğrencilere yönelik iyileştirici/geliştirici okuma çalışmaları	.66	.44	.63
16. İhtiyaç duyan bazı üstün yetenekli öğrencilerin çalışma becerilerini iyileştirmeye yönelik eğitimler	.80	.65	.78
17. Üstün yetenekli öğrencilerin başarısızlıklarının ardındaki olası nedenler	.77	.60	.75
18. Üstün yetenekli öğrencilere özgü psiko-sosyal rehberlik ihtiyaçları	.85	.73	.83
19. Mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkisi	.83	.69	.81
20. Diğer kimselerin beklentilerinin üstün yetenekli öğrencilerin seçimlerine etkisi	.79	.63	.77
21. Heterojen yapıya sahip bir sınıftaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışları	.76	.57	.73
22. Çoğu üstün yetenekli öğrencinin yaşadığı "olumsuz" duygular	.80	.63	.78
23. Aşırı duyarlılığın üstün yetenekli öğrencilerin duygusal gelişimine etkisi	.82	.67	.79
24. Üstün yetenekli öğrencilere özgü kariyer gelişim ihtiyaçları	.82	.67	.80
25. Çok yönlü potansiyele sahip olmanın üstün yetenekli öğrencilerin kariyer tercihlerine etkisi	.85	.72	.83
26. Mükemmeliyetçiliğin üstün yeteneklilerin kariyer tercihlerine etkisi	.82	.67	.80
Öz değer	15.55		
Açıklanan Varyans (%)	59.81		

2. RÖ-ÜYBÖ'nün Güvenirlik Analizleri

Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, testi yarıya bölme ve testin tekrarı yöntemlerinden yararlanılmıştır. RÖ-ÜYBÖ'nün güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .97, iki yarım güvenirliliği ise .88'dir. Test-tekrar test güvenirliliği için ölçek, yaklaşık üç hafta aryla (2-4 hafta) 44 rehber öğretmene tekrar uygulanmıştır. Testin tekrarının uygulandığı rehber öğretmenlerin 26'sı kadın, 18'i erkektir. Yaş ortalaması 34.86 ± 6.54 olan katılımcıların %29.5'i ilkokul, %38.6'sı ortaokul, %9.1'i lise ve

%22.7'si BİLSEM'lerde görev yapmaktadır. Rehber öğretmenlerden elde edilen İki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısının (PMÇKK) $r=.79$ olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14. RÖ-ÜYBÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach Alfa)	Testi Yarıya Bölme (Split Half)	Test-Tekrar Test
RÖ-ÜYBÖ	.97	.88	.79

4. 1. 3. 2. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Algı Düzeyleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

1. RÖ-ÜYAÖ'nün Yapı Geçerliği

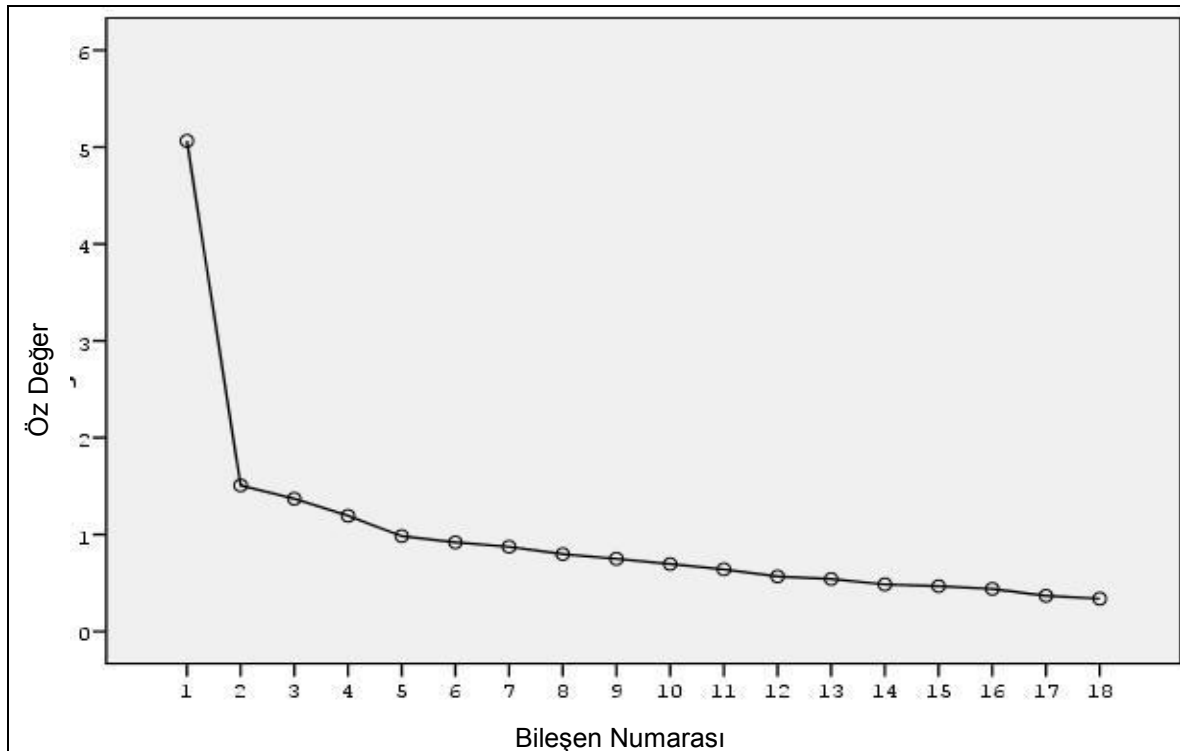
Dilsel eşdeğerlik işlemleri tamamlanan RÖ-ÜYAÖ'nün geçerlik ve güvenirlik analizleri için ön testler 115 rehber öğretmenden toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçekte madde-toplam korelasyonu .30'un altında olan 7 maddenin yer aldığı tespit edildikten sonra maddeler üzerinde bazı düzenlemeler yapılarak ölçeğin tekrar uygulanması yoluna gidilmiştir. İkinci kez toplanan veriler Kolmogorov-Simirnov ile test edilmiş ve 193 rehber öğretmenden elde edilen veri setinin normal dağılıma uygunluk gösterdiği bulunmuştur ($Z= 1.12$, $p> .05$). Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarına tekrar bakıldığında ön testte gözlenen şekilde aynı 7 maddede korelasyonların .30 değerinin altında olduğu görülmüş ve bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bundan sonraki işlemler, yeniden numaralandırılan ve toplam 18 maddeden oluşan ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekten çıkarılan maddeler ve madde-toplam puan korelasyonları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. RÖ-ÜYAÖ'den çıkarılan maddeler

Ölçekten Çıkarılan Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
1. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle uyumludur.	.15
2. Üstün yetenekli öğrencilerin uyum düzeyleri eğitimleri boyunca tutarlılık gösterir.	.13
3. Akademik başarısızlık riski olan çok sayıda üstün yetenekli öğrenci vardır.	.25
4. Psikolojik olarak risk altında olan çok sayıda üstün yetenekli öğrenci vardır.	.29
5. Üstün yetenekli öğrenciler üstün olmayan akranlarına oranla intihara daha çok eğilimlidirler.	.10
6. Üstün yetenekli öğrenciler kendi kendilerine en üst başarı noktasına ulaşırlar.	.19
7. Özel psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duyan üstün yetenekli öğrenciler, bunu okul dışında aramalıdır.	.26

RÖ-ÜYAÖ'nün yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde öncelikle KMO ve Bartlett's değerlerine bakılarak örneklemin yeterli (KMO= .83) ve ölçek maddelerinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu ($\chi^2= 849$, $sd= 153$, $p< .001$) görülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinin anti-image matrisindeki çapraz korelasyonları incelenerek .69 ile .91 arasında değişen değerlerin yeterli büyüklükte ($>.50$) olduğu tespit edilmiştir.

RÖ-ÜYAÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla Varimax döndürme metodu kullanılarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. RÖ-ÜYAÖ'nün faktör yapısıyla ve öz değerleriyle ilgili bilgiler 4 numaralı yamaç birikinti grafiğinde sunulmuştur. Buna karşın maddelerin ağırlıklı olarak üç faktörde toplandıkları ve aynı anda birkaç faktöre yüklenen madde sayısının çok olması nedeniyle faktör sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. İçerik açısından maddelerin üç boyut altında toplandığı görüldüğünden faktör sayısı üç olacak şekilde analizler yeniden gerçekleştirilmiştir.



Grafik 4. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Algı Ölçeğinin faktör yapısını gösteren yamaç birikinti grafiği

Üç faktör istenerek tekrar yapılan Temel Bileşenler Analizi ve Varimax eksen döndürme işlemi sonucunda, elde edilen yapının toplam varyansın %44.12'sini açıkladığı bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin dâhil oldukları faktörler ile her maddenin ortak

varyansı ve toplam puanla korelasyonları Tablo 16’da gösterilmiştir. Buna göre birinci faktör varyansın %16.44’ünü, ikinci faktör %15.86’sını ve üçüncü faktör %11.83’ünü açıklamaktadır. Özgün ölçekte yer alan dokuz alt faktörden hiç biri ölçeğin Türkçe formundan elde edilen üç alt faktörle birebir eşleşmemiştir. Bununla birlikte benzer faktör yüklenmeleri vardır. Örneğin ölçeğin özgün formunda “Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma” olarak isimlendirilen faktördeki iki maddenin (madde 9 ve 16) Türkçe formunda aynı isimle yer alan üçüncü alt faktörün içerisinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer faktörler içerik açısından incelenerek yeniden isimlendirilmiştir. Buna göre Faktör I “Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri” ve Faktör II “Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler” ile ilgili algıları ölçmeye dönük olduklarından yola çıkılarak bu şekilde isimlendirilmişlerdir. Ayrıca ölçeğin puanlanması sırasında 7., 10. ve 11. maddelerin ters çevrilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 16. RÖ-ÜYAÖ’nün Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri			Ortak Varyans	Madde-Toplam
	I	II	III		
<i>Faktör I. Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri</i>					
3. Üstün yetenekli öğrenciler alışılmadık bir kişiliğe sahiptirler.	.36			.39	.53
4. Üstün yetenekli olmayan akranlarının sosyal ihtiyaçları söz konusu olduğunda, üstün yetenekli öğrenciler kendilerine gösterilenden daha fazla duyarlılığa sahiptirler.	.54			.34	.41
6. Üstün yetenekli öğrenciler tartışmayı severler.	.61			.50	.57
7. Üstün yetenekli öğrencilerin belirsizliğe tahammülleri düşüktür ve bir şeyi ya doğru ya da yanlış olarak görme eğilimindedirler.	.52			.48	.45
8. Üstün yetenekli öğrenciler yüksek adalet duygusuna sahiptirler.	.68			.47	.43
14. Üstün yetenekli öğrenciler yaşamın pek çok alanında ön plana çıkarlar.	.70			.54	.41
15. Üstün yetenekli öğrenciler, akademik alanda kişilerarası alandakinden daha yüksek benlik algısına sahiptirler.	.51			.34	.43
<i>Faktör II. Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler</i>					
5. Üstün yetenekli öğrenciler, üstün olmayan akranları tarafından sıklıkla dışlanmaktadır.		.68		.51	.30
1. Üstün yetenekli öğrenciler sınıfta çoğunlukla sıklırlar.		.66		.46	.44
2. Üstün yetenekli öğrenciler, zengin kelime dağarcıkları nedeniyle öğretmenleri tarafından entelektüel bir tehdit olarak görülebilirler.		.38		.30	.47
11. İhtiyaçlarının karşılanması üstün yeteneklilerin ayrıcalıklı bir kesim haline gelmelerine yol açar.		.46		.28	.30
17. Üstün yetenekli olmak özellikle ergenler için zordur.		.62		.46	.50

Tablo 16'nin devamı

Faktör III Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma

9. Üstün yeteneklilerle çalışan psikolojik danışmanlar, daha etkili olabilmek için hem üstün yeteneklilerle danışma hem de üstün yeteneklilerin eğitimi hakkında bilgiye ve uzmanlığa sahip olmalıdırlar.	.57	.44	.47
10. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışmak ekstra bir sorumluluktur.	.32	.37	.49
12. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, demokratik yaşam anlayışıyla uyumludur.	.81	.68	.31
13. Üstün yetenekli öğrencilerin özgün kişilik yapıları kendilerine özgü sorunlar yaşamalarına yol açabilir.	.66	.56	.44
16. Üstün yeteneklilerle psikolojik danışma yapmaktan zevk alırım.	.41	.39	.43
18. Üstün yetenekli öğrenciler farklı gelişimsel ihtiyaçları nedeniyle farklılaştırılmış psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine gereksinim duyarlar.	.35	.44	.56
Öz değer	5.07	1.51	1.37
Açıklanan Varyans (%)	16.44	15.86	11.83

2. RÖ-ÜYAÖ'nün Güvenirlik Analizleri

RÖ-ÜYAÖ'nün Türkçe formunun güvenilirliğini sınamak amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, testi yarılama güvenirliliği ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 17'de özetlenmiştir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin bütünü için elde edilen iç tutarlık kat sayısı .84'tür. Alt ölçekler için bulunan cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları ise "Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri" için .75, "Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler" için .64 ve "Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma" için .72'dir. Tetsin iki yarıya bölünerek hesaplanan güvenirlilik katsayısının .66 olduğu görülmektedir. Alt ölçeklerinde ise iki yarım güvenirliklerinin sırasıyla .53 .40 ve .59 olduğu tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenirliliği için ölçek, yaklaşık üç hafta arayla 44 kişilik rehber öğretmen grubuna (K=26, E=18, Yaş Ort.= 34.86±6.54) tekrar uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyonlara bakıldığında ölçeğin tamamı için test tekrar güvenirliliğinin $r=.82$, "Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri" alt faktörü için $r=.77$, "Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler" faktörü için $r=.72$ ve "Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma" alt faktörü için $r=.61$ olduğu tespit edilmiştir.

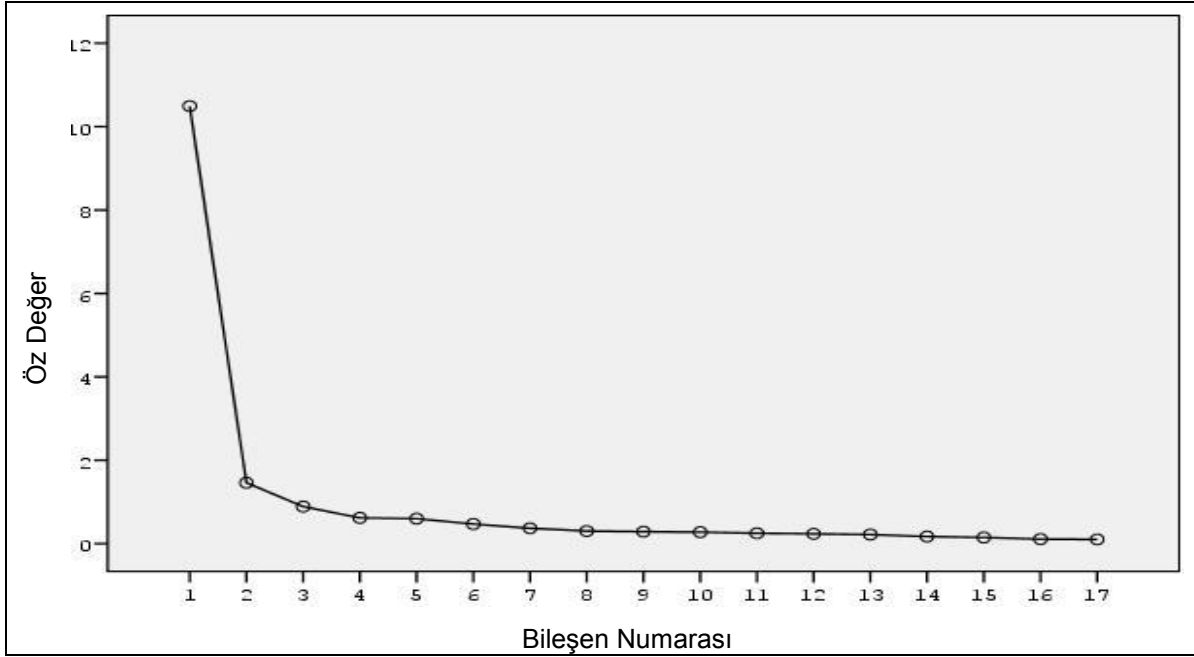
Tablo 17. RÖ-ÜYAÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach Alfa)	Testi Yarıya Bölme (Split Half)	Test-Tekrar Test
Toplam RÖ-ÜYAÖ	.84	.66	.82
Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri	.75	.53	.77
Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler	.64	.40	.72
Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma	.72	.59	.61

4. 1. 3. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

1. RÖ-ÜYAKÖ'nün Yapı Geçerliği

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri, 193 rehber öğretmenden elde edilen ve normal dağılım gösterdiği tespit edilen ($Z = .61$, $p > .05$) veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. RÖ-ÜYAKÖ'nün yapı geçerliğini test amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi öncesinde KMO ve Barlett's değerleri kontrol edilmiştir. İşlem yapılan örneklemin yeterliliği ve maddelerin faktörlenebilirliği açısından anlamlı değerlerin elde edildiği görülmüştür (KMO = .95, $\chi^2 = 2991.99$, $sd = 136$, $p < .001$). Ayrıca .91 ile .97 arasında değişen anti-image korelasyonlarının da yeterli büyüklükte olduğu ($> .50$) görülmüştür. RÖ-ÜYAKÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin öz değerlerine ilişkin yamaç birikinti grafiği Grafik 5'te sunulmuştur.



Grafik 5. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Aktivitelere Katılma Ölçeğinin faktör yapısını gösteren yamaç birikinti grafiği

Toplam 17 maddeden oluşan RÖ-ÜYAKÖ'nün iki faktörü üzerinde uygulanan Varimax eksen döndürme işlemi sonrasında bazı maddelerin faktör yükleri belirginleşmiştir. Temel Bileşenler Analizi sonucunda, elde edilen iki faktörlü yapının toplam varyansın %70.32'sini açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri, ortak varyansları ve toplam puanla korelasyonları Tablo 18'de özetlenmektedir. Oluşan faktörlerin ölçeğin özgün formundaki faktörlerle birebir örtüştüğü, yalnız özgün formda üçüncü faktör olarak yer alan "Savunuculuğu" Türkçe formunda "Danışma, Konsültasyon ve İşbirliği" olarak isimlendirilen ikinci faktöre dâhil olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinal ve Türkçe formunda birinci faktör olarak bir araya gelen maddelerin, özgün formda olduğu gibi "Destek Hizmetleri" adıyla kalması uygun görülmüştür.

Tablo 18. RÖ-ÜYAKÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri		Ortak Varyans	Madde-Toplam
	I	II		
<i>Faktör II. Danışma, Konsültasyon ve İşbirliği</i>				
1. Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasına yardımcı olmak		.478	.282	.466
2. Üstün yetenekli öğrencilerin uygun okul deneyimleriyle bireysel gelişimlerine yardımcı olmayı savunmak		.819	.715	.694
3. Üstün yetenekli öğrencilere daha uygun bir okul ortamı oluşturmak için öğretmenlerle yöneticilerle ve diğer personelle iş birliği içinde olmak		.812	.773	.784

Tablo 18'in devamı

4. Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve problemleri üzerine okuldaki diğer öğretmenlerle konsültasyon yapmak	.81	.75	.755
5. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu anlayışına dayanarak bireysel danışma yapmak	.73	.691	.762
6. Üstün yetenekli öğrencileri kendi yetenek seviyelerine uygun yoğunlukta ve zorlukta dersler almaları için teşvik etmek	.788	.734	.758
7. Gerekliğinde akademik destek için üstün yetenekli öğrencileri yönlendirmek	.767	.724	.766
8. Gerekliğinde duygusal destek için üstün yetenekli öğrencileri yönlendirmek	.702	.714	.798
12. Gerekliğinde, üstün yetenekli öğrencinin ailesiyle konsültasyon yapmak	.671	.756	.839
<i>Faktör I. Destek Hizmetleri</i>			
9. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zaman yönetimi ve sınav kaygısı gibi konularda çalıştay/ seminer/toplantı düzenlemek	.776	.684	.719
10. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu anlayışına dayanarak grupla psikolojik danışma yapmak	.805	.726	.733
11. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu anlayışına dayanarak aile danışmanlığı sağlamak	.642	.687	.796
13. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bilgilendirme toplantıları ya da grup tartışmaları gibi aile eğitim hizmetleri düzenlemek	.762	.738	.791
14. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik programlama alanında bilgi ve becerilerini geliştirmek için düzenli olarak mesleki gelişim aktivitelerine katılmak	.812	.764	.775
15. Yöneticiler ve okul personeli için üstün yeteneklilerle ilgili eğitim ve farkındalık programlarının düzenlenmesine liderlik yapmak	.806	.747	.763
16. Üstün yetenekli öğrencilerin yararlanabileceği insan (rol modeller ve danışmanlar) ve materyal (kütüphaneler ve üniversiteler) gibi dış kaynaklar için bilgi alışverişi sağlamak	.758	.71	.766
17. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik okul rehberlik programının güçlü ve zayıf yönlerini ölçme ve değerlendirme	.785	.76	.796
Öz değer	10.50	1.46	
Açıklanan Varyans (%)	35.18	35.14	

2. RÖ-ÜYAKÖ'nün Güvenirlik Analizleri

Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, testi yarıya bölme ve testin tekrarı yöntemlerinden yararlanılmıştır. RÖ-ÜYAKÖ'nün güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 19'da sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin toplam maddeleri için bulunan iç tutarlılık katsayısı .96, iki yarım güvenirliliği ise .82'dir. Her iki faktör için bulunan iç tutarlılık katsayıları ise .94'tür. Testi yarılama güvenilirlik katsayıları "Destek Hizmetleri" alt ölçeği için .85, "Danışma, Konsültasyon ve İşbirliği" alt ölçeği için .80 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını test etmek amacıyla test-tekrar güvenirliliği sınınanmıştır. Yaklaşık üç hafta arayla (2-4 hafta) 44 rehber

öğretmene (K=26, E=18, Yaş Ort.= 34.86±6.54) uygulanan iki form arasındaki analizler sonucunda test tekrar test güvenilirliği ölçeğin toplam formu için .82, “Destek Hizmetleri” için .80, “Danışma, Konsültasyon ve İşbirliği” alt ölçeği için .75 olarak bulunmuştur.

Tablo 19. RÖ-ÜYAKÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach Alfa)	Testi Yarıya Bölme (Split Half)	Test-Tekrar Test
Toplam RÖ-ÜYAKÖ	.96	.82	.82
Destek Hizmetleri	.94	.85	.80
Danışma, Konsültasyon ve İşbirliği	.94	.80	.75

4. 2. Araştırma Verilerinin Tanımlayıcı ve Çıkarımsal Analizleri Sonucunda Elde Edilen Bulgular

4. 2. 1. Ebeveyn Görüşlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları

Ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları ile ilgili belirttikleri PDR ihtiyaçlarına dönük tanımlayıcı bulgular Tablo 20'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. Buna göre, tüm yaş gruplarında en fazla PDR hizmetlerine ihtiyaç duyulan konu “Eğitim Planı”dır. Genel grupta ve ergenlik öncesinde bu ihtiyacı “Çocuğun özel yeteneğini geliştirme programları” ve “Aşırı duyarlılığı” ile ilgili sorunlar izlemektedir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin ebeveynleri ise daha çok “Kariyer ve yaşam planı”, “Çocuğun dikkatsizliği” ve “Asabiliği/çabuk öfkelenmesi” konularında yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. “Sınıf atlaması”, “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 20. Ebeveyn Görüşlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları

Rehberlik İhtiyaçları	Genel (Yaş= 9-16) N= 242		Ergenlik Öncesi (Yaş<13) N=178		Ergenlik Dönemi (Yaş≥13) N=64	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
<i>Okulla İlgili Sorunlar</i>	2.06	1.15	1.95	1.14	2.35	1.11
1. Sınıf atlaması	1.19	1.57	1.02	1.48	1.66	1.71
2. Eğitim planı	2.60	1.43	2.51	1.50	2.88	1.19
3. Üniversite seçimi	2.24	1.68	2.10	1.72	2.63	1.48
4. Kariyer ve yaşam planı	2.47	1.59	2.34	1.65	2.84	1.39
5. Çocuğun yeni bir okula geçişi	2.07	1.60	2.05	1.60	2.14	1.61
6. Çocuğun özel yeteneğini geliştirme programları (veya bu programların olmayışı)	2.66	1.43	2.66	1.40	2.67	1.51
7. Çocuğun hızlandırılması (normal müfredatın daha kısa bir süre içerisinde verilmesi)	2.03	1.51	2.03	1.49	2.03	1.59
8. Çocuğun sıkılması veya akademik olarak zorlanmaması	2.46	1.45	2.45	1.47	2.52	1.45
9. Çocuğun dikkatsizliği	2.33	1.44	2.16	1.44	2.77	1.35
10. Çocuğun potansiyelini gösterememesi (sınıf seviyesinin düşük olması)	2.22	1.53	2.15	1.56	2.44	1.44
11. Okul öğrenmelerine karşı çocuğun motivasyon eksikliği.	2.16	1.48	2.03	1.50	2.52	1.39
12. Çocuğun düzensizliği/unutkanlığı ya da bir şeyleri kaybetme, yanlış yere koyma eğilimi	2.22	1.44	2.11	1.44	2.52	1.41
13. Okul kurallarına uymadaki başarısızlığı	1.55	1.56	1.39	1.55	2.00	1.51
14. Okul korkusu (okula gitme konusunda isteksizliği)	1.46	1.59	1.29	1.56	1.94	1.58
15. Öğretmenlerle/yöneticilerle yaşadığı çatışmalar	1.61	1.60	1.44	1.58	2.06	1.60
<i>Arkadaş İlişkileri ile İlgili Sorunlar</i>	1.71	1.45	1.62	1.45	1.98	1.43
16. Arkadaşları ya da yaşlıları ile tartışması/kavgaya etmesi	1.80	1.49	1.69	1.48	2.08	1.52
17. Akranları tarafından zorbalığa maruz bırakılması	1.76	1.69	1.71	1.69	1.88	1.69
18. Yaşlıları tarafından dışlanma/yalnızlık/ reddedilme	1.76	1.65	1.70	1.65	1.92	1.66
19. Uygun olmayan (zararlı) arkadaşlar	1.73	1.72	1.63	1.75	2.02	1.63
20. Yaşlıları tarafından kabul edilebilmesi için yeteneğini gizlemesi gerektiği inancına sahip olması	1.69	1.60	1.54	1.59	2.09	1.55
21. Yetersiz sosyal becerileri	1.61	1.54	1.50	1.51	1.89	1.61
<i>Aile ile İlgili Sorunlar</i>	1.68	1.20	1.56	1.15	2.01	1.26
22. Aile üyeleri arasında yetersiz iletişim	1.70	1.53	1.57	1.52	2.06	1.52
23. Ebeveyn otoritesi/disiplin	2.16	1.38	2.15	1.31	2.21	1.56
24. Kardeş çatışması	2.14	1.43	2.06	1.42	2.35	1.44
25. Ergenliğe geçiş	2.20	1.38	2.04	1.37	2.66	1.31
26. Ekonomik zorluklar	1.65	1.48	1.51	1.43	2.05	1.55
27. Anne-baba ilişkisinden kaynaklanan stres	1.54	1.52	1.38	1.50	2.00	1.50
28. Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi	1.05	1.64	0.84	1.53	1.62	1.78
29. Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi	1.20	1.57	1.08	1.53	1.54	1.63

Tablo 20'nin devamı

<i>Çocuğun Kendisi ile ilgili Sorunlar</i>	2.12	1.09	2.02	1.02	2.41	1.22
30. Kendisinin ya da başkalarının beklentilerini karşılamak için hissettiği baskı	2.28	1.39	2.18	1.31	2.58	1.55
31. Mükemmeliyetçiliği	2.55	1.29	2.58	1.25	2.45	1.40
32. Kurallara aşırı bağlılığı, sinirliliği	2.43	1.38	2.40	1.32	2.50	1.53
33. Değişken ruh hali	2.34	1.40	2.23	1.37	2.66	1.47
34. Son zamanlarda yaşanan kayba/üzücü olaya tepkisi	1.90	1.57	1.78	1.54	2.24	1.61
35. Çok fazla aktiviteye katılması	2.40	1.31	2.32	1.25	2.60	1.49
36. Asabılığı/çabuk öfkelenmesi	2.52	1.30	2.46	1.27	2.69	1.40
37. Aşırı duyarlılığı	2.67	1.21	2.70	1.16	2.57	1.35
38. Kaygısı/korkusu	2.42	1.33	2.37	1.30	2.56	1.41
39. Öfkesi/hayal kırıklığı	2.40	1.34	2.32	1.32	2.64	1.37
40. İtaatsizlik/karşıt davranışlar/meydan okuma/isyankârlık	2.17	1.41	2.07	1.36	2.46	1.53
41. Farklılık duygusu	2.11	1.40	2.02	1.35	2.36	1.51
42. Düşük benlik saygısı(kendisine olan saygısının düşük olması)	1.60	1.49	1.44	1.42	2.02	1.59
43. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Öğrenme Güçlüğü ile başa çıkmada zorlanması	1.49	1.57	1.29	1.51	2.05	1.60
44. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile başa çıkmada zorlanması	1.73	1.64	1.48	1.57	2.44	1.63
45. Herhangi bir tıbbi nedeni olmaksızın görülen fiziksel problemler (örn. iştah kaybı, baş ağrısı, karın ağrısı, şişmanlama, uykusuzluk)	1.70	1.61	1.56	1.56	2.06	1.70
46. Hüzün/depresyon	1.71	1.60	1.50	1.53	2.31	1.63
<i>ÜY-PTE Toplam</i>	1.97	1.06	1.86	1.02	2.27	1.13

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

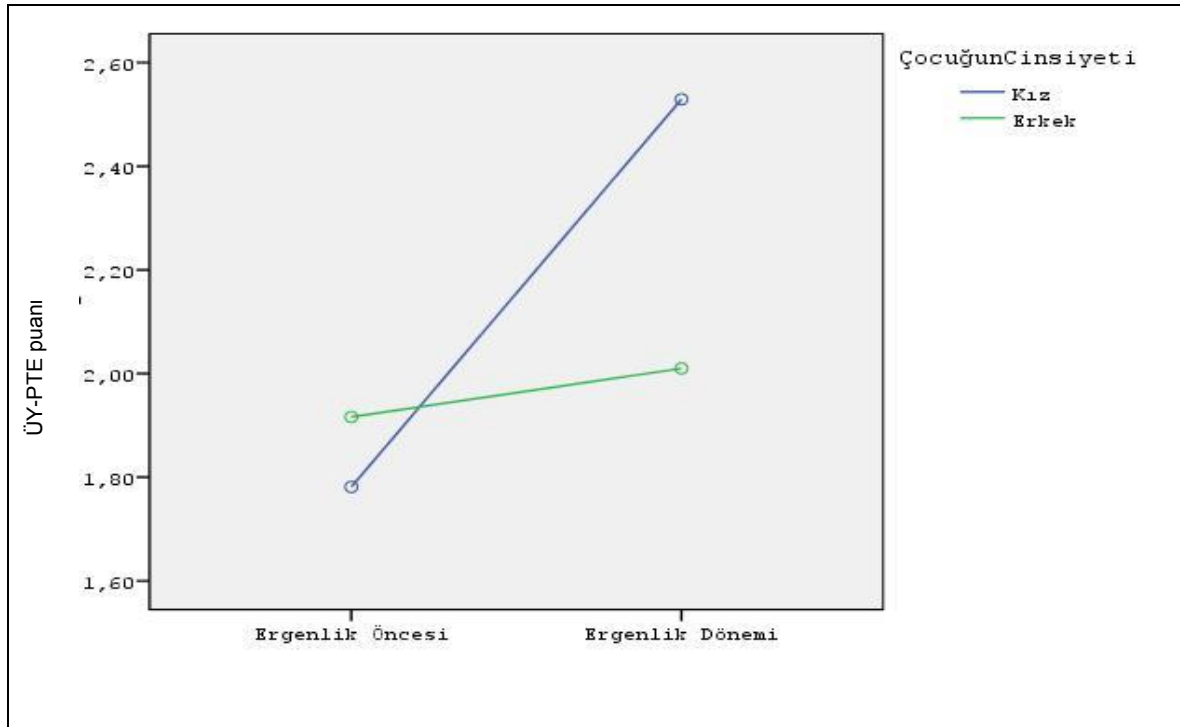
4. 2. 2. Üstün Yeteneklilerin PDR İhtiyaçlarında Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine Dayalı Farklılıklar

Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarında cinsiyet ve yaşa bağlı farklılıkları tespit etmek üzere Faktöriyel ANOVA yapılmıştır. Sürekli puan durumunda olan yaş değişkeni, ergenlik öncesi (< 13) ve ergenlik dönemi (≥ 13) olacak şekilde sınıflandırılarak işleme alınmıştır. Tablo 21'de görüldüğü gibi öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarında yaşa dayalı anlamlı farklılık vardır ($F_{(1,236)} = 7.48, p < .05, \eta^2 = .03$). Bu fark ergenlik dönemindeki öğrencilerin ÜY-PTE puanlarının (Ort. = 2.27 ± 1.13) ergenlik öncesindekilerden (Ort. = 1.86 ± 1.02) anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin PDR ihtiyaçlarında yaş ve cinsiyetin etkileşiminin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1,236)} = 4.52, p < .05, \eta^2 = .02$).

Tablo 21. Üstün Yeteneklilerin PDR İhtiyaçlarında Yaş ve Cinsiyetin Etkileşimini Gösteren Faktöriyel ANOVA Sonuçları

Değişken	Kaynak	KT	sd	KO	F	p	η^2
Rehberlik İhtiyaçları	Çocuğun Cinsiyeti	1.71	1	1.71	1.56	.213	.007
	Çocuğun Yaşı	8.18	1	8.18	7.48	.007	.031
	Çocuğun Cinsiyeti* Yaşı	4.95	1	4.95	4.52	.034	.019
	Hata	258.21	236	1.09			

Etkileşim sonucunda oluşan gruplar arasında yapılan temel etki analizi sonucunda, ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin puanlarının (Ort.= 2.53±1) hem ergenlik öncesi kızlardan (Ort.= 1.78±1) hem de ergenlik öncesindeki erkeklerden (Ort.= 1.92±1.03) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Grupların puanları arasındaki farklılıklar Grafik 6'da gösterilmiştir.



Grafik 6. Çocuğun rehberlik ihtiyaçlarında yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin farklılıklar

4. 2. 3. Üstün Yetenekli Çocukları ile İlgili Rehberlik İhtiyaçlarında Anne ve Babaların Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları ile ilgili rehberliğe ihtiyaç duydukları konular arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için normal dağılıma uygun olan veriler üzerinde bağımsız *t* testi ve olmayanlarda Mann Whithney-U kullanılmıştır. Yapılan

karşılaştırmalar sonucunda, toplam ÜY-PTE ve alt faktörlerinde anne ve babaların görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablo 22. Üstün Yetenekli Çocukları ile İlgili Rehberlik İhtiyaçlarında Anne ve Babaların Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken	Yakınlık	N	Ort.	SS	t	sd	p
Toplam ÜY-PTE	Anne	123	1.93	0.99	-1.13	233	.261
	Baba	112	2.08	1.13			
Okulla İlgili Sorunlar	Anne	123	2.02	1.13	-.87	233	.388
	Baba	112	2.15	1.16			
Çocuğun Kendisi İle İlgili Sorunlar	Anne	123	2.05	1.02	-1.62	233	.107
	Baba	112	2.27	1.16			
		N	Ort. _{sıra}	Toplam _{sıra}	U	z	p
Arkadaş İlişkileri	Anne	123	115.50	14206.50	6580.50	-.59	.554
	Baba	112	120.75	13523.50			
Aile ile İlgili Sorunlar	Anne	123	117.70	14477.00	6851.00	-.07	.943
	Baba	112	118.33	13253.00			

4. 2. 4. Üstün Yetenekli Çocukları ile İlgili Rehberlik İhtiyaçlarında Ebeveynlerinin Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklar

Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri üniversite mezunu olup olmama durumuna bağlı olarak sınıflandırılmış ve ÜY-PTE’den aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Tablo 23’de görüldüğü gibi üniversite mezunu olan ve olmayan ebeveynlerin envanterden aldıkları toplam puan ($t= 2.03$, $p< .05$, $d=.28$) ve “aileyle ilgili sorunlar” alt faktöründen ($U= 4729.50$, $z= -3.49$, $p< .01$, $r= -.22$) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılık, üniversite mezunu olmayan ebeveynlerin ölçeğin toplamında ($Ort.= 2.16\pm 1.07$) ve “aile ile ilişkili sorunlar” alt faktöründe ($Ort_{sıra} = 143.61$) üniversite mezunu olan ebeveynlerden ($Ort.= 1.87\pm 1.07$, $Ort_{sıra} = 110.38$) daha yüksek puanlar almasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 23. Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçlarında Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklar

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	Ort.	SS	t	sd	p
Toplam ÜY-PTE	Üniversite Mezunu Olmayan	81	2.16	1.07	2.03	240	.043*
	Üniversite Mezunu	161	1.87	1.05			
Okulla İlgili Sorunlar	Üniversite Mezunu Olmayan	81	2.19	1.18	1.29	240	.198
	Üniversite Mezunu	161	1.99	1.13			
Çocuğun Kendisi İle İlgili Sorunlar	Üniversite Mezunu Olmayan	81	2.29	1.08	1.69	240	.093
	Üniversite Mezunu	161	2.04	1.09			
		N	Ort. _{sıra}	Toplam _{sıra}	U	z	p
Arkadaş İlişkileri	Üniversite Mezunu Olmayan	81	133.02	10774.50	5587.50	-1.82	.069
	Üniversite Mezunu	161	115.70	18628.50			
Aile ile İlgili Sorunlar	Üniversite Mezunu Olmayan	81	143.61	11632.50	4729.50	-3.49	.000**
	Üniversite Mezunu	161	110.38	17770.50			

*d= .27 **r= -.22

4. 2. 5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okullardaki ve BİLSEM'lerdeki Psikolojik Danışma Yaşantıları

Üstün yetenekli öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeğinden (DYÖ) ve alt faktörlerinden aldıkları puanlara ait tanımlayıcı bulgular Tablo 24'te sunulmuştur. Buna göre "Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri" alt faktörü hariç diğer alt faktörler ve toplam DYÖ'den alınan puan ortalamalarının ortanca değerinin altında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 24. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantılarına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Alt Faktör ve Toplam Puan	En Düşük	En Yüksek	Medyan (Ortanca)	Ortalama	SS
Danışma İlişkisinin Doğası	1	4	3.00	2.97	.66
Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	1	4	2.08	2.11	.67
Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	1	4	2.37	2.32	.69
Toplam DYÖ	1	4	2.45	2.43	.56

4. 2. 6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kendileriyle İlgili Endişeye Yol Açan Konular ve Bunlarla İlgili Yardım Alma Durumları

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili hazırlanan altı kategori ve içerikleri ile ilgili bilgiler Tablo 25'te gösterilmiştir.

Öğrencilerden alınan cevaplara göre “Okul” kategorisinde en sık karşılaşılan sorun, öğrencilerin çalışmalarına olan bağlılıklarının sorgulanmasıdır (%29.6). İkinci kategoride ise katılımcıların %42.3’ü yaptıkları şeyde başarısızlık korkusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. “Kariyer” alanında, öğrencilerin %30’u çok potansiyelliliğe vurgu yapan “Birçok seçeneğe ve ilgiye sahip olma” seçeneğini işaretlemişlerdir. Dördüncü kategoride öğrencilerin en fazla yaşadıkları sorun “Üstün yetenekli bir kız/erkek olmanın ne ifade ettiğini anlama” ile ilgilidir (%26.6). “Sosyal Kabul” kategorisinde öğrencilerin çoğu (%32.3) başkaları tarafından nasıl algılandıklarıyla ilgili endişe yaşadıklarını belirtmişlerdir. Son kategori olan “Mükemmeliyetçilik”te öğrenciler en fazla (%29.1) yapabildikleri her şeyde mükemmel olmaya çalıştıklarıyla ilgili şıkkı işaretlemişlerdir.

Tablo 25. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşadıkları Endişe Verici Durumlar

	PDR ile İlgili Konular	N	%
Eğitsel Alan	<i>I. Okul</i>		
	1. Okulu bırakma isteği	43	12.6
	2. “Çok zeki” görünmeyi istememe	67	19.6
	3. Çalışmalarına bağlılığımın sorgulanması	101	29.6
	4. Bunların hiçbiri	130	38.2
	<i>II. Başarı/Başarısızlık Korkusu</i>		
	1. Yaptığım şeyde başarısızlık korkusu	144	42.3
	2. Gerekinden daha iyi yaparım endişesi	15	4.4
	3. Benden daha fazlasının isteneceği korkusu	83	24.3
	4. Bunların hiçbiri	99	29.0
Mesleki Alan	<i>III. Kariyer</i>		
	1. Kariyer yolumda “doğru” üniversiteyi seçme	84	24.8
	2. Birçok seçeneğe ve ilgiye sahip olma	102	30.1
	3. Yeteneklerimi bir üniversite ya da kariyer planıyla nasıl birleştireceğimi bilememe	94	27.7
	4. Bunların hiçbiri	59	17.4
Kişisel-Sosyal Alan	<i>IV. Üstün Yeteneklilik Kimliği</i>		
	1. Üstün yetenekli bir kız/erkek olmanın ne ifade ettiğini anlama	90	26.6
	2. Yeteneğimi bir ergenin sıradan endişeleriyle dengeleme	74	21.8
	3. Bunların hiçbiri	175	51.6
	<i>V. Sosyal Kabul</i>		
	1. Uyum sağlama	47	13.9
	2. İnsanların beni nasıl algıladığı	109	32.3
	3. Farklı hissetme	91	26.9
	4. Bunların hiçbiri	91	26.9
	<i>VI. Mükemmeliyetçilik</i>		
	1. Yapabildiğim her şeyde mükemmel olmaya çalışma	99	29.1
	2. Başarmak için baskı	70	20.6
	3. Kendimden beklentilerimi ve başkalarının benim hakkımdaki beklentilerini yönetme	95	27.9
	4. Bunların hiçbiri	76	22.4

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları bu endişe verici durumlarla ilgili okul ya da BİLSEM rehberlik servislerinden yardım alıp almadıklarıyla ilgili cevapları Tablo 26'da özetlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin %7'si yukarıdaki sorunlardan hiç birini yaşamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte sorun yaşayan ve rehberlik servislerinden hiç yardım istemeyen öğrenciler %38.5 oranındadır. Öğrencilerin %50.4'ü bazı sorunlarıyla ilgili, %4.1'i ise yaşadığı tüm sorunlarla ilgili rehber öğretmenden yardım istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 26. Rehberlik Servislerinden Yardım Alma Durumları ve Rehber Öğretmenle Yapılan Görüşmelerin İçeriği

Değişken	N	%	
Rehberlik Servisinden Yardım Alma Durumu	Hiçbir sorun yaşamadım	24	7.0
	Hiçbir sorunum hakkında asla yardım istemedim	132	38.5
	Bazı sorunlarım hakkında yardım istedim	173	50.4
	Tüm sorunlarım hakkında yardım istedim	14	4.1
Rehber Öğretmenle Yapılan Görüşmelerin İçeriği	Akademik	53	15.5
	Kariyer/Üniversite Seçimi	65	19.0
	Kişisel /Sosyal	159	46.4
	Diğer	45	13.0
	Belirtilmeyen	21	6.1

4. 2. 7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitsel ve Mesleki Alanlarda Rehberlik Servisinden Beklentileri

Eğitsel ve mesleki PDR hizmetleri kapsamında üstün yetenekli öğrencilere uygulanabilecek bazı etkinlikler katılımcılara sunulmuş ve yalnızca kendilerine en çok yardımcı olacağını düşündükleri iki veya üç seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 27'de gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin eğitsel alanda en fazla yardımcı olacağını düşündükleri ilk üç program; ilgi ve yetenek alanında kariyer yapan yetişkinlerle bir araya gelmek, ilgi ve ihtiyaçlarına en uygun, esnek bir ders çalışma planı yapmak ve kendileriyle aynı ilgi ve yeteneklere sahip diğer öğrencilerle bir araya gelmektir.

Tablo 27. Öğrencilerin Eğitsel Alanda Okul/BİLSEM Rehberlik Servislerinden Beklentileri

Okul/BİLSEM Rehberlik Servisinin Sunabileceği Programlar	N	%
Benim ilgi ve yetenek alanımda kariyer yapan yetişkinlerle bir araya gelmek	168	49.12
Benim ilgi ve ihtiyaçlarıma en uygun, esnek bir ders çalışma planı yapmak	153	44.74
Benimle aynı ilgi ve yeteneklere sahip diğer öğrencilerle bir araya gelmek	134	39.18
Zaman yönetimi, organizasyon ve öncelikleri belirleme ile ilgili destek	105	30.70
Benim için önemli olan kitapları ve filmleri tartışmak	77	22.51
Sınıfların yapılandırılma şeklini ve onların zorluk seviyesini tartışmak	39	11.40

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin okul ya da BİLSEM rehberlik servislerinden mesleki rehberlik alanındaki beklentileri ise Tablo 28’de özetlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir kısmı (%55.26) yetenek ve ilgilerinin yoğunlaştığı bir yerde stajyer veya çırak olarak çalışmayı istemektedir. Bunu %43.57’lik bir oranla “İlgi, yetenek ve gelecek hedeflerimi içeren bir kariyer çizelgesi tasarlamak” ve %39.18’lik bir oranla “Çalışmak istediğim alanda çalışan bir meslek elemanını izlemek” seçenekleri takip etmektedir. Öğrencilerin mesleki alanda kendilerine en az yardımcı olabileceğini düşündükleri program ise; toplum hizmeti veya gönüllü işler için uygun fırsatların sunulmasıdır (%11.70).

Tablo 28. Öğrencilerin Mesleki Alanda Okul/BİLSEM Rehberlik Servislerinden Beklentileri

Okul/BİLSEM Rehberlik Servisinin Sunabileceği Programlar	N	%
Yetenek ve ilgilerimin yoğunlaştığı bir yerde stajyer veya çırak olarak çalışmak	189	55.26
İlgi, yetenek ve gelecek hedeflerimi içeren bir kariyer çizelgesi tasarlamak	149	43.57
Çalışmak istediğim alanda çalışan bir meslek elemanını izlemek	134	39.18
Kariyerime giden yolda alabileceğim zor kararlarla ilgili destek almak	131	38.30
Kariyer seçimimde önemli olabilecek konuları tartışmak ve hayatla ilgili konuları keşfetmek	123	35.96
Yetenek ve ilgi alanımda düzenli olarak konuşabileceğim bir rehberle sahip olmak	109	31.87
Ailemin ilgilendiğim fırsatları ve alanları öğrenmesi ve benim onlarla bunu konuşabilmem için uygun durumlar	66	19.30
Yarı zamanlı istihdam veya çalışma olanakları	42	12.28
Toplum hizmeti ve/veya gönüllü işler için uygun fırsatlar	40	11.70

4. 2. 8. Kız ve Erkek Öğrencilerin Danışma Yaşantılarındaki Farklılıklar

Kız ve erkek öğrencilerin DYÖ'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puan arasındaki farklılıklar bağımsız *t* testi kullanılarak test edilmiştir. Tablo 29'da görüldüğü gibi üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantılarında cinsiyete dayalı anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 29. Kız ve Erkek Öğrencilerin Danışma Yaşantılarındaki Farklılıklar

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	<i>t</i>	sd	p																																
Toplam DYÖ	Kız	145	2.46	.56	.99	270	.325																																
	Erkek	127	2.40	.56				Danışma İlişkisinin Doğası	Kız	145	2.99	.66	.44	270	.660	Erkek	127	2.95	.65	Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	Kız	175	2.15	.67	1.28	328	.201	Erkek	155	2.06	.68	Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	Kız	161	2.38	.69	1.60	305	.111
Danışma İlişkisinin Doğası	Kız	145	2.99	.66	.44	270	.660																																
	Erkek	127	2.95	.65				Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	Kız	175	2.15	.67	1.28	328	.201	Erkek	155	2.06	.68	Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	Kız	161	2.38	.69	1.60	305	.111	Erkek	146	2.25	.68								
Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	Kız	175	2.15	.67	1.28	328	.201																																
	Erkek	155	2.06	.68				Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	Kız	161	2.38	.69	1.60	305	.111	Erkek	146	2.25	.68																				
Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	Kız	161	2.38	.69	1.60	305	.111																																
	Erkek	146	2.25	.68																																			

4. 2. 9. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantılarında Öğrenim Kademelerine Dayalı Farklılıklar

Üstün yeteneklilerin öğrenim gördükleri sınıflardan yola çıkılarak öğrenim kademeleri ortaokul ve lise olarak sınıflandırılmış ve danışma yaşantıları puanları arasındaki farklılıklar test edilmiştir. Tablo 30'da sonuçları özetlenen analizlerde, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin danışma yaşantıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 30. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantılarında Öğrenim Kademelerine Dayalı Farklılıklar

Değişken	Kademe	N	Ort.	SS	<i>t</i>	sd	p																				
Toplam DYÖ	Ortaokul	119	2.42	.60	-.10	270	.918																				
	Lise	153	2.43	.52				Danışma İlişkisinin Doğası	Ortaokul	119	3.04	.71	1.40	270	.163	Lise	153	2.92	.61	Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	Ortaokul	141	2.12	.71	.19	328	.853
Danışma İlişkisinin Doğası	Ortaokul	119	3.04	.71	1.40	270	.163																				
	Lise	153	2.92	.61				Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	Ortaokul	141	2.12	.71	.19	328	.853	Lise	189	2.10	.64								
Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri	Ortaokul	141	2.12	.71	.19	328	.853																				
	Lise	189	2.10	.64																							

Tablo 30'un devamı

Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık	Ortaokul	133	2.36	.75	.87	256.72	.385
	Lise	174	2.29	.64			

4. 2. 10. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri

Rehber öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle ilgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo31'de özetlenmektedir. Rehber öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarından bazıları medyan değerine eşitken bazılarının bu değerlerin altında kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma değerlerinin yüksek olması dağılımdaki farklılığın yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle RÖ-ÜYBÖ'den (SS=20.04) ve RÖ-ÜYAKÖ'den (SS=16) aldıkları puanlarda standart sapmanın oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 31. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Ölçekler ve Alt Faktörleri	En Düşük	En Yüksek	Medyan (Ortanca)	Ortalama	SS
Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi Ölçeği	1.69	4.92	3.19	3.22	.77
Üstün Yeteneklilerle İlgili Algı Ölçeği	1.00	4.67	3.64	3.65	.47
Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri ^a	1.00	4.86	3.57	3.54	.55
Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler ^a	1.00	4.60	3.20	3.30	.62
Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma ^a	1.00	5.00	4.17	4.09	.54
Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Ölçeği	1.00	4.88	2.94	2.89	.94
Danışma, Konsültasyon, İşbirliği ^b	1.00	4.89	3.33	3.26	.96
Destek Hizmetleri ^b	1.00	4.88	2.38	2.47	1.05

a= Üstün Yeteneklilerle İlgili Algı Ölçeği alt faktörü

b= Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Ölçeği alt faktörü

4. 2. 11. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Düzeylerini Açıklamaya Dönük Bulgular

Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili aktivitelere katılma düzeylerini yordamak üzere kurulan çoklu regresyon modelinde, öncelikle bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenerek çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity)

problemi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı problemi, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması durumunda ortaya çıkar ve bağımsız değişkenlerin tahmin gücünün azalmasına neden olur (Eroğlu, 2010). Bu çalışmada, en yüksek korelasyonun RÖ-ÜYBÖ ile RÖ-ÜYAÖ arasında gözlenen düşük düzeydeki ilişki olduğu ($r = .25$) tespit edilmiştir. Ayrıca değişkenlerin Tolerans, VIF (Variance Inflation Factor) ve CI (Condition Index) değerleri de kontrol edilerek beklenen değerlere uygun oldukları görülmüştür (Tolerans $> .10$, VIF < 10 ve CI $< .30$). Dolayısıyla değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığına karar verilmiştir.

Üstün yeteneklilerle ilgili aktivitelere katılma düzeyinin bağımlı değişken olarak seçildiği modelde, rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük bilgi (RÖ-ÜYBÖ) ve algı (RÖ-ÜYAÖ) düzeyleri, mesleki kıdemleri ve üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alıp almama durumları bağımsız değişkenler olarak analize dâhil edilmiştir. Analizde Durbin-Watson testi ile otokorelasyon durumu incelenmiş ve ortaya çıkan değer (1.82), beklenen değerlerin (1.5-2.5) sınırları arasında yer aldığı (Küçüksille, 2010) saptanmıştır. Enter yöntemi kullanılarak yapılan analiz sonucunda kurulan modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(4,187)} = 34.38$, $p < .001$). Seçilen yordayıcı değişkenlerin rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili aktivitelere katılma düzeyleriyle ilgili açıkladıkları varyans %41 'dir. Kurulan çoklu regresyon modelinin özeti Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Çoklu Regresyon Model Özeti

Model	R	R ²	ΔR^2	TSH	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	ΔF	df1	df2	p
1	.65	.42	.41	12.31	.42	34.38	4	187	.001

TSH=Tahmini Standart Hata

Tablo 33'de görüldüğü gibi, bağımsız değişkenlerden RÖ-ÜYBÖ ($\beta = .60$, $p < .05$), ve RÖ-ÜYAÖ ($\beta = .13$, $p < .05$) rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili aktivitelere katılma durumunu anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Buna karşın kıdem ($\beta = .01$, $p > .05$) ve ÜY ile ilgili eğitim alma ($\beta = -.03$, $p > .05$) değişkenlerinin modele özgün katkısının anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 33. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Model 1	SEK		SK	<i>t</i>	<i>p</i>
	B	SH	β		
Sabit	-.33	.50		-.67	.507
RÖ-ÜYBÖ	.73	.08	.60	9.69	.001
RÖ-ÜYAÖ	.26	.12	.13	2.22	.028
Kıdem	.00	.01	.01	.19	.849
ÜY ile İlgili Eğitim Durumu	-.06	.11	-.03	-.49	.624

RÖ-ÜYBÖ: Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi Düzeyleri Ölçeği

RÖ-ÜYAÖ: Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeği

SEK: Standardize Edilmemiş Katsayılar SK: Standart Katsayılar

4. 2. 12. BİLSEM'lerde ve Normal Okullarda Hizmet Veren Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar

Rehber öğretmenlerin çalıştıkları kuruma bağlı olarak üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeyleri arasındaki farklılıklar bağımsız *t* testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 34'de özetlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, BİLSEM'lerde ve normal okullarda çalışan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük bilgi ($t = -6.26$, $p < .01$, $d = -.1.24$) ve aktivitelere katılma ($t = -7.48$, $p < .01$, $d = -.1.32$) düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar, BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenlerin her iki değişkenle ilgili puanlarının normal okullarda çalışanlardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 34. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeylerinde Çalıştıkları Kuruma Dayalı Farklılıklar

Değişken	Kurum	N	Ort.	SS	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	<i>d</i>
ÜY ile İlgili Bilgi Düzeyleri	Normal Okul	164	3.09	.70	-6.26	191	.000	-1.24
	BİLSEM	29	3.98	.73				
ÜY ile İlgili Algı Düzeyleri	Normal Okul	163	3.63	.44	-1.57	190	.119	-.28
	BİLSEM	29	3.78	.59				
ÜY ile İlgili Aktivitelere Katılma Düzeyleri	Normal Okul	164	2.73	.90	-7.48	49.83	.000	-1.32
	BİLSEM	29	3.77	.64				

4. 2. 13. PDR Mezunu Olan ve Olmayan Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar

Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeylerinde mezun oldukları lisans programına dayalı farklılık olup olmadığı bağımsız *t* testi ile analiz edilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları PDR ve diğer alanlar olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, PDR programından mezun olan ve olmayan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi ($t= 1.26, p> .05$), algı ($t= 1.45, p> .05$) ve aktivitelere katılma düzeyi ($t=.09, p> .05$) puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 35. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeylerinde Mezun Oldukları Programa Dayalı Farklılıklar

Değişken	Mezun Olunan Program	N	Ort.	SS	<i>t</i>	sd	p
ÜY ile İlgili Bilgi Düzeyleri	PDR	158	3.26	.74	1.26	191	.211
	Diğer	35	3.08	.89			
ÜY ile İlgili Algı Düzeyleri	PDR	158	3.68	.42	1.45	190	.148
	Diğer	34	3.55	.64			
ÜY ile İlgili Aktivitelere Katılma Düzeyleri	PDR	158	2.89	.94	.09	191	.929
	Diğer	35	2.88	.94			

4. 3. Rehber Öğretmenlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde daha önce tanımlayıcı bulguları verilen sekiz rehber öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Temaların oluşturulmasında kuramsal temele dayanılarak hazırlanan araştırma soruları esas alınmıştır. Bu genel yapının altında yer alan daha ayrıntılı kodlar ise öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi ile belirlenmiş ve aşağıda raporlaştırılmıştır.

4. 3. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Geçmişleri

Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim geçmişleri ile ilgili bulgular Tablo 36'da özetlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu üstün

yeteneklilere dönük kapsamlı bir eğitim almamıştır. Katılımcıların çoğu üstün yeteneklilerin tanınmasında kullanılan grup yetenek (TKT, TYT) veya zekâ (WISC-R) testleriyle ilgili hizmet içi eğitimler aldıklarını belirtmişlerdir. Fakat bu eğitimlerde yalnızca testin ve uygulananın tanıtıldığı, üstün yeteneklilerin özellikleri ve ihtiyaçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmediği vurgulanmıştır. Katılımcılardan R2 ve R7 bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Orda testin nasıl uygulanacağı, ondan sonra da formatör gözetiminde bizler de birer sınıfa uygulama şeklinde iki uygulamamız vardı. Yoksa öyle şey yok, ayrıntılı bir bilgilendirme yoktu (R3).

WISC-R uzmanıyım, her sene tanılama yapıyordum buraya (BİLSEM) görevlendiriliyordum üstün yeteneklileri tanılıyordum ama üstün yeteneklilerin özelliklerini daha yakından tanıma daha iyi öğrenme buraya başladıktan sonra oldu (R7).

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin büyük bir bölümü, üstün yeteneklilerle ilgili konulara lisans düzeyinde aldıkları özel eğitim alanıyla ilgili bazı derslerin içeriğinde yer verildiğini ancak bunun yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Katılımcıların çoğu ihtiyaç duyduklarında kendi çabalarıyla araştırarak bir takım bilgiler edindiklerini vurgulamışlardır. R1 ve R5 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

Lisansta da yüksek lisansta da bu alanla ilgili özel bir dersim olmadı. Dersler içerisinde zaman zaman geçiyordu. Sanırım özel eğitim branşlı olan derslerde, küçük çaplı olmuştu diye hatırlıyorum (R1).

Ayrı bir eğitim almadım ama derslerimiz içerisinde aldığımız bilgiler oldu. Bir de gelen öğrencilerim oldukça da araştırmalarımla birlikte kendime bilgi sağladım (R5).

Rehber öğretmenlerden yalnızca BİLSEM'de görev yapanların çalıştay ve seminer gibi etkinliklere katıldıkları görülmektedir. BİLSEM rehber öğretmenleri katıldıkları seminer ve çalıştaylar konusundaki yetersizlikleri ve bunların doğrudan PDR alanıyla ilgili olmayışını şu şekilde ifade etmektedirler:

Buraya seçilirken bir haftalık bir kursa gittim. Bir de geçen sene Rize'de üstün yeteneklilikle ilgili bir seminere gittim. Onun dışında başvuruda bulunduğum zamanlar oldu ama seçilme durumum olmadı. Bakanlık (MEB) çok fazla

rehber öğretmenlere yönelik bir çalışma yapmadı. Yani daha ziyade Bakanlıktan kaynaklanan bir durum oldu (R7).

Bu kuruma gelirken, seçilirken Bakanlığın bizi göndermiş olduğu hizmet içi eğitim sürecinden geçtik. Bunun dışında yine zaman zaman Bakanlığın düzenlemiş olduğu kongre ya da çalıştaylar oluyor. Onlara katılıyoruz. En son Zekâ Vakfının düzenlemiş olduğu Ankara'daki kongre vardı oraya gittik, atölye çalışmalarına katıldık. Bu kongreye kendi imkânlarımızla gittik ama Bakanlığın düzenlemiş oldukları da var. Tam tarihini bilmiyorum ama önümüzdeki süreçte rehber öğretmenlere yönelik Bakanlığın bir eğitim çalıştayı olacak. Bu olursa ilk defa (rehber öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim) olacak (R8).

Tablo 36. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Geçmişleri

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Lisansta özel eğitim dersi içerisinde bir bölüm	✓	✓	✓					✓
Tanılamada kullanılan testlerle ilgili hizmet içi eğitim	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Kişisel araştırma ve okumalar			✓	✓	✓		✓	✓
BİLSEM'e giriş öncesi bir haftalık eğitim							✓	✓
Çalıştaylar ve seminerler							✓	✓

4. 3. 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Temel İhtiyaçları ve Bunların Karşılanmasında Rehber Öğretmenlerin Rolü

Tablo 37'de "Üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları olarak gördüğünüz şeyler nelerdir ve okul rehberlik servisleri bunları nasıl karşılayabilir" sorusuna verilen cevapların özeti sunulmuştur. Anlaşılma ve farklılıklarının kabul edilmesi rehber öğretmenlerin çoğu tarafından üstün yeteneklilerin en temel ihtiyaçları olarak belirtilmiştir. Bu konudaki görüşlerini R4 ve R6 şu şekilde ifade etmişlerdir:

Bence temel ihtiyaçları anlaşılabilirlik ve farklı olduklarının kabul edilmesi. Farklılık derken olumlu anlamda, yani "senin neden farklı olduğunu biliyorum çünkü sen zekâ olarak, yetenek olarak çok üstünsün, işte bunları yaşayabilirsin çünkü farklı duyuyorsun farklı algılayabiliyorsun benden farklısın" şeklinde. Kabul edilme ihtiyaçları var. Ama o dengeyi sağlayabilmek için psikolojik danışman olarak da bence üstümüze düşen görevler var. Bencillikle ilgili sınırını ayarlayabilmemiz gerekiyor; yani çok abartılıyor. Farklısın o zaman sana bütün kapılar açılmalı, farklısın sen okul kurallarından

muaf tutulmalısın ya da farklısın sonuna kadar hata yapabilirsin ya da hiç hata yapmayabilirsin gibi böyle keskin şeylerini törpülemek gerekiyor (R4).

Öğretmenlerin onu anlaması, ona göre uygun etkinlikler sunması noktasında tabi sıkıntılar olabiliyor. Çünkü öğretmenler için de bunlar zor çocuklar oluyor. Farklı şeyler istiyor, farklı sorular soruyor, farklı taleplerle gidiyor öğretmen ona izin vermeyince çocuk bir bozguna uğruyor, sinirleniyor (R6).

Yapılan görüşmelerde, üstün yeteneklilere özgü eğitim kurumları ve PDR programlarının öğrencilerin temel ihtiyaçları arasında görüldüğü tespit edilmiştir. Daha az katılım olmakla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin duygusal yönlerinin anlaşılması ve sevgi/saygı ihtiyaçları da yine bu başlık altında dile getirilen konulardır. Bu konudaki rehber öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Bu çocukların farklı çalışmaları temel eğitim süreci içerisinde yapmaları çok zor, ne kadarını yapabilir. Evet gün içerisinde çocuğun nadiren alınıp, bazı derslerde ekstra çalışmalar yaparak yani onu sınıf ortamından çıkarıp farklı şeyler yaparak motive etmek amaçlı çalışmalar olabilir. Ama bunun dışında çocuğa farklı şeyler yapmak, farklı bakış açıları kazandırmak için BİLSEM'ler dışında farklı kurumlar olması gerektiğini düşünüyorum (R5).

Bence bu öğrencilerin daha farklı okullarda eğitim almaları gerekiyor, hani bunu tamamen ayrışma anlamında demiyorum ben, kendi arkadaşlarıyla beraber farklı eğitim almaları ve onlara yönelik yine farklı bir PDR programının olması gerektiğini düşünüyorum (R2).

Üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili olarak katılımcıların büyük bir kısmı, okul rehberlik servislerinin aile ve öğretmen bilgilendirmeleri yapabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte iki rehber öğretmen bireysel görüşme yapmanın, diğer iki rehber öğretmen ise yetenek alanlarını tanımanın daha yararlı uygulamalar olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 37. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Temel İhtiyaçları ve Bu İhtiyaçların Karşılanmasında Rehber Öğretmenlerin Rolü

<i>Temel İhtiyaçları</i>	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Yetenek alanlarının tanınması	✓							✓
Anlaşılma ve farklı olduklarının kabul edilmesi			✓	✓		✓	✓	✓
Daha farklı okul ve kurumlarda öğrenim görme		✓		✓	✓			
Farklı PDR programının uygulanması		✓		✓				✓
Saygı ve sevgi (diğer çocuklarla aynı)			✓					✓
<i>Rehberlik Servisinin Yapabilecekleri</i>								
Aile ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Bireysel görüşmelerin yapılması					✓	✓		
Özel ilgileri doğrultusunda yönlendirmelerin yapılması	✓							✓

4. 3. 3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları ve Bu İhtiyaçların Karşılanması İçin Yapılan Uygulamalar

Üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının neler olduğu ve bu ihtiyaçları nasıl karşıladıkları rehber öğretmenlere sorulmuş, verdikleri cevaplar Tablo 38’de özetlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin farklı sorunları nedeniyle PDR hizmetlerine ihtiyaç duydukları konusunda bir katılımcı hariç diğerlerinin fikir birliği içinde oldukları görülmektedir. Rehber öğretmenlerin belirttikleri ihtiyaçların bir kısmı eğitsel alanla ilgili iken diğer kısmının kişisel ve sosyal alanla ilgili olduğu görülmektedir. Katılımcıların beşi, arkadaş ilişkileriyle ilgili sorunlara dikkat çekmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları sorunların; akranlarıyla anlaşamama, liderlik çatışmaları, normal gruptaki akranlarını küçük görme gibi çeşitli nedenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Rehber öğretmenlerden bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bazılarında sosyal iletişim çok iyi değil. Hepsinin üstün yetenekli olması sosyal iletişimlerinin çok üst düzeyde olduğu, çok iyi diyaloglar kuracağı anlamına gelmiyor. Çok problem yaşıyorlar. Mesela Fen lisesinde, diyorlar ki “lider benim”, o diyor ki “hayır benim” öbürü diyor ki “hayır benim”. Tek başına kabul edilme ihtiyaçları çok yoğun, çatışmaları çok yoğun. Normal okullarda daha iyiler yani homojen gruplarda daha iyiler. Bir tarafın çok düşük bir tarafın çok yüksek olduğu gruplarda değil. Daha çok kabul görüyorlar. Üstün yetenekliler için iyi de normaller için sıkıntı olabiliyor, eğer biz onlarla çalışmayı bilmiyorsak ki çoğunlukla bilmiyoruz o zaman kantarın topuzu kaçıyor, normaller adına üzücü olabiliyor (R4).

Özellikle bu küçük yaştaki, ilkokul grubundaki üstün yetenekli çocukların bir kısmının sosyal ilişkilerine baktığınızda, kendilerinden yaşça büyük kişilerle arkadaşlık yapıyorlar. Niye? Kendi yaşlarının onları anlayamadıklarını düşünüyorlar. Konuştukları zaman kendilerini kimler anlayabilecekse o kişilerle sohbet etmek, arkadaşlık kurmak istiyorlar. Çünkü kendi yaşındaki kişi onu anlayamıyor yani onun düşündüğü, konuştuğu mevzular o yaştaki birisine çok şey geliyor, nasıl diyelim, saçma geliyor ya da anlamsız geliyor. İlgileri farklı oluyor o yaştaki öğrencilerin (R8).

Diğer çocukları kendi seviyesinde görmüyor. Arkadaş ilişkilerinde zorlanıyor, özellikle üstün zekânın derecelerine göre, tabii iyiyse [zekâ puanı normalden çok yüksekse] zorlanıyor arkadaş ilişkilerinde (R6).

Rehber öğretmenler ayrıca üstün yeteneklilik etiketinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerden bahsetmişlerdir. Buna bağlı olarak çevrenin beklentilerinin yükselmesi ve kendilerindeki mükemmeliyetçilik duygularına da dikkat çeken katılımcılar vardır. Öğrencilerin PDR gereksinim duydukları bu konularla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Arkadaş çevresinin bunu bildiğinde [üstün yetenekli olduğunu] o öğrenciye, normalde böyle bir şey olmaması gerekiyor ama, ders başarısı üzerinden yaklaşıldığını düşündüğünüzde o öğrencilerin psikolojilerinin ne boyutta olacağını az çok tahmin etmeniz zor değil. Bu yönde daha çok çalışma yapılması gerekiyor. O öğrencilerin diğerlerinden çok da farklı olmadığını ve yahut da bir alanda üstün yetenekli olmalarının tüm derslerinin 100 olacağı anlamına gelmediği hem öğrencilere hem öğretmenlere anlatılmalı (R2).

Bir de üstün yeteneklilik toplumda bir dezavantaj değil avantajmış gibi algılanıyor. “Zaten sen üstün yeteneklisin daha ne istiyorsun” gibi bir şey oluyor. Mesela bize (BİLSEM’e) gelen öğrencilerin bir kısmı özellikle ilk yıllarda bir süre sonra okullarına gitmek istemiyorlar. Çünkü o çocuğun üstün yetenekli olduğu okulda duyulduktan sonra öğretmenlerin onlardan beklentileri yüksek oluyor. Onlar da çocuk, davranışsal ve duygusal olarak hata yapabiliyorlar, yaramazlık yapabiliyorlar, başkalarının zayıf yönlerini gördükleri zaman karşılındakini hırpalayabiliyorlar. Ama öğretmenler “eğer üstün yetenekliysen bu sınıfta soruyu önce sen çözeceksin, en hızlı sen olacaksın” diyor veya hata yaptıkları zaman “sen nasıl üstün yeteneklisin” gibi onları sınıf ortamında rencide edici, hırpalayıcı davranışlarda bulunuyorlar. Bu çocuklar açısından hoş bir durum değil (R8).

Tablo 38. Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Pek farklı ihtiyaçları yok/diğer çocuklarla aynı	✓							
Sınıfta sıkılma ve buna bağlı disiplin sorunları					✓			
Arkadaş ilişkilerinde sorunlar		✓		✓	✓		✓	✓
Popülerlik, ön planda olma					✓	✓		
Üstün yeteneklilik etiketiyle baş etme		✓			✓			✓
Kuralları sorgulama /yetişkinlerle çatışma				✓	✓		✓	
Sınav kaygısı					✓		✓	
Mükemmeliyetçilik (kendileri ve diğerleri)		✓					✓	✓
Motivasyonsuzluk ve dikkat eksikliği					✓		✓	
Okula gitmek istememe								✓
Duygusal yönlerinin anlaşılması			✓					✓

Tablo 39'da rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerinin PDR ihtiyaçlarını karşılamaya dönük yaptıkları çalışmalar sunulmaktadır. Buna göre öğretmenlerin tümü veli görüşmeleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada rehber öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin bireysel görüşmeler ve öğretmen bilgilendirmeleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, grup çalışmaları ve akran danışmanlığı gibi özel etkinliklerin de planlandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise sadece standart PDR hizmetlerini uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 39. Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçlarına Dönük Yapılan Çalışmalar

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Yönlendirme, eğitim planlanması	✓							
Veli görüşmeleri	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Standart PDR hizmetleri/özel bir uygulama yok	✓	✓						
Bireysel görüşmeler		✓		✓	✓	✓	✓	✓
Grup çalışmaları						✓		
Akran danışmanlığı		✓			✓	✓		
Öğretmen görüşmeleri, bilgilendirme toplantıları, okul ziyaretleri	✓			✓	✓	✓	✓	✓

4. 3. 4. Okul/BİLSEM Rehberlik Programının Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçlarını Karşılama Durumu

Görüşme sırasında rehber öğretmenlere yöneltilen sorulardan bir diğeri, uyguladıkları rehberlik programının üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı ve programdaki hangi bölümünün bu öğrencilere daha çok hitap ettiğidir. Tablo 40'da görüldüğü gibi rehber öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmelerden üçü okullardaki programın yeterli olmadığı ve tamamen farklı bir program uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte R1 ve R2, uyguladıkları mevcut programın üstün yetenekliler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilere hitap ettiği ve yeterli olduğu görüşündedirler. Diğer rehber öğretmenler ise rehberlik programında bu öğrencilere dönük özel etkinliklere yer verdiklerini veya verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Programda onlar için özel bir alan yok, diğer öğrenciler rehberlik etkinliklerinden nasıl faydalanıyorsa onlar da faydalanıyorlar. Açıkçası programda ayırım yok ama destek eğitim odasında özel bir uygulama var (R1).

Yeni program aslında onlar için faydalı ama içerik nasıl dolduruluyor o önemli. Çünkü çocuğun beklentisi diğerleri gibi değil, algılaması çok daha analitik olduğu için sorguluyor (R4).

Rehberlikte yaptığımız yıllık program içerisindeki etkinlikler onlara yeterli geliyor. Ben haftada bir saat her sınıfta derse giriyorum. Girdiğim derslerde öğrencileri etkinliklerle farklı açılardan yakalamaya çalışıyorum. Sadece yıllık plana koyduğum etkinliklerle değil, aynı zamanda değerler eğitimiyle ilgili, dikkat çalışmalarıyla ilgili, başka şeyleri interaktif şekilde yapmaya çalışıyorum. Onların zaten ilgilerini çekiyor, hatta çok seviyorlar (R5).

Rehber öğretmenlere göre, rehberlik programında üstün yetenekli öğrencilere en fazla hitap eden bölüm bireysel görüşmelerdir. Bunun yanı sıra aile eğitimleri, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri ile ilgili bölümlerin de üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli oldukları belirtilmiştir.

Tablo 40. Okul/BİLSEM Rehberlik Programının Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçlarını Karşılama Durumu

<i>Rehberlik Programının Durumu</i>	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
ÜY'lerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz/ Tamamen farklı bir program gerekli			✓				✓	✓
Özel bir etkinlik olmadığı halde yeterli	✓	✓						
Onlara özgü etkinler eklendiği için faydalı					✓		✓	✓
İçeriğin nasıl doldurulduğuna bağlı				✓		✓		
<i>ÜY'lere En Çok Hitap Eden Bölüm</i>								
Bireysel görüşmeler		✓	✓	✓			✓	✓
Eğitsel rehberlik hizmetleri	✓							
Mesleki rehberlik hizmetleri					✓			
Aile eğitimleri/veli görüşmeleri							✓	✓

4. 3. 5. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerinin İhtiyaçlarını Nasıl Anladıklarıyla İlgili Görüşleri

Tablo 41'de rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl anladıklarıyla ilgili görüşleri özetlenmektedir. Rehber öğretmenlerin çoğunun diğer öğretmenlerin görüş ve gözlemlerinden yola çıktıkları bunun yanı sıra kendi görüşme ve gözlemlerine ve veli beyanlarına dayalı olarak da öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında oldukları tespit edilmiştir. Katılımcılardan bir kaçı ise öğrencilerin kendilerinin rehberlik servisine başvurduğunu veya arkadaşlarının beyanlarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci tanıma fiş veya formların kullanımının oldukça az olduğu görülmektedir.

Tablo 41. Rehber Öğretmenleri Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçlarını Anlamayla İlgili Görüşleri

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Bireysel görüşme ve gözlemler		✓		✓	✓	✓	✓	✓
Öğretmen görüş ve gözlemleri	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Veli beyanları	✓	✓	✓				✓	✓
Öğrencilerin kendi başvuruları	✓						✓	✓
Arkadaşlarının beyanları		✓		✓	✓			
Öğrenci tanıma fişleri ve formlar			✓					✓

4. 3. 6. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekliler için Kullandıkları Yöntemlerden Başarılı veya Başarısız/Kullanışsız Buldukları Aktivite ve Roller

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden üstün yetenekli öğrencilere dönük kullandıkları aktivite ve rolleri değerlendirmeleri istenmiş, verdikleri cevaplar Tablo 42'de özetlenmiştir. Öğretmenlerin en faydalı bulunduğu yöntemler bireysel ve veli görüşmeleridir. Bununla birlikte grup etkinliklerinin üstün yetenekli öğrenciler için oldukça yararlı olduğu yönünde görüşler vardır. Bu grup etkinlikleri içerisinde, grup rehberliği, drama çalışmaları ve çeşitli sosyal aktiviteler yer almaktadır. Katılımcılardan R6 ve R7 grup çalışmalarıyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Drama etkinlikleri çok faydalı bence, bir de çevre gezileri çok faydalı. Gerçekten, eğitimi sınıflardan çıkarmak lazım. Üstün yetenekliler için bu çok gerekli özellikle (R7).

Mesela iki kez onun [üstün yetenekli öğrencinin] sorunları dolayısıyla grup çalışması yaptım. Sınıflarındaki çatışma yaşadığı kızlarla toplandık. Kızlar duygularını dile getirdi, o duygularını dile getirdi. Gerçekten çok rahatladılar. Onlar da dediler çok iyi geldi diye. Şuan çok iyi gidiyor yani (R6).

Rehber öğretmenlerden bazıları ise öğrencilerin yeteneklerini sergileyebilecekleri ortamlar oluşturma ve okulda yapılan çeşitli etkinliklerde sorumluluk almalarını sağlama gibi aktiviteleri faydalı bulmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak R5 ve R6'nın görüşleri şu şekildedir:

Bazen okul içerisinde uygulayacağım seminerlerde ya da veli seminerlerinde yapacağım çalışmalara onları katmaya çalışıyorum farklı açılardan. Onları motive etmek amaçlı, çünkü bu tarz çocuklar kendilerini göstermeyi çok severler, kendi yaptıkları şeyle önde olmaları çok hoşlarına gider. Mesela bir veli seminerimizin sonunda onlara hazırlattığım bir resim çalışması vardı, onların resimlerini orda sunum arasında kullandık ve çocuklar çok motive oldular. Bu anlamda çok destekleyici oluyor. Hem onlarla benim ilişkim açısından çok bağlayıcı oluyor hem de çocukların buradaki düzenleri, ilerlemeleri açısından çok faydalı oluyor (R5).

Mesela hobi çalışmaları yaptırıyorum, değerler eğitimi çalışmasına onu katıyorum ve böylece ön plana çıkması da ona iyi geldi. Yani sonuçta bu çocuk sıradan değil ki sıradan olmayı nasıl kabullensin, nasıl katlansın. Bu ona çok iyi geldi. Yani işler veriyorum görevler veriyorum. Sürekli buradadır

hatta ben ona esprili yaklaşıyorum, asistanım falan derim bu onun çok hoşuna gidiyor (R6).

Tablo 42’de görüldüğü gibi rehber öğretmenlerden bazıları üstün yetenekli öğrencilerle çalışırken faydalı olan danışman tutumları ve rollerine değinmişlerdir. Buna göre danışmanın alanında yeterli olması, kendini geliştirmesi üstün yetenekli öğrencilere hitap etme açısından önemli görülmektedir. Ayrıca öğrenciyi merkeze alan ve empatik bir yaklaşımın da faydalı olduğu belirtilmiştir. Bu konuya dikkat çeken R4 ve R8 görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Rehberlik programında bazı gruplara gireriz hani daha kulaktan dolma daha geleneksel verilerle şey yapılabilir, yani daha toplumsal örneklerle grubu alır götürürsün çok muhteşem gelir o konu onlara. Ama üstün yeteneklilerin içinde olduğu grup daha veri istiyor, daha bilimsel bilgi istiyor. Mesela hani şu öğrenilmiş çaresizlikle ilgili bir örnek vardır ya bir kafese maymunları koymuşlar, su dökmüşler vesaire... Bunu anlatıyorsunuz, grupta eğer üstün yetenekli bir çocuk yoksa çok ilgi çekici ve şey geliyor “Aa ne kadar enteresan”. Orda kimse bu çalışmayı kim yapmış, ne zaman yapmış, hangi üniversitede yapılmış gibi sorular sormuyor. Ya da “Buna benzer çalışmalar var mı?” diyen bir öğrenciyle karşılaşmıyoruz. Ama grupta üstün yetenekli varsa onlar sorguluyorlar. Ben bunun için araştırma yapmak zorunda kalıyordum. Şiirden bile örnek verecek olsam “Orhan Veli şu kitabındaki şiirinde şöyle der değil mi?” dediğimde o zaman size daha kendileri gibi bakıyorlar, daha yetkin görüyorlar, daha çok kabul ediyorlar. Benim gibi, bu da zeki diyorlar saygı duyuyorlar (R4).

Yetişkinler çocuklardan kendi koydukları kurallara uymalarını bekliyor, yani yetişkinlerin kurallarına, ama çocuklarla konuştuğunuz zaman onların kendi iç dünyalarında kurdukları bir dünyaları var onun gerçekleşmesini istiyorlar. Çoğu zaman biz öğrenciden yana oluyoruz. Öğrenci mutlu olsun. Zaten öğrenciden yana olup onu anladığınızı ifade etmezseniz o öğrenci bir daha size gelmeyecektir. Yani bir şekilde onların duygu dünyasına girmek zorundasınız ki başarılı olasınız. Üstün yeteneklilerin kişilik özelliklerini bilmezseniz ona göre yaklaşmazsanız kesinlikle sizinle işbirliğine yanaşmazlar. Mesela psikolojik danışmanlığın bir kısmı bilgi aktarma işidir, bilgi eksikliğinden kaynaklanan sıkıntılar olduğu zaman sorun oluyor. Bu

öğrencilere bilgiyi daha bilimsel, ispatını yaparak sunduğunuz zaman daha ikna edici oluyor ve iş birliğine yaklaşıyorlar (R8).

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden ikisi üstün yetenekli öğrencilere dönük aktivite ve rollerle ilgili bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların üstün yetenekli öğrencilerine dönük başarısız oldukları ya da kullanışsız buldukları aktivitelerin; sıradan/ezberci etkinlikler, aile desteğinin sağlanamaması ve bireysel görüşmenin devamlılığının sağlanamaması olduğu görülmektedir.

Tablo 42. Üstün Yetenekli Öğrenciler için Başarılı veya Başarısız Bulunan Aktivite ve Roller

<i>Başarılı Bulunan Aktivite ve Roller</i>	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Bireysel görüşmeler		✓			✓	✓		✓
Veli görüşmeleri					✓		✓	✓
Akran danışmanlığı		✓				✓		
Grup etkinlikleri (grup rehberliği, sosyal etkinlikler, drama)		✓		✓	✓	✓	✓	
Hobi çalışmaları ve yaratıcılıkla ilgili aktiviteler						✓		
Çocuğun yanında olmak/ anlaşıldığını ona hissettirmek				✓				✓
Rehber öğretmenin hazırlıklı olması, kendisini geliştirmesi ve uzman olduğunu hissettirmesi				✓				✓
Okulda yapılan etkinliklerde görev ve sorumluluk verme					✓	✓		
Proje veya yeteneklerinin sunumu ile ilgili etkinlikler					✓	✓	✓	
Meslekleri tanıtmaya dönük çevre ve alan gezileri, uzman konuklar							✓	✓
Onlara özgü yaklaşımlar ve uygulamalarla ilgili bilgim yok	✓		✓					
<i>Başarısız Bulunan Aktivite ve Roller</i>								
Aileyle desteğinin sağlanamaması				✓	✓			
Bireysel görüşmelerde devamlılığın (bu konuda gönüllülüğün) sağlanamaması								✓
Sıradan, ezberci etkinliklerden sıkılma						✓		

4. 3. 7. Üstün Yeteneklilerle Çalışan Rehber Öğretmenlerin Eğitimlerine ve Hazırlıklarına İlişkin Görüşler

Görüşmeler sırasında katılımcılara; üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin eğitimi ve hazırlığı ile ilgili nelerin önemli olabileceği sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 43'te özetlenmiştir. Katılımcılar üstün yetenekliler konusunda eğitimciler ve psikolojik danışmanlar arasında bilgi eksikliği olduğu konusunda fikir birliği içerisinde. Bu bilgi eksikliklerinin giderilmesine ilişkin önerileri ise farklılaşmaktadır. Rehber öğretmenlerden dördü, belli zaman aralıklarında üstün yetenekli öğrencilerle ilgili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini belirtirken, üçü bu eğitimlerin lisans düzeyinde ders olarak okutulması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca katılımcılardan bazıları, bu eğitimlerin psikolojik danışmanların yanı sıra tüm eğitimcilere yönelik olmasının gerektiğini belirtmişlerdir. R1 ve R2 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedirler:

Kesinlikle bu konuda lisansta onlara ait bir dersin olması gerekiyor, özel eğitimin içerisinde değil de sadece üstün yeteneklilerle, özellikleriyle ya da onlarla çalışırken karşılaşılabilecek sorunlarla ve çözüm önerileriyle ilgili. Ya da biraz önce bahsettiğimiz aktiviteler ve roller gibi buna benzer konuların olduğu bir dersin olması gerekli çünkü bu konuda eksik olduğumuzu düşünüyorum. Artık hemen hemen her okulda tanınmış üstün yetenekli öğrenci var. Bizim daha donanımlı olmamız gerektiğini düşünüyorum, bu konuda eksikliğimiz olduğunu hissediyorum. Hizmet içinde bu eğitimler karşılanmıyor, genelde kısa süreli ve kalabalık gruplar oluyor o nedenle ayrı bir ders olsa daha iyi olur (R1).

Özellikle belki bunu vurgulamak gerekiyor, üniversitelerde, şuan bilmiyorum müfredatta var mı yok mu ama, özellikle üstün yeteneklilerle ilgili en azından bir dönem bir ders olması gerekiyor. Bu derste psikolojik danışmanlara bu konuyla ilgili ayrıntılı bilgiler verilmesi gerekiyor. Aslında yapılması gereken şu, üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili dersin PDR alanında zorunlu olması gerekiyor ve özellikle diğer branşların formasyon eğitimlerinde almaları gereken kredi veya dersler içerisinde bu dersin de olması gerekiyor. Tabi ki bunun kredisi, kaç saat olduğu tartışılır. Ama bu daha ikinci aşamada. Bu eğitim daha bize, psikolojik danışmanlara verilmezken onlara verilmesi lüks kalıyor (R2).

Rehber öğretmenlerin eğitimi ve hazırlığı konusunda katılımcıların bazıları tanılama araçlarıyla ve mesleki etikle ilgili eğitimlere ağırlık verilmesinden bahsetmişlerdir. Bununla

birlikte öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri hakkında bilgi sahibi olunması gerektiği ve bu konuda hazırlanmış kaynakların faydalı olabileceği belirtilmiştir. R3 bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu alanda kaynak çok ama bir de okullarda ne yapabileceğimizle ilgili kaynak, uygulama alanına yönelik kaynak sağlanmalı. Şimdi ben birkaç tane doküman bulmuştum, ana sınıfındaki öğrenci için, işte yetenekli midir diye sorulduğunda. Ama çok da fazla bir şey bulamadım. Bilgilendirici şeyler vardı ama böyle çocuklara ne tarz çalışmalar yapabiliriz ile ilgili çok fazla bir şey bulamadım (R3).

Tablo 43. Üstün Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Rehber Öğretmenlerin Eğitimleri ve Hazırlıklarına İlişkin Görüşleri

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Özel eğitim dersi dışında ayrı bir ders olmalıdır	✓			✓				
Üstün yeteneklilik lisansta PDR bölümlerinde zorunlu, diğer bölümlerde seçmeli ders olmalıdır		✓						
Eğitim süreci içerisinde herkes bu konudaki eğitimlerden geçmelidir	✓				✓		✓	
Belli periyotlarda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir		✓	✓				✓	✓
Bölgedeki rehber öğretmenleri yönlendirebilecek koordinatörler/uzmanlar yetiştirilmelidir			✓					✓
Tanılama araçlarının kullanımı ve yorumlanmasıyla ilgili eğitimler verilmeli ve etik beceriler kazandırılmalıdır				✓			✓	✓
Uygulamaya dönük kaynaklar (kitap, broşür, modüller) temin edilmelidir			✓					
Özellikle çocukların duygusal yönleri ve karşılaşılabilecekleri problemler hakkında bilgi sahibi olunmalıdır					✓	✓		

4.3.8. Üstün Yetenekliler Programının ve Okuldaki Uygulamaların Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psiko-Sosyal Gelişimlerine Hitap Etme Durumu

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlere özel eğitim programlarında ve normal okullarda uygulanan programların üstün yetenekli öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine ne ölçüde hitap ettiği sorulmuştur. Verdikleri cevabın ardından bu durumun nasıl sağlandığı veya ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiğiyle ilgili bir ek soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen cevaplar Tablo 44 ve 45'te özetlenmiştir. Tablo 44'te görüldüğü gibi

üstün yeteneklilere özel eğitim sunulan programlarda bu öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarının dikkate alınma durumu üç farklı şekilde değerlendirilmektedir. Rehber öğretmenlerden bir kısmı mevcut programın psiko-sosyal ihtiyaçlarına hitap ettiğini söylerken bir kısmı ise kısmen hitap ettiğini belirtmektedir. Rehber öğretmenlerden üçü ise programın yeterli olmadığını, öğretmen eğitimleri ve farklı etkinliklerle yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu konuyla ilgili görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Hitap ettiğini düşünüyorum genel olarak. Mesela destek eğitiminde diyelim ki uyum programına alınıyorlar iletişim dersi görüyorlar, grupta çalışma, problem çözme vb. bunlar mesela bir basmak. Sonra BYF programında (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Program) özel olarak hangi alanda daha iyi olduklarını çözümlenmeleri anlamında çok güzel. Yani çocuk kendini daha iyi fark ediyor, yeteneklerini tanıyor bu da doğal olarak psiko-sosyal gelişimlerini olumlu etkiliyor. Büyük değişim oluyor çocuklarda (süreç içinde). Yani çok değişiyorlar bakıyorsun daha olgunlaşıyorlar, tabi yaşı da ilerliyor bir de buranın daha iyi farkına varıyorlar (R7).

Evet BİLSEM hitap ediyor, çocuklar mutlu oluyor. Özellikle küçük yaşlarda. Ama her yıl sorumlulukları arttığı için özellikle ortaokul evresinde maalesef bizim eğitim sistemimizde bir de sınav olduğu için, SBS/OKS gibi, o evrede çocukların artık pilleri bitiyor. Ortaokul evresindeki öğrencilerim artık aileyle kavga halinde oluyor. Aileler gitmesini istiyor fakat çocuk istemiyor çünkü zoruluyor. Çocuklar haklı, zaten hepsi bıraktı sekizinci sınıfta (R5).

Yani severek gidiyorlar BİLSEM'e benim öğrencilerim. Oranın onlara öyle bir faydası var, şöyle ki kendi gibi çocuklar var. Yani o yüzden oranın onlara iyi geldiğini düşünüyorum (R6).

Ben bugün burada çalışıyorum yarın BİLSEM'de çalışabilirim ama bu benim daha çok yeterliğe sahip olduğumu gösterir mi? Önceden onların uyguladığı iki haftalık bir eğitimleri vardı, şuan öyle bir kriter yok. Bir kere onların uyguladığı özel bir programları var mı? Yok ki (R4).

Ben birçok öğrencinin verimli bir şekilde BİLSEM'lerden ve oradaki çalışmalardan yeterince faydalanamadığını düşünüyorum. Belki yine oradaki alt yapıdan kaynaklanabilir veya onların müfredatından, programından kaynaklanabilir. Ama çok verimli bir şekilde yürütüldüğünü düşünmüyorum. Mesela buradaki öğrencilerden (BİLSEM'e gidenlerden) ben örnek vereyim; buradaki öğrenciler birbirlerini bile tanımıyorlar. Gerçi iki tanesi aynı alanda

ama onlardan alt sınıftaki öğrencilerin hangi alanda olduğunu bile bilmiyorlar. Demek ki bu şunu gösteriyor; orda bu öğrencilerin birbiriyle herhangi bir ilişkisi yok veya ortak bir çalışmaları yok, bir faaliyet yok diye ben bir çıkarımda bulunuyorum (R2).

Tablo 44. Üstün Yetenekliler Programının Öğrencilerin Psiko-Sosyal Gelişimlerine Hitap Etme Durumu

ÜY Programları (BİLSEM/Destek Eğitimi ya da BEP)	Nasıl/Nelerin Değişmesi Gerekliyor	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Hitap Ediyor	Ayrım yapılmıyor/tüm öğrenciler gibi dikkate alınıyor	✓	✓						
	ÜY'e özgü farklı etkinlikler uygulanıyor			✓				✓	✓
Kismen Hitap Ediyor	Eğitsel alanın gerisinde kalıyor	✓							
	Özellikle küçük yaşlardakilere hitap ediyor					✓	✓		
Hitap Etmiyor	Öğretmenlerin eğitimi yeterli değil				✓		✓		
	Farklı etkinlikler yapılmalı		✓						

Öğrencilerin halen devam etmekte oldukları okullardaki programların üstün yetenekli öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine hitap etme durumuyla ilgili rehber öğretmen görüşleri de yine üç kategori altında toplanmaktadır. Fakat Tablo 45'te görüldüğü gibi okullarındaki programın üstün yeteneklilerin psiko-sosyal gelişimlerine hitap ettiğini düşünen öğretmen sayısı yalnızca birdir. Katılımcıların çoğu programın öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine hitap etmediğini düşünmekte ve bu durumun değiştirilmesi için farklı öneriler sunmaktadırlar. Bu öneriler içerisinde rehber öğretmenlerin fikir birliği gösterdiği ve öncelikli olarak belirttikleri alan; eğitimcilerin bu konuyla ilgili eğitimidir. R3 ve R4 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Biz her zaman yeterli olamayabiliyoruz. İşte; bu çocuğa şöyle yaklaşılmalı, çocuğun gelişim düzeyi bu gibi ne kadar söylersek söyleyelim sonuçta çocukla birebir ilişkide olan öğretmen. Yani sınıf öğretmenlerinde bir farkındalık geliştirilebilirse daha etkili olur (R3).

Tabi ki psiko-sosyal özelliklerinin dikkate alındığını düşünmüyorum, hiçbir zaman alınmadı. Yani yönetmelikteki görev ve sorumluluklar bile çok açık uçlu bırakılmış, istediğiniz zaman dışarıda tutabilirsiniz bu öğrencileri. Öncelikli olarak eğitim verilmesi gerekiyor, sadece psikolojik danışmanlara değil tüm

öğretmenlere kesinlikle eğitim verilmeli. Tanılanmamış olması bu öğrencilerle çalışmadığınız anlamına gelmiyor (R4).

Yani eğitim fakültelerinde üstün yeteneklilerle ilgili kesinlikle bilgi verilmeli, özellikleri anlatılmalı, ipuçları nelerdir nasıl anlarsınız bu çocukları, nasıl tanırıyorsunuz nasıl yaklaşmanız gerekli bir öğretmen olarak ya da çocuğa nasıl hitap edebilirsiniz, bunlar verilmeli. Ya da hizmet içi eğitimlerle öğretmenler bilgilendirilebilir. Aslında lisans düzeyindeki dersler çok etkili olur çünkü öğretmenliğe başlamadan önce bunları öğrenerek alana gelir ama alanda da bu bilgileri unutma durumu söz konusu oluyor. O zaman da bu tarz hizmet içi eğitimler devreye girebilir (R7).

Rehber öğretmenlerden bazıları ise bu konudaki eksikliklerin giderilmesi için akademisyen desteğine ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bununla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Belki üniversiteden hocaların okulları ziyaret etmesi bu öğretmenlerle tanışması kaynaşması, özel çocukları anlatması belki daha bir farkındalık uyandırabilir. Çünkü biz ne kadar rehber öğretmen, psikolojik danışman olursak olalım burada her gün görünen bir insan olduğumuz için etkimiz bir yerden sonra azalıyor olabilir (R3).

Üstün yeteneklilerle psikolojik danışma alanında bilimsel araştırma yapan akademisyen sayısı yok denecek kadar az, kesinlikle çok çalışılması gereken bir alan. Bir kongrede bir iki bildiri vardı bununla ilgili. Onun dışında aklıma gelen çalışma yok. Hani sadece bizim alan için değil tüm alanlar için; fen eğitimi, fizik eğitimi, destek eğitimi, psikolojik danışma konularındaki programlar. Çünkü bunları geliştirme işi biz öğretmenlerin işi değil, uzman gerekiyor. Bu işin girdisi, çıktısı, kazanımı, hedefleri belirlenmeli. Bu konuda akademisyen desteği bekliyoruz (R8).

Tablo 45. Halen Devam Etmekte Oldukları Okullarda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psiko-Sosyal Gelişimlerine Hitap Edilme Durumu

Halen Devam Ettikleri Okullardaki Program	Nasıl/Nelerin Değişmesi Gerekliyor	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Hitap Ediyor	Farklı etkinlikler uygulanıyor					✓			
Kısmen Hitap Ediyor	Farklı bir uygulama yok ama bunun eksikliğini çok da hissetmiyorlardır	✓							
	Çocuğun bu konuda duyarlı bir öğretmene rastlamasına bağlı							✓	
	Bireysel görüşmelerle		✓						
Hitap Etmiyor	Tüm eğitimcilere eğitim verilmeli			✓	✓		✓	✓	
	Program onlara göre düzenlenmeli						✓		
	Akademisyen desteği gerekli			✓					✓

4. 3. 9. Üstün Yetenekliler Programının ve Okuldaki Uygulamaların Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim ve Kariyer Olanaklarına Özel Olarak Hitap Etme Durumu

Bir önceki soruyla benzer şekilde rehber öğretmenlere, özel eğitim ortamlarında ve normal okullarında uygulanan programların üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ve kariyer olanaklarına ne ölçüde hitap ettiği sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 46 ve 47’de özetlenmiştir. Rehber öğretmenlerin büyük bir kesimi, kısmen de olsa üstün yeteneklilere özgü eğitim veren programların bu öğrencilerin eğitim ve kariyer olanaklarına hitap ettiğini düşünmektedir. Katılımcılardan yalnızca ikisi bu programların tamamen yetersiz olduğunu ve alt yapılarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna karşın özel eğitim programlarında öğrencilerin yeteneklerine uygun eğitim imkânlarının sunulduğu fakat kariyer alanında eksikliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Eğitim olanaklarına hitap ediyor evet. Kariyer olanaklarına, yani şuana kadar ben çocuklarda öyle bir şey görmedim. Yaptıklarını söylüyor ama çocuklar mesela şöyle bir şey yaptık, ben buna ilgi duydum, şunu tercih edeceğim gibi hiçbir şey söylemiyor (R5).

Zaten bu öğrenciler için en özel yerler bunlar okul dışında BİLSEM’ler okul içerisinde destek eğitim odaları. Yani buralarda bu şekilde hitap edilmesi

gerekiyor. BİLSEM'ler hakkında pek bilgim yok ama destek eğitim odasında biz biraz daha eğitsel ağırlıklıyız diye düşünüyorum. Ama hiç olmamasından daha iyidir (R1).

Eğitim alanında muhakkak hitap ediyoruz. Kariyer olanaklarında ise yetenekli olduğu alana yönlendiriliyor. Ama müzikte ve resimde yetenekli olanlarda bazı sıkıntılar var. Çocuk müzikte çok yetenekli olsa bile tıp, mühendislik seçiyor (R7).

Tablo 46. Üstün Yetenekliler Programının Öğrencilerin Eğitim ve Kariyer Olanaklarına Hitap Etme Durumu

ÜY Programları (BİLSEM/Destek Eğitimi ya da BEP)	Nasıl/Nelerin Değişmesi Gerekiyor	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Hitap Ediyor	Yeteneklerine uygun eğitim imkânları sağlanıyor	✓		✓				✓	
	Farklı etkinlikler düzenleniyor ve kariyer tercihlerinde yetenekleri dışındaki değişkenler dikkate alınıyor							✓	✓
Kısmen Hitap Ediyor	Kariyer alanında eksiklikler var					✓		✓	
	Sanatta yetenekli olanlar için özel eğitim imkânları sağlanıyor						✓		
	Kariyer tercihinde çok etkili olan ailelerin bilinçlendirilmesi gerekli							✓	✓
	Sanatta yetenekli olanların kariyer yönlendirmelerinde eksiklikler var							✓	✓
Hitap Etmiyor	Alan belirleme konusunda ölçüt belirlenmeli							✓	
	Alt yapıları geliştirilmeli (fiziksel ortam/eğitimci/program)		✓		✓				

Tablo 47'ye bakıldığında, öğrencilerin devam ettikleri normal okullarında eğitim ve kariyer olanaklarının özel olarak dikkate alındığını düşünen rehber öğretmen sayısı çoğunluktadır. Hitap ettiği düşünülen okullarda bunun destek eğitim odalarıyla (R1), diğer öğrencilere de sunulan standart PDR hizmetleriyle (R2, R3), özel olarak düzenlenen etkinlikler ve bireysel görüşmelerle (R5) sağlandığı görülmektedir. Bununla birlikte okullardaki uygulamalarda eksiklikler olduğu ve bazı değişikliklerin yapılması gerektiği

bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bunlardan en fazla dile getirilen ailelerin eğitimi ve üstün yetenekliliğe bakış açısının değiştirilmesidir. R3 ve R8'in bu konuyla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Diyorum ya önce onları kabul etmemiz lazım. “Ya onlar şanslı grup” işte “ilgilenilmeye ihtiyacı yok” gibi düşüncelerin değişmesi lazım. Tamam akademik anlamda şanslılar ama bence hayat başarısı olarak bakmamız lazım. Yani arkadaş ilişkileri, evlilik yaşantıları ya da başarılı bir iş bitirebilmek gibi (R4).

Şey çok önemli bu konuda hani potansiyeliniz var, puanınız var, en iyi denklemleri bir araya getirmek önemli. Tercih ederken son noktayı öğrencinin koymasından yanayım. Zaman zaman biz anne babalarıyla da konuşuyoruz. Olaya çok fazla müdahil olmamaları konusunda tavsiyede bulunuyoruz. Hani zaten çok iyi puanlara sahip çocuklar. Zaten iyi yerleri hedefliyorlar (R8).

Tablo 47. Halen Devam Etmekte Oldukları Okullarda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim ve Kariyer Olanaklarına Hitap Edilme Durumu

Halen Devam Ettikleri Okullardaki Program	Nasıl/Nelerin Değişmesi Gerekliyor	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Hitap Ediyor	Destek eğitim odalarıyla	✓							
	Genel olarak/tüm öğrencilere dönük etkinliklerle		✓	✓					
	Haftalık etkinliklerde ayrıca üstün yeteneklilere özel danışmanlıklar da yapılıyor					✓			
Kısmen Hitap Ediyor	Vitrin olarak kullanıldıkları için özellikle kariyer olanaklarına dikkat ediliyordur								✓
	Aileler bilinçlendirilmeli			✓	✓				✓
	Rehber öğretmenler bilgilendirme yapabilir			✓					
Hitap Etmiyor	Özel eğitim ortamlarıyla normal okulları arasında koordinasyon sağlanmalı		✓						
	Üstün yeteneklilerle ilgili anlayış değişmeli			✓	✓				
	Farklı etkinlikler planlanmalı/ Yurtdışındaki modeller incelenmeli						✓		

4. 3. 10. Bölgedeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimiyle İlgili En Önemli Konu ya da Sorunlara İlişkin Rehber Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin bölgedeki üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili olarak önemli buldukları konu ya da sorunlar Tablo 48'de özetlenmiştir. Buna göre ilk sırada eğitimcilerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olamamaları gelmektedir. Ayrıca bu kategoriyle bağlantılı olarak; öğretmenlerin kendilerini hizmet içinde geliştirmeye fırsat bulamadıkları, lisans düzeyinde bu konuyla ilgili ders almadıkları ve özellikle psikolojik danışmanların üstün yeteneklilerle ilgili bilgi eksiklikleri, alandaki önemli sorunlar olarak vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Bizim bölgemize has bir durum mudur bilmiyorum ama bence çok fazla bilgi sahibi olmayışımız en büyük sorun. Biz bilgi sahibi değilsek dışarıdaki insan da çok bilgi sahibi değildir diye düşünüyorum. Sadece biz derken psikolojik danışmanları kastetmiyorum eğitim içerisindeki herkesin bilgi sahibi olması gerekir (R1).

Bilinçsizlik diyebilirim. Bu konuda okul ortamının yeterli bilgisinin ve de donanımının olmaması diyebilirim. Önce eğitim içerisindekilerin farkındalığının artırılması lazım (R6).

Kendimin de eğitim olduğum Eğitim Fakültesi de dâhil bu alanda eğitim verilmiyor. Türkiye genelindeki birçok üniversite belki de bu eğitimi vermiyor. Bu eğitimden geçmiş olsa psikolojik danışmanlar bu anlamda daha belirgin farklılıklar ortaya koyabilirler. Daha sonra da çok fazla evrak işleriyle boğuştukları için, kendilerini yenileme, geliştirmeye fırsat bulamıyorlar (R2).

Katılımcıların üstün yeteneklilerin eğitimi alanında önemli gördükleri konulardan bir diğeri ise öğrencilerin etiketlenmesi ve buna bağlı olarak öz güven gelişiminin yanlış yönlendirilmesidir. R4, R5 ve R8 bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Bence öğrencileri tanıyıp egolarını yükseltiyoruz ama yapılan çalışmalar normalleştirme çalışmaları. Tanılamanın da nasıl yapıldığı, hazır bulunuşluğu tartışılır. Çocuk o sorulara cevap vermezse potansiyelini nasıl tespit edeceksiniz? Bunun bir kriteri yok (R4).

Çocuğun kesinlikle duygusal ve alışkanlık eğitimi anlamında gelişimine çok dikkat edilmesi gerekiyor. Yani bu tür çocuklar farklı ama sonuçta bir birey. Bu hayatın içerisinde yaşıyorsa bu hayattaki kurallara, düzene ve yaşama ayak

4. 3. 11. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Özgü Bir Rehberlik Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Görüşmenin son sorusu olarak, üstün yeteneklilere özgü bir rehberlik programının geliştirilmesiyle ilgili rehber öğretmenlerin önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların cevapları Tablo 49'da gösterilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı programda yer alması gereken etkinlikler hakkında önerilerde bulunurken bazıları programın genel yapısıyla (Program yeni başlayanlar için yol gösterici olmalı ve ihtiyaca göre esnetilebilmeli), bazıları ise rehber öğretmenlerin çalışma şartlarıyla (Bir rehber öğretmene 25 öğrenci düşmeli) ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir. Rehber öğretmenlerin daha çok birleştikleri nokta üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel anlamda çok fazla sıkıntı yaşamadıkları o yüzden programda sosyal-duygusal yönlerine ağırlık verilmesidir. Örneğin R4, R6 ve R7 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Onların ruhsal gelişimleri açısından, sosyal gelişimleri açısından daha etkili olmasını sağlayıcı bir program hazırlanmalı. Zaten bilişsel alanda çok büyük bir şeye ihtiyaçları yok. Alıp götürüyorlar. Duygusal anlamda, etik anlamda, kişilik anlamında iyi bir şekilde gelişmelerine önem verilmeli (R7).

Sosyal yönlerinin gelişmesi için, duygusal sorunlarının giderilmesine ve iletişim becerilerinin gelişmesine yönelik çalışmalar eklenebilir programa. Gelişmesine derken hani iletişim becerileri zaten var ama zorluk çekiyorlar bazı konularda. Bu nedenle programda daha çok sosyal alana ağırlık verilebilir (R6).

Sadece akademik olarak eğitmiyoruz ki biz bu çocukları. Zaten eksik oldukları alan akademik alan değil. Ama elimizde bunlarla ilgili bir kaynak yok. Onların yetenek ve zekâ seviyelerine göre onların hazır bulunmuşluğuna uygun etkinlikler bilimsel olarak araştırılmış mı? Bir kere onların yaşadıkları sorunların boyutlandırılması gerekmiyor mu? Akademik anlamda, eğitim, mesleki, iletişim anlamında hangi sıkıntıları yaşıyorlar ve bu konularda hangi etkinlikler faydalı, bunların programa eklenmesi gerekiyor. Çünkü programdaki mevcut etkinlikler öğrencilere saçma geliyor, yapmak istemiyorlar (R4).

Üstün yeteneklilere özgü bir programda yer almasının gerekli görüldüğü başlıklardan bir diğeri ise üstün yetenekliliğin hem öğrencilere hem velilere tanıtılmasıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerle ve velilerle yapılacak görüşmelerin sıklığının artırılması da bazı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Rehber öğretmenlerden bazıları ise grup çalışmalarına ağırlık verilmesinin faydalı olduğunu ayrıca uygulanacak etkinliklerin

içeriklerinin bilimsel olarak kanıtlanmış olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 49. Üstün Yetenekli Öğrencilere Özgü Bir Rehberlik Programının Geliştirilmesine Dönük Öneriler

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Öğrencilerin yetenek ve yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri aktiviteler içermeli	✓					✓		
Belli periyotlarla bireysel görüşmeler olmalı		✓						
Sportif ve sosyal faaliyetler olmalı		✓						
Bir rehber öğretmene 25 öğrenci düşmeli		✓						
Veli görüşmelerine daha sık yer verilmeli			✓		✓			
Grup çalışmaları (Karar verme becerileri, mükemmeliyetçilik ve kariyer yönlendirmeleri konusunda) yapılmalı	✓			✓				
Bilimsel olarak üstün yeteneklilere hitap ettiği kanıtlanmış etkinlikler olmalı			✓	✓				
Üstün yetenekliliği (öğrencilere ve velilere) tanıtılmalı				✓	✓		✓	
Öğrencilerin sosyal-duygusal yönüne ağırlık verilmeli				✓	✓	✓	✓	
Toplumsal duyarlılığı artırıcı etkinlikler içermeli							✓	
Program yeni başlayanlar için yol gösterici olmalı ve ihtiyaca göre esnetilebilmeli			✓					✓

5. TARTIŞMA

Bu bölümde ilk olarak ölçek uyarlama çalışmalarından, daha sonra tanımlayıcı ve çıkarımsal analizlerden ve son olarak da yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar sunulmaktadır.

5. 1. Ölçek Uyarlama Çalışmalarına Yönelik Tartışma

Türk kültürüne uyarlanan ölçeklerin dilsel geçerlik çalışmaları, araştırmanın amaçları doğrultusunda birbirine benzer şekilde yürütülmüştür. Bu amaçla ilk olarak tercüme işlemleri için İngiliz dili ve PDR alanlarında uzmanlıkları bulunan kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları küçük bir örneklem grubu üzerinde uygulanmış ve elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Gerek uzmanların görüşleri gerekse testlerden elde edilen yüksek korelasyon katsayıları ölçeklerin kapsam ve dil geçerliliği bakımından uygunluk taşıdığını göstermiştir. Bu aşamadan sonra geçerlik ve güvenirlikle ilgili diğer psikometrik işlemlere geçilmiştir. Bu işlemlerden elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar, aşağıda ilgili ölçeklerin başlıkları altında sunulmuştur.

5. 1. 1. Üstün Yetenekliler İçin Problem Tarama Envanteri (ÜY-PTE)

Bu çalışmada, Yoo ve Moon (2006) tarafından geliştirilen ÜY-PTE'nin psikometrik özellikleri Türk örneklemini üzerinde sınanmıştır. Orijinal ölçekte yalnızca uzman görüşleriyle belirlenen faktör yapısı, Türkçe formunda ilk olarak açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. İlk etapta yapılan temel bileşenler analizi ve varimax eksen döndürme işlemleri sonucunda öz değeri 1'in üstünde olan altı faktör ortaya çıkmıştır. İki faktörün açıkladığı varyansın %5'ten küçük olması ve bazı maddelerin birden çok faktör altında ağırlıklı yüke sahip olması nedeniyle faktör sayısının dörde indirilerek yeniden test edilmesine karar verilmiştir. Araştırmacılara (DeVellis, 2014; Şencan, 2005) göre bir faktörün açıkladığı varyansın %10'dan az olması veya bir faktörün altında üçten az maddenin yer alması gibi durumlarda faktör azaltma yoluna gidilebilir. Yapılan analiz sonucunda dört faktörlü yapının toplam varyansın %67.75'ini açıkladığı saptanmıştır. Bu süreçte uygun faktör yüküne sahip olmayan bir madde (intihar ile ilgili fikirler) ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte, özgün formda değişik alt faktörlerde yer alan ve güvenirlik değeri düşük bulunan 8 maddenin (Yoo ve Moon, 2006) faktör yüklerinin ve madde-toplam korelasyonlarının bu çalışmada uygun değerlerde olduğu tespit edilmiştir. Özgün

formda “Eğitsel Planlama” (3 madde), “Kariyer” (1 madde) ve “Okulla İlgili Sorunlar” (11 madde) faktörlerinin Türkçe versiyonunda tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Bir faktör altında en az üç maddenin yer alması gerektiği yönündeki tavsiyeler (Comrey, 1988) ve Türkiye’de eğitim ve kariyer olanaklarının doğrudan okul süreciyle ilişkili olması göz önünde bulundurulduğunda “Eğitsel Planlama” ve “Kariyer” boyutlarının “Okulla İlgili Sorunlar” faktörüyle birleşmesinin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte “Arkadaş İlişkileri”, “Aileyle İlgili Sorunlar” ve “Çocuğun Kendisiyle İlgili Sorunlar” olarak adlandırılan diğer üç alt faktördeki maddelerin orijinal formdakilerle birebir örtüştüğü tespit edilmiştir.

PTE’nin güvenilirlik analizlerinde ilk olarak iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam formu için bulunan iç tutarlık katsayısının ($\alpha = .98$) özgün formdakiyle ($\alpha = .94$) benzer şekilde yüksek derece güvenilir olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada elde edilen alt faktörlerin .93 ile .96 arasında değişen iç tutarlılık kat sayılarının da özgün ölçekte yer alan alt faktörlerinkinden (.48-.92) daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özgün formda yapılmamasına rağmen bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği, test-tekrar test ve testi yarıya bölme yöntemleri ile de incelenmiştir. Ölçeğin hem test tekrarıyla (.87) hem de iki-yarı güvenilirliğiyle (.85) ilgili korelasyonların yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca test-tekrar test analizinde alt faktörler için bulunan korelasyonlar .73 ile .89 arasında değişirken testi yarıya bölme işlemi sonucunda .70 ile .91 arasında değişen korelasyonlar tespit edilmiştir. Yüksek düzeydeki tüm bu katsayılarla ölçeğin güçlü bir güvenilirliğe sahip olduğu kanıtlanmaktadır.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla geliştirilen bazı ölçme araçlarına rastlanmaktadır. Bunlardan sadece Oğurlu ve Yaman (2013) tarafından geliştirilen Rehberlik İhtiyaç Anketi sınırlı da olsa bazı psikometrik işlemlerden geçirilmiştir. Yalnızca uzman görüşlerine dayalı olarak tek faktörlü bir yapıyı ölçtüğü belirlenen bu ölçeğin ÜY-PTE’nin Türkçe ve İngilizce formlarındaki faktör yapısıyla farklılaştığı saptanmıştır. Oğurlu ve Yaman’ın ölçeğinde bildirilen iç tutarlık katsayısı bizim çalışmamızda elde edilen değerden daha düşük olmakla birlikte yüksek güvenilirliğe işaret ettiği görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye dönük olarak geliştirilen Rehberlik İhtiyaç Anketi ile ÜY-PTE arasında hitap ettikleri yaş grupları açısından farklılık olduğu göze çarpmaktadır. İlköğretimden lise düzeyine kadar farklı dönemlerdeki üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarını içeren ÜY-PTE ile daha kapsamlı bulgular elde edilebilir. Türkiye’de üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarını inceleyen diğer ölçme araçları incelendiğinde daha çok açık uçlu sorular (Karakuş, 2010) ve kontrol listesi (Akar, 2010) şeklinde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu tür ölçme araçlarıyla elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapmak ve bunlara dayalı

çıkarımlarda bulunmak sınırlılık taşımaktadır. Bu çalışmayla Türk kültürüne uyarlanan ÜY-PTE'nin ampirik bilgiler sunmaya elverişli olması yanında nedensel ve ilişkisel karşılaştırmalar yapabilmeye olanak sağlaması da ölçeğin güçlü yanlarından biridir. Ölçeğin hem toplam hem de dört alt faktöründen elde edilen puanlar üzerinde işlem yapmaya uygun olması da, üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları ile ilgili daha spesifik bulgulara ulaşmaya katkı sağlayabilecektir. Özgün formda belirtilen bazı sınırlılıkların dikkate alınarak daha güvenilir bir form oluşturulması çalışmamızı güçlü kılan bir diğer özelliktir. Ebeveynlerin sadece danışma merkezine kendiliğinden baş vuran ya da sorun yaşayan kesimlerden oluşması, Yoo ve Moon'un (2006) kendi çalışmaları için belirledikleri sınırlılıklardan biri idi. Bizim çalışmamızda bu tür sınırlılıklara yer verilmemiş, örnekleme dâhil edilen ebeveynlerin sadece çocuklarının BİLSEM'e devam ediyor olması dikkate alınmıştır. Yansız şekilde seçilen ebeveyn örneklem grubunun özellikle sosyo-ekonomik düzey ve eğitim durumları bakımından uygun dağılım gösterip göstermedikleri ise tartışma konusudur. BİLSEM'lerin şehir merkezlerinde bulunması, kırsal alanlarda yaşayan ve üstün potansiyele sahip öğrencilerin tanılanmasını ya da tanılanların kayıt ve devamını kısıtlamaktadır. Bu durumda özellikle düşük gelir ve öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin kapsam dışında kalması olası hale gelir. Yine de araştırma verilerininin 25 ilden toplanmasıyla maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak ÜY-PTE'nin Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin bazı alanlardaki PDR ihtiyaçlarının düzeyini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulunmuştur.

5. 1. 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği (ÜY-DYÖ)

ÜY-DYÖ'nün (Wood, 2010) Türkçe formunun geçerlik işlemlerinde öncelikle faktör analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Maddelerden biri kültürel yapıya uygunluk göstermemesi, ikisi ise madde-toplam korelasyonlarının düşük düzeyde olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan temel bileşenler analizi ve varimax eksen döndürme işlemi sonucunda sekiz faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Fakat faktör yüklerine bakıldığında maddelerin ağırlıklı olarak üç boyut altında toplandıkları ve diğer beş faktörün aynı maddelerin daha düşük faktör yükleriyle oluştuğu görülmüştür. Ayrıca beş faktörün açıkladığı varyansların düşük düzeyde olması (%3-%6) nedeniyle faktör sayısı üçe indirgenerek analizler tekrar yapılmıştır. Üç faktörlü yapının toplam varyansın %48.31'ini açıkladığı bulunmuştur. Bu oran özgün form için bildirilen varyans yüzdesinden (%62.1) daha düşüktür. Bu durum, özgün formda dört faktörlü olan yapının bizim çalışmamızda üç faktör olarak gözlenmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca örneklemden ve kültürel yapıdan kaynaklanan farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Yine de davranış bilimlerinde

açıklanan varyansın %40 olması yeterli görüldüğünden (Eroğlu, 2010; Şencan, 2005), ölçeğin uygun yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin “Danışma İlişkisinin Doğası” alt boyutundaki maddeler özgün ölçekle birebir tutarlıdır. Diğer maddelerin faktör yükleri ise özgün ölçektekenden farklı şekilde dağılım göstermişlerdir. İlgili madde içerikleri incelendiğinde, “Kişilerarası İlişkiler ve Sosyal Beceri” ve “ Üstün Yeteneklilik ve Kendine Dönük Farkındalık” olarak adlandırılmaları uygun görülmüştür.

Özgün ölçekte güvenirlikle ilgili bulguların rapor edilmemesine karşın bizim çalışmamızda üç farklı yöntemle güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen iç tutarlılık katsayısı (.96) ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca testin tekrarı (.74) ve testi yarıya bölme (.76) işlemlerinden elde edilen korelasyonların da yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ihtiyaçlarını ve yaşantılarını doğrudan öğrenci bildirimlerine dayalı olarak belirlemeyi hedefleyen standart ölçme araçlarının sayısı oldukça azdır. Mevcut ölçme araçları ise sosyal sorunlarla (Swiatek, 2001) ya da üstün yeteneklilik etiketiyle (Öpengin ve Sak, 2013) başa çıkma gibi spesifik konuları ölçmeye dönüktür. Buna karşın öğrencilerin psikolojik danışma ihtiyaçları ve yaşantılarını kapsamlı şekilde ölçebilen başka ölçeklere ulaşamamıştır. Bu durum ÜY-DYÖ'nün özgünlüğünü artırmakla birlikte ölçeğin psikometrik işlemlerinde ölçüt geçerliliğinin kontrol edilememesi açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada, rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri ile yaptıkları danışmalarda daha çok hangi stratejileri kullandıkları, ya da öğrencilerin problemlerinin hangi alanlarda yoğunlaştığını ve danışan-danışman ilişkisinin niteliğini belirlemeye dönük olan ÜY-DYÖ'nün Türk kültüründe kullanılabilir bir ölçek olduğu ispatlanmıştır.

5. 1. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçekleri

5. 1. 3. 1. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi Ölçeği (RÖ-ÜYBÖ)

Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerini belirleme amacıyla Carlson (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapıya rağmen tüm maddelerin ağırlıklı faktör yüklerinin tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu durum iki faktörlü olan özgün form ile farklılık göstermektedir. Tek faktörle sınırlandırılarak yapılan analizde elde edilen yapının açıkladığı toplam varyansın (%59.81) özgün ölçekte bildirilenden (%71.7) daha düşük olmasına rağmen psikometrik açıdan kabul edilebilir düzeyde olduğu

tespit edilmiştir. Bununla birlikte özgün ölçekte de maddelerin çoğunun “Genel Bilgi” olarak adlandırılan ilk faktör altında toplandığı ve %66.02’lik bir varyansı açıkladığı belirtilmektedir. Varyansın %5.70’ini açıklayan “Tanılamaya Dönük Bilgi” faktörü altında ise yalnızca iki madde yer almaktadır. Bu durum ölçeğin tek faktör altında değerlendirilebileceği görüşünü desteklemektedir.

Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, testi yarıya bölme ve testin tekrarı yöntemlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen iç tutarlılık kat sayısının (.97) özgün formda belirtilen değerlerle (.98-.93) benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Testin yarıya bölünmesi ve üç hafta arayla tekrarlanması sonucunda elde edilen korelasyonlar sırasıyla .88 ve .79’dur. Güvenirlik analizleri sonucunda bulunan katsayılar arasında en düşük değer, testin zamana dayalı tutarlılığını gösteren .79 olduğu dikkat çekmektedir. Şencan’a (2005) göre, testin tekrarından elde edilen korelasyonun .70 ve üzerinde olması yeterlidir. Yine de RÖ-ÜYBÖ’nün bilgi düzeyini değerlendiren bir ölçek olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu tür ölçeklerde uygulayıcıların ilk testten sonra bilgilerini gözden geçirme veya yenileme olasılıkları vardır. Bu çalışmada, testin kararlılık katsayısının bu gibi durumlardan en az etkilenmesi adına uygulamaların iki hafta arayla yapılmasına dikkat edilmiştir. Fakat bazı katılımcılarda bu sürenin dört haftayı bulması, sonuçlara çok fazla etki etmese de araştırmmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. Analiz sonuçlarına göre RÖ-ÜYBÖ, Türk kültüründe rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere dönük bilgi düzeylerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

5. 1. 3. 2. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Algı Ölçeği (RÖ-ÜYAÖ)

Bu çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanan ölçeklerden bir diğeri Carlson (2004) tarafından geliştirilen ve rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerine dönük bakış açılarını inceleyen RÖ-ÜYAÖ’dür. Toplam 26 maddeden oluşan özgün formdan; bir madde (Afro-Amerikalı (beyaz olmayan) üstün yetenekli öğrenci, azınlık olmayan öğrencilerden farklı şekillerde yeteneğini gösterebilir) Türk kültürüne uygunluk göstermemesi, yedi madde ise madde-toplam puan korelasyonlarının .30’dan küçük olması gerekçeleri ile çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerin orijinal formda da sınırlılıklar arasında gösterildiği ve ileriki çalışmalarda yeniden düzenlenmeleri gerektiğinin tavsiye edildiği dikkat çekmektedir (Carlson, 2004). Örneğin çıkarılan maddelerden ikisi (“Üstün yetenekli öğrencilerin uyum düzeyleri eğitimleri boyunca tutarlılık gösterir” ve “Üstün yetenekli öğrenciler kendi kendilerine en üst başarı noktasına ulaşırlar”) ölçekteki 14. madde (Üstün yetenekli öğrenciler yaşamın pek çok alanında ön plana çıkarlar) ile

oldukça benzer anlam taşıdığı yönünde eleştirilmiştir. Yine çıkarılan maddeler arasında yer alan “Üstün yetenekli öğrenciler genellikle uyumludur”, cümlesindeki “genellikle” ifadesinin belirsizlik yarattığı ile ilgili eleştiriler mevcuttur. Eleştirilerine rağmen Carlson’un bu maddeleri kendi çalışmasının analizlerine dâhil etmesi nedeniyle bu çalışmada da maddeler ilk etapta ölçekten çıkarılmamış ve bazı değişiklikler yapılarak psikometrik özellikleri tekrar kontrol edilmiştir. Fakat elde edilen sonuçlar Carlson’un eleştirilerini doğrular niteliktedir.

On sekiz madde üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda, öz değeri 1’den büyük dört boyut ortaya çıkmıştır. Literatürde belirtildiği gibi açıklanan varyansın %10’dan küçük olması (Şencan, 2005) ve aynı maddenin birden fazla faktörün altında yüklenmesi (DeVellis, 2014) gibi durumlar dikkate alınarak ayrıca anlamsal açıdan incelenerek faktör sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. Üç faktörle sınırlandırılarak yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %44.12’sini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Buna karşılık özgün formda toplam varyansın %56.80’ini açıklayan dokuz faktörlü bir yapı gözlenmektedir. Özgün ölçekteki bu yapı incelendiğinde açıklanan varyansta en büyük paya sahip olan (%14.60) “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Akademik ve Sosyal Riskler” isimli faktör (5 madde) dışındaki diğer alt faktörlerin iki ya da üç maddeden oluştukları ve açıkladıkları varyans yüzdelerinin de %4.09 ile %8.01 arasında değişen düşük değerler olduğu görülmektedir. Faktör analizinde her bir boyut altında yüksek faktör yüküne sahip en az 3 maddenin yer alması ve açıkladığı varyansın %10’dan büyük olması beklenir (Şencan, 2005). Ölçeğin özgün formundaki dokuz faktörlü yapının bu anlamda sorun teşkil ettiği görülmektedir. Bununla birlikte Carlson (2004), çoğu maddenin aynı anda birden fazla faktör altında girdiğini, bazı alt faktörlerin ise kuramsal olarak oldukça benzer ifadeleri içerdiğini belirtmektedir. Örneğin “Üstün Yeteneklilerin İhtiyacını Karşılama Eşitlik” ve “Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçlarını Karşılamanın Rasyonelitesi” birbiriyle örtüşen ifadeler içerirken “Üstün Yeteneklilerin Adaptasyonu (Adjustment of GT Students)” ve “Üstün Yeteneklilerin Uyumunu (Fitting in GT Students)” hemen hemen aynı kuramsal yapı içerisinde değerlendirilebilecek niteliktedir. Türkçe formunda elde edilen üç faktörlü yapı ile bu tür sınırlılıklar ortadan kalkmıştır. “Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri” olarak adlandırılan ilk faktörde (7 madde, açıkladığı varyans %16.44) onları diğerlerinden ayıran bazı kişisel özellikleri ve uyumları ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bununla birlikte “Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler” olarak adlandırılan ikinci faktörde (5 madde, açıkladığı varyans %15.86), öğrencilerin okulda ya da sosyal ortamlarda karşılaşılabilecekleri zorluklarla ilgili algıyı ölçmeye dönük maddeler vardır. Son olarak “Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma” alt faktöründe (6 madde, açıkladığı varyans %11.83) daha çok rehber öğretmenlerden bu öğrencilerle çalışmaya dönük kendi

yaklaşımlarını değerlendirmeleri istenmektedir. Bu maddelerden üçü (7., 10. ve 11.) olumsuz içeriklidir ve ters puanlanmaktadır.

RÖ-ÜYAÖ'nün bütünü için elde edilen iç tutarlık kat sayısı .84'tür. Alt ölçekler için bulunan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları ise .64 ile .75 arasında değişmektedir. Bu oranlar özgün ölçek için bildirilenlerden (.03-.71) yüksek düzeydedir. Bununla birlikte alfa katsayısının .60 ile .80 arasında olması oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010). Ayrıca ölçeğin bütünü için hesaplanan iki yarı güvenilirlik katsayısı .66 ve test-tekrar test korelasyonu .82'dir. Alt faktörler için ise bu değerlerin (iki yarı: .53, .40, .59; testin tekrarı: .77, .72, .61) biraz daha düşük olmakla birlikte kabul edilebilir düzeyde oldukları saptanmıştır.

Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin ölçüt geçerliliğinin incelenebileceği farklı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte elde edilen bulgular, Öztürk ve Fıçıcı (2014) tarafından geliştirilen ve örneklem grubu içerisinde rehber öğretmenlerin de yer aldığı "Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Dönük Öğretmen Tutumları" ölçeğinin bazı özellikleri ile karşılaştırılabilir. Toplamda 15 madden oluşan ölçeğin dört faktörlü bir yapı göstermesi ve bu faktörlerden ikisinin üstün yeteneklilerin farklı akademik ve sosyal ihtiyaçları ile ilgili olması bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Ölçeğin tümü için bulunan iç tutarlık katsayısı (.82) ile alt faktörler için hesaplananların (.55-.77) yine bizim çalışmamızda ortaya çıkan değerlerle tutarlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en düşük katsayıların öğrencilerin özgün ihtiyaçları ile ilgili olan faktörler olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun sebeplerinden biri doğrudan ölçülemeyen tutum ve algı gibi yapıların ölçeklenmesinin oldukça güç olması olabilir. Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerin kendi aralarında da birbirlerinden oldukça farklılaşması, kesin bir algı oluşturmayı zorlaştırabilir. Ayrıca bazı tutum ve algı ifadelerinin yönünün belirlenmesiyle ilgili güçlük yaşanabilir. Örneğin bu çalışmada yer alan maddelerden "Üstün yeteneklilerle psikolojik danışma yapmaktan zevk alırım" olumlu yönde bir algıyı ifade ederken "Üstün yetenekli öğrenciler alışılmadık bir kişiliğe sahiptir" maddesine katılan bir rehber öğretmenin algısının yönünü kestirmek daha zordur. Bu nedenle ölçek maddelerinin bu durumu da göz önüne alarak mümkün olduğunca açık ve genellemelerden kaçınan ifadelerle yazılması faydalı olabilir. Yine de bu çalışmada elde edilen bulgular, RÖ-ÜYAÖ'nün Türk örneklemini üzerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

5. 1. 3. 3. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Düzeyi Ölçeği (RÖ-ÜYAKÖ)

Bu çalışmada Türkçeye uyarlanan ölçeklerden sonuncusu Carlson (2004) tarafından geliştirilen ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili hizmet verme veya aktivitelere katılma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan RÖ-ÜYAKÖ'dür. Dil ve kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi kapsamında uygulanan temel bileşenler analizi ve varimax eksen döndürme işlemleri sonrasında iki faktörlü yapının toplam varyansın %70.32'sini açıkladığı bulunmuştur. Bu değer, özgün formda bildirilen %64.10'luk varyans yüzdesinin üzerindedir. Bununla birlikte Türkçe formunda ortaya çıkan faktörlerin ölçeğin özgün formundakilerle birebir örtüştüğü gözlenmektedir. Yalnız özgün formdaki "Savunuculuk" alt faktörünün Türkçe formunda "Danışma, Konsültasyon ve İşbirliği" olarak isimlendirilen ikinci faktöre dâhil olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinal ve Türkçe formunda birinci faktör olarak bir araya gelen maddeler, özgün formda olduğu gibi "Destek Hizmetleri" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddeleri incelendiğinde, üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenler için literatürde belirtilen (Van-Tassel Baska, 1990; Silverman, 1993c) ve mesleki tanımlarında (ASCA, 2013;MEB, 2001) sıklıkla vurgulanan hizmetlerin çoğunun yer aldığı görülmektedir. Bunlardan konsültasyon, işbirliği ve danışma ile ilgili maddeler, ölçeğin Türkçe formunda tek bir faktör altında toplanmıştır. Destek hizmetleri kapsamında ise üstün yetenekli öğrencilerin haklarını savunma ve onlara dönük farkındalığı artırmanın yanı sıra öğrencilere ve ailelerine dönük rehberlik hizmetleri ile rehber öğretmenin mesleki gelişimine yönelik çalışmaları yer almaktadır.

Güvenirlilik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, testi yarıya bölme ve testin tekrarı yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin bütünü için bulunan iç tutarlılık katsayısı .96 iken her iki alt faktör için alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret eden bu değerler özgün formda belirtilen iç tutarlılık katsayılarından (.85-.89) yüksektir. Ayrıca özgün formdan farklı olarak bu çalışmada hesaplanan iki yarı güvenirliliği (.82) ve zamana dayalı tutarlılık (.82) katsayılarının da ölçeğin güvenirliliğini destekleyecek şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen tüm bulgular, RÖ-ÜYAKÖ'nün alt faktörler ve toplam puan bazında işlem yapılmasına olanak sağlayan, Türk kültürüne uygun bir ölçek olduğunu desteklemektedir.

5. 2. Ebeveynlere Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları

Araştırmanın bulguları, eğitim planlamaları ve özel yetenekleri geliştirme programlarıyla ilgili hizmetlerin, ebeveynler tarafından üstün yetenekli çocukları için öncelikli PDR ihtiyaçları olarak değerlendirildiğini göstermiştir.

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 sorunlara dönük yardım talebinde bulduklarını belirtmişlerdir. Üstelik bu durum bizim çalışmamızda olduğu gibi her yaş grubundaki öğrenciler için benzer şekildedir. Ebeveynler öncelikli olarak çocuklarında gözledikleri sıradışı yetenekleri en iyi geliştirecek bir okul arayışına girmektedirler (Davis ve Rimm, 2004). Ailelerin bu yoğun çalışmaları çocuğun daha sonraki eğitim basamaklarının planlamasında da devam etmektedir. Üstün yetenekli çocuğun eğitimini planlama ve yeteneklerini geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, çalışmamızda yer alan ebeveynlerin bu konularda sıklıkla yardıma ihtiyaç duymalarının temel gerekçesi olabilir. Bu bulgu aynı zamanda Türk eğitim sistemi içerisinde üstün yeteneklilerin eğitimi ve onların ailelerine destek bakımından ciddi sınırlılıklar olduğunu göstermektedir. Aslında bu çalışmadaki ebeveynlerin çocuklarının, devletin üstün yetenekliler için sağladığı en kapsamlı uygulamadan (BİLSEM) yararlanan bir grup olması dikkat çekicidir. Buna göre üstün yeteneklilere okul dışında sunulan eğitim hizmetleri aileler tarafından tatmin edici bulunmamaktadır. Türkiye’de yapılan ve üstün yeteneklilerin eğitimlerine yönelik uygulamalarının değerlendirildiği çalışmalarda (Baykoç, Aydemir ve Uyaroğlu, 2014; Özer-Keskin, Keskin-Samancı ve Aydın, 2013; Sarı ve Öğülmüş, 2014) da bu yöndeki eksiklikler sıklıkla vurgulanmaktadır.

Çalışmaya katılan ebeveynler; “çocuğun sınıf atlaması”, “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 “intihar fikirleri” ebeveynlerin en az sorun yaşadığı konular olarak belirtilmiştir. Bizim çalışmamızda okul korkusu aynı zamanda okula gitme isteksizliği olarak belirtilmiş ve nispeten biraz daha fazla bu konuda yardıma ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Öte yandan

“İntihar fikirleri” maddesi psikometrik uygunluk göstermediği için uyarladığımız ölçekten çıkarılmıştı. Değişik ölçme araçları kullanılarak yapılan benzer çalışmalara bakıldığında (Akar, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013) bizim çalışmamızdan farklı olarak, ilköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin okula gitme korkusu veya isteksizliği, kurallara uyma başarısı, öğretmen ilişkileri gibi konularda rehberlik hizmetlerine çok fazla gereksinim duymadıkları 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 yüksek değildir. Örnekleminizin bu konularla ilgili demografik profilleri de benzer şekildedir. Bu özellikler sonuçların bu şekilde gözlenmesinde etkili olabilir. Ayrıca hızlandırma yaklaşımı içerisindeki sınıf atlama uygulamasının da ülkemizde yurt dışındakinden farklı bir şekilde uygulandığı bilinmektedir (Tortop, 2012). Türkiye’de yalnızca ilköğretim düzeyinde ve bir defaya mahsus olarak uygulanan sınıf atlama işlemi her ne kadar kanunlarda belirtilse de (MEB, 2014) ebeveynler ve okullar tarafından çok fazla tercih edilen bir uygulama değildir. Araştırmamızın bu bulgusu sınıf atlama işleminin başarılı bir şekilde uygulandığını da gösterebilir. Fakat bizim çalışmamızda en az sorun yaşanan konular arasında yer almasının nedeninin daha çok yaygınlığıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamıza katılan ebeveynlerin yardıma ihtiyaç duydukları konular, çocuklarının ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde olmasına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Örneğin aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik ergenlik öncesinde, kariyer ve yaşam planı, dikkatsizlik ve çabuk sinirlenme ise ergenlik döneminde ön plana çıkan konulardır. Öğrencilerin yaş dönemlerine göre beliren 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 (2007a) aşırı duyarlılığın ilköğretim 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 çalışmamızın bulgularında olduğu gibi çocuğun asabılığı, düzensizliği 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.

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. Araştırmamızın bu bulgusu, literatürde sıklıkla bildirilen (Cassie ve Chen, 2012; Kerr, 1991; Kerr ve Nicpon, 2003; Silverman, 1993e) 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). Sosyal uyum konusunda üstün yetenekli erkekler daha asi ve yetersiz olarak değerlendirilirken kızların bu alanda oldukça başarılı olduğu sıklıkla bildirilmektedir (Silverman, 1993e). 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 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 ölçeğe 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 (2004b) 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 (2004b) Türk ebeveynler hakkındaki görüşünü test etmek için eşler arasındaki görüş farklılıklarını incelemek, daha kapsamlı sonuçlar verebilir.

Bu çalışmada eğitim düzeyleri dikkate alınarak, ebeveynlerin üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarını nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır. Analiz sonucunda sadece ailesel ilişkiler boyutunda fark gözlenmiş ve bunun da üniversite mezunu olmayan ebeveynlerin üniversite mezunu olanlardan daha fazla yardıma ihtiyaç duymalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarını bu açıdan inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmada (Ataman, 2008; Doğan, 2015) benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin Doğan (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; Yoo ve Moon, 2006; Huff, Houskamp, Watkins, Stanton ve Tavegia, 2005) 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, 1993c). Çalışmamızın bulgusuna göre gözlenen bilgi eksikliği ve destek ihtiyacı, eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı değişiklik göstermemektedir. Eğitim seviyesi

düşük olan ebeveynlerin ailesel ilişkiler boyutunda daha fazla yardıma ihtiyaç duymalarını ise yalnızca eğitim düzeyiyle açıklamak yeterli olmayabilir. Çünkü araştırma grubumuzda üniversite mezunu olmayan ebeveynlerin genellikle düşük sosyo-ekonomik gelir grubunda yer aldıkları görülmektedir. Eğitim düzeylerinin yanı sıra, ekonomik zorluklar anne-babaların çocuklarının yeteneklerini geliştirme veya ihtiyaçlarına cevap verme konularında kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olabilir. Bununla birlikte aileler çocuğun yeteneğine büyük anlamlar yükleyerek mükemmeliyetçi beklentiler içerisinde olabilirler. Bu tür tutumlara bağlı olarak ebeveynler, çocuk üzerinde yoğun baskı oluşturabilir veya çocuğa sınır koymakta zorluk yaşayabilirler.

Bu çalışmada Türkiye'deki diğer çalışmalardan farklı olarak ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin de PDR ihtiyaçları incelenmiştir. Ulaştığımız sonuçlara göre ergenlik dönemiyle birlikte öğrencilerin PDR ihtiyaçlarında genel bir artış vardır. Bu artış özellikle kız öğrencilerde daha belirgin düzeydedir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili rehberlik gereksinimlerinde anne ya da baba olma durumuna dayalı anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Buna karşın düşük eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin ailesel ilişkiler boyutunda daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular üstün yeteneklilere hizmet veren rehber öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç alanlarını tanımaları ve uygulamalarını farklılaştırmaları açısından önemlidir. Bununla birlikte öğrencilerin PDR hizmetlerine ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesinde kendi görüşlerinin de alınması gerekli görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kendileri de araştırmaya dahil edilmiş ve ortaya çıkan bulgular aşağıda tartışılmıştır.

5. 3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR Yaşantıları, İhtiyaçları ve PDR Servislerinden Beklentileri

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrenciler, okullarda veya BİLSEM'lerdeki psikolojik danışma ilişkilerinin doğasını ortalamanın altında bir puanla değerlendirmişlerdir. Buna göre psikolojik danışmanlar; empati, aktif dinleme ve yeterli zaman ayırma gibi temel beceriler ile üstün yetenekli öğrencilerin bazı özgün özelliklerini anlama konularında orta düzeyde tatmin edici bulunmuşlardır. Katılımcılardan alınan cevaplara göre, üstün yeteneklilerle psikolojik danışma için önerilen stratejilerden kişilerarası ilişkileri düzenleme ve problem çözmeye dönük olanların danışma oturumlarında gündeme gelme sıklığı orta düzeydedir. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerini ve üstün yetenekliliği anlamalarına dönük stratejilerin nispeten daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Literatürde üstün yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış danışma hizmetlerine gereksinim duydukları sıklıkla belirtilmekte (Moon, 2007; Kerr, 1991) ve bu amaçla çeşitli stratejiler önerilmektedir (Silverman, 1993; Van Tassel-Baska, 1990).

Fakat bu stratejilerin okullardaki psikolojik danışma oturumlarında kullanılma düzeylerini ve bunların etkililiğini test eden ya da öğrencilerin danışmanlarıyla ilişkilerinin niteliğini araştıran çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu alandaki ilk çalışmalardan birini gerçekleştiren Wood (2010), bizim çalışmamızdakine benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Wood ve arkadaşları, üstün yeteneklilerle yapılan danışmalarda, önerilen stratejilerden çoğunun kullanılmadığını belirlemiştir. Bununla birlikte onun çalışmasındaki öğrencilerin danışmanlarıyla aralarındaki ilişkiyi değerlendirme düzeyi bizim çalışmamızdakiyle paralellik göstermektedir. Bu sonuç, üstün yetenekli öğrencilere dönük PDR hizmetlerinin yetersizliğini vurgulayan diğer çalışmaları (Moon, 2002a; Peterson ve Moon, 2008) destekleyici niteliktedir.

Çalışmaya katılan öğrencilere, eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlarda üstün yetenekli öğrenciler için sıklıkla vurgulanan problem durumlarından oluşan bir liste sunulmuş ve şu ana kadar kendilerini en çok rahatsız edenleri seçmeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin eğitsel alanda en fazla karşılaştıkları problemler sırasıyla; başarısızlık korkusu, çalışmalarına olan bağlılıklarının sorgulanması ve kendilerinden daha fazlasının beklenmesidir. Başarısızlık korkusu ve kendisinden daha fazlasının beklenmesi üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile ilişkili olabileceği gibi öğretmen ve ebeveyn tutumlarıyla da yakından ilgilidir. Başarmaya dönük hissettikleri baskı üstün yetenekli öğrencilerde akademik ertelemeye ve beklenmedik başarısızlığa neden olabilir (Baum, Renzulli ve Hebert, 1995; Rimm, 2003). Öğrencilerin motivasyonlarıyla ilişkilendirilen çalışmaya bağlılıkları ise genellikle içsel kaynaklıdır ve üstün yeteneklilerin karakteristik özelliği olarak görülür. Fakat öğrencilerin ilgi, yetenek ve hedefleri dikkate alınmadan hazırlanan programlarda bu motivasyonun sürdürülmesiyle ilgili sorunlar oluşabilir (Friedman-Nimz ve Skyba, 2009; Siegle ve McCoach, 2005). Araştırmamızdan elde ettiğimiz bu bulgular Wood'un (2009) çalışmasındaki oranlarla benzerlik göstermektedir. Wood'un çalışmasından farklı olarak bizim çalışmamızda, katılımcıların %12'sinin okulu terk etme isteği duydukları belirlenmiştir. ABD'de okul terkiyle ilgili çalışmalarda üstün yeteneklilerle ilgili oranlara (Marland, 1972; Renzulli ve Park, 2002) yer verilmesine rağmen Türkiye'de bu tür bir istatistik bulunmamaktadır. Her ne kadar araştırmamızdaki oran, okulu bırakmayla ilgili niyeti ifade ediyor olsa da potansiyel okul terki riskini göstermesi açısından önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Okulu terk etmeye dönük düşüncelere, çoğu zaman sosyal duygusal etkenlerin neden olduğu (Hansen ve Toso, 2007; Zabloski ve Milacci, 2012) düşünüldüğünde, rehberlik servislerin bu riski göz önüne alıp, önleyici çalışmalar düzenlemeleri önemli görülmektedir.

Birçok ilgi ve yeteneğe sahip olmak ve bu yeteneklerini bir üniversite ya da kariyer planıyla nasıl birleştireceğini bilememek, araştırma grubumuzdaki öğrencilerin kariyer

alanında en fazla karşılaştıkları problemlerdir. Bunlar, üstün yeteneklilere dönük kariyer hizmetlerinde çalışanların (Colangelo, 2003; Davis ve Rimm; Kerr, 1991) sıklıkla vurguladığı çok potansiyellik ile ilgili sorunlardır. Buna göre çok yönlü potansiyele sahip olan öğrenciler, mesleğe karar verme aşamasında kararsızlık ve yoğun stres yaşayabilirler. Türkiye'deki üstün yetenekliler üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin çok potansiyellik nedeniyle ilgilerini ve yeteneklerini tek bir alan içinde tanımlayamadıkları, birkaç alana yöneldiklerinde ise zaman yönetimi, duygusal kararsızlık ve mutsuzluk gibi sorunların ortaya çıktığı belirtilmiştir (Sart, 2011). Mesleğe karar verme konusundaki sorunlar Wood'un (2009) çalışmasında ön plana çıkmaktadır. Wood, bizim bulgumuzdan farklı olarak, öğrencilerin daha çok doğru üniversiteyi seçme konusunda sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu sorunun temelinde yine çok potansiyelliğin olduğu düşünülebilir. Fakat bazı araştırmacıların (örn. Achter, Benbow ve Lubinski, 1997) belirttiği gibi sorunun asıl kaynağı öğrencilerin karar verme becerilerindeki eksiklikler olabilir. Örnekimimizi oluşturan (sekizinci sınıf ve lise düzeyindeki) öğrenciler için bir üst öğrenim kurumuna yerleşme ve meslek seçimi öncelikli konular arasındadır. Her ne kadar bu kademelerde PDR hizmetlerinin daha çok mesleki alanda yoğunlaştığı belirtilse de üstün yetenekli öğrencilerin özgün özelliklerinin dikkate alındığını söyleyebilmek güçtür. Üstün yetenekli öğrencilerin nasılsa bir meslek edineceği ve mesleğinde başarılı olacağı düşüncesiyle çoğu zaman kariyer eğitimlerinin ihmal edildiği görülmektedir. Oysaki üstün yetenekliler kariyer tercihlerini bir yaşam stili olarak görmekte (Perrone ve Van Den Heuvel, 1981) ve bu tercih sırasında pek çok psiko-sosyal değişkenden etkilenmektedirler (Greene, 2002). Bu nedenle yalnızca ders notu ve sınav puanlarının dikkate alındığı mesleki rehberlik uygulamalarından ziyade, öğrencilerin değerlerini, ilgilerini, hobilerini ve tercih ettikleri yaşam stillerini içeren çok boyutlu yaklaşımların kullanılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin kişisel-sosyal alanda yaşadıkları sorunların ilk sıralarında; diğer insanlar tarafından nasıl algılandıkları ve mükemmeliyetçilik ile ilgili endişeler yer almaktadır. Bunları ise üstün yetenekliliğin ne ifade ettiğini anlama ve diğerlerinden farklı hissetme gibi sorunlar izlemektedir. Tüm bu bulgular daha önceki araştırmalarla (Baker, 1996; Berlin, 2009; Parker ve Adkins, 1995; Wood, 2009) tutarlılık göstermektedir. Mükemmeliyetçilik üstün yeteneklilerin karakteristik özellikleri arasında görülür. Fakat belirlenen aşırı yüksek hedeflere ulaşamadığında bireylerde derin hayal kırıklığı, depresyon (Davis ve Rimm, 2004) ve düşük öz-saygı (Bencik, 2006) gibi sorunların oluşmasına neden olabilir. Örnekimizde ön plana çıkan diğer sorunlar ise üstün yeteneklilik etiketi ve bununla başa çıkma becerilerini içermektedir. Öğrencilerin uyumlarını etkileyen en önemli faktörün üstün yetenekliliğin anlaşılmadığı ortamlar olduğu

belirtilmektedir (Moon, 2002a). Özellikle bizim örneğimiz gibi, ergenlik dönemindeki öğrencilerde üstün yeteneklilik bir damgalanma olarak görülür ve sosyal ortamlarda hoş karşılanmadığı düşünülür. Sarı ve Öğülmüş'ün (2014) BİLSEM öğrencilerinin sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim gördükleri kurumlarda arkadaş bulamadıkları, iletişim kurmakta zorlandıkları ve dışlandıkları ortaya konulmuştur. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle sosyal etkileşimlerini normal akranları gibi sürdürebilmek için geliştirdikleri sosyal başa çıkmada; yeteneklerini inkâr ya da gizleme, akranlarına koşulsuz itaat gösterme ve kişisel popülerliği en aza indirme gibi stratejiler kullanırlar (Rudasill, Foust ve Callahan, 2007). Fakat bunların her zaman geçerli yöntemler olmadığı açıktır. Kullanılan yöntemler, akademik alanın yanı sıra psiko-sosyal alanda da çeşitli olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bununla birlikte üstün yeteneklilik etiketi ile çocuğa akademik ve ailesel anlamda yüksek beklentiler yüklenebilir ve sosyal anlamda karmaşık duygular yaşatabilir. Bu nedenle hem öğrencilerin kendisinin hem de etrafındaki ilgili kişilerin üstün yetenekliliği doğru bir şekilde tanınması bu alanda verilebilecek en önemli hizmetlerdendir.

Öğrencilerin yalnızca %4'ü karşılaştıkları tüm problem durumlarıyla ilgili PDR hizmetlerinden yararlandıklarını belirtirken hiç yardım almayanların oranı %38.5'tir. Bu bulgu daha önceki araştırmalardaki değerlerden (Altun, 2010; Peterson 2000c; Wood, 2009) oransal olarak farklılık göstermekle birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yararlanma düzeyini göstermesi açısından benzerdir. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle okullarda daha az problem çıkaran ve rehberliğe gereksinim duymayan öğrenciler olarak görülürler. Üstün yetenekli öğrencilerin uyum ve problem çözme becerilerinin gerçekten çok gelişmiş olması, bu durumun sebebi olabilir. Bunun yanında gelişmiş yetenekleri ve akademik başarıları nedeniyle bazı duygusal ve davranışsal sorunları öğretmenleri ve arkadaşları tarafından hoş görülebilir. Fakat yapılan araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servislerinden yardım almaya dönük tutumlarının çok olumlu olmadığını ortaya koymuştur (Jackson ve Peterson, 2003; Peterson ve Ray, 2006a). Sahip oldukları farklılık duygusuna bir yenisini eklememek ya da yanlış anlaşılma endişesi nedeniyle üstün yetenekli öğrenciler, kendileri için gerçekten kritik olan durumlarda dahi okul rehberlik servislerine başvurmamaktadır (Jackson ve Peterson, 2003). Bazı üstün yetenekli öğrenciler ise okul rehberlik servislerinin daha problemlili kişiler için kurulduğunu, kendilerinin bu hizmetlerden yararlanmaya haklarının olmadığını düşünmektedirler (Peterson, 2000). Genellikle karşılaştıkları problemleri çözme konusunda kendilerini sorumlu hisseden üstün yetenekli öğrenciler, rehberlik servisi dışında aile büyüklerinden de yardım istememekte ve problemin çözümü için bazen sağlıklı olmayan yollara başvurmaktadırlar (Peterson ve Ray, 2006a; 2006b).

Araştırmamızın bulgularında da görüldüğü gibi öğrencilerin PDR servislerine başvurmamaları sorun yaşamadıkları anlamına gelmemektedir. Üstelik çalışmamızdaki öğrencilerin rehber öğretmenle yaptıkları görüşmelerin içeriğinin daha çok kişisel-sosyal konularla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Üstün yeteneklilerin akademik gelişimlerine odaklanılan eğitim sistemimizde öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının ihmal edildiği söylenebilir. Rehber öğretmenlerin bu durumun farkında olup öncelikle PDR hizmetlerini doğru bir şekilde tanıtmaları ve üstün yetenekli öğrenciler için riskli görülen konularda önleyici çalışmalar düzenlemeleri önemlidir.

Araştırmamızda öğrencilerin eğitsel alanda kendilerine en fazla yardımcı olacağını düşündükleri rehberlik uygulamaları; (1) ilgi ve yetenek alanlarında kariyer yapan yetişkinlerle bir araya gelmek, (2) ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, esnek bir ders çalışma planı yapmak ve (3) kendileriyle aynı ilgi ve yeteneklere sahip diğer öğrencilerle bir araya gelmektir. Öğrencilerin mesleki alanda faydalı olacağını düşündükleri uygulamalar ise; (1) yetenek ve ilgilerinin yoğunlaştığı bir yerde stajyer veya çırak olarak çalışmak, (2) ilgi, yetenek ve gelecek hedeflerini içeren bir kariyer çizelgesi tasarlamak ve (3) çalışmak istedikleri alanda çalışan bir meslek elemanını izlemektir. Araştırmamızda öne çıkan bu beklentiler, literatürde üstün yeteneklilerin eğitsel ve mesleki ihtiyaçları için yapılan önerilerle (Silverman, 1993b; Van Tassel-Baska, 1990) tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmalar üstün yeteneklilerin kendi ilgi ve yeteneklerindeki kişilerle bir arada oldukları ve öğretim programlarının da bu özelliklere göre düzenlendiği ortamlarda daha mutlu ve başarı olduklarını ortaya koymaktadır (Adams-Byers, Whitsell ve Moon, 2004; Kulik, 1992; Rogers, 1991; Vogl ve Preckel, 2014). Tam zamanlı ya da yarı zamanlı homojen grupların örneklemimizdeki üstün yetenekli öğrencilerin tercih ettikleri öğretim uygulamaları olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kariyer planlarını oluşturma aşamasında uzman kişilerden yardım almaları ya da ilgi duydukları alanda çalışma imkânının sağlanması gibi uygulamalar, üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerinde önemli katkı sağlayacağı sıklıkla belirtilmektedir. Bu alanda mentörlük uygulamalarının başarısı ise birçok çalışmada (Clasen ve Clasen, 2003; Shevitz, Weinfeld, Jeweler ve Barnes-Robinson, 2003) ortaya konulmuştur. Ülkemizde çoğu okulda uygulanan PDR programlarında, üstün yeteneklilerin bu beklentilerinin karşılanabildiği söylenemez. Araştırmamızdan elde edilen bulgular ise Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin PDR servislerinden beklentilerinin standart uygulamaların dışında olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantılarında cinsiyet ve sınıf düzeyine dayalı anlamlı farklılıklar yoktur. Üstün yeteneklilerin danışma yaşantılarını doğrudan bu değişkenler açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarında

cinsiyetlere ve yaş dönemlerine göre farklılık olduğu hem bu çalışmanın hem de daha önceki araştırmaların (Kerr, 1991; McCormick ve Wolf, 1993; Silverman, 1993b; Yoo ve Moon, 2006) bulgularıyla ortaya konulmuştur. Bu çalışmada farklılıkları araştırılan ortaokul ve lise düzeylerinde de rehberlik hizmetlerinin belirli alanlara yoğunlaştığı bilinmektedir. Dolayısıyla farklı yaş grupları ve cinsiyetlerle yapılan psikolojik danışma oturumlarında danışma ilişkisi boyutunda herhangi bir farklılık beklenmese de kullanılan stratejiler ve gündeme gelen konularda farklılaşmaların olabileceği düşünülmektedir. Ortaya çıkan bu sonucun, genel olarak üstün yeteneklilerin danışma yaşantılarında özel uygulamalara çok fazla yer verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırma, ülkemizdeki üstün yetenekli öğrencilerin danışma ilişkilerinin doğasını, oturumlarda hangi stratejilerin daha çok tercih edildiği ve PDR uygulamalarında hangi yöntemlerin daha faydalı bulunduğunu inceleyen ilk çalışmalardandır. Elde edilen bulgular, üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin uygulamalarını farklılaştırmaları açısından yol gösterici niteliktedir. Fakat üstün yeteneklilere etkili PDR hizmetlerinin sunulmasında yalnızca bu bulgular yeterli değildir. Uygulayıcı olan rehber öğretmenlerin bakış açıları ve alandaki yeterlik düzeyleri de oldukça önemlidir. Bu amaçla rehber öğretmenlerden elde edilen verilere yönelik tartışma aşağıda sunulmuştur.

5. 4. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Yeterlikleri

Bu çalışmadaki rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere dönük bilgi, algı ve aktivitelere katılma ölçeklerinden aldıkları puanlar ortanca değere çok yakındır. Buna karşın öğretmenlerin bilgi ve aktivitelere katılma puanlarına ait standart sapmalarının çok büyük olması örneklem içerisinde oldukça büyük farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Okul rehber öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili aktivitelere katılma düzeylerini açıklamaya dönük regresyon analizi sonucunda, bilgi ve algı düzeyleri anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur. Yordama yapısına göre rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi ve algı düzeyleri yükseldikçe onlarla ilgili aktivitelere katılma sıklıkları artmaktadır. Bu sonuç üstün yeteneklilerle ilgili bilgi sahibi olmanın onlara dönük rehberlik hizmetlerinin kalitesini artıracak yönündeki kuramsal literatürle tutarlıdır (Colangelo ve Assouline, 2000; Davis ve Rimm, 2004; Moon, 2007). Ayrıca yapılan araştırmalarda (Carlson, 2004; Goldsmith, 2011), rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerinin bu öğrencilere dönük aktivitelere katılma sıklığını anlamlı şekilde açıkladığı tespit edilmiştir. Üstün yeteneklilerle çalışan diğer öğretmenlerle yapılan araştırmalarda da bizim bulgumuza benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeyleri arttıkça tanılama

konusunda daha aktif ve doğru bir şekilde hizmet verdikleri gözlenmiştir (Şahin, 2012). Çalışmamızda rehber öğretmenlerin bilgilerinin yanı sıra algı düzeylerinin de üstün yeteneklilerle ilgili aktivitelere katılımlarını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştu. Literatürde vurgulanan bilgilerle (Gentry, 2006; Hanson ve Stone, 2002) uyumlu olarak üstün yeteneklilere dönük olumlu ve sağlıklı algılara sahip olan rehber öğretmenlerin, onların eğitimleri ve gelişimleri için çalışmaya daha istekli olmaları beklenen bir sonuçtur. Diğer araştırmalarla da (Carlson, 2004; Wood ve diğ., 2010) tutarlılık gösteren bu sonuç, aslında rehber öğretmenlerin bilgi düzeyleriyle de doğrudan bağlantılıdır. Üstün yetenekli öğrencilere dönük sağlıklı bilgiler edinen rehber öğretmenlerin onlarla ilgili olumsuz algıları da değişmektedir. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencileri daha iyi tanıyan rehber öğretmenler, onların özgün ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim ve rehberlik programlarının uygulanmasında daha aktif rol almaktadırlar. Üstün yeteneklilere dönük algıların incelediği çalışmaların büyük bir kısmının okul psikolojik danışmanlardan ziyade diğer öğretmenler üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri daha çok bilişsel özellikleri ile tanımladıkları (Tezcan, 2012) ve en az bilgi sahibi oldukları konuların çocukların sosyal-duygusal gelişimleri (Gökdere ve Ayvaci, 2004) olduğu dikkat çekmektedir. Jacob (1972) ise, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere dönük olumsuz tutumlar sergilediklerini ve aşırı meraklı davranışlarını sınıf içinde hoş karşılamadıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük olumsuz algıları, elbette sundukları eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaktadır. Okul rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili rollerinden biri de diğer okul personeli ile bu konuda işbirliği geliştirmek ve doğru bir bakış açısı oluşturmalarına katkı sağlamaktır. Bu durumda öncelikle kendisinin sağlıklı bir algıya sahip olup olmadığı önemlidir.

Araştırma grubumuzdaki rehber öğretmenlerin kıdemleri ve üstün yetenekliler hakkında eğitim alma durumları onların üstün yeteneklilerle ilgili çalışmalarını anlamlı düzeyde açıklamamaktadır. Bu alanda yapılan araştırma sayısı oldukça az olmakla birlikte, rehber öğretmenlerin kıdemleriyle üstün yeteneklilere hizmet verme düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığını gösteren birkaç çalışma vardır (Carlson, 2004; Goldsmith, 2011; Wiener ve Oshea, 1963). Bu sonuç, rehber öğretmenlerin hizmet öncesindeki eksikliklerinin hizmet içindeki süreçte de devam ettiğinin göstergesi olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin hizmet yılları içerisinde üstün yeteneklilerle karşılaşma ve onlara dönük aktivitelere katılma fırsatlarının süreklilik göstermeyebileceği de göz önüne alınmalıdır. Aslında öğretmenlik mesleğindeki kıdem, iş tecrübesinin yanı sıra kişinin kendisini geliştirmeye dönük fazla zamana sahip olduğunun göstergesidir. Bir başka deyişle rehber öğretmenlerin kıdemleri ile aktivitelere katılma düzeyleri arasındaki aracı

değişkenin hizmet süresi içerisinde aldıkları eğitimler olduğu söylenebilir. Fakat bu çalışmada elde ettiğimiz; rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alma durumları ile bu öğrencilere dönük hizmetlere katılma düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olmaması bu açıdan bakıldığında oldukça farklı bir bulgudur. Ayrıca literatürdeki araştırmaların çoğunda (Hansen ve Feldhusen, 1994; McCoach ve Siegle, 2007; Tortop, 2014), bizim bulgumuzdan farklı olarak; üstün yeteneklilerle ilgili eğitim düzeyinin artması, onlara dönük hizmet sıklığı ve kalitesi ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Buna karşın okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada (Şahin, 2013), mezun oldukları okulda üstün yeteneklilerle ilgili ders alanlarla almayanların bu öğrencilere dönük bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bizim çalışmamızda üstün yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim geçmişine sahip olan rehber öğretmenlerin çoğu lisans programlarında bir ders olarak bu eğitimleri aldıklarını belirtmektedirler. Rehber öğretmenlerin bir kısmı ise hizmet içinde üstün yeteneklilerle ilgili bir takım eğitimler aldıklarını belirtmektedirler. Fakat Türkiye'deki PDR lisans programlarının içeriklerinin incelendiği bir çalışmada (Yazıcı ve Altun, 2014) üstün yeteneklilere dönük eğitimin yalnızca özel eğitim dersi içerisinde yer alan bir haftalık içerikten ibaret olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızın bulgusuna göre lisans düzeyinde verilen bu eğitim oldukça yetersizdir. Bu bulgu, Türkiye'deki rehber öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde üstün yetenekli öğrencilerle ilgili aldıkları eğitimlerin etkililiğini göstermesi açısından önemlidir.

Çalışmamızda rehber öğretmenlerin BİLSEM'de çalışıp çalışmama durumlarına göre, üstün yeteneklilere dönük bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeylerindeki farklılıklar araştırılmıştır. Analiz sonucunda BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgilerinin ve aktivitelere katılma düzeylerinin normal okullarda çalışanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bizim bulgumuza benzer şekilde Carlson (2004) da üstün yeteneklilere özel eğitim veren uzmanlarla aynı okulda çalışan rehber öğretmenlerin bilgi ve aktivitelere katılma düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. BİLSEM'de hizmet veren rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili daha aktif çalışmaları ve daha fazla bilgi sahibi olmaları beklenen bir sonuçtur. Çünkü BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenlerin iş yükünün neredeyse tamamını üstün yeteneklilerle ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Ayrıca bu süreç içerisinde çeşitli hizmet içi eğitimlere (Kılıç, 2011) katılma fırsatı bulabilmektedirler. Normal okullarda hizmet veren rehber öğretmenlerin ise çok farklı öğrenci profilleri ile ilgilenmek zorunda oldukları ve genellikle standartların üzerindeki sayıda öğrenciye hizmet verdikleri bilinmektedir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Fakat bu durum okul rehber öğretmenlerinin üstün yeteneklilerle ilgili daha az bilgi sahibi olmalarını haklı çıkarmaz. Ayrıca iş yükünün fazla

olması durumunda rehber öğretmenlerin aileler ve diğer öğretmenlerle işbirliği geliştirerek üstün yetenekli öğrencilerine hizmet sunması beklenmektedir (ASCA, 2013; Türk PDR-DER, 2011). Bununla birlikte öğrencilerin BİLSEM'lere devam ediyor olmaları, okul rehber öğretmenlerinin üstün yeteneklilerle ilgili sorumluluklarını azaldığı yönünde bir anlayış geliştirmelerine neden olabilir. Fakat üstün yetenekli öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını örgün okullarında geçirmekte olduğu ve BİLSEM'lerin çok azında rehber öğretmenin bulunduğu göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir.

Bu araştırmada elde ettiğimiz bir diğer bulgu ise BİLSEM'de görev yapan ve yapmayan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük algılarında anlamlı fark olmamasıdır. Buna göre BİLSEM'lerde ve normal okullarda hizmet veren rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili algıları benzer düzeydedir. Toplum içerisinde üstün yeteneklilere dönük birçok mitin ya da yanlış inanışın var olduğu bilinmektedir (Cross, 2011; Moon, 2009; Sak, 2011). Yapılan araştırmalarda (Jacobs, 1972; Levy ve Plucker 2008) üstün yeteneklilere dönük olumsuz algıların veya yanlış inanışların öğretmenler tarafından da benimsendiği görülmektedir. Örneğin McCoach ve Siegle (2007) özel eğitim uzmanlarının üstün yeteneklilere dönük olumlu algılarının ve eğitimlerini destekleme düzeylerinin oldukça düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Oysaki literatür bulgularıyla tutarlı olarak (Geake ve Gross, 2008; Hansen ve Feldhusen, 1994; Şahin, 2012) üstün yeteneklilerle ilgili daha fazla bilgiye ve deneyime sahip olan öğretmenlerin daha sağlıklı bir bakış açısı geliştirmeleri beklenirdi. Bu sonuç, rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi ve aktivitelere katılma sıklığının onlara dönük algılarında belirgin bir fark yaratmadığının göstergesi niteliğindedir. Bununla birlikte elde ettiğimiz bu sonuç, rehber öğretmenlerin algılarını belirlemede kullandığımız ölçme aracının ayırıcılığı ile ilgili bir sınırlılığa işaret edebilir. Literatürde birçok tartışmalı görüşün yer aldığı, aynı zamanda kendi içerisinde de oldukça farklılaşan üstün yeteneklilerle ilgili genel yargı ifadelerin oluşturulması oldukça zordur. Yine de ölçek maddelerinin üstün yeteneklilere dönük olumlu ya da olumsuz algıları daha net ifade edecek şekilde yeniden düzenlenip test edilmesi faydalı olabilir.

Bu çalışmada, PDR mezunu olan ve olmayan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu Goldsmith'in (2011) ABD'deki rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bazı yeterliklerini, mezun oldukları programlara göre karşılaştırdığı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Goldsmith, CACREP'e bağlı programlarından mezun olan ve olmayan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi ve çalışma düzeylerinde anlamlı fark olmadığını bulmuştur. Bununla birlikte ABD'de üstün yeteneklilerin eğitimi ve psikolojik danışmanlığıyla birçok sertifika ve lisansüstü

program bulunmaktadır. Eyaletlere göre değişiklik göstermekle birlikte genellikle üstün yeteneklilere hizmet verebilmek için bu programların bitirilmesi zorunludur (NAGC, 2013). Bizim çalışmamızda lisans eğitimini PDR programlarında almayan rehber öğretmenlerin, Felsefe grubu, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları Öğretimi ve Eğitim Yönetimi, Teftiş ve Planlama gibi alanlardan mezun oldukları görülmektedir. Diğer alanlarla karşılaştırıldığında dört yıllık PDR eğitimi alanların üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı veya aktivitelere katılma ölçeklerinden anlamlı düzeyde daha yüksek puan almaları beklenirdi. Bu durum üstün yeteneklilere dönük becerilerin ve bilgilerin kazandırılması açısından PDR programlarını tartışmalı hale getirmektedir. Türkiye'deki PDR lisans programlarının üstün yeteneklilerle ilgili bilgi ve becerileri kazandırması açısından incelendiği bir çalışmada (Yazıcı ve Altun, 2014), hiçbir üniversitede bu konuyla ilgili zorunlu bir dersin olmadığı bununla birlikte birkaç üniversitede seçmeli derslerin yer aldığı belirlenmiştir. Aksoy ve Diken (2009) ise rehber öğretmenlerin özel eğitimde PDR hizmetleri sunmaya dönük öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmamızın bu bulgusu PDR lisans eğitiminin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik kazandırma konusunda oldukça sınırlı olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte PDR mezunu olmayan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi ve beceri eksikliklerini hizmet içi eğitimlerle kapattıkları da düşünülebilir. Fakat çalışmamızdaki PDR programından mezun olmayan rehber öğretmenlerden yalnızca beşi üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

5. 5. Rehber Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırma desenine uygun olarak, nicel verilerle elde edilen bulgular hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla rehber öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre rehber öğretmenlerin çoğu üstün yeteneklilere dönük özel bir eğitim almamıştır. Bununla birlikte hizmet içi eğitim sürecinde aldıkları eğitimin sadece tanılama amacıyla kullanılan testlerin uygulanmasıyla ilgili olduğu ve üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, PDR ihtiyaçlarıyla ilgili herhangi bir bilginin verilmediği tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmamızın nicel bulgularında ortaya çıkan hizmet içi eğitimlerin yetersizliğine ilişkin sonuca açıklık getirmektedir. Ayrıca rehber öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin özel eğitim dersi içerisinde sadece bir bölüm olması hem rehber öğretmenlerin görüşlerine hem bizim nicel bölümde yaptığımız karşılaştırmalara göre yetersizdir. BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenlerin ise katıldıkları çalıştay ve seminerlerde daha çok üstün yeteneklilerin genel özellikleri ve öğretim stratejileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu durum nicel

bölümde BİLSEM rehber öğretmenlerinin daha çok kendi çabalarıyla bilgi ve becerilerini arttırdıkları görüşünü ortaya çıkarmaktadır.

Görüşmelerden elde edilen bir diğer bulguya göre üstün yetenekli öğrencilerin en temel ihtiyaçlarının ilk sırasında farklılıklarının anlaşılması ve saygı duyulması gelmektedir. Ayrıca kendi özelliklerine uygun eğitim kurumları ve farklılaştırılmış programlara gereksinim duydukları belirtilmiştir. Bu görüşler literatürde üstün yeteneklilerle ilgili sıklıkla vurgulanan (Colangelo ve Assouline, 2000; Davis ve Rimm, 2004; Silverman, 1993d) temel konularla tutarlık göstermektedir.

Görüşmeye katılan rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri daha çok kişisel-sosyal ve eğitsel alanda yoğunlaşmaktadır. Bu görüşlere göre öğrencilerin eğitsel alanda yaşadıkları sorunlar; sınıfta sıkılma, okula gitme konusunda isteksizlik, sınav kaygısı ve motivasyonsuzluktur. Kişisel sosyal alanda ise akran ilişkilerindeki sorunlar, mükemmeliyetçilik ve üstün yeteneklilik etiketinin olumsuz etkileri gibi konuların yer aldığı belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin bu tespitleri bizim çalışmamızdaki üstün yetenekli öğrencilerin belirttikleri sorunlarla paralellik göstermektedir. Araştırma grubumuzdaki üstün yetenekli öğrencilerin de kendilerini en çok rahatsız eden konular arasında; okulu terk etme isteği, mükemmeliyetçilik, diğerleri tarafından farklı algılanma, üstün yeteneklilik etiketi ve buna dönük beklentilerle başa çıkma gibi endişeler yer almaktaydı. Bu sorunların daha önceki araştırmalarda (Berlin, 2009; Parker ve Adkins, 1995; Wood, 2009; Yoo ve Moon, 2006) da üstün yetenekli öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları ve PDR hizmetlerine gereksinim duydukları problemler arasında gösterilmektedir. Araştırmanın nicel bölümünden farklı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerde rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarına pek değinmedikleri görülmektedir. Oysaki literatürde (Kerr, 1991; Silverman, 1993) ve araştırmamızda; üstün yetenekli öğrencilerin çok yönlü potansiyele sahip oldukları ve kendilerine uygun bir kariyer planını oluşturmakta zorlandıkları yönünde bulgular mevcuttur. Araştırmamızdaki rehber öğretmenlerin öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarına vurgu yapmaması bu öğrencilerin oldukça yüksek sınav ve okul puanlarına sahip olmaları ve bir üst öğrenim kurumuna yerleşmekte zorluk çekmemeleri ile ilgili olabilir. Türkiye'deki mesleki rehberlik çalışmaları için bu yeterli bir hizmet olarak görülmektedir. Literatürde önerilen; okul öncesinden başlayan bir kariyer eğitimi ve çok yönlü değerlendirme yaklaşımlarını içeren mesleğe yönlendirme sisteminin ülkemizde uygulandığını söylemek oldukça zordur.

Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlerken çoğunlukla öğretmen görüşlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kendi gözlemleri, velilerinin ve diğer öğrencilerin beyanlarından da yararlandıkları tespit

edilmiştir. Bu durum üstün yeteneklilerle danışma yaparken birçok kaynaktan bilgi edinilmesi yönündeki yaklaşımlarla (Kerr, 1991; Moon ve Hall, 1998) tutarlıdır. Buna karşı rehber öğretmenlerden çok azı üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla ilgili rehberlik servisine başvurduklarını belirtmektedirler. Üstün yetenekli öğrencilerin PDR servislerinden yardım almaya dönük bu davranışları araştırmamızın nicel bölümünde öğrencilerden elde edilen bulgular ve daha önceki araştırma sonuçları (Altun, 2010; Peterson ve Ray, 2006a) da dikkate alındığında beklenen bir durumdur. Bununla birlikte rehber öğretmenlerden çok azının üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde yapılandırılmış formlardan ya da standart ölçme araçlarından yararlandığı tespit edilmiştir. Oysaki bu tür formların doğru bir şekilde kullanılması ile öğrencilerin problem alanları kolaylıkla tespit edilebilir ya da rehberlik servisine yansımayan bazı PDR ihtiyaçları ortaya çıkarılabilir. Fakat araştırmamızdaki rehber öğretmenlerin bu tür formları kullanmayışı, üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarının belirlenmesine dönük ölçme araçlarının sınırlılığından da kaynaklanabilir. Bu durum ise çalışmamızda Türk kültürüne uyarladığımız ölçme araçlarına duyulan ihtiyaca dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin bazıları üstün yetenekli öğrencilere dönük aktivitelerle ilgili bilgi sahibi olmadığını ve standart PDR hizmetlerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin çoğu üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının karşılanması için özel yöntemler uygulanması gerektiğinin farkındadırlar. Bunun için rehber öğretmenlerin en çok kullandıkları ve faydalı olduğunu düşündükleri yöntemler bireysel görüşmeler, öğretmen bilgilendirmeleri ve veli görüşmeleridir. Fakat rehber öğretmenlerin bu görüşmelerde üstün yetenekliler için geliştirilen yaklaşım ve stratejileri kullanmadıkları belirlenmiştir. Araştırmamızdaki rehber öğretmenler daha çok üstün yetenekliler hakkında sahip oldukları bilgi ve deneyimleriyle standart PDR hizmetlerini birleştirme yoluna gitmektedirler. Bu bağlamda üstün yeteneklilerle çalışırken, grup rehberliği, akran danışmanlığı, drama çalışmaları ve yeteneklerini sergileyebilecekleri etkinliklerde bu öğrencilere sorumluluk verme gibi uygulamaları başarılı bulmaktadırlar. Yapılan bu uygulamalar literatürde üstün yetenekli öğrenciler için önerilen stratejiler arasında yer almaktadır. Buna karşın literatürde üstün yetenekliler için önerilen daha pek çok stratejinin olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca burada bahsedilen yöntemlerin sadece birkaç rehber öğretmen tarafından kullanıldığına da dikkat çekmek gerekir.

Üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinde rehber öğretmenlerin, sıradan/ezberci etkinlikleri kullanışsız buldukları ve bazen aile desteğinin ve bireysel görüşmelerdeki devamlılığının sağlanması hususunda başarısız oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra empatik olmayan ve alandaki uzmanlığını hissettirmeyen rehber öğretmen tutumlarının da başarısız sonuçlar verdiği belirtilmektedir. Rehber öğretmenlerin kendi deneyimleriyle

ulaştıkları bu sonuçlar üstün yeteneklilerle çalışanlar için oldukça önemli ipuçları taşımaktadır. Zira üstün yeteneklilere dönük kullanılan stratejilerin hangilerinin kullanışsız olduğunun bilinmesi de önemli bir çıkış noktasıdır. Ayrıca rehber öğretmen standartlarının ve rollerinin belirlenmesinde bu gibi durumların dikkate alınması oldukça önemli görülmektedir. Bu kapsamda, uzun yıllar tartışılan “Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri de üstün yetenekli olmalı mıdır?” konusunun artık psikolojik danışmanlarını da kapsamaya söz konusu olabilir. Fakat bu soruya cevap verebilmemize yardımcı olacak bir araştırma bulgusuna henüz rastlanılmamıştır. Bununla birlikte öğretmenler için yapılan tartışmalarda ulaşılan sonuç (Sak, 2011) ve üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri (Vialle ve Quigley, 2003; Vialle ve Tischler, 2005) dikkate alındığında bizim çalışmamızdaki rehber öğretmenlerin belirttiği özellikler ön plana çıkmaktadır. Buna göre, üstün yetenekli öğrencilerle çalışan rehber öğretmenler alanlarında uzman ve üstün yeteneklilerin bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarına hitap edebilecek yeterlikte olmalıdır.

Araştırmamızdaki rehber öğretmenlerin tümü eğitimcilerin ve okul psikolojik danışmanlarının üstün yetenekliler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı görüşündedirler. Üstelik bu durumu üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili en önemli sorun olarak değerlendirmektedirler. Araştırmamızın nicel bölümünde de rehber öğretmenlerin bu alanla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya konulmuştu. Rehber öğretmenlerin bu yetersizliklerin giderilmesine ilişkin önerileri ise üstün yeteneklilerle ilgili lisansta ayrı bir dersin olması ve belirli periyotlarla hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesidir. Rehber öğretmenlerden bazıları ise tanılama araçlarıyla ve mesleki etikle ilgili eğitimlere ağırlık verilmesinden bahsetmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin doğru ve adil bir tanılama sisteminden geçmeleri, uygun eğitim programlarına yönlendirilmeleri ve özgün özelliklerine duyarlı psikolojik danışma hizmetleri alabilmeleri için okul rehber öğretmenlerinin bu alandaki yeterlik düzeylerinin artırılması gerektiği literatürde sıkça vurgulanan konular arasındadır (ASCA, 2013; Gentry, 2006; Silverman, 1993c). Bizim çalışmamızda rehber öğretmenlerin de bu konudaki eksikliklerinin farkında oldukları ve profesyonel gelişimleri adına bu alanda eğitime ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur.

Görüşmelere katılan rehber öğretmenlerden bazıları mevcut rehberlik programını üstün yeteneklilere dönük uygulamalar bakımından yeterli görürken çoğu bu programının pek çok eksik yönünün olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların çoğu uygulanan rehberlik programının daha çok öğrencilerin eğitim ve kariyer olanaklarına hitap ettiği, psiko-sosyal ihtiyaçlarının ise ikinci planda kaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna dayalı olarak rehber öğretmenlerden geliştirilecek bir program için önerileri istenmiştir. Öğretmenlerden bazıları üstün yetenekliliği doğru bir şekilde tanıtan ve öğrencilerin yeteneklerini sergileyebilmelerine olanak sunan etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Rehber öğretmenlerden bazıları ise bu alandaki pek çok araştırmacının (Robinson, Shore ve Enersen, 2014; Wood, 2010) vurguladığı gibi üstün yetenekli öğrencilere özel olarak geliştirilmiş ve etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış etkinliklerin programda yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin daha çok birleştikleri nokta üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel anlamda çok fazla sıkıntı yaşamadıkları o yüzden programda sosyal-duygusal yönlerine ağırlık verilmesidir. Oysaki üstün yetenekli öğrencilerin okullarda karşılaştıkları pek çok sorun yeteneklerine ve ilgilerine uygun eğitim ortamlarının sağlanmamasından kaynaklanmaktadır (Kerr, 1991; Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997; Siegle ve McCoach, 2005). Araştırmamızın nicel bölümünde de ebeveynlerin en fazla bu konularla ilgili sorun yaşadıkları ortaya konulmuştu. Fakat araştırmamızdaki rehber öğretmenlerin de belirttiği gibi öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri de göz ardı edilemez. Bunun için son yıllarda üstün yetenekli öğrencilere özel eğitim verilen kurumlarda psiko-sosyal gelişimlerinin de dâhil edildiği müfredatlar uygulanmaktadır (Rachmel, 2007). Benzer şekilde üstün yeteneklilere özgü bir rehberlik programının da tüm boyutları dengeli bir şekilde içermesi daha uygun olabilir.

Rehber öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların çoğu nicel bölümdeki bulgularla ve daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte bu görüşmeler sayesinde nicel bölümde elde ettiğimiz bulgulardan bazılarını açıklık getirildi. Yine bu bölümde tartışılan bulguların, araştırmamızın nicel bölümünde ortaya koyulan eksikliklerin nedenlerinin anlaşılması ve bunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri getirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

1. Bu çalışma ile üstün yetenekli öğrencilerin problemlerini, psikolojik danışma ilişkilerinin niteliğini, rehber öğretmenlerin bu öğrencilere dönük bilgilerini, algı durumlarını ve aktivitelere katılma düzeylerini incelemede kullanılabilecek ölçekler Türk kültürüne uyarlanmıştır.
2. Ebeveynler çocuklarıyla ilgili, üstün yetenekli olmalarından kaynaklanan ve öncelikli olarak eğitim, kişisel özellikler ve aile-arkadaş ilişkileri alanlarında gözlenen sorunlar yaşamakta ve PDR hizmetlerine genelde bu durumlar için ihtiyaç duymaktadırlar.
3. Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve BİLSEM'lerdeki PDR servislerinden yardım alma oranları oldukça düşüktür. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri bu servislere hiç başvurmamıştır. Hizmet alma talebi genelde eğitsel ve mesleki konularla ilişkilidir. Üstün yetenekliler bu servislerden aldıkları hizmetlerin içerik ve niteliklerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler.
4. Rehber öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilere özgü PDR hizmetleri konusundaki bilgileri, hizmetlerin niteliğiyle ilgili algıları ve bu öğrencilere dönük uygulamalar konusundaki becerileri, mevcut ihtiyaçları karşılama bakımından yeterli görülmemektedir. Bu sonuçla bağlantılı olarak, mezun olunan lisans programları ile meslek esnasında başvuru alan hizmet içi eğitim uygulamalarının da üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinin düzey ve kalitesini arttırmada anlamlı etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Rehber öğretmen yetiştiren lisans programlarının içeriklerinde üstün yetenekli öğrencilere dönük PDR hizmetleriyle ilgili teorik bilgilerin ve uygulamalı becerilerin yer aldığı seçmeli ve zorunlu derslerle yer verilmeli ve programlar kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli üzerine inşa edilmelidir.
2. Program içeriklerindeki değişimle bağlantılı olarak, mezun olma aşamasına gelen rehber öğretmen adaylarıyla ilgili yeterlikler belirlenmeli, var olanlar revizyondan geçirilmeli ve üstün yetenekli öğrencilere sunulacak hizmetlerle ilgili mevcut

ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak, yeterliklere ölçülebilecek şeffaflıkta yer verilmelidir.

3. Tamamı üstün yetenekli öğrencilerden oluşan BİLSEM gibi okulların rehberlik hizmetleri yönetmeliği ihtiyaçlara uygun hale getirilmeli, bu okullarda çalışacak rehber öğretmenlerin seçiminde ve görevlendirilmesinde hizmet öncesi ve hizmet içi uygulamalara katılma ve yararlanma düzeyleri dikkate alınmalıdır.
4. Diğer öğrencilerde olduğu gibi, üstün yetenekli öğrencilere dönük PDR hizmetleri için de okul personeli arasında işbirliği geliştirmeli, üstün yeteneklilere dönük ortak bir PDR anlayışı oluşturulmalıdır. Bu kapsamda üstün yeteneklilerin tanılanmasında ve yönlendirilmesinde daha fazla payı bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri belli periyotlarla planlı eğitimlerden geçirilmelidir.
5. Okul rehberlik programları oluşturulurken bireysel farklılıklar dikkate alınmalı bu amaçla bağlantılı olarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel özelliklerine uygun, önleyici, ayarlayıcı, problem çözücü ve geliştirici uygulamalara yer verilmelidir.
6. Üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinin planlanmasında ve uygulanmasında ailelerin yaşadıkları sorunlar dikkate alınmalı, onlara işbirliği yapılmalı, gerektiğinde müşavirlik hizmeti sunulmalıdır.
7. Sosyal etiketlenme, bilgi eksikliği ya da benzeri nedenlerle okul rehberlik servislerinden yardım alamayan üstün yetenekliler için oryantasyon çalışmaları yapılmalı, ayrıca farklı materyaller kullanılarak veya etkinlikler düzenlenerek bilgi ve farkındalık kazandırılmalıdır.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin standardizasyonu için belli psikometrik işlemlere yer verilmiştir. Ölçme yaklaşımlarında ve veri analiz programlarında gözlenen yenilik ve gelişmelerle, ölçeklerin yapısıyla ilgili farklı işlemler sınanabilir, benzer ya da farklı gruplar üzerinde kesitsel veya boylamsal analiz işlemleri gerçekleştirilebilir.
2. 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.

3. Bu çalışmada PDR ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılırken yalnızca üstün yetenekli öğrencilerden ve ailelerinden veri toplanmıştır. Benzer bir çalışma deseni ile üstün yetenekli olmayan öğrencilerden ve ailelerinden de veriler toplanarak sonuçlar karşılaştırmalı bir şekilde incelenebilir.
4. Yapılacak çalışmalarla yetenek düzeyleri ve alanları göz önünde bulundurularak üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları incelenebilir.
5. Bu çalışmada kullanılan ölçekler Türk kültürüne uyarlanmaya çalışılmış ve yapılan mülakatlarda yerel-kültürel unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Ancak buna rağmen üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerini etkileyen bazı kültürel değişkenler gözden kaçmış olabilir. Araştırmalarda bu kültürel ya da demografik değişkenlerin daha kapsamlı şekilde incelenmesi önerilmektedir.
6. Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere dönük hizmetler konusundaki performansları incelenirken oluşturulan modele belli değişkenler katılmış ancak gözlenen varyans oranı düşük bulunmuştur. Bu durum yapılacak benzer çalışmalarda daha farklı değişkenlerin dikkate alınmasını gerektirmektedir.
7. Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında BİLSEM rehber öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin danışma yaşantılarının sorgulandığı bölümde bu durum öğrencilerin cevaplarında yanlılığa sebep olabilir. Sonraki araştırmalar için daha objektif bir veri toplama sürecinin planlanması önerilmektedir.
8. Bu çalışmada yalnızca rehber öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Rehberlik hizmetlerinde etkili olan diğer tarafların (aile, öğretmen, yönetici) ve öğrencilerin kendileri ile de derinlemesine görüşmelerin yer aldığı nitel çalışmalar tasarlanabilir. Bu sayede hem kültüre özgü durumların hem de konuyla ilgili anlaşmazlık ve uyum gösterilen noktaların keşfedilmesine olanak sağlanmış olacaktır.

7. KAYNAKLAR

- Achter, J. A., Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 5-15.
- Achter, J. A., & Lubinski, D. (2005). Blending promise with passion: Best practices for counseling intellectually talented youth. In S. T. Brown & R. W. Lent (Eds.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.600-624). Hobokon, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Achter, J. A., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1996). Multipotentiality among the intellectually gifted:" It was never there and already it's vanishing". *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 65-76.
- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229-236.
- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.
- Afat, N. (2013). Üstün zekalı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkiliği. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akar, İ. (2010). İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akarsu, F. (2004a). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin ve diğ. (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akarsu, F. (2004b). Üstün yetenekli çocukların ailelerinin sorunları. M. R. Şirin ve diğ. (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.447-460). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aldarabah, I. T., Atyat, K., & Hamaden, K. M. (2014). Comparing the parental raring Styles of the gifted children's families and the normal children's families and their relation with the scholastic adjustment in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 5(32), 20-34.

- Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students. *Roepers Review*, 20(1), 28-34.
- Altun, F. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2010a). Üstün yeteneklilerin olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin PDR bağlamında incelenmesi. XII. Rehberlik Sempozyumu, 226-230, İstanbul.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2010b). Learning styles of the gifted students in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 198-202.
- Altun, F., ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı beşinci baskı (DSM-5), Tanı ölçütleri başvuru kitabı*'ndan, çev. Köroğlu, E. Ankara: Hekimler Birliği Yayın Birliği
- American School Counselor Association (ASCA). (2013). Position statement: The professional school counselor and gifted and talented student programs. Alexandria, VA: <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PositionStatements.pdf> adresinden 1 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Anderson, R. W., & Tollefson, N. (1991). Do parents of gifted students emphasize sex role orientations for their sons and daughters?. *Roepers Review*, 13(3), 154-157.
- Andrews, B. (2011). Raising bright children in a scary world. In J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, & J. F. Smutny (Eds.), *Parenting gifted children: The authoritative guide from the National Association for Gifted Children* (pp.416-427). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin ve diğ. (Haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (ss.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2009). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (8. bs., s.123-140). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Ataman, A. B. (2008). Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14,19-40.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik, A., Forstadt, L., & Lipscomb, J. (2009). *Iowa Acceleration Scale Manual: A Guide for whole-grade acceleration K-8.(Manual)*. Great Potential Press, Inc.
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Huber, D. H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 14-24
- Assouline, S., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 1-14.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., & Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223.
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 7(2), 356-368.
- Bakheit, S. E. F. A. (2015). Developing a Saudi version of the new four scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Gifted Education International*, 31(2), 102-116.
- Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33(2), 109-120.
- Bar-On, R., & Maree, J. G. (2009). In search of emotional–social giftedness: A potentially viable and valuable concept. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp.421-435). Springer Netherlands.
- Başlantı, U., & McCoach, D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28(4), 210-215.

- Baum, S. M. (2009). Learning disabilities. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.527-529). California: Sage Publications.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees?. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 96-104.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Baykoç, N., Aydemir, D., & Uyaroğlu, B. (2014). Inequality in educational opportunities of gifted and talented children in Türkiye. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 1133-1138.
- Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education*, 125(2), 259.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in education reform through collaboration. *Professional School Counseling*, 3(5), 323-331.
- Benbow, C. P., Lubinski, D., Shea, D. L., & Eftekhari-Sanjani, H. (2000). Sex differences in mathematical reasoning ability at age 13: Their status 20 years later. *Psychological Science*, 11(6), 474-480.
- Bencik, S. (2006), Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Rooper Review*, 31(4), 217-223.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Bildiren, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 10-21.
- Bickley, N. Z. (2001). The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs. Unpublished doctoral dissertation (Paper AAI3034004), University of Connecticut, Connecticut.

- Bland, L. C., Sowa, C. J., & Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17(2), 77-80.
- 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: Prufrock Press Inc.
- Bozgeyikli, H., Doğan, H., ve Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 133-149.
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2003). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for Windows* (2nd ed.). New York: Palgrave.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, 30(3), 282-296.
- Brody, L. E., Muratori, M. C., & Stanley, J. C. (2004). Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M.U. M. (Eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. The Templeton National Report on Acceleration* (Vol.2, pp. 97-107). Washington DC: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 20–37). New York: Cambridge University Press.
- Brown, B. B., & Steinberg, L. (1990). Academic achievement and social acceptance: Skirting the “brain-nerd” connection. *Education Digest*, 55(7), 55-60.
- Brown, J., Mulhern, G., & Joseph, S. (2002). Incident-related stressors, locus of control, coping and psychological distress among firefighters in Northern Ireland. *Journal of Traumatic Stress*, 15(2), 161-168.
- Burns, D. E., Johnson, S. E., & Gable, R. K. (1998). Can we generalize about the learning style characteristics of high academic achievers?. *Roeper Review*, 20(4), 276-281.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Callahan, C. M. (2009). Giftedness, definition. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.386-390). California: Sage Publications.
- Callahan, C. M., Hunsaker, S. L., Adams, C. M., Moore, S. D., & Bland, L. C. (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students*. Charlottesville: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Camcı-Erdoğan, S. (2013). Üstün zekâlı kızların bilime yönelik tutumları ve bilim insanı imajları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-142.
- Carrell, S. E., & Carrell, S. A. (2006). Do lower student to counselor ratios reduce school disciplinary problems?. *Contributions in Economic Analysis & Policy*, 5(1), 1-24.
- 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.
- Chae, P. K., Kim, J. H., & Noh, K. S. (2003). Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and TOVA performance. *Gifted Child Quarterly*, 47(3), 192-201.
- Chan, D. W. (2001). Learning styles of gifted and nongifted secondary students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 35-44.
- Chan, D. W. (2003). Assessing adjustment problems of gifted students in Hong Kong: The development of the Student Adjustment Problems Inventory. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 107-117.
- Chan, D. W. (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 30-41.
- Chan, D. W. (2007). Perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Relationships to coping strategies and teacher ratings. *Gifted Education International*, 23(3), 289-300.
- Chan, D. W. (2010). Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the revised almost perfect scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68-98.

- Chen, C. P., & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22(3), 121-129.
- Chen, X. (1997). Students' peer groups in high school: The pattern and relationship to educational outcomes. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- 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.
- Clark, B. (2006). International and comparative issues in educating gifted students. In B. Wallace & G. Eriksson (Eds.), *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues* (pp. 287-292). New York: Routledge.
- Clasen, D. R., & Clasen, R.E. (2003). Mentoring the gifted and talented. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 254-267). Boston: Allyn and Bacon.
- Carlson, N. (2004). School counselors' knowledge, perceptions, and involvement concerning gifted and talented students (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, 2004). ProQuest Dissertations and Theses, 765920921.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 373-387), Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. A. Heler, F. J. Mönks, R.J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.595-607). Oxford: Elsevier.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2009). Acceleration/ A nation deceived. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.9-10). California: Sage Publications.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. (2004). A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. The Templeton National Report on Acceleration (Vol.2). Washington DC: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Lupkowski-Shoplík, A. E. (2004). Whole-grade acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M.U. M. (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. The Templeton National

Report on Acceleration (Vol.2, pp. 77-86). Washington DC: Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Introduction and overview. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 7-8), Boston: Allyn and Bacon.

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 155-160.

Colangelo, N., & Peterson, J. S. (1993). Group counseling with gifted students. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 111-129). Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Coleman, L. J. (2001). A "rag quilt": Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 164-173.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap?. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heler, F. J. Mönks, R.J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.203-212). Oxford: Elsevier.

Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754.

Conroy, E. H. (1987). Primary prevention for gifted students: A parent education group. *Elementary School Guidance & Counseling*, 22(2), 110-116.

Cornell, D. G. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 155-160.

Cornell, D. G., & Grossberg, I. N. (1986). Siblings of Children in Gifted Programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 9(4), 253-64.

Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D., & Zuo, L. (2005). A report on the 40-year follow-up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 283-291.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- 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., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326-339.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(1), 44-55.
- Cross, T. L., & Frazier, A. D. (2009). Suicide. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.845-847). California: Sage Publications.
- Cross, T. L., Gust-Brey, K., & Ball, P. B. (2002). A psychological autopsy of the suicide of an academically gifted student: Researchers' and parents' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 247-264.
- Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25-33.
- Çağlar, D. (2004a). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin ve diğ. (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (2004b). Üstün zekâlı çocukların eğitimi ve öğretimi. M. R. Şirin ve diğ. (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.265-274). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Dai, D. Y., & Feldhusen, J. F. (1999). A validation study of the thinking styles inventory: Implications for gifted education. *Roeper Review*, 21(4), 302-307.

- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- 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.
- Daniel, T. (2014). ECHA-training. <http://www.echa.info/echa-diploma/57-echa-training> 21 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Daniels, P. R. (1991). Educating the learning-disabled gifted child. In R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp. 207-222). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Davaslıgil, Ü. (2004a). Üstün çocuklar. M. R. Şirin ve diğ. (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004b). Üstün zekalı çocukların eğitimi. M. R. Şirin ve diğ. (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.233-241). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*, (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Delisle, J. R. (1986). Death with honors: Suicide among gifted adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 558-560.
- Delisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 212-228.
- Demirci, M. D. (2010). Bilim ve Sanat Merkezleri süreci (üstün yetenekli bireylerin eğitimi) iç denetim raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects*, (3rd ed.). Berkshire :Open University Press.
- DeVellis, R. F. (2014). Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar. T. Totan (Çev. ed. 3. basımdan çeviri). Ankara: Nobel.

- DeVries, A. R. (2009). Parenting. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.670-673). California: Sage Publications.
- DeVries, A. R., & Webb, J. T. (2007). Gifted parent groups: The SENG model. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press, Inc.
- Dettmann, D. F., & Colangelo, N. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24(4), 158-61.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the Spectrum. *Exceptional Children*, 49(6), 496- 506.
- Dunn, R., Beaudry, J. S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Dunn, R., Burke, K., & Whitely, J. (2011). What do you know about learning style? A guide for parents of gifted children. In J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, & J. F. Smutny (Eds.), *Parenting gifted children: The authoritative guide from the National Association for Gifted Children* (pp.53-64). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Dunn, R., & Milgram, R. M. (1993). Learning styles of gifted students in diverse cultures, In R. M. Milgram, R. Dunn & G. E. Price (Eds.), *Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective* (1st ed., pp.3-23). London: Preager Publishers.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-286.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press Taylor and Francis Group.
- Eğitim Danışmanlık ve Uzmanlık Hizmetleri [EDUSER] (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika öneri raporu. Ankara: Aydoğdu Ofset Matbaacılık.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146.

- Emerick, J. E. (2004). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. In S. M. Moon (Ed), *Social/Emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp.102-110). California: Corwin Press.
- Emmett, J. D., & Minor, C. W. (1993). Career decision - making factors in gifted young adults. *The Career Development Quarterly*, 41(4), 350-366.
- Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 205-233). Ankara: Asil.
- Evans, K. (1993). Multicultural counseling. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 277-290). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Farral, J., & Henderson, L. (2014). Supporting your gifted and talented child's achievement and well-being: A resource for parents. Flinders University: Association of Independent Schools of SA.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309.
- Feldhusen, J.F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heler, F. J. Mönks, R.J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.23-53). Oxford: Elsevier.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, M. B. (1981). Me: A self-concept scale for gifted students. *Perceptual and Motor Skills*, 53(1), 319-323.
- Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 63-67.
- Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating Low Performance of the Gifted Learner Achieving, Underachieving, and Selective Consuming Students. *Journal of Advanced Academics*, 23(1), 53-71.
- Fimian, M. J., Fastenau, P. A., Tashner, J. H., & Cross, A. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26(2), 139-153.
- Finnan, C., & Chasin, G. (2007). Accelerating the learning of low-achieving students: The transformation of a dropout. *Phi Delta Kappan*, 88(8), 625-629.

- Flanagan, D. P., & Sotelo-Dynega, M. (2009). Wechsler Intelligence Scale for Children-Forth edition. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.937-940). California: Sage Publications.
- Ford, D. Y. (1995). Desegregating gifted education: A need unmet. *Journal of Negro Education, 64*(1), 52-62.
- 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.
- Foster, J. F. (2009). Parental attitudes. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.668-670). California: Sage Publications.
- 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: Mc Graw Hill.
- Fredrickson, R. H. (1986). Preparing gifted and talented students for the world of work. *Journal of Counseling & Development, 4*(9), 556-557.
- Freeman, J. (2004). Cultural influences on gifted gender achievement. *High Ability Studies, 15*(1), 7-23.
- Friedman-Nimz, R., & Skyba, O. (2009). Personality qualities that help or hinder gifted and talented individuals. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp.421- 435). Gantineu: Springer.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*(2), 119-147.
- Gagne, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Stenberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Gagne, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review, 26*(3), 128-138.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Brog, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Gallagher, J. J. (1991). Personal patterns of underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 221-233.
- Galluci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 273-276.
- Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22(1), 18-21.
- Galton, F. (1865). Hereditary talent and character. *Macmillan's Magazine*, 12, 157-166. <http://psychclassics.yorku.ca/Galton/talent.htm> adresinden 13 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gardner, D. P., Larsen, Y. W., & Baker, W. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically Gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gentry, M. (2006). No child left behind: Gifted children and school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 73-81.
- Givens, M. (2009). Sibling relationships. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.805-807). California: Sage Publications.
- Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second-and third-grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(2), 179-205.
- Goldring, E. B., & Shapira, R. (1993). Choice, empowerment, and involvement: what satisfies parents?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 396-409.
- Goldsmith, S. K. (2011). An exploration of school counselors' self-efficacy for advocacy of gifted students. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa.
- Goldsmith, S. K. (2012). Clinical supervision strategies for school counselors working with twice-exceptional students. *Georgia School Counselors Association Journal*, 19(1), 133-144.

- Gökdere, M., & Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Greene, M. J. (2002). Career counseling for gifted and talented 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. 223-235). Austin, TX: Prufrock.
- Greene, M. J. (2003). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roeper Review*, 25(2), 66-72.
- Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10(1), 34-42.
- Greenspon, T. S. (2000). Healthy perfectionism is an oxymoron!. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197-209.
- Griggs, S. A. (1991). Counseling gifted children with different learning style preferences. In R. A. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp.53-74). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gross, C. M., Rinn, A. N., & Jamieson, K. M. (2007). Gifted adolescents' overexcitabilities and self - concepts: An analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 29(4), 240-248.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually 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.19-29). Washington, DC: Prufrock Press
- Gross, M. U. M. (2009). Friendships. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.361-364). California: Sage Publications.
- Guldmond, H., Bosker, R., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2007). Do highly gifted students really have problems?. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 555-568.
- Gust - Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 28-35.

- Gysbers, N. C., Buckner, J., Carr, J. V., Dudley, J., Goodloe, J. P., Hargens, M. H., et al. (1990). Comprehensive guidance programs that work. Michigan: ERIC/Counseling and Personal Services Clearinghouse.
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for adapting educational and psychological tests. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. New York: US Educational Resources Information Center.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Association of Test Publishers*, 1(1), 1-13.
- Hansen, R. (2009). Terman's studies of genius. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.890-892). California: Sage Publications.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hansen, J. B., & Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 30-41.
- Hanson, C., & Stone, C. (2002). Recruiting leaders to transform school counseling. *Theory Into Practice*, 41(3), 163-168.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26(2), 73-76.
- Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Heath, W. J., & Monaco, T. M. (2002). Learning style difference between gifted and nongifted sixth and seventh grade students (the scholarship of teaching and learning). *Academic Exchange Quarterly*, 6(1), 174.
- Hébert, T. P. (1995). Using biography to counsel gifted young men. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6(3), 208-219.
- Hebert, T. P., & Speirs-Neumeister, K. L. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review*, 25(1), 17-21.

- Hebert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 196-207.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education, 32*(3), 154-163.
- Heller, K. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling, 27*(2), 191-210.
- Hertzog, N. B. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 131-143.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470.
- Hollinger, C. L. (1991). Facilitating the career development of gifted young women. *Roeper Review, 13*(3), 135-139.
- Hollinger, C. L., & Fleming, E. S. (1988). Gifted and talented young women: Antecedents and correlates of life satisfaction. *Gifted Child Quarterly, 32*(2), 254-259.
- Hollingworth, L. S. (1930). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 149*(3), 151-159.
- Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development. Measurement and adjustment series (pp. 174-185). Yonkers-on-Hudson, NY, US: World Book Company.
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 55*(4), 250-264.
- Hong, E., Whiston, S. C., & Milgram, R. M. (1993). Leisure activities in career guidance for gifted and talented adolescents: A validation study of the Tel-Aviv Activities Inventory. *Gifted Child Quarterly, 37*(2), 65-68.
- Huang, C. (2012). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 1-35.

- 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.
- Ignat, A. A. (2011). The school counselor and the gifted children education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 591-595.
- Jackson, P. S. (1998). Bright star—black sky a phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent. *Roeper Review*, 20(3), 215-221.
- Jackson, P. S., & Peterson, J. S. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 175–186.
- Jacobs, J. C. (1972). Teacher attitude toward gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 16(1), 23-26.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 322-336.
- Jin, S. U., & Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169-184.
- Johnsen, S. K. (2004). Definitions, characteristics of gifted students. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 1-24). Texas: Prufrock Press.
- Johnsen, S. K. (2009). Identification. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.439-443). California: Sage Publications.
- Johnson, K. (2001). Integrating an affective component in the curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Today*, 24(4), 14-18.
- Jung, C. G. (1998). Psychological types. In C. L. Cooper & L. A. Perven (Eds.), *Personality: Critical Concepts in Psychology* (Vol.1, pp.28-39). Canada: Routledge.
- Jung, J. Y. (2013). The cognitive processes associated with occupational/career indecision: A model for gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(4), 433-460.

- Kahyaoğlu, M. (2013). A comparison between gifted students and non-gifted students' learning styles and their motivation styles towards science learning. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 890-896.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 321-331). Ankara: Asil.
- Kaplan, E. J., & Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first?. *Journal of Instructional Psychology*, 22 (1), 29-34.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocukların eğitimine yönelik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304.
- Karakuş-Atabay, N. (2000). Yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaufmann, F. A., & Castellanos, F. X. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students. In K.A. Heler, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed. pp. 621-632). New York: Elsevier.
- Kayış, A. (2010). Güvenirlik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 401-419). Ankara: Asil.
- Kearney, K. (1992). Life in the asynchronous family. *Understanding Our Gifted*, 4(6), 1-4.
- Kelly, K. R., & Cobb, S. J. (1991). A profile of the career development characteristics of young gifted adolescents: Examining gender and multicultural differences. *Roeper Review*, 13(4), 202-206.
- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1990). Effects of academic ability and gender on career development. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(2), 168-175.
- Kerr, B. A. (1990). *Career planning for gifted and talented youth*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse.

- 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., & Ghrist-Priebe, S. L. (1988). Intervention for multipotentiality: Effects of a career counseling laboratory for gifted high school students. *Journal of Counseling & Development*, 66(8), 366-369.
- Kerr, B., & McKay, R. (2013). Searching for Tomorrow's Innovators: Profiling Creative Adolescents. *Creativity Research Journal*, 25(1), 21-32.
- 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.
- Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168-186.
- Kerr, B., & Vuyk, M. A. (2013). Career development for creatively gifted students: What parents, teachers, and counselors need to know. In K. H. Kim, J. C. Kaufman, J. Baer, & B. Sriraman (Eds.), *Creatively gifted students are not like other gifted students* (pp. 137-165). Rotterdam: Sense Publishers.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., ve Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 78-96.
- Kılıç, R. (2011). I. Uluslararası üstün yeteneklilerin eğitimi sempozyumu (1. Baskı). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-20.
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent boys. *Roeper Review*, 13(4), 184-187.
- Koçak, R., ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.

- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Stenberg & L. Zhang (Eds), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (1st ed., pp.227-248). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Konyalıoğlu, A. P. (2013). Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekalı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, F., ve Mızıkacı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna Süreci ve Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53,99-122.
- Korkut-Owen, F. (2007). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi: ABD, Avrupa Birliği ve Türkiye’deki durum. Özyürek, R., Korkut-Owen, F. & Owen, D. (Editörler), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* (ss.95-121). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köksal, A. (2007). Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kretschmer, E. (1999). *The psychology of men of genius*. Oxon: Routledge.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives, Research-based decision making series*. Washington DC: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 1-22.
- Kurtulmuş, Z. (2010). Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1986). Meslek seçiminde kararsızlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 217-223.
- Küçükşille, E. (2010). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 257-269). Ankara: Asil.

- Landrum, M. S., & Shaklee, B. (Eds.). (1998). *Pre-K—Grade 12 gifted program standards*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2002). Convergence of vocational interests and personality: Examples in an adolescent gifted sample. *Journal of Vocational Behavior, 60*(1), 91-112.
- Leana- Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E., & Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11-1*(21), 31-45.
- Lee-Corbin, H., & Denicolo, P. (1998). Portraits of the able child: Highlights of case study research. *High Ability Studies, 9*(2), 207-218.
- Lee, D., & Pfeiffer, S. I. (2006). The reliability and validity of a korean-translated version of the Gifted Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*(3), 210-224.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly, 56*(2), 90-104.
- Leroux, J. A. (1986). Suicidal behavior and gifted adolescents. *Roeper Review, 9*(2), 77-79.
- Leroux, J. A., & Levitt - Perlman, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review, 22*(3), 171-176.
- Leung, S. A. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counselling Psychology Quarterly, 11*(3), 325-335.
- Leung, S. A., Conoley, C. W., & Scheel, M. J. (1994). The career and educational aspirations of gifted high school students: A retrospective study. *Journal of Counseling & Development, 72*(3), 298-303.
- Lewis, R. B., Kitano, M. K., & Lynch, E. W. (1992). Psychological intensities in gifted adults. *Roeper Review, 15*(1), 25-31.
- Levy, J. J., & Plucker, J. A. (2008). A multicultural competence model for counseling gifted and talented children. *Journal of School Counseling, 6*(4), 1-47.
- Li, A. K. F. (1988). Self - perception and motivational orientation in gifted children. *Roeper Review, 10*(3), 175-180.

- Lim, K. K. Z. (2009). Stanford-Binet. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.826-828). California: Sage Publications.
- Lim, K. K. Z., & Lim, B. H. (2009). Dropouts gifted. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.260-261). California: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools, 49*(7), 695-705.
- Lombroso, C. (1891). *The man of genius* (Vol 16). London: W. Scott.
- 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.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly, 36*(1), 27-31.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review, 15*(1), 18-25.
- 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.
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lovecky, D. V. (2009). Moral sensitivity in young gifted children. In D. Ambrose, & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 161-176). New York: Springer.
- Lovett, B., & Sparks, R. L. (2013). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 46*(4),304-316.
- Lupart, J. L., & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden gifted" students: Underachiever prevalence and profile. *Journal for the Education of the Gifted, 20*(1), 36-53.

- Lupart, J. L., & Toy, R. E. (2009). Twice exceptional: Multiple pathways to success. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 507-525). Springer Netherlands.
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- Mahoney, A., Martin, D., & Martin, M. (2007). Gifted identity formation: A therapeutic model for counseling gifted children and adolescents. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp.199-229).Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Malpass, J. R., O'Neil, H. F., & Hocevar Jr, D. (1999). Self - regulation, goal orientation, self - efficacy, worry, and high - stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21(4), 281-288.
- Manaster, G. J., & Powell, P. M. (1983). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roeper Review*, 6(3), 70-73.
- Margolis, R. L., & Rungta, S. A. (1986). Training counselors for work with special populations: A second look. *Journal of Counseling & Development*,64(10), 642-644.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented- Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Office of Education (DHEW).
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Marshall, B. C. (1981). Career decision making patterns of gifted and talented adolescents: Implications for career education. *Journal of Career Education*,7(4), 305-310.
- Matthews, M. S. (2006). Gifted students dropping out: Recent findings from a Southeastern state. *Roeper Review*, 28(4), 216-223.
- Mauser, A. J. (1981). Programming strategies for pupils with disabilities who are gifted. *Rehabilitation Literature*, 42, 270-75.
- McClelland, R., Yewchuk, C., and Mulcahy, R. (1991). Locus of control in underachieving and achieving gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(4), 380-392.

- McCoach, D. B., and Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted?. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-254.
- McCormick, M. E., and Wolf, J. S. (1993). Intervention programs for gifted girls. *Roeper Review*, 16(2), 85-88.
- McNabb, T. (2003). Motivational issues: Potential to performance. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed. pp.417- 423). Boston: Allyn & Bacon.
- McKay, R. (2009). Career counseling. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.116-120). California: Sage Publications.
- Megay - Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182.
- Mendaglio, S. (1993). Counseling gifted learning disabled: individual and group counseling techniques. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 131-149). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Mendaglio, S. (2007a). Introduction. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp.1-5).Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Mendaglio, S. (2007b). Affective-cognitive therapy for counseling gifted individuals. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp.35-68). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Mendaglio, S., & Peterson, J. S. (Eds.). (2007). *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults*. Prufrock Press Inc.
- Metha, A., and McWhirter, E. H. (1997). Suicide ideation, depression, and stressful life events among gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(3), 284-304.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, (2nd ed.). London: Sage.
- Milgram, R. A. (1991a). Counseling gifted and talented children and adolescents. In R. A. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp.1-5). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Milgram, R. A. (1991b). Career education for gifted learners. In R. A. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp.121-138). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Milgram, R. A. (1991c). Counseling gifted and talented children and youth: Who, where, what and how?. In R. A. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp.7-21). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Milgram, R. A., and Dunn, R. (1993). Identifying learning styles and creativity in gifted learners: Subjects, instrumentation, administration, reliability, validity. In R. M. Milgram, R. Dunn & G. E. Price (Eds.), *Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective* (1st ed., pp.25-36). London: Preager Publishers.
- Miller, A. L., Lambert, A. D., & Neumeister, K. L. S. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(1), 344-365.
- Miller, J. V. (1981). Overview of career education for gifted and talented. *Journal of Career Education*, 7(4), 266-70.
- Miller, K., and Cummings, G. (2009). Gifted and talented students' career aspirations and influences: A systematic review of the literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1), 11-26.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001a). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 24376, Tebliğler Dergisi, Mayıs 2001/2524. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> 2 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001b). Temel kabiliyetler testi 7-11 yönergesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007a). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. Tebliğler Dergisi, Şubat 2007/2593.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007b). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçimi: Genelge. Sayı: B.08.0.ÖRG.0.20.03.05/5763.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete, Sayı,28360.http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliqi_son.pdf adresinden 03 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete, Sayı 29072.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Hizmetler Genel Müdürlüğü (2013). Ek 1: Üstün yetenekliler strateji ve uygulama planı 2013-2017. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf adresinden 20 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.

Montgomery,D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. London: David Fulton Publishers.

Moon, S. M. (2002a). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson and 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. (2002b). Gifted children with attention-dificit/hyperactivity disorder. 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.193-201). Washington, DC: Prufrock Press.

Moon, S. M. (2003a). Counseling families. In N. Cholangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp.388-402). Boston: Allyn & Bacon.

Moon, S. M. (2003b). Developing personal talent. In F. J. Mönks & H. Wagner (Eds.), *Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA): Development of Human Potential: Investment into Our Future* (pp. 11-21). Bad Honnef, Germany: K. H. Bock.

Moon, S. M. (2004). Social and emotional issues, underachievement, and counseling. In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp.xxiii-xxxviii). Thousand Oaks, CA: Corwin 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., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24, 59-80.
- 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.
- Moon, S. M., Nelson, T. S., & Piercy, F. P. (1993). Family therapy with a highly gifted adolescent. *Journal of Family Psychotherapy*, 4(3), 1-16.
- Moon, S. M., & Thomas, V. (2002). Family therapy with gifted and talented adolescents. *Prufrock Journal*, 14(2), 107-113.
- Moon, S. M., Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(3), 207-247.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173.
- Mönks, F., & Pflüger, R. (2005). Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective. Radboud University Nijmegen.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.
- Multon, P., Multon, M., Housewright, M., & Bailey, K. (1998). Gifted and talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Rooper Review*, 21(2), 153-154.
- Munger, A. (1990). The parent's role in counseling the gifted: The balance between home and school. In J. Van Tasse-Baska (Ed.), *A practice guide to counseling the gifted in a school setting* (2nd ed., pp. 65-73). Reston, Virginia: Eric.
- Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Rooper Review*, 20(1), 18-21.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform: A report to the nation and the secretary of education United States Department of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Association for Gifted Children-NAGC (2013). 2012-2013 State of the Nation in Gifted Education: Work yet to be done. An NAGC Look at the 2012-2013 State of

the States in Gifted Education Report. <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us> 20 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Rooper Review*, 22,10-12.
- Neihart, M. (2002a). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. 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.113-122). Washington, DC: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2002b). Gifted children and depression. 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.93-101). Washington, DC: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2002c). Delinquency and gifted children. 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.93-101). Washington, DC: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 115-138). New York: Springer.
- Nelson, K. C., & Prindle, N. (1992). Gifted teacher competencies: Ratings by rural principals and teachers compared. *Journal for the Education of the Gifted*,15(4), 357-369.
- Noble, K. D., & Drummond, J. E. (1992). But what about the prom? Students' perceptions of early college entrance. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 106-111.
- Norman, A. D., Ramsay, J. G., Martray, C. R., & Roberts, J. L. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychological adjustment. *Rooper Review*, 22(1), 5-9.
- Oakland, T., Joyce, D., Horton, C., & Glutting, J. (2000). Temperament-based learning styles of identified gifted and nongifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 183-189.
- Oden, M. H. (1968). *The fulfillment of promise: 40 year follow up of the Terman gifted group*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Oden, M. H., & Terman, L. M. (1947). *Genetic studies of genius, Vol. 4: The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Oğurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukları ile ilgili rehberlik ihtiyaçları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Olenchak, F. R. (1994). Talent development: Accommodating the social and emotional needs of secondary gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 40-52.
- Olenchak, F. R. (1995). Effects of enrichment on gifted/learning-disabled students. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 385-398.
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted Education International*, 25(2), 144-164.
- Olenchak, F. R., & Reis, S. M. (2002). Gifted students with learning disabilities. 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.177-191). Washington, DC: Prufrock Press.
- Olszewski - Kubilius, P. M., & Scott, J. M. (1992). An investigation of the college and career counseling needs of economically disadvantaged, minority gifted students. *Roepers Review*, 14(3), 141-148.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roepers Review*, 20(1), 39-41.
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725-751.
- Oshrat, Z., & Shur, T. (2003). Training teachers of gifted children. In F. J. Mönks & H. Wagner (Eds.), *Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA): Development of Human Potential: Investment into Our Future* (pp. 11-21). Bad Honnef, Germany: K. H. Bock.
- Owens, R. L. (2009). Multipotentiality. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 607-608). California: Sage Publications.

- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] (2014). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Yüksek Öğretim Programları (ÖSYS) ve Kontenjanları Kılavuzu. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014-OSYSKONTKILAVUZU14072014.pdf> 15 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2 (1), 37-59.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özdemir, N. N., ve Demirel, Ş. (2012). Üstün zekâ kavramları: Sosyo-kültürel bakış açıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 77-82.
- Özer, A., Gençtanırım, D., & Ergene, T. (2011). Türk Lise Öğrencilerinde Okul Terkinin Yordanması: Aracı ve Etkileşim Değişkenleri ile Bir Model Testi. *Education in science: the bulletin of the Association for Science Education*, 36(161), 302-317.
- Paris, B. (2011). Why gifted children may not test well. In J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, & J. F. Smutny (Eds.), *Parenting gifted children: The authoritative guide from the National Association for Gifted Children* (pp.19-26). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17(3), 173-175.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Perrone, K. M., Tschopp, M. K., Snyder, E. R., Boo, J. N., & Hyatt, C. (2010). A longitudinal examination of career expectations and outcomes of academically talented students 10 and 20 years post-high school graduation. *Journal of Career Development*, 36(4), 291-309.
- Perrone, P. A., & Van Den Heuvel, D. H. (1981). Career development of the gifted: Horizons unlimited. *Journal of Career Education*, 7(4), 299-304.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. In K.A. Heler, F. J. Mönks, R. J.

Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed. pp. 609-620). New York: Elsevier.

Peterson, J. S. (1990). Noon-hour discussion: Dealing with the burdens of capability. *Gifted Child Today*, 13(4), 17-22.

Peterson, J. S. (2000a). A follow - up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper review*, 22(4), 217-224.

Peterson, J. S. (2000b). Preparing for college: Beyond the getting-in part. *Gifted Child Today*, 23(2), 36-41.

Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 236-250.

Peterson, J. S. (2002). A longitudinal study of post-high-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. *Prufrock Journal*, 14(1), 6-18.

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. (2009). Learning styles. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.529-530). California: Sage Publications.

Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.

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.

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269.

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168.

Peterson, J. S., & Wachter-Morris, C. (2010). Preparing School Counselors to Address Concerns Related to Giftedness: A Study of Accredited Counselor Preparation Programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 311-336.

- Peyser, M. (2005). Identifying and nurturing gifted children in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling, 27*(2), 229-243.
- Phelps, C. L. (2009). Girls, gifted. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 393-396). California: Sage Publications.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies, 17*(1), 57-73.
- Piechowski, M. M. (2009). The inner world of the young and bright. In D. Ambrose & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 177-194). New York: Springer Science+Business Media.
- Plucker, J. A. (1997). Psychometric characteristics of the Adolescent Coping Scale with academically gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics, 9*(1), 5-14.
- Plucker, J. A., & Schmalensee, S. (2009). Intelligence testing. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.477-480). California: Sage Publications.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents* (2nd ed.). Crows Nest: Allen and Unwin.
- Post, F. (1996). Verbal creativity, depression and alcoholism. An investigation of one hundred American and British writers. *The British Journal of Psychiatry, 168*(5), 545-555.
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review, 26*(2), 105-111.
- Price, G. E., & Milgram, R. M. (1993). The learners styles of gifted adolescents around the world: Differences and similarities. In R. M. Milgram, R. Dunn & G. E. Price (Eds.), *Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective* (1st ed., pp.229-247). London: Praeger Publishers.
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preferences in the classroom. *Prufrock Journal, 14*(4), 197-204.
- Rea, D. (2009). Motivating gifted students. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.591-594). California: Sage Publications.

- Rechmer, S. (2007). The new policy for promoting education for outstanding and gifted students in Israel. In P. Csermely et al. (Eds.), *Science Education: Models and Networking of Student Research Training Under 21* (pp.130-140). Balatonfüred, Hungary: IOS Press.
- Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 162-170.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in 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. 81-91). Waco, TX: Prufrock Press.
- Reis, S. M., & Moon, S. M. (2002). Models and strategies for counseling, guidance, and social and emotional support of gifted and talented 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. 251-265). Waco, TX: Prufrock Press.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, 63(4), 463-479.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Hartman, R. K. (1971). Out of the classroom: Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students. *Exceptional children*, 38(3), 243-8.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271.

- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: A personal, family, and school-related factors*. Washington, DC: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 26-35.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). The schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. In N. Cholangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp.184-203). Boston: Allyn & Bacon.
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K., & Sytsma Reed, R. E. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 84-108.
- Reynolds, C. R. (1985). Multitrait validation of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale for children of high intelligence. *Psychological Reports*, 56(2), 402-402.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 304-314.
- Rice, K. G., & Slaney, R. B. (2002). Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(1), 35-49.
- Richard, 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.
- Riding, R.,& Pearson, F. (1994). The relationship between cognitive style and intelligence. *Educational Psychology*, 14(4), 413-425.
- Rimm, S. B. (1997). An underachievement epidemic. *Educational Leadership*,54(7), 18-22.
- 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.

- Rimm, S. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Cholangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp.424-443). Boston: Allyn & Bacon.
- Rimm, S. (2007). What's wrong with perfect? Clinical perspectives on perfectionism and underachievement. *Gifted Education International*, 23(3), 246-253.
- Rimm, S. (2009). Underachievement. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.911-914). California: Sage Publications.
- Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 353-359.
- Rimm, S., & Olenchak, F. R. (1991). How FPS helps underachieving gifted students. *Gifted Child Today*, 14(2), 19-22.
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 241-259.
- Robertson, E. (1991). Neglected dropouts the gifted and talented. *Equity & Excellence in Education*, 25(1), 62-73.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M.U. M. (Eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. The Templeton National Report on Acceleration* (Vol.2, pp. 59-67). Washington DC: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 280–294). New York: Cambridge University Press.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner: Research-based decision making series*. Washington, DC: National Research Center on Gifted and Talented.

- Rogers, K. B. (2002). Effects of acceleration on gifted learners. 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. 3-12). Austin, TX: Prufrock.
- Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M.U. M. (Eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. The Templeton National Report on Acceleration* (Vol.2, pp. 47-57). Washington DC: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Roid, G. (2003). Stanford-Binet Intelligence Scales(SB5). Rolling Meadows, IL: Riverside. <http://www.nelson.com/nelson/school/assess/test-ind/stan-b5.html> adresinden 19 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ross, P. O. (1993). *National excellence: A case for developing American's talent*. Washington DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Ross, P. O. (Ed.) (1994). *National excellence: A case for developing American's talent: An anthology of readings*. Washington DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies and counseling approaches. *ASCA: Professional School Counseling*, 16(3), 158-171.
- Rudasill, K. M., Foust, R. C., & Callahan, C. M. (2007). The Social Coping Questionnaire: An examination of its structure with an American sample of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 353-371.
- Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, giftedness, and career choice: A review. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 423-430
- Sadowski, A. J. (1987). A case study of the experiences of and influences upon gifted high school dropouts. *Dissertation Abstracts International*, 48(04), 893.
- Sak, U. (2006). Turkey: Education for gifted students. In B. Wallace, & G. Eriksson (Eds.), *Diversity in gifted education: International perspective on global issues* (pp.312-313). London: Routledge.
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197.

- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G., & Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data. *High Ability Studies*, 12(1), 27-43.
- Saranlı, A. G. (2011). Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 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). SENG Üstün yetenekliler aile eğitimi modelinin üstün yetenekli çocuklar ve ailelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175),1-13.
- Sarı, H. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri için öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 146-149.
- Sarı, H., ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Sart, G. (2011, Ekim). Üstün yetenekli öğrencilere kariyer danışmanlığı. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Efes Sürmeli Otel, İzmir.
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp.163-173). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Schuler, P. A. (1999). *Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 183-197.
- Schuler, P. A. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. 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.71-79). Washington, DC: Prufrock Press.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*, M. Şahin (Çev. Ed.) 5. Baskıdan çeviri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Scott, C. L. (1999). Teachers' biases toward creative children. *Creativity Research Journal*, 12(4), 321-328.

Seeley, K. R. (1984). Perspectives on adolescent giftedness and delinquency. *Journal for the Education of the Gifted*, 8(1), 59-72.

Seeley, K. (1993). Gifted students at risk. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-275). Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Shaughnessy, M. F., & Neely, R. (1987). Parenting the prodigies: What if your child is highly verbal or mathematically precocious?. *Creative Child and Adult Quarterly*, 12(1), 7-20.

Shaw, S. M., & Tallent-Runnels, M. K. (2007). Gifted dropouts: Life after High School. *Understanding Our Gifted*, 19(3), 10-11.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.

Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & Barnes - Robinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/Learning disabled students to soar!. *Roepers Review*, 26(1), 37-40.

Shute, L. D. (1999). An investigation of multipotentiality among university honors students. Doctoral Dissertations. University of Connecticut. Paper ID: AAI9942597. <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI9942597> adresinden 19 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Sıcak, A., & Akkaş, E. (2013). Üstün yetenekli öğrenciler için Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi-Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 136-145.

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented 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.237-249). Washington, DC: Prufrock Press.

- Siegle, D., & McCoach, B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children, 38*(1),22-27.
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review, 23*(1), 39-44.
- Silverman, L. K. (1983). Personality development: The pursuit of excellence. *Journal for the Education of the Gifted, 6*(1), 5-19.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review, 12*(1), 37-42.
- Silverman, L. K. (1993a). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 51-78). 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). Counseling families. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-178). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993d). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993e). 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. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education, 72*(3-4), 36-58.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. 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.31-37). Washington, DC: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International, 23*, 233-245.
- Silverman, L. K. (2009). Asynchrony. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 67-70). California: Sage Publications.

- Silverman, L. K., & Kearney, K. (1989). Parents of the extraordinarily gifted. *Advanced development, 1*(1), 41-56.
- Skollingsberg, G. E. (2003). A comparison of intrinsic and extrinsic classroom motivational orientation of gifted and learning-disabled students. *Roeper Review, 26*(1), 53-53.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57*(3), 293-336.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist, 48*(4), 209-228.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly, 33*(1), 29-35.
- Sowa, C. J. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). *Gifted Child Quarterly, 41*(2), 36-43.
- Sparfeldt, J. R. (2007). Vocational interests of gifted adolescents. *Personality and individual differences, 42*(6), 1011-1021.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 39-53.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). A triarchic approach to the understanding and assessment of intelligence in multicultural populations. *Journal of School Psychology, 37*(2), 145-159.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by "giftedness"? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly, 39*(2), 88-94.
- Stewart, E. D. (1981). Learning Styles among Gifted/Talented Students: Instructional Technique Preferences. *Exceptional Children, 48*(2), 134-38.

- Stewart, J. B. (1999). Career counselling for the academically gifted student. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue Canadienne de Counseling*, 33(1), 3-12.
- Stone, C. B., & Clark, M. A. (2001). School counselors and principals: Partners in support of academic achievement. *NASSP Bulletin*, 85(624), 46-53.
- Strickland, B. R. (2001). *Gale encyclopedia of psychology* (2nd ed.). Ohio: Eastword Publication Development.
- Sürücü, Ş. (2013). Üstün yeteneklilerin psikolojik belirtileri, stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 19-39.
- Swiatek, M. A. (2002). Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(1), 65-86.
- Swiatek, M. A., & Cross, T. L. (2007). Construct validity of the social coping questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 427-449.
- Şahin, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi-Journal of Gifted Education Research*, 1(3), 166-175.
- Şekeral, C. K., ve Özkardeş, O. G. (2013). Üstün zekalı öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü belirtilerinin taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 197-219.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Tannenbaum, A. J. (2000). Giftedness: The ultimate instrument for good and evil. In K.A. Heler, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed. pp. 447-465). New York: Elsevier.

- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 45-59). Boston: Pearson Education Inc.
- Terman, L. M., Baldwin, B. T., Bronson, E., DeVoss, J. C., Fuller, F., Goodenough, F. L., et al. (1926). *Genetic studies of genius* (Vol. I). California: Stanford University Press.
- Tezcan, F. (2012). Perceptions of early childhood teachers towards young gifted children and their education. Unpublished master thesis. Middle East Technical University, School of Social Science, Ankara.
- Thomas, V., & Ray, K. E. (2006). Counseling exceptional individuals and their families: A systems perspective. *Professional School Counseling, 10*(1), 58-65.
- Thomas, V., Ray, K. E., & Moon, S. M. (2006). A systems approach to counseling gifted individuals and their families. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp.69-95).Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self - handicapping status, claimed self - handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology, 71*(1), 151-170.
- Tieso, C. L. (2007a). Overexcitabilities: A new way to think about talent?. *Roeper Review, 29*(4), 232-239.
- Tieso, C. L. (2007b). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents a hierarchical model. *Gifted Child Quarterly, 51*(1), 11-22.
- Tieso, C. L. (2009). Overexcitabilities. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.662-664). California: Sage Publications.
- Togrol, A. Y. (2012). Studies of the Turkish form of the Test for Creative Thinking-Drawing Production. *Creative Education, 3*(8), 1326-1331.
- Tortop, H. S. (2012). Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(2), 106-113.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 16-26.

- Trail, B. A. (2011). Parenting twice-exceptional children through frustration to success. In J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, & J. F. Smutny (Eds.), *Parenting gifted children: The authoritative guide from the National Association for Gifted Children* (pp.387-398). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Trimble, K. D., & Sinclair, R. L. (1987). On the wrong track: Ability grouping and the threat to equity. *Equity and Excellence in Education*, 23(1-2), 15-21.
- Tuss, P., Zimmer, J., & Ho, H. (1995). Causal attributions of underachieving fourth-grade students in China, Japan, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(4), 408-425.
- Tuttle, F. B., & Becker, L. A. (1980). Characteristics and identification of gifted and talented students. Washington DC: National Educational Association.
- Türk PDR-DER (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar* (8. baskı). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Türker, D., Girit, F., Toprak, F., Çelik, F., & Tike, L. (2015). *Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kılavuzu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB Yayınları.
- Uluç, S., Öktem, F., Erden, G., Gençöz, T., ve Sezgin, N. (2011). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV: Klinik bağlamda zekânın değerlendirilmesinde Türkiye için yeni bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 49-57.
- URL-1 (2014). <http://www.tevitol.k12.tr/> 20 Aralık 2014.
- URL-2 (2014). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.6660.pdf> 20 Ocak 2015.
- URL-3 (2015). <http://www.meb.gov.tr/mebden-ozel-yetenekli-ogrencilere-merkezi-sinav/haber/8130/tr> 12 Nisan 2015.
- URL-4 (2015). <http://www.turkpdistanbul.com/bir-rehber-ogretmene-250-yerine-941-ogrenci-dusuyor/> 13 Nisan 2015.
- URL-5 (2015). <http://www.nagc.org/resources-publications/gifted-state> 20 Mayıs 2015.
- URL-6 (2015). <http://education.jhu.edu/Academics/certificates/gifted/> 20 Mayıs 2015
- URL-7 (2015). <http://gifted-certificate.uconn.edu/courses/> 20 Mayıs 2015.

- URL-8 (2015). University of Central Florida, graduate catalog 2015-2016. <http://www.graduatecatalog.ucf.edu/programs/Program.aspx?ID=1104&program=Gifted%20Education%20Certificate> 20 Mayıs 2015.
- URL-9 (2015). <http://www.echa.info/about-echa> 20 Mayıs 2015.
- URL-10 (2015). <http://www.ustunzekalilar.org/component/content/article/9-kategorisiz/415-california-universitesi-ustun-zekalilar-egitimci-egitimi.html> 20 Mayıs 2015.
- URL-11 (2015). <http://kariyer.istanbul.edu.tr/uyekap.php> 20 Mayıs 2015.
- URL-12 (2015). <http://www.izu.edu.tr/tr-TR/sem/ustun-zekalilar-egitici-egitmenligi/2212/Page.aspx> 20 Mayıs 2015.
- URL-13 (2015). <http://wiscv.com/assets/wisc-v-ebrochure/#4> 27 Mayıs 2015.
- Van Tassel-Baska, J. (1981). A comprehensive model of career education for gifted and talented. *Journal of Career Education*, 7(4), 325-31.
- VanTassel-Baska, J. (1990). Introduction. In J. VanTassel-Baska (Ed.) *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (2nd ed. pp. 9-13). Reston, Virginia: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Van Tassel-Baska, J. (1993). Academic counseling for the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 201-214). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- VanTassel-Baska, J., Cross, T. L., & Olenchak, F. R. (Eds.). (2008). *Social-emotional curriculum with gifted and talented students*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.
- Vialle, W., & Quigley, S. (2003). The teachers we want: Exploring the views of gifted students. In F. J. Mönks & H. Wagner (Eds.), *Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA): Development of Human Potential: Investment into Our Future* (pp. 125-128). Bad Honnef, Germany: K. H. Bock.
- Vialle, W., & Tischler, K. (2005). Teachers of the gifted: A comparison of students' perspectives in Australia, Austria and the United States. *Gifted Education International*, 19(2), 173-181.

- Virignaud, P., Bonora, D., & Dreux, A. (2005). Counselling the gifted and talented in France: Minimizing gift and maximizing talent. *International Journal for the Advancement of Counselling, 27* (2), 211-228.
- Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Full-Time Ability Grouping of Gifted Students Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly, 58*(1), 51-68.
- Walker, J.J. (1982). The counselor's role in educating the gifted and talented. *School Counselor, 29*(5), 362-370.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. Arlington, VA: The ERIC Clearinghouse.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2004). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Webb, J. T., Meckstroth, E.A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing.
- Wehmeyer, M. L. (2002). *Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-255.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism, 6*(1), 115-130.
- Weissler, K., & Landau, E. (1993). Characteristics of families with no, one, or more than one gifted child. *The Journal of Psychology, 127*(2), 143-152.
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom?. *Creativity Research Journal, 8*(1), 1-10.
- Wieczerkowski, W., & Prado, T. M. (1991). Parental fears and expectations from the point of view of a counselling centre for the gifted. *European Journal for High Ability, 2*(1), 56-72.

- Wiener, J. L., & O'Shea, H. E. (1963). Attitudes of university faculty, administrators, teachers, supervisors and university students toward the gifted. *Exceptional Children, 30*, 163-165.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist, 55*(1), 155-169.
- Wood, S. (2009). Counseling concerns of gifted and talented adolescents: Implications for school counselors. *Journal of School Counseling, 7*(1), 1-47.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening?. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 42-58.
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L., & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly, 54*(3), 168-178.
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2007). The reliability and validity of Zimbardo Time Perspective Inventory scores in academically talented adolescents. *Educational and Psychological Measurement, 67*(3), 487-504.
- Yakmaci - Guzel, B., & Akarsu, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and non - gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies, 17*(1), 43-56.
- Yaman, Y., & Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 1-30.
- Yang, Y. T. T. (2009). Depression. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp.242-243). California: Sage Publications.
- Yazıcı, H. ve Altun, F. (2014). PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması açısından değerlendirilmesi. IV. Ulusal Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 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.

- Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 6*(3), 175-190.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 305-329.
- Zettergren, P., & Bergman, L. R. (2014). Adolescents with high IQ and their adjustment in adolescence and midlife. *Research in Human Development, 11*(3), 186-203.
- Ziegler, A. (2009). Research on giftedness in the 21st century. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1509-1524). Springer Netherlands.

8. EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/3580814

27/08/2014

Konu: Araştırma İzni

T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.07.2014 tarih ve 44710342/ 903.07.04 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Fatih Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç.Dr. Hikmet YAZICI'nın "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçları, Psikolojik Danışma Yaşantıları ve Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Yeterlilik Düzeyleri" isimli çalışmasında kullanılacak veri toplama araçları ve araştırma iznine ait ilgi yazı ile Genel Müdürlüğümüze yapmış olduğunuz talebi, ilgili Genel Müdürlük ve Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının örneklem olarak seçilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Muhammed Sadık ARSLAN
Bakan a.
Genel Müdür V.

EK: Veri Toplama Araçları (8 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

27/08/2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 81d5-f997-3c79-a3c4-af2f kodu ile yapılabilir.

Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: sakcaoglu@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Dr. Serap SAYDIM
Tel: (0 312) 2969400/9683
Faks: (0 312) 2238736

EK 2. Etik Kurul Onayı

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Rector's Office

Hukuk Müşavirliği

Sayı/Ref : 82554930/1400-1578
Konu/Subj. :

12 / 12 / 2014

Sn. Doç. Dr. Hikmet YAZICI

"Üstün Yetenekli Öğrencilerin psikolojik Danışma İhtiyaçları, Psikolojik Danışma Yaşantıları ve Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Yeterlik Düzeyleri" adlı TÜBİTAK proje önerisi için gerekli olan Etik Kurul incelemesi yapılmış ve onay verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Yusuf Şevki HAKYEMEZ
Rektör Yrd.

61080 - Trabzon - TÜRKİYE

Tel. : +90 (462) 377 30 00 Faks : +90 (462) 325 32 05 E-mail: head@ktu.edu.tr İnternet: http://www.ktu.edu.tr
Hukuk Müşavirliği Tel. : (0462) 377 21 07 - (0462) 325 32 44

EK 3. Ebeveynlere Dönük Bilgi Toplama Formu

Sayın Veli,

Bu araştırma çocuğunuzun da içinde yer aldığı üstün yetenekli öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Size uygun düşen ifadeyi işaretlemeniz, boş bırakmamanız ve bir ifade için birden çok işaretleme yapmamanız bu çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Hikmet YAZICI - Arş. Gör. Fatma ALTUN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

1. Yakınlık Durumunuz	(1) Anne (2) Baba
2. Yaşınız	.....
3. Eğitim Düzeyiniz	(1) Okur-Yazar (2) İlkokul (3) Ortaokul (4) Lise (5) Üniversite (6) Lisansüstü
4. Mesleğiniz nedir?	(1) Çiftçi (2) İşçi (3) Ev Hanımı (4) Memur (5) Serbest Meslek (6) Diğer
5. Ailenizin aylık gelir düzeyi	(1) 800 ve altı (2) 801-1150 (3) 1151-2100 (4) 2101-3010 (5) 3011-4280 (6) 4281-9200 (7) 9201 ve üstü
6. İkamet ettiğiniz yer	(1) Köy (2) Belde (3) İlçe (4) Şehir Merkezi
7. Kaç çocuğunuz var?	.....
8. Resmi kurumlardan üstün yetenekli tanısı almış çocuklarınızın sayısı	.....
9. Bu envanteri doldurmanızda konu olan çocuğunuzun;	Yaşı:..... Cinsiyeti: (1) Kız (2) Erkek Sınıfı: Genel akademik not ortalaması:.....
10. Çocuğunuz kaç yıldır BİLSEM'e devam ediyor?	.....
11. Çocuğunuzun tanılandığı yetenek alanı hangisidir?	(1) Zihinsel (2) Resim (3) Müzik
12. BİLSEM rehberlik servisinden hizmet alma ya da yararlanma durumunuz nedir?	(1) Hiç (2) Ara Sıra (3) Sık Sık (4) Oldukça Fazla (5) Diğer (<i>lütfen belirtiniz</i>).....
13. Çocuğunuzun devam ettiği okulun rehberlik servisinden hizmet alma ya da yararlanma durumunuz nedir?	(1) Hiç (2) Ara Sıra (3) Sık Sık (4) Oldukça Fazla (5) Diğer (<i>lütfen belirtiniz</i>).....
14. Kendiniz üstün yeteneklilikle ilgili bir tanılama sürecinden geçtiniz mi?	(1)Evet geçtim ve üstün yetenekli tanısı aldım (2)Evet geçtim ve üstün yetenekli tanısı almadım (3)Hayır geçmedim

EK 4. Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Bilgi Toplama Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form sizin Okul/BİLSEM Rehberlik Servisi ile olan yaşantılarınız hakkında ifadeler içermektedir. Sizden aşağıdaki maddelere içtenlikle yanıt vermenizi ve her soruyu cevaplamanızı istiyoruz. Bilimsel çalışmamıza yaptığınız katkılardan ötürü şimdiden teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Hikmet YAZICI - Arş. Gör. Fatma ALTUN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

1. Yaşınız	.....
2. Cinsiyetiniz	(1) Kız (2) Erkek
3. Sınıfınız:	(8) (9) (10) (11) (12)
4. Genel akademik not ortalamanız	.....
5. Kaç yıldır BİLSEM’de eğitim görüyorsunuz	.....
6. Yetenek alanınız:	(1) Zihinsel (2) Resim (3) Müzik
7. BİLSEM rehberlik servisinden hizmet alma ya da yararlanma durumunuz nedir?	(1) Hiç (2) Ara Sıra (3) Sık Sık (4) Oldukça Fazla (5) Diğer (lütfen belirtiniz).....
8. Okulunuzun rehberlik servisinden hizmet alma ya da yararlanma durumunuz nedir?	(1) Hiç (2) Ara Sıra (3) Sık Sık (4) Oldukça Fazla (5) Diğer (lütfen belirtiniz).....

EK 4.'ün devamı

9. Öğrenim hayatınız boyunca aşağıdaki durumlardan/endişelerden hangilerini yaşadınız? Lütfen her gruptan kendinize en uygun olan yalnızca bir tanımı işaretleyiniz.

<p>Grup A</p> <p>(1) Okulu bırakma isteği (2) “Çok zeki” görünmeyi istememe (3) Çalışmalarına bağlılığımın sorgulanması (4) Bunların hiçbiri</p>	<p>Grup B</p> <p>(1) Kariyer yolumda “doğru” üniversiteyi seçme (2) Birçok seçeneğe ve ilgiye sahip olma (3) Yeteneklerimi bir üniversite ya da kariyer planıyla nasıl birleştireceğimi bilememe (4) Bunların hiçbiri</p>
<p>Grup C</p> <p>(1) Üstün yetenekli bir kız/erkek olmanın ne ifade ettiğini anlama (2) Yeteneğimi bir ergenin sıradan endişeleriyle dengeleme (3) Bunların hiçbiri</p>	<p>Grup D</p> <p>(1) Uyum sağlama (2) İnsanların beni nasıl algıladığı (3) Farklı hissetme (4) Bunların hiçbiri</p>
<p>Grup E</p> <p>(1) Yapabildiğim her şeyde mükemmel olmaya çalışma (2) Başarmak için baskı (3) Kendimden beklentilerimi ve başkalarının benim hakkımdaki beklentilerini yönetme (4) Bunların hiçbiri</p>	<p>Grup F</p> <p>(1) Yaptığım şeyde başarısızlık korkusu (2) Gerekenden daha iyi yaparım endişesi (3) Benden daha fazlasının isteneceği korkusu (4) Bunların hiçbiri</p>

10. Yukarıda seçtiğiniz konulardan ne ölçüde okul/BİLSEM rehber öğretmeninizden yardım istediniz?

- (1) Yukarıda bahsedilen sorunlardan hiç birini yaşamadım.
- (2) **Hiçbir** sorunum hakkında asla yardım istemedim
- (3) **Bazı** sorunlarım hakkında yardım istedim
- (4) **Tüm** sorunlarım hakkında yardım istedim

11. Okul/BİLSEM rehber öğretmeninizle yaptığınız seanslarınızın doğasını (içeriğini) aşağıdakilerden hangisi daha iyi tanımlar?

- (1) Akademik
- (2) Kariyer/üniversite
- (3) Kişisel /sosyal
- (4) Diğer (Lütfen belirtiniz).....

EK 4.'ün devamı

12. Okul/BİLSEM rehberlik servisiniz aşağıdaki programları size sunsaydı, size en çok yardımcı olacak **İKİ** konu hangileri olurdu?

(1) Benimle aynı ilgi ve yeteneklere sahip diğer öğrencilerle bir araya gelmek
(2) Benim ilgi ve ihtiyaçlarıma en uygun, esnek bir ders çalışma planı yapmak
(3) Benim için önemli olan kitapları ve filmleri tartışmak
(4) Benim ilgi ve yetenek alanımda kariyer yapan yetişkinlerle bir araya gelmek
(5) Sınıfların yapılandırılma şeklini ve onların zorluk seviyesini tartışmak
(6) Zaman yönetimi, organizasyon ve öncelikleri belirleme ile ilgili destek

13. Okul/BİLSEM rehberlik servisiniz aşağıdaki programları size sunsaydı, olası kariyer planınızla ilgili olarak size en çok yardımcı olacak **ÜÇ** yaklaşım hangileri olurdu?

(1) Çalışmak istediğim alanda çalışan bir meslek elemanını izlemek
(2) Yetenek ve ilgilerimin yoğunlaştığı bir yerde stajyer veya çırak olarak çalışmak
(3) Yetenek ve ilgi alanımda düzenli olarak konuşabileceğim bir rehberle sahip olmak
(4) Kariyer seçimimde önemli olabilecek konuları tartışmak ve hayatla ilgili konuları keşfetmek
(5) Ailemin ilgilendiğim fırsatları ve alanları öğrenmesi ve benim onlarla bunu konuşabilmem için uygun durumlar
(6) Kariyerime giden yolda alabileceğim zor kararlarla ilgili destek almak
(7) Toplum hizmeti ve/veya gönüllü işler için uygun fırsatlar
(8) Yarı zamanlı istihdam veya çalışma olanakları
(9) İlgi, yetenek ve gelecek hedeflerimi içeren bir kariyer çizelgesi tasarlamak

EK 5. Rehber Öğretmenlere Dönük Bilgi Formu

Sayın Rehber Öğretmen,

Bu çalışma Rehber Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Ölçeklerdeki tüm sorulara cevap vermeniz ve her soru için sadece bir işaretleme yapmanız araştırmamıza önemli katkılar sağlayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Hikmet YAZICI - Arş. Gör. Fatma ALTUN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

1. Cinsiyetiniz	(1) Kadın (2) Erkek
2. Yaşınız	.....
3. Kaç yıldır rehber öğretmen olarak çalışmaktasınız	.....
4. Şuanda çalıştığınız okul türü	(1) Özel Okul (2) Devlet Okulu
5. Şuanda çalıştığınız okul kademesi	(1) İlkokul (2) Ortaokul (3) Lise (4) BİLSEM
6. Eğitim düzeyiniz	(1) Lisans (2) Yüksek Lisans (3) Doktora
7. Mezun olduğunuz lisans programı	(1) PDR (2) Psikoloji (3) Diğer.....
8. Çalıştığınız kurumdaki rehber öğretmen sayısı	.....
9. Kurumunuzdaki üstün yetenekli öğrenci sayısı	.....
10. Üstün Yeteneklilerle ilgili eğitim aldınız mı?	(1) Evet (2)Hayır
11. Üstün yetenekli bireylerle ilgili eğitim aldıysanız hangi düzeyde (<i>Eğitim almayanlar bu soruyu boş bırakabilirler</i>)	(1) Lisansta ders olarak (2) Yüksek Lisansta ders olarak (3) Doktorada ders olarak (4) Hizmet İçi Eğitim (5) Diğer

EK 6. Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Problem Tarama Envanteri (ÜY-PTE)

Lütfen aşağıdaki sorunların her birinin şuan sizi ne kadar ilgilendirdiğini daire içine alarak gösteriniz.

<i>Çocuğunuzla ilgili kararlarda sorun yaşadığınız konular</i>	<i>Hiç</i>	<i>Çok az</i>	<i>Orta düzeyde</i>	<i>Oldukça</i>	<i>Çok fazla</i>
1. Sınıf atlaması	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Eğitim planı	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Üniversite seçimi	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Kariyer ve yaşam planı	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Çocuğunuzun Okulu ile İlgili Olarak					
5. Çocuğın yeni bir okula geçişi	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Çocuğın özel yeteneğini geliştirme programları (veya bu programların olmayışı)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Çocuğın hızlandırılması (normal müfredatın daha kısa bir süre içerisinde verilmesi)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Çocuğın sıkılması veya akademik olarak zorlanmaması	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Çocuğın dikkatsizliği	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Çocuğın potansiyelini gösterememesi (sınıf seviyesinin düşük olması)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Okul öğrenmelerine karşı çocuğın motivasyon eksikliği.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Çocuğın düzensizliği/unutkanlığı ya da bir şeyleri kaybetme, yanlış yere koyma eğilimi	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Okul kurallarına uymadaki başarısızlığı	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Okul korkusu (okula gitme konusunda isteksizliği)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Öğretmenlerle/yöneticilerle yaşadığı çatışmalar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Çocuğın Arkadaş İlişkileri ile İlgili Olarak					
16. Arkadaşları ya da yaşlıları ile tartışması/kavga etmesi	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Akranları tarafından zorbalığa maruz bırakılması	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Yaşlıları tarafından dışlanma/yalnızlık/ reddedilme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Uygun olmayan (zararlı) arkadaşlar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Yaşlıları tarafından kabul edilebilmesi için yeteneğini gizlemesi gerektiği inancına sahip olması	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Yetersiz sosyal becerileri	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Aile ile ilgili olarak					
22. Aile üyeleri arasında yetersiz iletişim	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
23. Ebeveyn otoritesi/disiplin	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

24. Kardeş çatışması	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Ergenliğe geçiş	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Ekonomik zorluklar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Anne-baba ilişkisinden kaynaklanan stres	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
28.Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Çocuğunuz ile ilgili olarak					
30. Kendisinin ya da başkalarının beklentilerini karşılamak için hissettiği baskı	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
31. Mükemmeliyetçiliği	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
32. Kurallara aşırı bağlılığı, sinirliliği	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
33. Değişken ruh hali	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
34. Son zamanlarda yaşanan kayba/üzücü olaya tepkisi	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
35. Çok fazla aktiviteye katılması	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
36. Asabililiği/çabuk öfkelenmesi	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
37. Aşırı duyarlılığı	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
38.Kaygısı/korkusu	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
39. Öfkesi/hayal kırıklığı	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
40. İtaatsizlik/karşıt davranışlar/mezdan okuma/isyankarlık	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
41. Farklılık duygusu	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
42. Düşük benlik saygısı (Kendisine olan saygısının düşük olması)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
43. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Öğrenme Güçlüğü ile başa çıkmada zorlanması	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
44. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile başa çıkmada zorlanması	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
45. Herhangi bir tıbbi nedeni olmaksızın görülen fiziksel problemler (örn. iştah kaybı, baş ağrısı, karın ağrısı, şişmanlama, uykusuzluk)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
46. Hüzün/depresyon	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Danışma Yaşantıları Ölçeği (ÜY-DYÖ)

Okul/BİLSEM rehber öğretmeniyle en son görüşmenizden sonra kendinizi nasıl hissettiğinizi derecelendiriniz: (hiç görüşmediyseniz bu soruyu boş bırakınız)				
	<i>Hiç</i>	<i>Biraz</i>	<i>Çoğunlukla</i>	<i>Tamamen</i>
1. Endişeleriniz yok olmuştu	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Zamanınızı verimli bir şekilde harcadınız	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Desteklenmiş ve teşvik edilmişsiniz	(1)	(2)	(3)	(4)
Aşağıdaki konularda rehber öğretmeninize ne ölçüde inanıyorsunuz?				
4. Sizin endişelerinize karşı empatik davrandı (sizin açınızdan bakabildi)	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Gerçekten sizi anlamayı istiyordu	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Dinlemek için gerçekten zaman harcadı	(1)	(2)	(3)	(4)
Aşağıdaki konuların rehber öğretmeniz tarafından ne kadar anlaşıldığını düşünüyorsunuz.				
7. Öğrenme aşkınız	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Başarma arzunuz ve motivasyonunuz	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Bir şeyleri anlama arzunuz	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Tüm yönlerinizin aynı düzeyde işliyor olmaması (örn. Düşüncelerinizin duygularınızın önüne geçmesi)	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Hayatta önemli olduğuna inandığınız şey (hayat felsefeniz)	(1)	(2)	(3)	(4)
Okul/BİLSEM rehber öğretmeni ile bir araya geldiğinizde aşağıdaki konular ne sıklıkla gündeme geliyor?				
	<i>Hiç</i>	<i>Bazen</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Neredeyse Her Zaman</i>
12. Problem çözme becerileri	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Kendimle başkaları arasındaki uygun kişilerarası sınırları ayarlama	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Başkaları ile iletişim	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Başkalarından gelen düşmanlıkla baş etme	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Başladığım projeyi bitirme	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Liderlik	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Kendimle olumlu içsel diyalog kurma	(1)	(2)	(3)	(4)
19. En kötü ve en iyi durum senaryolarını hayalimde canlandırma	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Diğer kişinin bakış açısından bakma	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Çatışma çözmek için mizahı kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Nasıl rahatlanacağı ve stresle başa çıkılacağı	(1)	(2)	(3)	(4)

23. Benim kontrolümde olan veya olmayan şeylerin tanımlanması	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Motivasyonun sürdürülmesi (desteklenmesi)	(1)	(2)	(3)	(4)
25. İç çatışmaların bazen büyümenin bir parçası olabileceği	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Hatalardan nasıl bir şeyler öğrenilebileceği	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Farklı öğrenme stillerim ve tercihlerim	(1)	(2)	(3)	(4)
28. Bireysel tercihler ve kararlar	(1)	(2)	(3)	(4)
29. İnsanların nasıl değişip geliştiği	(1)	(2)	(3)	(4)
30. Sağlıklı ilişkilerdeki karşılıklı özveri	(1)	(2)	(3)	(4)
31. Kendime ve olaylara mizahi açıdan bakma	(1)	(2)	(3)	(4)
32. Kendimi kabullenme (hem güçlü hem de zayıf yönlerimle)	(1)	(2)	(3)	(4)
33. Başkalarını kabullenme (hem güçlü hem de zayıf yönleriyle)	(1)	(2)	(3)	(4)
34. "Daha iyisi arayışı" ile "mükemmellik arayışı" arasındaki fark	(1)	(2)	(3)	(4)
35. Diğer insanların beni nasıl algıladığı	(1)	(2)	(3)	(4)
36. Uyum sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)
37. Kendimle ilgili hissettiklerim	(1)	(2)	(3)	(4)
38. Benim güçlü yönlerim ve yeteneklerim	(1)	(2)	(3)	(4)
39. Okulumun "üstün veya özel yetenekli" tanımı	(1)	(2)	(3)	(4)
40. Üstün veya özel yetenekli bir insan olmanın nasıl bir şey olduğu	(1)	(2)	(3)	(4)
41. Mükemmel olma ihtiyacım/arzum	(1)	(2)	(3)	(4)
42. Yeteneklerimi saklamam için diğerlerinden gördüğüm baskı	(1)	(2)	(3)	(4)
43. Yalnızlık/izolasyon (topluluk dışında bırakılma)	(1)	(2)	(3)	(4)
44. Kaygı	(1)	(2)	(3)	(4)
45. Başarmaya dönük baskı	(1)	(2)	(3)	(4)
46. Doğruluk ve adaletle ilgili sorunlar	(1)	(2)	(3)	(4)
47. İşi iyi bir düzeyde yapabilme yeteneği (yaratıcı, bilimsel vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)
48. Topluma katkı	(1)	(2)	(3)	(4)
49. Kendimden beklentilerim	(1)	(2)	(3)	(4)
50. Başkalarının benden beklentileri	(1)	(2)	(3)	(4)
51. Hayal kırıklığı	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 8. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgi Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYBÖ)

	Hiç Bilgi Sahibi Değilim	Çok Az Bilgi Sahibiyim	Biraz Bilgi Sahibiyim	Bilgi Sahibiyim	Çok Bilgi Sahibiyim
Lütfen aşağıdaki ifadeler hakkındaki bilgi düzeyinizi beşli ölçek üzerindeki ifadelerden uygun olanını daire içine alarak belirtiniz.					
1. Üstün yeteneklilerin en yaygın kullanılan tanımları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Üstün yetenekli öğrencilerle psikolojik danışmanlığın tarihsel bağlamı	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Üstün yetenekli öğrencileri diğer öğrencilerden farklı kılan kişilik özellikleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Üstün yetenekli öğrencilerin kişisel sorunlarına yönelik etkili müdahale stratejileri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki yanlış bilgi ve inanışlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Üstün yetenekli öğrencilerin kendi aralarında da bireysel farklılıklarının bulunduğu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Bölgemizdeki üstün yetenekli öğrencileri tanılama süreci	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Bir öğrencinin üstün yetenekli olduğuna nasıl karar verildiği	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Üstün yetenekli öğrencilere dönük gelişimsel rehberlik yaklaşımları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Üstün yetenekli öğrencilere dönük iyileştirici rehberlik yaklaşımları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Üstün yetenekli öğrencilere özgü eğitsel rehberlik ihtiyaçları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli öğrencilerin akademik tercihlerine etkisi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Çok yönlü potansiyele sahip olmanın üstün yetenekli öğrencilerin akademik tercihlerine etkisi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okuma güçlüğü olan bazı üstün yetenekli öğrencilere yönelik iyileştirici okuma çalışmaları.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. İhtiyaç duyan bazı üstün yetenekli öğrencilerin çalışma becerilerini iyileştirmeye yönelik eğitimler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Üstün yetenekli öğrencilerin başarısızlığının ardındaki olası nedenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Üstün yetenekli öğrencilere özgü psiko-sosyal rehberlik ihtiyaçları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkisi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

20. Diğer kimselerin beklentilerinin üstün yetenekli öğrencilerin seçimlerine etkisi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Heterojen yapıya sahip bir sınıftaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Çoğu üstün yetenekli öğrencinin yaşadığı “olumsuz” duygular	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Aşırı duyarlılığın üstün yetenekli öğrencilerin duygusal gelişimine etkisi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Üstün yetenekli öğrencilere özgü kariyer gelişim ihtiyaçları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Çok yönlü potansiyele sahip olmanın üstün yetenekli öğrencilerin kariyer tercihlerine etkisi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Mükemmeliyetçiliğin üstün yeteneklilerin kariyer tercihlerine etkisi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 9. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYAÖ)

Lütfen aşağıdaki her bir ifadeye katılma derecenizi beşli ölçek üzerindeki numaralardan birini daire içine alarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum
6. Üstün yetenekli öğrenciler sıklıkla üstün olmayan akranları tarafından dışlanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Üstün yetenekli öğrenciler çoğunlukla sınıfta sıkılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Üstün yetenekli öğrenciler alışılmadık bir kişiliğe sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Üstün yetenekli öğrenciler, üstün yetenekli olmayan akranlarının sosyal ihtiyaçları söz konusu olduğunda kendilerine gösterilenden daha fazla duyarlılığa sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Üstün yetenekli öğrenciler, zengin kelime dağarcıkları nedeniyle öğretmenleri tarafından entelektüel bir tehdit olarak görülebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Üstün yetenekli öğrenciler tartışmayı severler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Üstün yetenekli öğrencilerin belirsizliğe tahammülleri düşüktür ve onlar bir şeyleri doğru ya da yanlış olarak görme eğilimindedirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Üstün yetenekli öğrenciler oldukça gelişmiş (abartılı) adalet duygusuna sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Danışmanlar, üstün yetenekli öğrencileri ile çalışırken en üst düzeyde etkili olabilmek için hem üstün yeteneklilerle danışma hem de onların eğitimi konularında bilgi ve uzmanlığa sahip olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışmak ekstra bir sorumluluktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarının karşılanması kendini beğenmiş ayrıcalıklı bir kesimi ortaya çıkarır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, demokratik yaşam anlayışımıza uyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Üstün yetenekli öğrenciler özgün kişiliklerinden dolayı kendilerine has bir takım problemler yaşayabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Üstün yetenekli öğrenciler yaşamın birçok alanında öne çıkar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Üstün yetenekli öğrenciler, akademik alanda kişilerarası alandakinden daha yüksek benlik algısına sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Üstün yeteneklilerle danışma yapmaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Üstün yetenekli olmak özellikle 13-19 yaş arası gençler için zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Üstün yetenekli öğrenciler farklı gelişimsel ihtiyaçları nedeniyle farklılaştırılmış danışmanlık hizmetine gereksinim duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 10. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYAKÖ)

Lütfen tanımlanan aktivitelere katılma sıklığınızı beşli ölçek üzerindeki numaralardan birini daire içine alarak belirtiniz.	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Epeyce	Sıklıkla
1. Üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasına yardımcı olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Üstün yetenekli öğrencilerin uygun okul deneyimleriyle bireysel gelişimlerine yardımcı olmayı savunmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Üstün yetenekli öğrencilere daha uygun bir okul ortamı oluşturmak için öğretmenlerle yöneticilerle ve diğer personelle iş birliği içinde olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve problemleri üzerine okuldaki diğer öğretmenlerle konsültasyon yapmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu anlayışına dayanarak bireysel danışma yapmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Üstün yetenekli öğrencileri kendi yetenek seviyelerine uygun yoğunlukta ve zorlukta dersler almaları için teşvik etmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Gerektiğinde akademik destek için üstün yetenekli öğrencileri yönlendirmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Gerektiğinde duygusal destek için üstün yetenekli öğrencileri yönlendirmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zaman yönetimi ve sınav kaygısı gibi konularda çalıştaylar düzenlemek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu anlayışına dayanarak grupla psikolojik danışma yapmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu anlayışına dayanarak aile danışmanlığı sağlamak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Gerektiğinde, üstün yetenekli öğrencinin ailesiyle konsültasyon yapmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bilgilendirme toplantıları ya da grup tartışmaları gibi aile eğitim hizmetleri düzenlemek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik programlama alanında bilgi ve becerilerini geliştirmek için düzenli olarak mesleki gelişim aktivitelerine katılmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Yöneticiler ve okul personeli için üstün yeteneklilerle ilgili eğitim ve farkındalık programlarının düzenlenmesine liderlik yapmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Üstün yetenekli öğrencilerin yararlanabileceği insan (rol modeller ve danışmanlar) ve materyal (kütüphaneler ve üniversiteler) gibi dış kaynaklar için bilgi alışverişi sağlamak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik okul rehberlik programının güçlü ve zayıf yönlerini ölçme ve değerlendirme.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 11. Rehber Öğretmenlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

GÖRÜŞME (MÜLAKAT) SORULARI

1. Psikolojik danışmanlıkla ilgili eğitim geçmişinizi açıklayınız.
2. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi ve eğitim düzeyiniz nedir?
3. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışma deneyiminiz (geçmişiniz) nedir?
4. Üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları olarak gördüğünüz şeyler nelerdir ve okul danışmanları bu ihtiyaçları nasıl karşılayabilir?
5. Sizce psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları nelerdir ve bu ihtiyaçları nasıl karşılıyorsunuz?
6. Üstün yetenekli öğrencilerinizin ihtiyaçları okul rehberlik programı tarafından nasıl karşılanıyor? Sizce rehberlik programının hangi bölümü onlar için daha faydalıdır?
7. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili deneyiminizi göze aldığınızda, onları ve onların ihtiyaçlarını nasıl anlıyorsunuz?
8. Üstün yetenekli öğrencileriniz için kullanışlı ve faydalı bulduğunuz aktiviteler ve roller nelerdir? Hangileri başarılı olmamıştır?
9. Üstün yeteneklilerle çalışan psikolojik danışmanlarının eğitimi ve hazırlığı ile ilgili nelerin önemli olabileceğini düşünüyorsunuz?
10. Deneyimlerinize dayanarak, üstün yetenekliler programının (BİLSEM, Destek Eğitimi veya BEP) öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine özel olarak hitap edip etmediği konusunda ne düşünüyorsunuz?
11. Üstün yetenekli öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerinin halen devam etmekte oldukları okullarında dikkate alındığını düşünüyor musunuz?
12. Eğer öyle ise: bu nasıl başarıyor (sınıf ya da rehberlik hizmetlerinde genel eğitim öğrencileri ile birlikte mi onlardan farklı mı?)
Eğer değilse: bu durum için hangi değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
13. Deneyimlerinize dayanarak, üstün yetenekliler programının (BİLSEM, Destek Eğitimi veya BEP) öğrencilerin eğitim ve kariyer olanaklarına özel olarak hitap edip etmediği konusunda ne düşünüyorsunuz?
14. Üstün yetenekli öğrencilerin kariyer olanaklarının halen devam etmekte oldukları okullarında dikkate alındığını düşünüyor musunuz?
15. Eğer öyle ise: bu nasıl başarıyor (sınıf ya da rehberlik hizmetlerinde genel eğitim öğrencileri ile birlikte mi onlardan farklı mı?)
Eğer değilse: bu durum için hangi değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
16. Bölgenizde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili en önemli konunun (sorunun) ne olduğunu düşünüyorsunuz?
17. Üstün yeteneklilere dönük bir rehberlik programının geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1984 yılında Trabzon'un Akçaabat ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Trabzon'un Of ilçesinde tamamladı. 2006 yılında KTÜ Rize Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden birincilikle mezun oldu. Aynı yıl Of/Cumapazarı İlköğretim Okulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı. Yaklaşık üç yıllık öğretmenlik tecrübesinin ardından 2009 yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2010 yılında KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlayarak bilim uzmanı unvanını aldı. Aynı yıl doktora eğitimine başladı. 2013-2014 eğitim yılı içerisinde TÜBİTAK doktora sırası araştırma bursuyla İndiana Üniversitesinde misafir araştırmacı olarak bulundu. 2015 yılında, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından verilen Genç Araştırmacı Ödülünü kazandı. Lisansüstü eğitimi boyunca TÜBİTAK bursiyeri olan araştırmacının yabancı dili İngilizcedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Fatma ALTUN, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
61300, Söğütlü, Akçaabat/ Trabzon

E-Posta : faltun@ktu.edu.tr

Tel : 0462 377 70 73