

| Review Article \ Derleme Makale |

Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri, Tanılanması ve Eğitimleri

Characteristics, Identification and Education of Gifted Children in Preschool Period

Sevinç Zeynep KAVRUK (0000-0001-8611-492X)¹

Mehmet Necmettin SEYİTOĞLU (0000-0001-8975-6899)²

• **Geliş Tarihi:** 26 Tem. 2022

• **Kabul Tarihi:** 29 Eyl. 2022

• **Yayın Tarihi:** 30 Eyl. 2022

To cite this article: Arslan, R. (2022). Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri, Tanılanması ve Eğitimleri, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7:2, 25-37. DOI: 10.37754/ 737103.2022.723

Öz

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklar genellikle bir veya daha fazla gelişim alanında üst düzey bir olgunluk düzeyi sergiler. Bu olgunluk, gelişmiş sözel yetenek, yüksek okuma yeteneği, yüksek matematiksel yetenek, zaman algısı, hafızada tutma ve sürekli dikkat süresi gibi bir takım entelektüel becerilerle ilişkilendirilebilmektedir. Okul öncesindeki üstün yetenekli çocukların özelliklerinin farkında olunması bu çocukları tanılama açısından oldukça kritiktir. Gelişmiş yeteneklerin veya potansiyelin tanılanması üstün yetenekli okul öncesi çocuklara hizmet etmenin ilk adımı olarak ifade edilse de günümüzde okul öncesi üstün yetenekli çocuklara yönelik tanılama sürecinden ve eğitim ortamından bahsedilememektedir. Bu derleme çalışmasında, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinin, tanılama ve eğitim süreçlerinin incelenmesi ve okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara yönelik farkındalığın artırılması amaçlanmıştır. Yapılan derleme sonucunda, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların tanılanma ve eğitim süreçlerine yönelik uygulama prosedürlerinin oluşturulması gerektiği ve daha fazla akademik çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Üstün yeteneklilik, Tanılama, Eğitim

Abstract

Gifted children often display a greater degree of maturity in one or more domains of development during the preschool age. This maturity is associated with a variety of intellectual abilities, such as improved verbal ability, great reading skills, great mathematical ability, time perception, memory retention, and attention persistence. Knowing the characteristics of gifted children at preschool age is crucial in identifying these children. Although the identification of advanced skills or potential is described as the first step in serving gifted preschool children, it is today not able to mention the identification process and educational setting for preschool gifted children. In this review study, it is aimed to examine the developmental characteristics, identification and education processes of gifted children in the preschool period and to raise awareness about gifted children in the preschool period. As a result of this review study, it is thought that application procedures for the identification and education processes of gifted children in the preschool period should be established and more academic studies are needed.

¹ Arş. Gör., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, zeynep.kavruk@gmail.com

² Müdür, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu, Türkiye, mehmet7209@hotmail.com

Keywords: Preschool period, Giftedness, Identification, Education

Giriş

Üstün yeteneklilik, “normal olarak kabul ettiğimiz standartlardan hem nitelik hem de nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve üst düzey bilişsel beceriler içeren eş zamanlı olmayan bir gelişim” olarak tanımlanmaktadır (Morelock, 1992). Ülkemizde ise üstün yeteneklilik resmi olarak “Yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenme; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olma, özel akademik yeteneğe sahip olma, soyut fikirleri anlayabilme, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi sevme ve yüksek düzeyde performans gösterme” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007). “Üstün yetenekli” teriminin tanımının zaman içerisinde değişerek çeşitlendiği görülmektedir. Tanımda değişimlerin meydana gelmesindeki en kritik etmen, tarih boyunca bireylerin insan zekasına bakış açılarının değişmesidir (Hamza ve diğ., 2020; Winstanley, 2005). Bazı araştırmacılar üstün yetenekliliğin sadece bir yönü olduğuna inanırken, diğerleri bunun faktörlerin bir kombinasyonu ile ilgili olduğuna inanmaktadır (Purcell ve Eckert, 2006). Bazı araştırmacılar, üstün yeteneklilikte tartışmasız anahtar bir unsur olan zekanın genetik bir özellik olduğunu savunurken, diğerleri çevresel faktörlerin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Zaman geçtikçe, araştırmacılar üstün yetenekliliğin tanımını etkileyen sosyal ve politik faktörlerin farkına varmışlardır (Coleman ve Cross, 2021).

“Üstün yetenekli” olarak tanımlanan çocuklar, her sosyoekonomik ve etnik kökenden gelen çeşitli bir gruptur. Tarihsel olarak, akademik olarak üstün yetenekli çocuklar, okuldaki olağanüstü performanslarından biri veya her ikisi ile Wechsler veya Binet ölçekleri gibi genel entelektüel yetenek ölçümleriyle tanımlanmakta ve tipik olarak nüfusun ilk yüzde ikisinde yer almaktadır (Gowan, 1955). Bununla birlikte, bu grup, bir tarafta yetenekleri son derece gelişmiş olanlar diğer tarafta ise orta derecede gelişmiş beceriler sergileyen çocukları içeren geniş bir üstün yeteneklilik yelpazesini kapsamaktadır. Hollingworth (1937) ve Terman (1947) yaptıkları çalışmalar sonucunda üstün yetenekli çocuklarda ortak olduğu görülen bir dizi entelektüel özellik tanımlanmıştır: hızlı öğrenmek; uygun verilerle mantıklı düşünmek; sorunları çözmek için depolanmış bilgiyi kullanmak; bilinmeyen ve karmaşık bir süreç ya da senaryoyu tanıdık bir süreçle karşılaştırmada olduğu gibi benzetme yoluyla akıl yürütme ve bilgiyi yeni durumlara veya uygulamalara genişletmek veya tahmin etmek gibi yeteneklere sahip olduklarını ifade etmektedirler (Hollingworth, 1937; Learning, 2000; Terman ve Oden, 1947). Bu tanımları hem bilişsel hem de bilişsel olmayan faktörleri içerecek şekilde genişleten Renzulli, üstün yetenekli çocukların, alışılmadık derecede iyi bir kelime hazinesine sahip olma, gerçek bilgilere hızlı hakimiyet ve hatırlama, çeşitli konularda bilgisi olma, uyanık ve gözlemci olma, kendi başına çok şey okuma, akıl yürütme, ilişkileri tanıma, anlamları kavrama ve mantıksal çağrışımlar yapma, kendisini ilgilendiren şeyler üzerinde ısrarla çalışma, rutin görevlerden kolayca sıkılma, bağımsız çalışmayı tercih etme, öğretmenlerin çok az yönlendirmesine ihtiyaç duyma ve mükemmellik için çabalama gibi özelliklerini de vurgulamaktadır (Renzulli, 1978). Genel olarak kavramsallaştırılan "üstün yeteneklilik", öğrenme ve başarı için kişisel (bilişsel, motivasyonel) potansiyel ve sosyokültürel koşulların toplamı olarak tanımlandığı görülmektedir (Roth, 1968).

Üstün yetenek aynı zamanda, tanımları kullanılan teorik çerçeveye bağlı olan varsayımsal yapı kavramlarına da (MacCorquodale ve Meehl, 1948) aittir. Bu aynı zamanda zekâ veya yaratıcılık gibi ilgili kavramlar için de geçerlidir. Örneğin, bir yabancı dilde veya matematikte olağanüstü başarı, karşılık gelen sözel veya nicel yeteneklere atfedilebilir. Aynı zamanda, motivasyonel ve sosyokültürel nedensel faktörler başarının tezahürüne az çok dahil olabilir. Her yeteneklilik kavramının aynı zamanda nispeten karmaşık davranışsal fenomenleri de içerdiği açıktır. Ayrıca, üstün yetenekliliğin tanımı, kullanım amacına bağlı

(Heller, 1991) olarak değişiklikte gösterebilmektedir. Günümüzde yaygın olarak çocukların erken ulaştıkları gelişim özellikleri üzerinden tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Okul Öncesi Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Her çocuğun gelişim süreci belirli bir sistem içerisinde kendine özgü özellikler gösterir. Ancak üstün yetenekli çocukların fiziksel, bilişsel, dilsel ve sosyal/duygusal alanlarda akranlarına göre gelişimsel farklılıkları daha belirgindir (Geake ve Gross, 2008; Leikin ve diğ., 2014; Manning, 2006; Worrell ve diğ., 2019). Üstün yetenekli çocukların birçoğu okul öncesi döneminde; gelişimsel kilometre taşlarını erken kazanır (Bildiren, 2018; Davis ve Rimm, 2004; Freeman, 2013).

Tablo 1. Okul Öncesi Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Bilişsel gelişim alanındaki özellikler;	
<ul style="list-style-type: none">• Yoğun merak duygusuna sahip olma,• Dikkatini uzun süre sürdürme,• Soyut düşünme,• Bilgiyi aktarma yeteneğine sahip olma,• Özgün fikirler üretme,• Kuvvetli, yaratıcı/hayal gücüne sahip olma,• Mükemmel hafızaya sahip olma,• Erken okuyucu olma,• Bilgi işleme hızı ve verimliliğinin yüksek olması• Doğruluğu korumak için gerektiğinde yansıtma isteğinin olması,• Yeni fikirlere ve deneyimlere açık olma,	<ul style="list-style-type: none">• Meydan okuma ve karmaşıklık tercihinde bulunma,• Anlayış arayışında motivasyon ve merak duyma,• Geniş kapsamlı ilgi alanlarına sahip olma,• Bir alana yoğun bir şekilde odaklanma veya kendilerini kaptırma yeteneği derin bir anlayışa ulaşmaya ilgi duyma,• Zorlu ilgi konularına normalden daha uzun konsantrasyon süresine sahip olma,• Yaratıcı problem çözme becerisine sahip olma,• Bir dizi veya miktarda fikir kullanma becerisini yansıtan akıcılığa sahip olma,• Problem ve kendi öğrenme stillerini görev taleplerine ve hedeflerine uyarlama becerisine sahiptirler.
Dil gelişim alanındaki özellikler;	
<ul style="list-style-type: none">• Erken dil gelişimine sahip olma,• Gelişmiş kelime hazinesine sahip olma,• Karmaşık konuşma kalıpları kullanma,• Alfabeye ve sembollerle ilgilenme,• Kelime bilgisi, dil bilgisi ve net ifade açısından gelişmiş konuşma,	<ul style="list-style-type: none">• Metaforları ve analogileri uygun şekilde kullanma,• Kendiliğinden şarkı veya hikaye, uydurabilme yeteneğine sahip olma,• Gerçek bir fikir ve bilgi alışverişi için dilin kullanma becerilerine sahiptirler.
Motor gelişim alanındaki özellikler;	
<ul style="list-style-type: none">• Motor gelişim kilometre taşlarına ulaşmada daha hızlı ilerleme,• Sol ve sağ hakkında erken farkındalığa ulaşma,• Yeni veya zor bulmacaları bir araya kolaylıkla getirebilme,• Olağanüstü bir beceriyle nesnelere söküp yeniden birleştirebilme,	<ul style="list-style-type: none">• Nesnelere ilginç şekiller veya desenler oluşturabilme,• Gelişmiş çizim veya el yazısının olması,• Yüksek düzeyde fiziksel enerjiye sahiptirler.
Sosyal- Duygusal gelişim alanındaki özellikler;	

<ul style="list-style-type: none"> • Erken empati gelişimi sergileme, • Duygusal yoğunluk/hassasiyet yaşama, • Eleştiriye karşı aşırı hassasiyet duyma, • Kendi sınırlamaları ile hayal kırıklığı yaşama, • Farklılığı erkenden fark etme, • Olgun mizah anlayışı sergileme • Mükemmeliyetçi olma, • Doğruluk ve adil oyunla ilgilenme, 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişmiş oyun ilgi alanları •Kuralları olan oyunları erken yaşta oynayabilme, •Erken yaşta yakın arkadaşlıklar kurabilme, •Daha az benmerkezcilik: başkalarının duygularının nedenini anlayabilme, •Arkadaşlık için daha büyük çocukları veya yetişkinleri tercih etme, •Entelektüel akranlar mevcut değilse, tek kişilik oyuna yönelme, •Oyun fikirleri ve adalet duygusu nedeniyle diğer çocuklar tarafından sıklıkla tercih edilme özelliklerine sahiptirler.
---	--

(Amabile, 1990; Bildiren, 2018; Cheng, 1993; Damiani, 1997; Davis ve Rimm, 2004; Freeman, 2013; Miller ve diğ., 1995).

Erken gelişim genellikle üstün yeteneklilikle ilişkilendirilir, ancak her zaman belirleyici bir faktör değildir. Ebeveynler ve öğretmenler, ileri gelişimin işaretlerini aramalı ve bununla ilişkili özel ihtiyaçları ele almalıdır, ancak erken okuyan veya güçlü dil becerilerine sahip olan tüm çocukların eninde sonunda üstün yetenekli bir çocuk olarak tanımlanacağını varsaymamaya dikkat edilmelidir. Dil ve kelime dağarcığı, okul öncesi dönemdeki çocukların ortamlarıyla ilişkilidir ve dil açısından zengin ortamlara geniş ölçüde maruz kalan çocuklarda daha ileri düzeyde olabilir (Hertzog, 2008).

Okul öncesi dönemindeki üstün yetenekli çocuklar gelişimsel kilometre taşlarına erken ulaşmanın yanında görsel ve işitsel alanlarda da akranlarından farklı becerilere sahiptir (Bildiren, 2011; Porter, 2020). Görsel ve işitsel alanda erken kazanılan beceriler dolayısıyla, sanat ve müzik alanında kazanılan becerilerde de akranlarından üst düzey performans sergileyebilme ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Okul Öncesi Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Sanatsal ve Müzikal Becerileri

<i>Sanatsal beceriler;</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Üstün görsel hafızaya sahip olma, • Hayali bir oyun arkadaşıyla ayrıntılı konuşmalar yapmak ve oyunlar oynama, • Bebeklere veya oyuncak bebeklere ayrıntılı karakterler oluşturma, 	<ul style="list-style-type: none"> • Oyunlar yaratma ve oynama, • Dramadan zevk alma, rol yapma • Çizim, boyama veya diğer sanatsal modalitelerde ileri düzeyde beceri sergilerler.
<i>Müzikal beceriler;</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Müzikal seslerin büyümesine kapılma, • Derin bir müzik anlayışına ve takdirine sahip olma (müzik performansı olsun ya da olmasın), • Müzikal yapıya (armoni ve ritim) duyarlı olma, 	<ul style="list-style-type: none"> • Müziğin dışavurumcu özelliklerini (tını, ses yüksekliği, artikülasyon) tanıma, • Müziği hatırlamalarına ve daha sonra şarkı söyleyerek veya bir enstrüman aracılığıyla çalmalarına izin veren güçlü bir müzikal hafızaya sahiptirler.

(Helfer ve Schroth, 2008; Marek-Schroer ve Schroer, 1993; Porter, 2005; Salome, 1974)

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde, üstün yetenekli bireylerin yaşamın erken dönemlerinden itibaren bilişsel, sosyal, duyuşsal alanlarda akran düzeyine göre birçok açıdan farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Gelişim alanlarının yanı sıra belirli alanlarda da sahip oldukları yüksek potansiyellerinden bahsedilebilmektedir. Ayrıca bu çocukların yüksek düzeydeki bilişsel potansiyelleri, sosyal ve duygusal ilgileri ve ihtiyaçları bu çocukların akranları ile oyun oynama, iletişim kurma ve etkinliklere katılmada zorluk yaşadıkları söylenebilmektedir (Baysal-Metin ve diğ., 2018). Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinin bilinmesi bu çocuklara hizmet ve destek sağlamak için elzemdir. Ailelerin ve öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları bu çocukların erken yaşta tanınmasına ve uygun müdahale programlarının uygulanmasına olanak sağlayacaktır.

Okul Öncesi Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Tanınması

Tüm çocuklar keşfedilmemiş bir potansiyele sahiptir. Bazı okul öncesi dönemdeki çocuklar ise akranlarından farklı olarak tanımlanabilir ve tanınabilir yeteneklere sahiptir (Freeman, 2013). Okul öncesi dönemden itibaren, potansiyelini henüz ortaya çıkaramamış ve akranlarına kıyasla tipik olanın çok ötesinde bir beceri, sanat veya zihinsel kapasite sergileyen tüm çocuklar dikkate alınmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde, üstün yetenekli okul öncesi dönemdeki çocuklar için erken tanılama ve uygun eğitim müdahalesi ile gelecekte olağanüstü başarı olasılığının arttığı ve daha sonraki sosyal, davranışsal, duygusal ve/veya eğitim sorunları riskinin azaldığına yönelik kanıtlar bulunmaktadır (Borland ve Wright, 2004; Harrison, 2004; Sankar-DeLeeuw, 1999). Bu sebeple, gerek okul öncesi dönemde gerekse de tüm gelişim dönemlerine üstün yetenekli çocuklara hizmet etmenin ilk adımı doğru ve uygun tanılama yapmaktır. Doğru ve uygun tanılama ile üstün yetenekli ve ileri düzeydeki çocukların öğrenme sürecini uygun hale getirebilmek için öğretim programlarında değişiklikler yapılarak bu çocukların uygun eğitimi almalarını sağlanabilmektedir. (Johnsen ve VanTassel-Baska, 2022). Üstün yeteneklilik alanında çalışan uzmanlarla yakın zamanda yapılan bir anket, tanımlama sürecini alanın karşı karşıya olduğu kritik bir konu olarak vurgulamıştır (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003). Çünkü erken dönemde üstün yetenekli çocukları tanılamaya yönelik zorluklar yaşanmaktadır. Üstün yetenekli çocukların erken dönemde belirlenmesindeki zorlukların başında üstün yetenekliliğin tanımı üzerinde fikir birliğine varılamamış olması ve okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar için tasarlanmış zeka testi gibi teknik olarak sağlam tarama araçlarının eksik olması yer almaktadır (Pfeiffer ve Petscher, 2008). Günümüzdeki tanılama sürecinde kullanılan araçlara baktığımızda, yaygın olarak zeka testleri veya başarı testleri gibi standart testler kullanıldığı görülmektedir (Hodges ve diğ., 2018; Johnsen, 2005). Okul öncesi döneminde ise tanılama için zeka testi olarak sözel olmayan zeka testlerinin tercih edildiği görülmektedir (Bildiren ve diğ., 2021; McCallum ve diğ., 2001). Bu tür testlerin tercih edilmesinde, kültürden en az düzeyde etkilenmesi, sözel yönergeler içermemesi, okuma, yazma ve motor beceri gerektirmemesinin etkili olduğu düşünülmektedir (DeThorne ve Schaefer, 2004; McCallum, 2017). Ancak alan yazında üstün yeteneğe sahip okul öncesi çocukları belirlemek için sadece bu testlerin sonuçlarına göre hareket etmenin uygun olmadığına yönelik bir fikir birliğine varılmıştır (Hodges ve diğ., 2018; Johnsen, 2005). Bu sebeple literatür üstün yetenekli çocukları tanılama sürecinde çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmasının önemini vurgulamakta ve tanılamamanın çoklu değerlendirme çerçevesinde yapılmasını önermektedir (Lohman ve Foley Nicpon, 2012; McBee ve diğ., 2014). Çoklu değerlendirme yöntemiyle, okul öncesi dönemindeki üstün yetenekli çocukları değerlendirirken zekâ testleri ve başarı testlerinin yanı sıra öğretmen derecelendirme

ölçeklerinden, veli raporlarından, sınıftaki ürünlerden ve gözlemlerden elde edilen bilgilerden faydalanılarak tanılama gerçekleştirilmiş olacaktır. Böylelikle de daha kapsamlı ve daha derinlemesine bir bakış açısı oluşturacak ve doğru tanılamamın gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır (Johnsen, 2005; Pfeiffer, 2015) Farklı değerlendirme araçlarından ve/veya farklı değerlendirme yöntemlerinden elde edilen sonuçları birleştiren çoklu bir tanımlama stratejisi, üstün yeteneklilerin değerlendirilmesinde literatürde güçlü bir şekilde savunulmaktadır (Geiser ve diğ., 2016; Pfeiffer, 2015). Böyle bir stratejiyi kullanmanın en yaygın olarak belirtilen faydalarından bazıları, ölçüm hatalarının azaltılması, çocukların üstün yetenekliliğinin daha eksiksiz bir şekilde anlaşılması, farklı geçmişlere sahip çocukların dahil edilmesi ve çocukların kendilerini göstermeleri için birden fazla fırsat sağlanmasıdır (Hartas ve diğ., 2008). Ayrıca tanılama ile ilgili dikkat çekilen birkaç husus bulunmaktadır; Bunlar (1) tanılama prosedürlerinin zaman içinde birden fazla noktada gerçekleşmesi, (Lakin ve Lohman, 2011; Merrick ve Targett, 2004) ve (2) Tanılama prosedürlerinin doğrudan sunulan program(lar)la ilgili olması veya programların tanılanan her grubun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmasıdır (Lakin ve Lohman, 2011).

Türkiye’deki Üstün Yetenekli Çocukların Tanılama Süreci

Ülkemizdeki tanılama prosedürü incelendiğinde, Türkiye’de üstün yetenekli çocukların tanılanmasındaki temel amaç Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) öğrenci seçmektir. Türkiye’de üstün yetenekli çocukların tanılanması 4 aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk aşamada çocuklar, ilkokulda sınıf öğretmenleri tarafından, ortaokul ve lise düzeyinde ise sınıf rehber öğretmenler tarafından aday gösterilir. İkinci aşamada aday gösterilen çocuklar grup tarama testine alınır. Üçüncü aşamada grup tarama testinden başarılı sonuç elde eden çocuklar bireysel değerlendirme testine alınır. 4. Aşamada ise elde edilen sonuçlar tanılama komisyonunca değerlendirilerek tanılamaya ilişkin yerleştirme kararı verilir (MEB, 2019).

Ülkemizdeki tanılama sürecinde uygulanan prosedürde de fark edileceği üzere okul öncesi çocuklara yönelik herhangi uygulama prosedürüne dair bir bilgi yer almamaktadır. Oysaki, Türkiye’de örgün eğitim içerisinde okul öncesi kurumuna giden 1.225.981 çocuk vardır (MEB, 2021). Fakat bu çocuklar BİLSEM merkezlerinde eğitim görmemektedir. Çünkü MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların tanılanması ile ilgili hükümler bulunsa da uygulamada, okul öncesi dönem çocukları tanılama dışında bırakılmaktadır. Aynı şekilde üstün yeteneklilerin eğitimi amacıyla açılan Bilim ve Sanat Merkezleri, resmi olarak okul öncesi çocuklarına eğitim verebilecekken, uygulamada Bilim ve Sanat Merkezlerinde okul öncesi birimleri bulunmamaktadır (MEB, 2006). Oysaki gelişimsel olarak son derece yüksek potansiyel veya yetenek gösteren bu çocukların okul öncesi dönemde erken tanılanması ve erken müdahalede bulunulmasının son derece önemli olduğu alanyazın tarafından ortaya koyulmaktadır (Harrison, 2004; Pfeiffer, 2012).

Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukları tanılamaya yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, Dağlıoğlu’nun (2002) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının matematik alanındaki üstün yetenekliliğini tanılamaya yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin ailelere göre çocukların gerçek performanslarının üzerinde daha olumlu düşüncelere sahip oldukları, matematik alanında öğretmenlerin ailelere göre çocukların becerisini daha iyi değerlendirdiği ortaya koyulmuştur. Dağlıoğlu ve Suveren’in (2013) yaptığı çalışmada ise öğretmen ve aile görüşlerinin üstün yetenekli çocukları belirlemede %44,3 oranında başarılı olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların tanılanmasına yönelik yapılan testin uyarlama ve geliştirme çalışmaları incelendiğinde, üstün yetenekli çocukları tanılamak üzere Bildiren ve diğerleri (2017) tarafından Renkli Progresif Matrisler Testinin 4-6 yaş grubunda güvenilirlik çalışması yapılmış, Sak ve diğerleri (2016)

tarafından da 4-12 yaş grubuna yönelik ilk yerli zeka testi olan Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) ve son olarak ilk yerli sözel olmayan zeka testi olan Bildiren Nonverbal Ability Test (2020) 4-13 yaş grubundaki çocuklarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Bildiren, 2021). Yukarıda da görüldüğü gibi okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukları tanılamaya yönelik son dönemde yapılan çalışmalar hız kazansa da yine de çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu tür çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi

Üstün yeteneklilerin eğitimi özel eğitim kategorisi içerisinde yer almaktadır. Bazı uzmanlar tarafından üstün yeteneklilerin eğitiminin gereksiz olduğunu iddia edilse de, diğerleri farklı kapasitelerdeki çocuklar için eşit eğitim fırsatlarına olan ihtiyacı desteklemektedirler (Kitano ve Kirby, 1986). Bu tür fırsatlar, üstün yetenekli çocuklar için özel programlara duyulan ihtiyacı içermektedir. Kitano ve Kirby (1986), üstün yetenekliler eğitimi ihtiyacını dört ana varsayımı üzerinde açıklamaktadır. İlk varsayım, tüm çocuklara bireysel ihtiyaçlarını karşılayan eğitim programları sağlama taahhüdüne odaklanırken, araştırmaya dayanan ikinci varsayım (Feldman, 1979; Lajoie ve Shore, 1981), üstün yetenekli çocukların ek eğitim desteği olmadan kendi başlarına başarılı olamayacaklarını ileri sürmektedir. Yine araştırmaya dayanan üçüncü varsayım, eğitimsel müdahalenin üstün yetenekli çocukların başarısını artırdığını öne sürmekte (Kitano, 1985) ve son olarak üstün yeteneklilerin eğitimi toplumumuzun geleceğine yapılan bir yatırım olarak değerlendirilmektedir.

Çocuk gelişimi ve bilişsel psikoloji, erken çocuklukta üstün yeteneklilerin eğitimindeki uygulamaları büyük ölçüde etkilemiştir. Bu çalışma alanlarındaki ilkelere dayanarak, National Association for the Education of Young Children (NAEYC- <https://www.naeyc.org>) erken çocukluk programlarının kalitesi için standartlar yayınlamıştır. NAEYC tarafından akredite edilmiş bir program olmak için fiziksel çevre, müfredat, personel ve yönetimin tümü tanımlanmış kalite kriterlerini karşılaması beklenilmektedir (Hertzog, 2008). Özetlemek gerekirse, yüksek kaliteli programlar güvenli ve estetik öğrenme ortamlarına, nitelikli personele, mesleki gelişim için devam eden planlara, yeterli sayıda ücretli çalışanlara, uygun değerlendirmeye, müfredata ve öğretime ve aile katılımı için destekleyici yapılara sahip olmalıdır. National Association for the Education of Young Children (NAGC)'nin Erken Çocukluk Bölümü, erken eğitim ortamlarına dahil edilmesi gereken temel iki unsuru belirtmektedir. Bunlar;

- Benzer ve farklı ilgi ve yeteneklere sahip çeşitli akran gruplarıyla etkileşim ve iş birliği,
- Aynı yaştaki akranlarla ve benzer bilişsel yetenek ve ilgi alanlarına sahip bireylerle sosyal etkileşim fırsatları (National Association for Gifted Children ve The Association for the Gifted, 2006) sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim programları, akademik odaklar açısından çok çeşitli olabilir. Bazıları temel olarak asgari eğitim odaklı gündüz bakım kurumları iken diğerleri resmi olarak okul öncesi döneminin eğitim programlamasına bağlıdır (Smutny, 1998). Günümüzde, üstün yetenekli çocuklar, her türden okul öncesi programda eğitim alabilmektedir (Barbour ve Shalilee, 1998). Ancak okul öncesi merkezlerin çoğu, erken gelişmiş entelektüel yeteneklere ve akademik becerilere sahip okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya hazır değildir (Gallagher, 2007; Pfeiffer ve Petscher, 2008). Bazı araştırmalar, üstün yetenekli çocuklara sınırlı bir akademik zorluk sağlandığını ve kritik okul öncesi yıllarda bilişsel gelişim sağlayabilecek akademik müfredatı deneyimleyemeyebileceğini göstermektedir (Robinson ve diğ., 2002). Diğer araştırmalarda, çok az sayıda okul öncesi öğretmenin, okul öncesi dönemdeki yetenekli çocuklar için öğrenme fırsatlarını belirleme veya tasarlama ile ilgili eğitim aldığı bulunmuştur (Hotulainen ve Schofield, 2003). Üstün

yetenekliler eğitimi ve okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim merkezlerine giden çocukların bireysel farklılıklarını kabul eden ve bunlara yanıt veren duyarlı öğrenme ortamlarını savunmaktadır (Hodge ve Kemp, 2006). Ayrıca, literatürde okul öncesi ortamlarda bile üstün yetenekli çocukların, bilişsel yetenekleriyle orantılı olarak zorlu ve ilgi çekici öğrenme ortamlarına maruz bırakılması gerektiği görüşü yer almaktadır (Gallagher, 2007). Scott ve Delgado, (2005) ise kaliteli erken öğrenme deneyimlerinin etnik ve ekonomik olarak farklı geçmişlerden gelen yüksek yetenekli çocuklar için daha da önemli olduğunu savunmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların özellikleri üzerine çok sayıda çalışma yapılmış olsa da araştırma literatüründe okul öncesi üstün yetenekli eğitim programlaması çok az ilgi görmüştür. Ayrıca, okul öncesi merkezlerin politikaları ve uygulamaları nadiren incelenmiştir (Jolly ve Kettler, 2008). Yapılan çeşitli araştırmalarda okul öncesi üstün yetenekli çocukları olumlu yönde etkileyen programların özelliklerine odaklanılmıştır (Barbour ve Shalilee, 1998; Hertzog, 2001). Walsh ve diğ., (2010) üstün yetenekli okul öncesi çocuklar için ideal bir programın beş unsurunu önermektedir. Bunlar;

- a) Öğretmenin eğitimi ve ebeveynler tarafından sağlanan bilgilerin birleşimi,
- b) Doğal ortamları kullanan bir tanımlama süreci,
- c) Her çocuğun benzersiz özellikleri ile güçlü ve zayıf yönleri göz önünde bulundurlarak, inşa edilen müfredat.
- d) Üstün yetenekli çocuklara diğer üstün yetenekli akranları veya daha büyük çocuklarla etkileşim kurma fırsatları sağlama ve
- e) Her bir üstün yetenekli çocuğun benzersiz yetenek ve becerilerinin kabulü ve onaylanması şeklinde ifade edilmektedir.

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklara uygun eğitim sunmak ve program oluşturmanın bu çocukların potansiyellerini geliştirme sürecinde desteklediğine yönelik kanıtlar ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışmalarda; okul öncesi çağındaki üstün yetenekli çocuklara farklılaştırılmış hizmetler sunmak, gelecekteki başarı şanslarını artırır ve gelecekteki sosyal, davranışsal, duygusal ve eğitim sorunlarını azalttığı belirtilmiştir (Harrison, 2004; Walsh ve diğ., 2010). Ayrıca üstün yetenekli çocuklar için olumlu akran ilişkilerini teşvik eden programlar sosyal devamlılığı desteklemiştir (Maker ve King, 1996). Bununla birlikte, okul öncesi çocuklar için programlamayı destekleyen kanıtlar olsa bile, bu programların desteklenmesi ve uygulanması konusunda eksiklikler devam etmektedir. Robinson (2008) bu eksiklikleri üç faktöre bağlamıştır. İlk olarak, öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimi konusunda yeterli eğitime sahip olmadıkları ifade edilmektedir. İkincisi, öğretmenlerin genellikle üstün yetenekliliğin var olmadığına veya doğru bir şekilde tanımlanamayacağına inandıkları ve son olarak çoğu üstün yetenekli çocuğun okul öncesi eğitimden ziyade bir devlet okulu sorunu olduğuna inandıkları belirtilmektedir.

Türkiye’deki Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Süreç

Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların tanımlama dışında bırakıldığı ve aynı şekilde üstün yeteneklilerin eğitimi amacıyla açılan Bilim ve Sanat Merkezleri, resmi olarak okul öncesi çocuklarına eğitim verebilecekken, uygulamada Bilim ve Sanat Merkezlerinde okul öncesi birimleri bulunmadığı (MEB, 2006) belirtilmektedir. Bu çerçevede Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara yönelik uygulamada olan bir programın varlığından bahsedilememektedir.

Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara yönelik yapılan müdahale çalışmaları incelediğinde, Karateke (2016), okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara sosyal beceri eğitim programı uygulamış ve uygulama sonucunda, çocukların dört sosyal beceri kategorisinden akademik destek becerileri kategorisinde gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Bildiren ve Kargın (2019) ise okul öncesi dönemde potansiyel üstün yetenekli çocuklara uygulanan proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının çocukların problem çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Uygulanan müdahale programı sonunda, okul öncesi dönemde potansiyel üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerinin önemli düzeyde arttığı ortaya koyulmuştur. Yukarıda da görüldüğü üzere okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklara yönelik uygulanan müdahale programlarına yönelik kısıtlı sayıda çalışma yapılmıştır. Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklara erken müdahalede bulunulmasının önemi sıkça vurgulanmaktadır (Harrison, 2004; Pfeiffer, 2012). Bu sebeple ülkemizde okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara yönelik erken müdahale çalışmalarına daha fazla öncelik verilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de üstün yetenekliler kapsamında yapılan çalışmaların içerisinde en az araştırma yapılan ve en az ilgilenilen konulardan birinin okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2018). Oysaki üstün yetenekli çocukların kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için yapılacak en kritik iki nokta bulunmaktadır. İlki bu çocukları erken dönemde tanılamak ve ikincisi ise erken müdahale kapsamında gerekli gelişimsel destek ve eğitimin sunulmasıdır (Clark, 2013; Davis et al., 2011; MEB, 2019; Pfeiffer, 2015). Bu alanda çalışan uzmanlar, üstün yetenekli çocukların tanınması ve uygun eğitimin verilmesi konusunda ailenin ve öğretmenlerin önemi üzerinde durmaktadırlar (O’Neill, 1978). Bu çalışma ile ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların gelişimsel ve sanatsal özellikleri hakkında bilgi düzeylerine katkı sağlanması beklenmektedir.

Üstün yetenekli ve ileri düzeyde öğrenen çocukların belirlenmesinin önemi, çocukların gelecekteki gelişimi açısından göz ardı edilemez (Borland ve Wright, 2004; Harrison, 2004). Dolayısıyla okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların erken yaşta tanınmaları için gerekli uygulamalar hayata geçirilmelidir. Örneğin, BİLSEM tanılama sürecinde okul öncesi dönemdeki çocuklar da yer almalıdır. Fakat tanılama sürecinde öğretmen derecelendirme ölçeklerinden, veli raporlarından, sınıftaki ürünlerden ve gözlemlerden de yararlanılmalı ve böylelikle tanılama çoklu değerlendirme yöntemleri ile gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, yapılan tanılama kapsamına uygun olarak çocuklara erken müdahale kapsamında potansiyellerini geliştirecekleri eğitim ortamı sağlanmalıdır. Bu çerçevede, BİLSEM’lerde bu çocuklara yönelik eğitim ortamları ve uygun programlar hazırlanabilir. Programa dahil olan çocuklar ile programın etkililiği belirlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukları tanımaya ve eğitimine ilişkin derslere yer verilmesi, bu çocukların tanınmaları ve uygun eğitimi almaları konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. *Theories of creativity*.
- Barbour, N. B. (1992). Early childhood gifted education: A collaborative perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 145-162.
- Barbour, N. E., & Shalilee, B. D. (1998). Gifted education meets Reggio Emilia: Visions for curriculum in gifted education for young children. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 228-237.
- Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H. E., & Saranlı, A. G. (2018). Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar. *Ankara: Hedef CS Basın Yayın*.

- Bildiren, A. (2011). Üstün yetenekli çocuklar. *Doğan Kitap, İstanbul*.
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations. *Early Child Development and Care, 188*(8), 997-1011.
- Bildiren, A., & Kargın, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 44*(198).
- Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Renkli progresif matrisleri testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education, 7*(1).
- Bildiren, A., Bıkmaz Bilgen, Ö., & Korkmaz, M. (2021). National non-verbal cognitive ability test (BNV) development study. *SAGE Open, 11*(3), 21582440211046945.
- Borland, J. H., & Wright, L. (2004). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Identification of students for gifted and talented programs, 2*, 25-42.
- Cheng, P.-w. (1993). Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child Quarterly, 37*(3), 105-112.
- Clark, B. (2013). *Growin up gifted: Developing the potential of children at school & at home (8th Edition)*. USA: Pearson.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2021). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Routledge.
- Dağlıoğlu, E. H. (2002). *Anakuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Dağlıoğlu, E. H. ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Educational Sciences: Theory & Practice - 13(1), K1Ş, 431-453.
- Damiani, V. B. (1997). Young gifted children in research and practice: The need for early childhood programs. *Gifted Child Today, 20*(3), 18-23.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed.). In: Boston: Pearson Education.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented (6th Edition)*. New Jersey: Pearson.
- DeThorne, L. S., & Schaefer, B. A. (2004). A guide to child nonverbal IQ measures. *American Journal of Speech-Language Pathology, 13*, 275– 290
- Feldman, D. (1979). Chapter XXI: The mysterious case of extreme giftedness. *Teachers College Record, 80*(5), 335-351.
- Freeman, J. (2013). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers.
- Gallagher, J. J. (2007). Another opportunity-preschool education. *Roeper Review, 29*(4), 231.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly, 52*(3), 217-231.
- Geiser, C., Mandelman, S. D., Tan, M., & Grigorenko, E. L. (2016). Multitrait–multimethod assessment of giftedness: An application of the correlated traits–correlated (methods–1) model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 23*(1), 76-90.
- Gowan, J. C. (1955). The underachieving gifted child—A problem for everyone. *Exceptional Children, 21*(7), 247-271
- Hamza, E. A., Abo Mohamed, E., & Elsantil, Y. (2020). A systemic review based study of gifted and talented. *Talent Development & Excellence, 12*(2), 2888-2897.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review, 26*(2), 78-84.
- Hartas, D., Lindsay, G., & Muijs, D. (2008). Identifying and selecting able students for the NAGTY summer school: emerging issues and future considerations. *High Ability Studies, 19*(1), 5-18.
- Helfer, J., & Schroth, S. (2008). Aesthetic percipience part 2: Instructional strategies that support gifted students' appreciation of and affinity for the fine arts. *Gifted Education Press Quarterly, 22*(3), 11-14.
- Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. *European Journal of High Ability, 2*(2), 174-188.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's not about art!" Early Childhood Research and Practice, 3(1). Retrieved from. *Early Childhood Research and Practice, 3*(1).
- Hertzog, N. B. (2008). *Early childhood gifted education*. PRUFROCK PRESS INC.
- Hertzog, N. B., Mun, R. U., DuRuz, B., & Holliday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in young children. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 301–316). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-020>

- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 164-204.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174.
- Hollingworth, L. S. (1937). Bright students take care of themselves. *The North American Review*, 243(2), 261-273.
- Hotulainen, R. H., & Schofield, N. J. (2003). Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. *High Ability Studies*, 14(1), 55-70.
- Johnsen, S. K. (2005). *Identifying gifted students: A step-by-step guide*. Prufrock Press Inc.
- Johnsen, S. K., & VanTassel-Baska, J. (2022) Introduction to Part I on assessments for identification. In *Handbook on Assessments for Gifted Learners* (pp. 21-28). Routledge.
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994–2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427-446.
- Karateke, B. (2016). *Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 429538) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kitano, M. K. (1985). Issues and problems in establishing preschool programs for the gifted. *Roeper Review*, 7(4), 212-213.
- Lajoie, S. P., & Shore, B. M. (1981). Three myths? The over-representation of the gifted among dropouts, delinquents, and suicides. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 138-143.
- Lakin, J. M., & Lohman, D. F. (2011). The predictive accuracy of verbal, quantitative, and nonverbal reasoning tests: Consequences for talent identification and program diversity. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 595-623.
- Learning, A. (2000). *Teaching Students Who Are Gifted and Talented. Programming for Students with Special Needs*. ERIC Clearinghouse.
- Leikin, R., Paz-Baruch, N., & Leikin, M. (2014). Cognitive characteristics of students with superior performance in mathematics. *Journal of Individual Differences*, 35(3), 119.
- Lohman, D. F., & Foley Nicpon, M. (2012). Ability testing and talent identification. *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*, 283-335.
- MacCorquodale, K., & Meehl, P. E. (1948). On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables. *Psychological review*, 55(2).
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa delta Pi record*, 42(2), 64-68.
- Marek-Schroer, M. F., & Schroer, N. A. (1993). Identifying and providing for musically gifted young children. *Roeper Review*, 16(1), 33-36.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining scores in multiple-criteria assessment systems: The impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 69-89.
- McCallum, R. S. (2017). Context for nonverbal assessment of intelligence and related abilities. In *Handbook of nonverbal assessment* (pp. 3-19). Springer.
- McCallum, R. S., Bracken, B. A., & Wasserman, J. D. (2001). *Essentials of nonverbal assessment*. John Wiley & Sons Inc.
- M.E.B. (2007). Milli eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- M. E. B. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*: Kasım 2019/2747: 71131733-20-E.22585430
- Merrick, C., & Targett, R. (2004). Gifted and talented education. *Profesional development package for teachers. Module, 2*.
- Miller, N. B., Silvermany, L. K., & Falk, R. F. (1995). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 20-38.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 11-15.
- National Association for Gifted Children, & The Association for the Gifted, C. f. E. C. (2006). NAGC-CEC teacher knowledge & skill standards for gifted and talented education. In: Authors Washington, DC.
- O'Neill, K. K. (1978). Parent involvement: A key to the education of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22(2), 235-242.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *GRS: Gifted rating scales*. Psychological Corporation.
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales—Preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.

- Porter, L. (2005). *Young Gifted Children: Meeting Their Needs. Research in Practice Series. Volume 12, Number 3*. ERIC.
- Porter, L. (2020). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Routledge.
- Purcell, J. H., & Eckert, R. D. (2006). *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education*. Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180.
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 278-290.
- Roth, H. (1968). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen–Gutachten und Studien der Bildungskommission*. In: Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi, Eskişehir.
- Salome, R. A. (1974). Identifying and instructing the gifted in art. *Art Education*, 27(3), 16-19.
- Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roepers Review*, 21(3), 174-179.
- Scott, M. S., & Delgado, C. F. (2005). Identifying cognitively gifted minority students in preschool. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 199-210.
- Smutny, J. F. (1998). *The Young Gifted Child: Potential and Promise: An Anthology*. ERIC.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up. Twenty-five years follow-up of a superior group. Genetic studies of genius*. Vol. 4. In: Stanford, CA: Stanford University Press.
- Winstanley, C. (2005). *Investigating the notion of children with multiple exceptionalities*. University of Warwick, National Academy for Gifted and Talented Youth.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*.
- Yılmaz, E. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekliler ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi Türkiye'de Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Araştırmaların İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Education Studies* 3(1), 1-16.

Exedended Abstract

Introduction

Children, who are defined as “gifted”, are a diverse group from all socioeconomic and ethnic backgrounds. Academically gifted students have historically been identified by one or both of their exceptional academic performance and by broad measures of intellectual capacities, such as the Wechsler or Binet scales, and typically lie among the top two percent of the population (Gowan, 1955). On the other hand, this group of students covers a wide range of gifts, ranging from students demonstrating skills that are just moderately developed to highly gifted students. Generally conceptualized, "gifted ability" can be defined as the sum of personal (cognitive, motivational) potential and sociocultural conditions for learning and achievement (Roth, 1968). The developmental process of each child exhibits distinctive characteristics within a certain system. However, gifted children have more pronounced developmental differences than their peers in physical, cognitive, linguistic, and social/emotional domains (Geake & Gross, 2008; Leikin et al., 2014; Manning, 2006; Worrell et al., 2019). The majority of gifted children acquire developmental milestones earlier during the preschool period (Bildiren, 2018; Davis & Rimm, 2004; Freeman, 2013). Following the previous studies of Hollingworth (1937) and Terman (1947) and other researchers, a range of intellectual traits that appear to be common among gifted students have been identified: They state that they have abilities, such as rapid learning, logical thinking with appropriate data, use of stored information for solving problems, reasoning by analogy as in comparing an unfamiliar and complicated process or scenario with a familiar one, and the ability to forecast or extend knowledge to new circumstances or applications (Hollingworth, 1937; Learning, 2000; Terman & Oden, 1947). During the preschool periods, it is of the utmost importance to

early identification and intervention in these children if they exhibit very high levels of developmental potential or abilities (Pfeiffer, 2012; Harrison, 2004). These children are more likely to be extraordinarily successful in the future if they get early identification and proper educational intervention, and the risk of future social, behavioral, emotional, and educational challenges is reduced (Hertzog et al., 2018). Identification is the first step in serving gifted preschoolers. The purpose of identification is to find gifted and advanced children who require changes in their programming to optimize their learning (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022). Child development and cognitive psychology have greatly influenced practices in the education of the gifted in early childhood. Evidence has been presented that providing proper education to gifted children in the preschool period and building a program support these children in the process of developing their potential. The studies reported that providing differentiated services to gifted children in preschool period increases their chances of future success and reduces future social, behavioral, emotional and educational challenges (Harrison, 2004; Walsh et al., 2010). In addition, social continuity was supported through programs that fostered positive peer interactions among gifted children (Maker and King, 1996). High-quality programs have safe and aesthetic learning environments, qualified staff, ongoing plans for professional development, adequately paid staff, appropriate assessment, curriculum and teaching, and supportive structures for family involvement. It is stated that gifted children in the preschool period are excluded from identification in Turkey, and while Science and Art Centers established for the purpose of educating gifted children can officially provide education to preschool students, there are no preschool units in Science and Art Centers in practice (MEB, 2006). In this context, it cannot be mentioned that there is a program put in practice for preschool gifted children in Turkey.

Conclusion and Recommendations

Gifted children reach developmental stages earlier and faster than their peers. There are two most critical points to be made to help these children realize their potential. The first is to diagnose these children at an early stage and the second is to provide the necessary developmental support and education within the scope of early intervention (Pfeiffer & Petscher, 2008). The importance of identifying gifted and advanced learners cannot be ignored for the future development of students (Borland & Wright, 2004; Harrison, 2004). Consequently, educators need to use assessment tools and procedures that minimize bias in order to have more opportunities to get to know students from all backgrounds. In accordance with the scope of the assessment, early intervention should include providing children with a learning setting in which they are able to reach their full potential.