



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Yetenekliler Eğitimi

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DİKKAT DÜZEYLERİ İLE BİLİŞSEL
YETENEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Burak MÜNEZ
ORCID: 0000-0002-4864-8696

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hamza KAYNAR
ORCID: 0000-0002-4490-551X

İkinci Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER
ORCID: 0000-0002-6409-7732

Konya – 2026

ÖN SÖZ

Özel yetenekli öğrencilerle çalışmaya başladığım zaman o öğrencilerden bir şeyler öğreneceğimi düşünüyordum. Bu düşünce alana yönelik işin mutfağına kadar gelmemi sağladı. Öğrendiğim bilgiler derya deniz iken bildiklerimin ise ne kadar az olduğunu öğrenmiş oldum. Sürecin başından itibaren bilgi ve deneyiminden geceli gündüzlü her an yararlanmamı sağlayan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hamza KAYNAR'a şükranlarımı sunuyorum. Derslerinde edindiğim bilgilerle yolumuza ışık tutan Özel Eğitim Bölüm Başkanı Prof. Dr. Hakan SARI'ya teşekkür ederim. Gerek akademik destek gerek samimiyetiyle desteklerini esirgemeyen Dr. Barış DOĞRUKÖK hocama ve ikinci danışmanım olarak yine yol göstericim olan Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER hocama teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama süreçlerinde emek veren, yardımcı olan meslektaşlarım Berna, Bilge, Saliha ve Semih hocalarıma teşekkür ederim. Yüksek lisans yolculuğunda 'Haydi Burak' diyerek ve bu sürecin de son anına kadar üzerimde emeğini, katkısını, hakkını asla ödeyemeyeceğimi düşündüğüm değerli hocam, ablam Özel Yetenekliler Eğitimi alanında Uzman Derya DENİZ KARAMEŞE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans nedeniyle tanıştığım güzel insanlara teşekkür ederim. Ve bu dünyada bulunmamı sağlayıp bugünlere kadar maddi, manevi hep desteklerini sunan annem Zühra, babam Cemil MÜNEZ'e sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Hayat bir yolculuksa...

Yolun yarısında bu eğitim yolculuğuna devam etmek dileğiyle...

Burak MÜNEZ

Haziran 2026

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM 2.....	9
2. ALAN YAZIN.....	9
2.1. Özel Yeteneklilik.....	9
2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri.....	12
2.2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri.....	13
2.2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Duyuşsal ve Sosyal Özellikleri	16
2.2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Özellikleri.....	17
2.3. Dikkat ve Dikkat Süreçleri	18
2.4. Zekâ, Yetenek ve Dikkat İlişkisi	20
2.4.1. Özel Yeteneklilerde Dikkat	22
2.5. İlgili Araştırmalar	24
2.5.1. Yurt İçi Araştırmalar	24
2.5.2. Yurt Dışı Araştırmalar	28
BÖLÜM 3.....	31
3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	31
3.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.3.1. D2 Dikkat Testi	33
3.3.2. Temel Kabiliyetler Testi ve Alt Boyutları.....	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.5. Verilerin Analizi.....	35

BÖLÜM 4.....	37
4. BULGULAR	37
4.1. Dikkat Düzeyleri ve Bilişsel Yetenek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	37
4.2. Dikkat Düzeyleri ile TKT Dil Yeteneği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	39
4.3. Dikkat Düzeyleri ile TKT Şekil Uzay Yeteneği İlişkisi.....	40
4.4. Dikkat Düzeyleri ile TKT Akıl Yürütme Yeteneği İlişkisi	41
4.5. Dikkat Düzeyleri ile TKT Ayırt Etme Yeteneği İlişkisi	41
4.6. Dikkat Düzeyleri ile TKT Sayı Yeteneği İlişkisi	42
4.7. Dikkat Düzeyleri ile TKT Toplam Puan İlişkisi	43
BÖLÜM 5.....	44
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	44
5.1. Tartışma.....	44
5.2. Sonuç.....	47
5.3. Öneriler.....	47
KAYNAKLAR.....	49
EKLER.....	57

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DİKKAT DÜZEYLERİ İLE BİLİŞSEL YETENEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmamın toplam **68** sayfalık kısmına ilişkin, 22/06/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%14** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

22/06/2026

Burak MÜNEZ

Dr. Öğr. Üyesi Hamza KAYNAR

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

22/06/2026

Burak MÜNEZ

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi

Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DİKKAT DÜZEYLERİ İLE BİLİŞSEL YETENEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Burak MÜNEZ

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2025–2026 eğitim öğretim yılında Manisa ilinde yer alan iki ayrı Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 5. sınıf düzeyindeki 52 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 34’ü erkek, 18’i kız öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin dikkat düzeylerini belirlemek amacıyla d2 Dikkat Testi, bilişsel yeteneklerini belirlemek amacıyla ise Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin dikkat düzeyleri ve bilişsel yetenek puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmış, dikkat düzeyi ile bilişsel yetenekler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin Temel Kabiliyetler Testi alt boyutları olan dil yeteneği, şekil-uzay yeteneği, akıl yürütme yeteneği, ayırt etme yeteneği ve sayı yeteneği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca d2 Dikkat Testi sonuçları ile Temel Kabiliyetler Testi alt boyutlarından sadece şekil-uzay yeteneği ve Temel Kabiliyetler Testi toplam puanında anlamlı ilişki bulunmuş ancak düşük-orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bulgularda özellikle görsel işleme ile ilişkili bilişsel alanların dikkat performansı ile daha güçlü ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, özel yetenekli öğrencilerde dikkat süreçlerinin bilişsel performansla ilişkili önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel düzeylerini olumsuz yönde etkileyen düşük uyarıcı içeren öğrenme ortamlarının dikkat kaybına neden olabileceği göz önünde bulundurularak öğretim etkinliklerinde farklılaştırma, zenginleştirme uygulamaları artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, Dikkat, D2 dikkat testi, Bilişsel yetenek, Temel kabiliyetler testi

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Education for Specially Gifted
Master Thesis

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTENTION LEVELS AND COGNITIVE ABILITIES IN GIFTED STUDENTS

Burak MÜNEZ

The purpose of this study is to examine the relationship between the attention levels and cognitive abilities of gifted students. The study was conducted using the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The study group consists of 52 fifth-grade gifted students enrolled in two separate Science and Art Centers in Manisa Province during the 2024–2025 academic year. Of the students participating in the study, 34 were male and 18 were female. The D2 Attention Test was used as the data collection tool to determine the students' attention levels, while the Basic Abilities Test (TKT 7–11) was used to assess their cognitive abilities. The data obtained were analyzed using a statistical data analysis program. An independent samples t-test was applied to determine whether students' attention levels and cognitive ability scores differed by gender, and Pearson correlation analysis was used to examine the relationships between attention levels and cognitive abilities. According to the research findings, it was determined that there was no significant difference based on gender in the scores of gifted students on the subscales of the Basic Abilities Test, namely verbal ability, spatial ability, reasoning ability, discrimination ability, and numerical ability. Furthermore, a significant relationship was found between the d2 Attention Test results and only the spatial ability subscale of the Basic Abilities Test, as well as the total score of the Basic Abilities Test; however, these relationships were found to be of a low-to-moderate strength. The findings reveal that cognitive domains specifically related to visual processing exhibit stronger relationships with attention performance. The research findings indicate that attention processes are a significant variable related to cognitive performance in gifted students. Considering that learning environments with low levels of stimulation may lead to attention loss and negatively impact students' cognitive levels, differentiation and enrichment practices should be increased in instructional activities

Keywords: Gifted students, Attention, D2 attention test, Cognitive abilities, Primary mental abilities test.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı ve önemi, konu ve ihtiyaç yapılan çalışmalar üzerinden açıklanmaya çalışılmış, araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dikkat, bireyin çevresinden gelen uyarılar arasından belirli olanlara odaklanmasını, bu uyarıları işlemlemesini ve sürdürebilmesini sağlayan temel bir bilişsel süreçtir (Posner ve Petersen, 1990). Bu yönü ile dikkat özel yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerinin anlaşılmasında önemli bir belirleyici değişken olarak öne çıkmaktadır. Öğrenme, problem çözme, akademik performans ve üst düzey zihinsel işlemler, büyük ölçüde dikkat süreçlerinin etkinliğine bağlıdır. Özellikle özel yetenekli bireylerde dikkat süreçlerinin niteliği, bu bireylerin potansiyellerini ne ölçüde kullanabildiklerini belirleyen kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Miller vd., 2009). Yeteneğin gelişimi kadar, yetenek gelişiminde dikkatin rolünün ve sürdürülebilirliğinin değerlendirilmesi de büyük önem taşımaktadır (Posner ve Rothbart, 2007). Dikkat düzeyinde yaşanabilecek sorunlar ya da dalgalanmalar, özel yetenekli öğrencilerin yüksek potansiyellerine rağmen beklenen performansı sergileyememelerine yol açabilmektedir (Alloway ve Alloway, 2010). Alanyazında, özel yetenekli öğrencilerin dikkat özelliklerine ilişkin bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Bazı çalışmalar, özel yetenekli bireylerin dikkat sürelerinin akranlarından daha uzun olduğunu ortaya koyarken (Tao ve Shi, 2018), bazı araştırmalar ise bu öğrencilerin dikkat süreçlerinde dalgalanmalar yaşayabildiklerini ve özellikle yapılandırılmamış ortamlarda dikkatlerini sürdürmekte zorlanabildiklerini göstermektedir (Moon, 2009). Bu nedenle, dikkat süreçlerinin izlenmesi ve gerekli durumlarda önleyici ya da destekleyici tedbirlerin alınması, özel yetenekli öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimleri açısından gerekli görülmektedir. Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeylerine ilişkin mevcut bulguların bütüncül bir çerçevede değerlendirilmesine ve bu değişkenin bilişsel yetenek alanlarıyla ilişkisinin daha ayrıntılı biçimde incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri, bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilecek öğrenme ortamlarını oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda, bireysel farklılıkların dikkate alınması çağdaş eğitim anlayışının merkezinde yer almaktadır. Bireylerin

bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri bakımından birbirlerinden farklılık göstermesi, eğitimin tek tip bir yapı içerisinde yürütülmesini yetersiz kılmakta özel gereksinimleri ve üstün potansiyelleri olan bireyler için farklılaştırılmış eğitim yaklaşımlarını zorunlu hâle getirmektedir (Gagné, 2015). Bu bağlamda özel yetenekli öğrenciler, sahip oldukları yüksek potansiyel nedeniyle eğitim sistemleri açısından önemli bir insan kaynağını temsil etmektedir (Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011). Özel yetenekli bireylerin bu potansiyellerini etkili biçimde geliştirebilmeleri ise ancak bilişsel özelliklerinin doğru biçimde tanımlanması, izlenmesi ve desteklenmesiyle mümkün olabilmektedir (Sternberg ve Davidson, 2005). MEB BİLSEM Yönergesine göre (2024) özel yetenekli çocuklar, akranlarına kıyasla daha hızlı öğrenen yaratıcı düşünme, sanat, liderlik ve belirli akademik alanlarda ileri düzey performans sergileyebilen soyut düşünme becerileri gelişmiş bireyler olarak tanımlanmaktadır (Sternberg ve Davidson, 2005).

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanınması süreci, belirli ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir (MEB, 2024). Türkiye'de özel yetenekli bireylerin tanınması Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılmakta, eğitimleri ise Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) aracılığıyla yürütülmektedir. BİLSEM'ler, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen kurumlardır (MEB, 2024). Bu merkezlerde yürütülen eğitim faaliyetlerinin etkililiği, öğrencilerin bilişsel özelliklerinin doğru biçimde değerlendirilmesine ve bu değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak planlanacak eğitim uygulamalarına bağlıdır (Yüreğili Göksu ve Yalçın, 2023). Ancak tanılama süreci tamamlandıktan sonra, bu öğrencilerin bilişsel özelliklerinin, dikkat düzeylerinin ve temel zihinsel yetenek alanlarının sistematik biçimde izlenmesine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Sak, 2010; Pfeiffer, 2015). Özellikle dikkat gibi dinamik ve çevresel faktörlerden etkilenen temel bir bilişsel sürecin, tanılama sonrasında ne düzeyde sürdürüldüğüne ilişkin ampirik verilerin sınırlı sayıda olması, alanyazında önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Türkiye bağlamında gerçekleştirilen araştırmaların büyük ölçüde zekâ düzeyi ve akademik başarı üzerine yoğunlaştığı; dikkat gibi temel bilişsel süreçler ile bu süreçlerin zihinsel yetenek alanlarıyla ilişkisini inceleyen çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir (Ayvacı ve Bebek, 2019). Bu durum, BİLSEM'lerde sunulan eğitim süreçlerinin öğrencilerin bilişsel profilleriyle ne ölçüde örtüştüğüne ilişkin değerlendirmelerin sınırlı kalmasına yol açmaktadır (Sak, 2010). Bu bağlamda BİLSEM'lerde sunulan destek eğitimlerinin, öğrencilerin bilişsel profilleriyle ne ölçüde örtüştüğü dikkat düzeylerinin bu eğitim süreçlerine nasıl yansıdığı ve temel zihinsel

yeteneklerin zaman içerisinde nasıl bir gelişim gösterdiği yeterince ortaya konulamadığı düşünülmektedir. Ancak yetenek gelişimi süreklilik gerektiren bir süreçtir ve bu süreçte dikkatin sürdürülebilirliği, yeteneğin etkin biçimde kullanılması açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Diamond, 2013).

Ülkemizde BİLSEM'lerde genel yetenek alanında destek eğitim programlarına devam eden özel yetenekli öğrencilerin, temel zihinsel kabiliyetler açısından mevcut durumlarının ve dikkat düzeylerinin birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Özellikle d2 Dikkat Testi ile TKT gibi yaygın kullanılan ölçme araçlarının birlikte ele alındığı araştırmaların sınırlı sayıda olması, çalışmanın alanyazına özgün bir katkı sunma potansiyelini artırmaktadır (Ayvaci ve Bebek, 2019). Temel Kabiliyetler Testi (TKT) kapsamında değerlendirilen dil yeteneği, şekil-uzay yeteneği, ayırt etme yeteneği, akıl yürütme yeteneği ve sayı yeteneği gibi temel zihinsel yetenek alanları ile dikkat düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerinin daha bütüncül bir çerçevede anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT kapsamında değerlendirilen bilişsel yetenek alanları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında elde edilecek bulguların; özel yetenekli öğrencilerin tanılama sonrası izlenmesine, bireysel farklılıklarının daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine ve eğitim süreçlerinin öğrencilerin bilişsel özellikleri doğrultusunda daha etkili şekilde yapılandırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 5. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin d2 Dikkat Testi aracılığıyla belirlenen dikkat performansları ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7-11) kapsamında ölçülen dil yeteneği, şekil-uzay yeteneği, ayırt etme yeteneği, akıl yürütme yeteneği ve sayı yeteneği gibi temel zihinsel yetenek alanları arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü belirlenmeye çalışılmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın problemi "Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT ve alt boyutları arasındaki ilişki nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmada ana problemin çözümüne katkı sağlaması ve çalışmanın amacını gerçekleştirmek amacıyla aşağıdaki alt problemler belirlenmiş ve çalışma ile yanıt aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile bilişsel yetenek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT dil yeteneği alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT şekil-uzay yeteneği alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT akıl yürütme yeteneği alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT ayırt etme yeteneği alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT sayı yeteneği alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tanımlama sürecinde dikkat düzeyinin belirli bir seviyede olması ve bireysel değerlendirmelerde öğrencilere yöneltilen sorulara yüksek dikkat düzeyiyle birlikte dil, şekil-uzay, ayırt etme, akıl yürütme ve sayısal beceriler gibi temel zihinsel yetenek alanlarını kullanarak belirli puanlar elde edilmesi, özel yetenekli öğrencilerin seçilmesinde belirleyici olmaktadır (Carroll, 1993; McGrew, 2009; Pfeiffer, 2015). Ancak özel yetenekli tanısı alan öğrencilerin, tanımlama süreci sonrasında dikkat düzeyleri ve temel zihinsel yetenek profillerinin sistematik biçimde yeniden değerlendirilmesine yönelik uygulamaların sınırlı kaldığı görülmektedir (Öğülmüş, 2021). Alanyazın incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerle yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunun tanımlama sürecine, zekâ testlerine ya da akademik başarı değişkenlerine odaklandığı görülmektedir. Buna karşın, tanımlama sonrasında bu öğrencilerin dikkat düzeylerinin hangi seviyede olduğu, dikkat performanslarının temel zihinsel yetenek alanlarıyla nasıl bir ilişki gösterdiği ve bu ilişkinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt arayan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle dikkat ile dil yeteneği, şekil-uzay yeteneği, ayırt etme yeteneği, akıl yürütme yeteneği ve sayı yeteneği gibi temel bilişsel yetenek alanlarını birlikte ele alan ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri

ampirik verilerle ortaya koyan araştırmaların alanyazında önemli bir boşluk oluşturduğu dikkat çekmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerinin daha bütüncül biçimde değerlendirilebilmesi, yalnızca zekâ ya da akademik başarı göstergeleriyle sınırlı kalmayan dikkat gibi temel bilişsel süreçlerin de dikkate alındığı çok boyutlu bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, dikkat düzeylerinin özel yetenekli öğrencilerin zihinsel yetenek performansları üzerindeki rolünü ortaya koymayı hedeflemekte ve dikkat süreçlerinin, bu öğrencilerin bilişsel potansiyellerini ne ölçüde etkin biçimde kullanabildiklerine ilişkin ipuçları sunmayı amaçlamaktadır.

Eğitim ortamlarında öğrencilerin verilen görevlere odaklanabilmeleri, dikkat dağıtıcı uyaranları filtreleyebilmeleri ve belirli bir süre boyunca dikkatlerini sürdürebilmeleri, akademik başarı açısından belirleyici bir role sahiptir (Arslantaş, 2021). Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin dikkat profillerinin eğitim süreçleriyle birlikte değerlendirilmesinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Dikkatin ölçülmesinde kullanılan psikometrik araçlar, bireyin bilişsel performansını nesnel verilerle ortaya koyma imkânı sunmaktadır. Bu bağlamda d2 Dikkat Testi, seçici dikkati ve işlem hızını ölçmeye yönelik yaygın biçimde kullanılan, geçerliği ve güvenirliği farklı kültürlerde sınanmış bir ölçme aracıdır (Brickenkamp ve Zillmer, 1998). Testin kısa sürede uygulanabilir olması ve grup uygulamalarına elverişli yapısı, eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilmesine olanak sağlamaktadır (Spreen ve Strauss, 1998). Benzer biçimde, Thurstone ve Thurstone'un (1962) kuramsal çerçevesi temel alınarak geliştirilen TKT, bireylerin farklı zihinsel yetenek alanlarındaki performanslarını ölçmeye yönelik yapılandırılmış bir grup testidir ve Türkiye'de rehberlik ve tanılama süreçlerinde yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu iki ölçme aracının birlikte kullanılması, dikkat ile temel zihinsel yetenekler arasındaki ilişkinin bütüncül biçimde ortaya konulmasına olanak tanımaktadır.

Dikkat kavramı tek boyutlu bir yapı olmayıp seçici dikkat, sürdürülebilir dikkat ve bilişsel kontrol gibi alt boyutlardan oluşmaktadır (Sohlberg ve Mateer, 2001). Bu nedenle araştırmada dikkat düzeyi, alt boyutlarıyla birlikte ele alınmaktadır. Araştırmanın betimsel tarama modeli ile yürütülmesi, mevcut durumun olduğu gibi ortaya konulmasına ve değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesine imkân tanımaktadır (Yıldırım, 2000; Çepni, 2010). Araştırmada ayrıca dikkat düzeyi ile bilişsel yetenekler arasındaki ilişkilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmektedir. Dikkat süreçlerinin etkinliği, bireyin bilişsel görevlerde gösterdiği performansı doğrudan etkilemekte

dikkat düzeyleri yüksek olan bireylerin problem çözme, akıl yürütme ve bilişsel esneklik gerektiren görevlerde daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Alloway ve Alloway, 2010). Bu yönüyle çalışma, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerinin dikkat-yetenek etkileşimi çerçevesinde daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanma süreci çoğunlukla tek seferlik ölçme sonuçlarına dayandırılmakta; tanılama sonrasında ise öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin, dikkat profillerinin ve yetenek alanlarına ilişkin değişim süreçlerinin sistematik biçimde izlenmesine yeterince yer verilmemektedir. Bununla birlikte dikkat, çevresel etmenlerden etkilenebilen ve zaman içerisinde değişkenlik gösterebilen dinamik bir bilişsel süreç olarak değerlendirilmektedir (Diamond, 2013). Bu nedenle, tanılama sonrasında öğrencilerin dikkat düzeylerinin ve dikkatle ilişkili bilişsel performanslarının izlenmesi, özel yetenekli bireylerin potansiyellerini sürdürülebilir ve etkili biçimde geliştirebilmeleri açısından önemli görülmektedir.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin hız kazanması, dijital cihaz kullanımının yaygınlaşması ve zaman yönetiminin büyük ölçüde teknolojik araçlar üzerinden yürütülmesi, çocukların dikkat süreçleri üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır (Radesky, Schumacher ve Zuckerman, 2015). Özellikle uzun süreli ekran kullanımı, hızlı değişen uyaranlar ve yoğun bilgi akışı, dikkat süresinde kısalma ve dikkat dağınıklığında artış gibi durumlara yol açabilmektedir (Swing, Gentile, Anderson ve Walsh, 2010). Bu durum, özel yetenekli öğrenciler için daha da kritik bir hâl almaktadır. Yüksek bilişsel kapasiteye sahip olmalarına rağmen dikkat süreçlerinde yaşanabilecek sorunlar, bu öğrencilerin akademik ve bilişsel performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Alloway ve Alloway, 2010). Özel yetenekli bir öğrencinin dikkat eksikliği ya da dikkat süreçlerinde işlevsel olmayan örüntüler yaşaması durumunda, bu durumun erken dönemde fark edilmesi ve buna yönelik müdahalelerin planlanması, hem özel yeteneğin geliştirilmesi hem de yeteneğin sürekliliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Diamond, 2013; Pfeiffer, 2015). Erken fark edilmeyen dikkat sorunları, öğrencinin potansiyelinin altında performans göstermesine, motivasyon kaybına ve öğrenme süreçlerinde zorlanmasına neden olabilmektedir (Engle ve Kane, 2004).

Araştırmanın bir diğer amacı, dikkat düzeyleri ile TKT toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin, öğrencilerin demografik özellikleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu doğrultuda elde edilecek bulguların, özel yetenekli öğrencilerin tanılama

süreçlerinde bireysel farklılıklarının daha doğru biçimde belirlenmesine ve eğitim ortamlarının bu farklılıklar doğrultusunda düzenlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilecek bulguların, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) yürütülen eğitim uygulamalarının planlanmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasına ve öğretim süreçlerinin bu doğrultuda yapılandırılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Dikkat düzeyleri ile temel zihinsel yetenekler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, özel yetenekli öğrenciler için geliştirilecek eğitim programlarının daha etkili ve bireyselleştirilmiş biçimde planlanmasına katkı sağlayacaktır. Özellikle BİLSEM'lerde yürütülen eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin dikkat profillerinin dikkate alınması, öğretim yöntemlerinin ve öğrenme ortamlarının yeniden düzenlenmesine olanak tanıyabilecektir (Altun ve Yazıcı, 2020). Ayrıca çalışmanın, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinde dikkat ve yetenek profillerinin birlikte değerlendirilmesine yönelik bilimsel bir dayanak oluşturması beklenmektedir.

Bu araştırma; özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin dikkat düzeyleri ile temel zihinsel yetenek alanları arasındaki ilişkileri ortaya koyması, BİLSEM'lerde yürütülen eğitim uygulamalarına bilimsel bir temel sunması, öğretim programları ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin bilişsel ve dikkat profilleri doğrultusunda planlanmasına katkı sağlaması ve tanılama sonrası değerlendirme süreçlerine ilişkin alanyazındaki önemli bir boşluğun giderilmesine destek olması bakımından önem taşımaktadır. Bununla birlikte araştırmanın, özel yetenekli öğrenciler için daha etkili, sürdürülebilir ve bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlar esas alınmıştır:

1. Araştırma sürecinde denetim altına alınması mümkün olmayan bireysel, çevresel ve durumsal değişkenlerin (öğrencilerin anlık motivasyonları, psikolojik durumları, uygulama ortamına ilişkin koşullar vb.) çalışma grubunu benzer düzeylerde etkilediği ve bu değişkenlerin araştırma sonuçları üzerinde önemli düzeyde sistematik bir yanlılık oluşturmadığı varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (d2 Dikkat Testi ve Temel Kabiliyetler Testi [TKT 7-11]) geçerli ve güvenilir ölçümler sağladığı kabul edilmiştir.

3. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, araştırma kapsamında kendilerine yöneltilen yönergeleri doğru biçimde anladıkları, ölçme araçlarındaki sorulara ve araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara içtenlikle, doğru ve tarafsız bir biçimde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2025–2026 eğitim-öğretim yılı,
2. Manisa ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden,
3. Beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören ve özel yetenek tanısı almış öğrenciler,
4. Uygulanan d2 Dikkat Testi ve bu testten elde edilen dikkat düzeyi ve alt boyutları ile TKT 7–11 formundan elde edilen toplam puan ve alt boyut puanları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Yetenekli birey: “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” (BİLSEM Yönergesi, 2024).

Temel Kabiliyetler Testi (TKT): “Temel Zihinsel Yetenekler” olarak adlandırdığı dil, ayırt etme, şekil uzay, akıl yürütme ve sayı yeteneği alt gruplarından oluşturulmuş zeka testi (Atılğan, 2005).

D2 Dikkat Testi: Kişinin zihnen odaklanma düzeylerini, öğrenme kapasitelerini, seçici dikkat becerilerini ve görsel tarama becerilerini ölçmek için geliştirilmiş ölçek (Brickenkamp, 1981; Yayıncı, 2013).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Özel Yeteneklilik

Özel yetenek kavramı, bireyler arası bilişsel farklılıkların anlaşılması ve bu farklılıkların eğitim sistemine nasıl yansıtılması gerektiği sorusuyla birlikte, eğitim bilimleri ve psikoloji alanında uzun süredir tartışılmaktadır. Tarihsel süreçte özel yetenek, çoğunlukla yüksek zekâ ile eş anlamlı biçimde ele alınmış ve bireyin genel zihinsel kapasitesinin akranlarına göre belirgin biçimde yüksek olması, özel yetenekli olmanın temel göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ancak ilerleyen yıllarda yapılan kuramsal ve ampirik çalışmalar, özel yeteneğin tek boyutlu bir yapı olmadığını bilişsel, yaratıcılığa dayalı ve motivasyonel bileşenlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan çok yönlü bir olgu olduğunu ortaya koymuştur (Sternberg ve Davidson, 2005).

Özel yeteneğe ilişkin tanımlar incelendiğinde, farklı kuramsal yaklaşımların vurgularına bağlı olarak kavramın kapsamının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Genel çerçevede özel yetenek, bireyin belirli bir alanda ya da birden fazla alanda, akranlarına göre anlamlı derecede yüksek performans sergileme potansiyeline sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Kaymakcı, vd., 2022). Bu potansiyel, yalnızca mevcut akademik başarı ile sınırlı olmayıp, uygun çevresel koşullar sağlandığında ortaya çıkabilecek üst düzey performansı da içermektedir (Gagné, 2015).

Zekâ temelli yaklaşımlar, özel yeteneği büyük ölçüde ölçülebilir bilişsel kapasite üzerinden tanımlamıştır. Terman'ın (1925) uzunlamasına çalışmaları, yüksek zekâ puanlarına sahip bireylerin akademik ve mesleki alanlarda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu yaklaşımda, zekâ testlerinden elde edilen puanlar, bireyin özel yetenekli olarak sınıflandırılmasında temel ölçüt olarak kullanılmıştır. Ancak zamanla, yalnızca zekâ testlerine dayalı tanımlamaların bireyin gerçek potansiyelini yeterince yansıtmadığına yönelik eleştiriler artmıştır. Bu eleştiriler doğrultusunda geliştirilen çok boyutlu yaklaşımlar, özel yeteneğin yalnızca bilişsel kapasiteyle açıklanamayacağını ileri sürmüştür (Gagné , 2015; Renzulli, 1978; Sternberg, 1985). Bu yaklaşımlardan biri olan Renzulli'nin (1978) Üç Halkalı Kuramı, özel yeteneği ortalamanın üzerinde genel veya özel yetenek, yaratıcılık ve görevle adanmışlık bileşenlerinin etkileşimi olarak ele almaktadır. Bu kurama göre, bireyin yüksek bilişsel kapasiteye sahip olması tek başına yeterli değildir. Yaratıcılık ve motivasyonel

özellikler de özel yeteneğin ortaya çıkmasında belirleyici rol oynamaktadır. Renzulli'nin yaklaşımı, eğitim ortamlarında özel yeteneğin daha dinamik ve bağlamsal bir biçimde ele alınmasına katkı sağlamıştır. Sternberg (1985) tarafından geliştirilen Üçlü Zekâ Kuramı (Başarılı Zekâ Kuramı), özel yetenek ve üstün performansın analitik, yaratıcı ve pratik zekâ bileşenlerinin dengeli biçimde kullanılmasına dayandığını ileri sürmektedir. Bu kuram, bireyin akademik testlerde başarılı olmasının ötesinde gerçek yaşam problemlerine çözüm üretme kapasitesinin de özel yetenek kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Sternberg ve Davidson (2005), özel yeteneğin belirli bağlamlarda ortaya çıkan, çevresel koşullarla şekillenen ve zaman içinde değişebilen bir yapı olduğunu vurgulamaktadır.

Çoklu zekâ yaklaşımı ise özel yeteneğin farklı alanlarda ortaya çıkabileceğini savunarak, geleneksel zekâ anlayışına önemli bir alternatif sunmuştur. Gardner (1983), zekâyı dilsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müziksel, bedensel-kinestetik, kişilerarası ve içsel zekâ gibi farklı alanlarda ele almıştır. Bu yaklaşım, bireylerin belirli alanlarda üstün performans sergileyebileceğini ve bu durumun standart akademik testlerle her zaman tespit edilemeyebileceğini ortaya koymuştur. Eğitim uygulamaları açısından bakıldığında, Gardner'ın kuramı özel yetenekli bireylerin tanınmasında çoklu ölçütlerin kullanılmasını teşvik etmiştir. Gagné'nin Ayrımsal Üstün Yetenek ve Yetenek Modeli (DMGT), özel yetenek ile yetenek kavramlarını birbirinden ayırarak önemli bir kuramsal katkı sunmaktadır. Gagné'ye göre özel yetenek (giftedness), bireyin doğal yeteneklerini, yetenek (talent) ise bu doğal yeteneklerin sistemli eğitim ve çevresel etkenler aracılığıyla belirli performans alanlarına dönüştürülmüş hâlini ifade etmektedir. Bu model, özel yeteneğin gelişimsel bir süreç olduğunu ve uygun çevresel koşullar sağlanmadığında potansiyelin tam olarak ortaya çıkamayabileceğini vurgulamaktadır (Gagné, 2015).

Thurstone'un (1938) Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramı (Primary Mental Abilities), özel yetenek kavramının anlaşılmasında ve bu araştırmanın kuramsal temelini oluşturulmasında merkezi bir öneme sahiptir. Thurstone, dönemin hâkim görüşü olan Spearman'ın (1904) genel zekâ faktörü (g faktörü) anlayışına karşı çıkarak, zekânın tek bir genel faktörle açıklanamayacağını ileri sürmüştür. Spearman, bireylerin farklı bilişsel testlerdeki performansları arasındaki korelasyonları açıklamak üzere genel bir zekâ faktörü (g) önermiş ve tüm bilişsel yeteneklerin bu ortak faktörün yansıması olduğunu savunmuştur. Thurstone ise bu görüşe karşı, çok sayıda bilişsel teste uygulanan faktör analizi çalışmaları

aracılığıyla zekânın birbirinden görece bağımsız birincil zihinsel yeteneklerden oluştuğunu ortaya koymuştur.

Thurstone (1938), "Primary Mental Abilities" adlı çalışmasında 56 farklı bilişsel testi geniş bir örnekleme uygulamış ve elde ettiği verilere çoklu faktör analizi tekniğini uygulayarak yedi temel zihinsel yetenek faktörü belirlemiştir. Bu faktörler şu şekilde tanımlanmıştır: sözel anlama (verbal comprehension), bireyin sözcükleri ve dil yapılarını anlama kapasitesini sözel akıcılık (word fluency), sözcükleri hızlı ve esnek biçimde üretebilme becerisini sayısal yetenek (number), aritmetik işlemleri doğru ve hızlı biçimde gerçekleştirme kapasitesini uzamsal yetenek (spatial), nesnelerin zihinsel olarak döndürülmesi ve uzamsal ilişkilerin kavranmasını bellek (memory), bilginin kısa süreli olarak depolanması ve geri çağırılmasını algısal hız (perceptual speed), görsel uyaranlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları hızlı biçimde ayırt edebilme becerisini tümevarımsal akıl yürütme (induction/reasoning), verilen bilgilerden genel kurallar ve örüntüler çıkarabilme kapasitesini ifade etmektedir. Thurstone'un bu kuramı, zekânın yapısına ilişkin anlayışta köklü bir değişime yol açmıştır. Genel zekâ faktörüne dayalı tekil değerlendirme yaklaşımının aksine, bireylerin farklı bilişsel alanlarda güçlü ve zayıf yönleri sahip olabileceğini ortaya koyan bu yaklaşım, bireysel farklılıkların daha ayrıntılı biçimde anlaşılmasına olanak tanımıştır. Bu kuramsal çerçeve, bireyin bilişsel profilinin tek bir puan yerine birden fazla yetenek boyutunda değerlendirilmesinin gerekliliğini savunması bakımından, özel yetenekli öğrencilerin tanımlanması ve izlenmesi süreçlerine doğrudan katkı sunmaktadır (Thurstone ve Thurstone, 1962).

Thurstone'un kuramsal mirası, ilerleyen dönemlerde bilişsel yetenek araştırmalarını derinden etkilemiştir. Carroll (1993) tarafından geliştirilen Üç Katmanlı Zekâ Kuramı (Three-Stratum Theory), Thurstone'un birincil yetenekler yaklaşımını da kapsayan geniş bir meta-analitik çerçeve sunmuş ve zekâyı dar yetenekler, geniş yetenekler ve genel zekâ olmak üzere üç hiyerarşik düzeyde ele almıştır. McGrew (2009) tarafından sistematize edilen Cattell-Horn-Carroll (CHC) kuramı ise Thurstone'un belirlediği birincil zihinsel yeteneklerin, güncel bilişsel yetenek sınıflamalarındaki geniş yetenek faktörleriyle örtüştüğünü göstermiştir. Bu süreklilik, Thurstone'un kuramsal katkısının güncelliğini koruduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye bağlamında özel yetenek tanımı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan düzenlemeler çerçevesinde ele alınmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, özel yetenekli bireyleri zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyler olarak tanımlamaktadır (MEB, 2024). Bu tanım, uluslararası

literatürdeki çok boyutlu yaklaşımlarla uyum göstermekte ve özel yeteneğin yalnızca akademik başarı ile sınırlandırılmaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kuramsal yaklaşımlar incelendiğinde, özel yetenek kavramının zaman içerisinde sadece bilişsel performansa dayalı bir yapıdan; gelişimsel, çok boyutlu ve bağlamsal bir yapıya doğru evrildiği görülmektedir. Güncel yaklaşımlar özel yeteneği, bireyin doğuştan getirdiği potansiyeller ile çevresel koşullar, eğitim fırsatları, motivasyon ve bilişsel süreçlerin etkileşimi sonucunda gelişen dinamik bir yapı olarak ele almaktadır (Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011). Bu doğrultuda özel yetenek; yalnızca yüksek bilişsel kapasiteyle açıklanamayan, yaratıcılık, motivasyon, dikkat ve çevresel destek unsurlarının birlikte değerlendirilmesini gerektiren karmaşık bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Bu kuramsal çerçeve, özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile temel zihinsel yeteneklerinin birlikte incelenmesine dayanak oluşturmaktadır. Özellikle dikkat süreçlerinin bilişsel performans üzerindeki belirleyici rolü dikkate alındığında, özel yetenekli bireylerin yalnızca tanılama sürecindeki performanslarının değil, tanılama sonrasında dikkat ve bilişsel profillerinin de bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle özel yetenek kavramının çok boyutlu ve gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınması, araştırmanın kuramsal tutarlılığı açısından temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, özel yetenek kavramının kuramsal temellerinin anlaşılabilmesi ve özel yetenekli bireylerin eğitim gereksinimlerinin daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilmesi için, bu öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve dikkat temelli özelliklerinin ayrıntılı biçimde ele alınması gerekmektedir.

2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Özel yetenekli öğrenciler, bilişsel, akademik, duyuşsal ve sosyal alanlarda akranlarından farklı özellikler sergileyen bireylerdir. Bu öğrencilerin özellikleri, yalnızca yüksek akademik başarı ile sınırlı olmayıp öğrenme hızları, problem çözme stratejileri, dikkat süreçleri ve motivasyonel yapıları gibi çok boyutlu bileşenleri içermektedir. Alanyazında özel yetenekli öğrencilerin özellikleri incelendiğinde, bireyler arası farklılıklar göz önünde bulundurulmakla birlikte, belirli ortak eğilimlerin öne çıktığı görülmektedir (Winner, 1996). Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları özellikler, ilgili gelişim alanları temelinde ayrı ayrı ele alınacaktır.

2.2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri

Bilişsel süreçler, algılama, dikkat, bellek, akıl yürütme, problem çözme, dil işleme ve üst bilişsel farkındalık gibi birbiriyle etkileşim hâlinde olan çoklu bileşenlerden meydana gelmekte olup özel yetenekli öğrencilerin bu süreçlerdeki performansları, akranlarına kıyasla niteliksel ve niceliksel açıdan farklılık göstermektedir (Sternberg ve Davidson, 2005). Bu yönüyle bilişsel özellikler, özel yetenekli öğrencileri akranlarından ayırt eden en temel boyutlardan birini oluşturmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme hızlarının akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu, alanyazında yaygın olarak ifade edilmektedir. Bu öğrencilerin, yeni bilgileri daha kısa sürede edindikleri, kavramlar arasındaki ilişkileri daha hızlı kurdukları ve soyut düşünme gerektiren görevlerde daha yüksek performans sergiledikleri belirtilmektedir. Özellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin, özel yetenekli öğrencilerde erken yaşlarda gelişim gösterdiği ifade edilmektedir. Bu durumun, karmaşık problemlere yönelik özgün ve yenilikçi çözümler üretmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Sternberg ve Davidson, 2005). Winner (1996) ise özel yetenekli çocukların bilgi edinme sürecinde akranlarına göre daha az tekrara ihtiyaç duyduklarını, öğrenilen bilgileri yeni bağlamlara daha hızlı aktarabildiklerini ve öğrenme sürecinde daha az yönlendirmeye gereksinim duyduklarını ifade etmektedir.

Akıl yürütme ve problem çözme becerileri, özel yetenekli öğrencilerin belirgin bilişsel özellikleri arasında yer almaktadır. Bu öğrencilerin, karşılaştıkları problemleri yalnızca yüzeysel düzeyde değerlendirmek yerine, probleme ilişkin temel ilkeleri ve değişkenleri analiz ederek sistematik çözüm yolları geliştirebildikleri belirtilmektedir. Ayrıca çoklu çözüm yollarını eş zamanlı olarak değerlendirebilmeleri ve alternatif senaryolar üretebilmeleri, bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Subotnik vd., 2011). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının da özel yetenekli öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesini desteklediği ifade edilmektedir (Doğrukök, 2022). Steiner ve Carr (2003) ise özel yetenekli öğrencilerin problem çözme sürecinde stratejik planlama, hipotez üretme ve çözüm yollarını sistematik biçimde değerlendirme gibi üst bilişsel becerileri akranlarına göre daha etkili kullandıklarını ortaya koymuştur.

Üst biliş (metakognitif) süreçler, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerinde öne çıkan bir diğer alandır. Üst biliş, bireyin kendi düşünme süreçlerini izleme, değerlendirme ve düzenleme kapasitesini ifade etmektedir (Flavell, 1979). Özel yetenekli öğrenciler, öğrenme

sürecinde hangi stratejilerin etkili olduğunu fark edebilmekte, performanslarını izleyerek gerektiğinde stratejilerini değiştirebilmekte ve kendi bilişsel güçlü ile zayıf yönlerinin farkında olabilmektedir. Shore ve Dover (1987), özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel izleme ve düzenleme becerilerinde akranlarına göre anlamlı düzeyde üstünlük sergilediklerini belirlemişlerdir. Bu üst bilişsel farkındalık, öğrenme süreçlerinin daha verimli yönetilmesine olanak tanımakta ve akademik performansın artmasına katkı sağlamaktadır.

Çalışma belleği kapasitesi, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel üstünlüklerinin temelinde yer alan kritik bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Çalışma belleği, bilginin kısa süreli olarak depolanması ve aynı anda işlenmesini gerektiren bilişsel bir süreçtir (Baddeley, 1992). Özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleği kapasitelerinin akranlarına göre daha yüksek olduğu, bu durumun karmaşık bilişsel görevlerde üstün performans sergilemelerine zemin hazırladığı alanyazında vurgulanmaktadır (Alloway ve Alloway, 2010). Yüksek çalışma belleği kapasitesi, bu öğrencilerin birden fazla bilgiyi eş zamanlı olarak işleyebilmelerine, karmaşık ilişkileri kavrayabilmelerine ve çok adımlı problem çözme görevlerinde başarılı olmalarına olanak tanımaktadır. Engle ve Kane (2004), çalışma belleği kapasitesinin dikkat kontrolüyle yakından ilişkili olduğunu ve dikkatini etkili biçimde yönlendirebilen bireylerin çalışma belleği görevlerinde daha yüksek performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu, özel yetenekli öğrencilerin dikkat süreçleri ile bilişsel performansları arasındaki ilişkinin anlaşılması bakımından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Bilgi işleme hızı, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerinde öne çıkan bir diğer boyuttur. Bu öğrenciler, bilişsel görevlere verilen tepki sürelerinde akranlarına kıyasla daha hızlı performans sergilemekte uyarıları algılama, işleme ve tepki üretme süreçlerini daha kısa sürede tamamlayabilmektedir (Jensen, 1998). Yüksek bilgi işleme hızı, sınırlı süre içinde daha fazla bilişsel işlem gerçekleştirilmesine olanak tanımakta ve bu durum karmaşık öğrenme görevlerinde avantaj sağlamaktadır. Ancak bilgi işleme hızının yüksek olması, her durumda doğruluk ile eş anlamlı olmayıp hız-doğruluk dengesinin kurulmasında dikkat kontrolünün belirleyici bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır.

Dilsel yetenekler açısından özel yetenekli öğrenciler, geniş sözcük dağarcığı, karmaşık cümle yapılarını erken yaşlarda kullanabilme ve soyut kavramları ifade etmede yüksek yeterlik sergileyebilmektedir. Okuma ve anlama becerileri, akranlarına göre daha ileri düzeyde olan bu öğrenciler, metinler arası ilişki kurma ve eleştirel okuma becerilerinde de üstün performans gösterebilmektedir. Dilsel yeterlikler, akademik alanlarda başarıyı destekleyen önemli bir

faktör olarak değerlendirilmektedir (Clark, 2013). VanTassel-Baska (1998), özel yetenekli öğrencilerin dilsel gelişimlerinin kronolojik yaşlarının ötesinde olduğunu, bu öğrencilerin mecaz, ironi ve çok anlamlılık gibi karmaşık dil yapılarını erken yaşlarda kavrayabildiklerini belirtmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin dikkat ve bilişsel kontrol süreçleri de ayırt edici özellikleri arasında yer almaktadır. Bu öğrencilerin, ilgi duydukları alanlarda uzun süreli dikkat gösterebildikleri ve yoğun zihinsel odaklanma sergileyebildikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte, bu durumun her zaman genellenebilir olmadığı ifade edilmektedir. Alanyazında, özel yetenekli öğrencilerin yapılandırılmış ve yeterince ilgi çekici olmayan öğrenme ortamlarında dikkatlerini sürdürmekte zorlanabildiklerine ilişkin bulgular da yer almaktadır (Moon, 2009). Bu durum, dikkat düzeylerinin bağlama duyarlı olduğunu ve öğrenme ortamının niteliğine bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Diamond (2013), dikkat kontrolünün yürütücü işlevlerin temel bileşenlerinden biri olduğunu ve bilişsel performansın niteliğini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları yüksek bilişsel kapasiteleri etkili biçimde kullanabilmelerinin, dikkat süreçlerinin sağlıklı işleyişiyle ilişkili olduğu değerlendirilmektedir.

Bilişsel esneklik, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerinde öne çıkan özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel esneklik, bireyin değişen taleplere ve koşullara uyum sağlamak amacıyla düşünce ve davranış örüntülerini hızlı biçimde değiştirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Diamond, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin, bir görevden diğerine geçiş süreçlerinde, farklı bakış açılarını eş zamanlı olarak değerlendirebilmede ve alışılmışın dışında çözüm stratejileri geliştirebilmede yüksek düzeyde bilişsel esneklik sergileyebildikleri belirtilmektedir. Bu özelliğin, yaratıcı düşünme süreçleriyle yakından ilişkili olduğu ve özel yetenekli öğrencilerin özgün fikirler üretme kapasitelerinin bilişsel temellerinden birini oluşturduğu ifade edilmektedir (Şentürk Barışık, 2018). Ayrıca yapay zekâ destekli uygulamaların da özel yetenekli öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarının geliştirilmesini desteklediği belirtilmektedir (Genç, Danış ve Özalp-Hamarta, 2023).

Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu bireylerin öğrenme hızı, akıl yürütme, üst biliş, çalışma belleği, bilgi işleme hızı, dilsel yeterlik, dikkat kontrolü ve bilişsel esneklik gibi çeşitli bilişsel alanlarda akranlarından farklılaştıkları görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu bilişsel özelliklerin her bireyde ve her durumda aynı düzeyde ortaya çıkmadığı; bireysel farklılıklar, çevresel koşullar ve dikkat süreçleri gibi

etmenlerin bu performanslar üzerinde belirleyici rol oynadığı belirtilmektedir. Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerinin dikkat düzeyleriyle birlikte ele alınması, öğrencilerin potansiyellerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılması ve uygun eğitim süreçleriyle desteklenmesi açısından önem taşımaktadır.

2.2.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Duyuşsal ve Sosyal Özellikleri

Akademik ortamlarda özel yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme ve yüksek performans kapasitelerinin, bazı durumlarda uyum sorunlarına neden olabildiği belirtilmektedir. Öğretim programlarının öğrencilerin bilişsel düzeylerine yeterince uygun olmaması, tekrar içeren etkinliklerin yoğunluğu ve yeterince zorlayıcı olmayan görevlerin, akademik sıkılma ve motivasyon kaybına yol açabildiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte söz konusu durumun, dikkat süreçlerinin olumsuz etkilenmesine ve öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamalarına neden olabileceği belirtilmektedir (Tomlinson, 2014).

Duyuşsal ve sosyal özellikler açısından değerlendirildiğinde ise özel yetenekli öğrencilerin heterojen bir yapı sergiledikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin yüksek özgüven, liderlik ve sosyal uyum özellikleri gösterdikleri; bazı öğrencilerin ise duygusal hassasiyet, mükemmeliyetçilik ve sosyal izolasyon eğilimleri sergileyebildikleri ifade edilmektedir. Özellikle mükemmeliyetçiliğin, özel yetenekli öğrenciler arasında yaygın olarak gözlenen özelliklerden biri olduğu belirtilmektedir. Bu durumun akademik başarıyı destekleyebildiği, ancak aşırı kaygı ve başarısızlık korkusu gibi olumsuz sonuçlara da yol açabildiği ifade edilmektedir (Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002).

“Motivasyonel özellikler bağlamında, özel yetenekli öğrencilerde yüksek içsel motivasyon ve görev odaklılık eğiliminin öne çıktığı belirtilmektedir. Özellikle ilgi duydukları alanlarda derinlemesine öğrenme isteği, bu öğrencilerin belirgin özellikleri arasında yer almaktadır. Renzulli’nin Üç Halkalı Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, göreve adanmışlık boyutunun, özel yetenekli öğrencilerin uzun süreli ve yoğun çaba gerektiren görevlerde ısrarcı davranmalarını açıkladığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte, ilgi alanlarıyla örtüşmeyen görevlerde motivasyon kaybı yaşayabildikleri de belirtilmektedir (Renzulli, 1978).

Özel yetenekli öğrencilerin dikkat çeken bir diğer özelliği ise yüksek merak düzeyi ve sorgulayıcı düşünme eğilimidir. Bu öğrencilerin öğrenme sürecinde yalnızca sunulan bilgileri kabul etmekle yetinmedikleri; bilgilerin neden ve nasıl oluştuğunu sorguladıkları, alternatif

açıklamalar geliştirdikleri ve eleştirel düşünme becerilerini etkin biçimde kullandıkları ifade edilmektedir. Bu sorgulayıcı yapının, bilimsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005).

2.2.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar; matematik, bilim, dil gibi belirli alanlarda akranlarına kıyasla ileri düzey performans sergileyen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Hidi ve Renninger (2006), üstün yetenekli çocukların özellikle ilgi duydukları alanlarda yoğun bir merak duygusuna sahip olduklarını ve bu alanlarda gelişim göstermek için yüksek düzeyde çaba harcadıklarını ifade etmektedir. Bunun yanında Kargı ve Akman (2003), bu çocukların mükemmeliyetçilik eğilimleri taşıdıklarını; erken yaşta okuma becerisi geliştirme, okumaya karşı güçlü istek duyma, liderlik özellikleri gösterme, bağımsız çalışabilme ve çıkarım yapabilme gibi niteliklere sahip olduklarını belirtmektedir.

Öte yandan Reis ve McCoach(2000), üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları yüksek kapasiteye rağmen okul yaşamında her zaman başarılı olamayabileceklerini vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre bu çocukların önemli bir kısmı okulu sıkıcı bulmakta ve zaman kaybı olarak değerlendirmektedir. Tarihte iz bırakan birçok bilim insanının da okul yaşamlarında çeşitli uyum sorunları yaşadığı bilinmektedir.

Akademik ortamlarda özel yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme ve yüksek performans kapasitelerinin, bazı durumlarda uyum sorunlarına neden olabildiği belirtilmektedir. Öğretim programlarının öğrencilerin bilişsel düzeylerine yeterince uygun olmaması, tekrar içeren etkinliklerin yoğunluğu ve yeterince zorlayıcı olmayan görevlerin, akademik sıkılma ve motivasyon kaybına yol açabildiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte söz konusu durumun, dikkat süreçlerinin olumsuz etkilenmesine ve öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamalarına neden olabileceği belirtilmektedir (Tomlinson, 2014).

Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde, bu bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal profillerinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapı sergilediği görülmektedir. Bu durum, standart eğitim uygulamalarının her zaman yeterli olmayabileceğini ve bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile temel zihinsel yeteneklerinin birlikte ele alınmasının, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının daha doğru biçimde belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme, ileri düzey akıl yürütme, güçlü dilsel beceriler, yüksek merak ve sorgulayıcı düşünme eğilimleri gibi özelliklerinin yanı sıra; dikkat dalgalanmaları, mükemmeliyetçilik ve sosyal-duygusal hassasiyetler gibi farklı özellikler de sergileyebildikleri belirtilmektedir. Bu özelliklerin bütüncül biçimde değerlendirilmesi, özel yetenekli öğrencilerin dikkat süreçleri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişkilerin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu çerçeve, araştırmanın sonraki bölümlerinde ele alınacak dikkat süreçleri ve özel yetenek ilişkisine kuramsal bir temel oluşturmaktadır.

2.3. Dikkat ve Dikkat Süreçleri

Dikkat, bireyin çevresinden gelen çok sayıdaki uyarıcı arasından belirli olanları seçmesini, bu uyarıcılara odaklanmasını ve bilişsel kaynaklarını hedef doğrultusunda kullanmasını sağlayan temel bir bilişsel süreçtir. Öğrenme, algılama, bellek, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel işlevlerin etkili biçimde gerçekleşebilmesi, büyük ölçüde dikkat süreçlerinin işlevselliğine bağlıdır. Bu nedenle dikkat, bilişsel psikoloji, nöropsikoloji ve eğitim bilimleri alanlarında merkezi bir kavram olarak ele alınmaktadır (Posner ve Petersen, 1990). Dikkat kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde, araştırmacıların dikkat sürecini farklı yönleriyle ele aldıkları görülmektedir. James (1890) dikkati "zihnin, eş zamanlı olarak var olan birçok nesne ya da düşünce arasından birini seçmesi ve diğerlerini dışlaması" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, dikkatin seçicilik özelliğine vurgu yapmaktadır. Daha güncel yaklaşımlarda ise dikkat, sınırlı bilişsel kaynakların düzenlenmesi ve yönlendirilmesi süreci olarak ele alınmakta ve bireyin hem içsel hem de dışsal uyaranlara yönelik bilişsel kontrolünü ifade etmektedir (Styles, 2006). Bu tanımsal çerçeveden hareketle, dikkatin tek boyutlu bir süreç olmadığı aksine farklı işlevleri yerine getiren alt bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapı taşıdığı anlaşılmaktadır.

Bu çok boyutlu yapıyı sistematik biçimde ele alan Sohlberg ve Mateer (2001), dikkat süreçlerini odaklanmış dikkat, sürdürülebilir dikkat, seçici dikkat, dönüşümlü dikkat ve bölünmüş dikkat olmak üzere beş temel bileşen altında sınıflamıştır. Odaklanmış dikkat, bireyin belirli bir uyarıcıyı algılayabilme ve bu uyarıcıya yönelik temel farkındalık geliştirebilme kapasitesini ifade etmektedir. Sürdürülebilir dikkat, bireyin belirli bir uyarıcıya ya da görev üzerinde belirli bir süre boyunca dikkati koruyabilmesini kapsamaktadır. Seçici dikkat ise çevredeki dikkat dağıtıcı uyaranlara rağmen hedef uyarıcı üzerinde odaklanabilme becerisini ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında özellikle seçici ve sürdürülebilir dikkat, öğrencilerin akademik görevleri başarıyla tamamlayabilmeleri açısından kritik öneme sahiptir (Anderson,

2015). Bu üç bileşenin yanı sıra dönüşümlü dikkat, bireyin farklı görevler veya zihinsel setler arasında geçiş yapabilme kapasitesini ifade ederken bölünmüş dikkat, eş zamanlı olarak birden fazla göreve dikkatini yönlendirebilme becerisini kapsamaktadır. Bu iki dikkat türü, özellikle karmaşık bilişsel görevler ve problem çözme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Ancak bölünmüş dikkatin bilişsel kaynaklar üzerindeki yüksek yükü nedeniyle performans üzerinde sınırlayıcı etkiler yaratabileceği belirtilmektedir (Kahneman, 1973). Bu sınıflama, dikkatle ilişkili bilişsel işlevlerin anlaşılmasına ve klinik ile eğitim alanlarında değerlendirme süreçlerinin yapılandırılmasına önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Dikkat süreçlerinin sınırlı bir kapasiteye sahip olduğu, bilişsel psikolojide yaygın kabul gören bir görüştür. Kahneman'ın (1973) dikkat kapasitesi modeli, bireyin bilişsel kaynaklarının sınırlı olduğunu ve bu kaynakların görevler arasında dağıtıldığını ileri sürmektedir. Bu modele göre, bireyin dikkat kapasitesi aşıldığında performans düşmekte ve hata oranı artmaktadır. Eğitim bağlamında bakıldığında, öğrencilerin dikkat kapasitelerinin göz önünde bulundurulması, öğretim yöntemlerinin ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi açısından önem taşımaktadır (Aktan,2012). Dikkat kapasitesinin sınırlılığı, dikkat ile öğrenme arasındaki ilişkiyi de doğrudan şekillendirmektedir. Dikkat, bilginin algılanması ve kısa süreli belleğe aktarılması için ön koşul niteliğindedir. Dikkat edilmeden algılanan uyaranların uzun süreli belleğe aktarılma olasılığı düşüktür. Bu nedenle dikkat süreçlerindeki yetersizlikler, öğrenme güçlüklerine ve akademik performansta düşüşe yol açabilmektedir (Baddeley, 2012).

Eğitim ortamlarında öğrencilerin dikkat düzeylerini etkileyen çok sayıda değişken bulunmaktadır. Görevin zorluk düzeyi, ilgi çekiciliği, bireyin motivasyonel durumu ve çevresel uyaranlar, dikkat süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle bilişsel olarak yeterince zorlayıcı olmayan görevler, dikkat süreçlerinin zayıflamasına ve bilişsel dağılmaya neden olabilmektedir ve bu durum özel yetenekli öğrenciler açısından daha belirgin hâle gelebilmektedir (Styles, 2006).

Dikkat süreçlerinin bireysel farklılıklara duyarlı bir yapıya sahip olduğu da alanyazında vurgulanmaktadır. Yaş, bilişsel gelişim düzeyi, nörolojik olgunluk ve çevresel etkenler, dikkat performansını etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Özellikle çocukluk döneminde dikkat süreçleri hızlı bir gelişim göstermekte ve yürütücü işlevlerin olgunlaşmasıyla birlikte dikkat kontrolü giderek artmaktadır (Anderson, 2015). Dikkat, öğrenme ve bilişsel performansın temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Dikkatin çok boyutlu yapısı, bu sürecin farklı alt bileşenler çerçevesinde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu

bölümde ele alınan kuramsal çerçeve, zekâ, yetenek ve dikkat arasındaki ilişkinin incelendiği sonraki alt başlıklar için temel oluşturmaktadır. Özellikle özel yetenekli öğrencilerde dikkat süreçlerinin nasıl işlediğinin anlaşılması, bu öğrencilerin bilişsel potansiyellerinin doğru biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.4. Zekâ, Yetenek ve Dikkat İlişkisi

Zekâ, yetenek ve dikkat kavramları, bilişsel performansın açıklanmasında birbiriyle etkileşim hâlinde ele alınması gereken temel yapılardır. Zekâ, bireyin öğrenme, problem çözme ve uyum sağlama kapasitesini ifade ederken yetenek, bu genel bilişsel kapasitenin belirli alanlarda ortaya çıkan özgül performans biçimlerini temsil etmektedir. Dikkat ise bireyin sınırlı bilişsel kaynaklarını düzenleyerek bu kapasite ve yeteneklerin etkin biçimde kullanılmasını sağlayan temel bir bilişsel kontrol mekanizmasıdır (Kahneman, 1973; Sternberg, 1985). Klasik zekâ kuramlarında, zekâ çoğunlukla bilişsel kapasitenin genel bir göstergesi olarak ele alınmış ve dikkat süreçleriyle olan ilişkisi sınırlı biçimde tartışılmıştır. Spearman'ın (1904) genel zekâ faktörü (g) yaklaşımı, farklı bilişsel görevlerdeki başarıyı ortak bir zihinsel enerjiye bağlamaktadır. Bu çerçevede dikkat, örtük biçimde genel zihinsel kapasitenin bir bileşeni olarak değerlendirilmiştir. Ancak bağımsız bir bilişsel süreç olarak ayrıntılı biçimde ele alınmamıştır.,

Zekâ ve yeteneğin çok boyutlu yapısını vurgulayan yaklaşımlar ise dikkat süreçlerinin rolünü daha açık biçimde ortaya koymuştur. Thurstone'un Çoklu Zihinsel Yetenekler Kuramı, bireyin bilişsel performansının farklı yetenek alanlarına dayandığını ileri sürmektedir. Bu yeteneklerin etkili biçimde kullanılabilmesi, dikkat süreçlerinin etkinliğine bağlıdır. Dil yeteneği, sayı yeteneği, akıl yürütme ve algısal hız gibi alanlarda yüksek performans sergileyebilmek, bireyin dikkat kaynaklarını ilgili bilişsel göreve yönlendirebilmesini gerektirmektedir (Thurstone, 1938).

Bilişsel psikoloji alanında yapılan araştırmalar, dikkat süreçlerinin zekâ ve yetenek performansı üzerinde düzenleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Dikkat, bilginin algılanması ve işlenmesi için bir filtre işlevi görmekte, sınırlı bilişsel kaynakların öncelikli uyarılara tahsis edilmesini sağlamaktadır ve dikkat kapasitesi ve dikkat kontrolü yüksek olan bireylerin, zihinsel görevlerde daha tutarlı ve yüksek performans sergiledikleri ifade edilmektedir (Posner ve Petersen, 1990).

Çalışma belleği kavramı, zekâ–dikkat–yetenek ilişkisini açıklamada önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Baddeley'nin (2012) çalışma belleği modeli, dikkati merkezi yürütücü bileşen aracılığıyla bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde kilit bir unsur olarak konumlandırmaktadır. Çalışma belleği kapasitesi ile genel zekâ düzeyi arasında güçlü ilişkiler olduğu yönündeki bulgular, dikkat süreçlerinin zekâ performansı üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir (Engle, Tuholski, Laughlin ve Conway, 1999).

Zekâ ve yetenek ölçümlerinde dikkat süreçlerinin etkisi, test performansı üzerinden açık biçimde gözlemlenebilmektedir. Zekâ ve yetenek testlerinde yer alan sorular, bireyin bilgi ve akıl yürütme becerileri ile seçici dikkat, sürdürülebilir dikkat ve bilişsel kontrol kapasitesini de gerektirmektedir. Dikkat süreçlerinde yaşanan yetersizlikler, bireyin gerçek bilişsel potansiyelinin test performansına tam olarak yansımamasına neden olabilmektedir (Lezak, Howieson, Bigler ve Tranel, 2012).

Yetenek kavramı, zekânın belirli alanlarda somutlaşmış biçimi olarak ele alındığında, dikkat süreçlerinin bu alanlara özgü yeteneklerin gelişiminde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Örneğin, sayı yeteneği yüksek olan bireylerin, nicel problem çözme süreçlerinde dikkatlerini sayısal uyaranlara etkin biçimde yönlendirebildikleri dil yeteneği güçlü bireylerin ise sözel uyaranlara yönelik dikkat kontrolünde üstünlük sergiledikleri ifade edilmektedir. Bu durum, dikkat süreçlerinin yetenek alanlarına özgü biçimde farklılaşabileceğini göstermektedir (Alloway ve Alloway, 2010).

Özel yetenekli bireylerde zekâ, yetenek ve dikkat arasındaki ilişki daha karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu bireylerin yüksek bilişsel kapasiteye sahip olmalarına karşın, dikkat süreçlerinde bağlama bağlı dalgalanmalar yaşayabildikleri belirtilmektedir. Özellikle yeterince zihinsel olarak zorlayıcı olmayan görevlerde dikkat dağınıklığı ve performans düşüşü gözlemlenebilmektedir. Dikkat süreçlerinin bilişsel kapasitenin yanı sıra motivasyonel ve çevresel etkenlerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Moon, 2009).

Sternberg'in Üçlü Zekâ Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, analitik, yaratıcı ve pratik zekâ bileşenlerinin etkin kullanımı, dikkat süreçlerinin esnek ve stratejik biçimde yönetilmesini gerektirmektedir. Özellikle yaratıcı ve pratik zekâ boyutlarında, bireyin dikkatini farklı uyaranlar arasında hızlı biçimde yönlendirebilmesi ve bilişsel setler arasında geçiş yapabilmesi önem taşımaktadır (Sternberg, 1985).

Eğitim bağlamında zekâ, yetenek ve dikkat ilişkisi, öğretim süreçlerinin yapılandırılmasında önemli çıkarımlar sunmaktadır. Dikkat süreçlerini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması, bireylerin bilişsel ve yetenek potansiyellerini daha etkin biçimde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Özellikle özel yetenekli öğrenciler için düzenlenen zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğretim ortamlarının, dikkat ve bilişsel katılım düzeylerini artırdığı belirtilmektedir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005).

Zekâ, yetenek ve dikkat arasında karşılıklı ve dinamik bir ilişki bulunmaktadır (Okurer, 1940). Dikkat süreçleri, bireyin bilişsel kapasitesini ve yetenek alanlarını etkin biçimde kullanabilmesi için gerekli bir düzenleyici mekanizma olarak işlev görmektedir (Güneş, 2004). Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerinin değerlendirilmesinde, zekâ ve yetenek ölçümleriyle birlikte dikkat düzeylerinin de ele alınması önem taşımaktadır.

2.4.1. Özel Yeteneklilerde Dikkat

Özel yetenekli bireylerde dikkat süreçleri, bilişsel işleyişin hızı, derinliği ve esnekliğiyle yakından ilişkili çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Alan yazınında özel yetenekli öğrencilerin dikkat özellikleri dikkat süresinin uzunlunun yanı sıra seçici dikkat, sürdürülebilir dikkat, bölünmüş dikkat ve bilişsel kontrol gibi alt süreçler bağlamında değerlendirilmektedir. Bu bireylerin dikkat yapıları, genellikle gelişimsel normların ötesinde seyreden bilişsel kapasite, hızlandırılmış bilgi işleme ve ileri düzey üstbilişsel farkındalıkla karakterize edilmektedir (Sternberg ve Davidson, 2005).

Araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin seçici dikkat becerilerinin akranlarına kıyasla daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Seçici dikkat, bireyin çevresindeki çok sayıda uyarıcı arasından amaca uygun olanı ayırt ederek bilişsel kaynaklarını bu uyarana üzerine yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Posner ve Petersen, 1990). Özel yetenekli öğrenciler, karmaşık ve çok uyaranlı ortamlarda dahi hedef uyarana odaklanabilmekte, dikkat dağıtıcı unsurları daha etkili biçimde baskılayabilmektedir. Bu durum, söz konusu bireylerin ileri düzey bilişsel kontrol mekanizmalarına sahip olduklarını göstermektedir (Rueda vd., 2010). Öte yandan, sürdürülebilir dikkat açısından değerlendirildiğinde, özel yetenekli bireylerin dikkat sürelerinin bağlama duyarlı olduğu görülmektedir. İlgi ve motivasyon düzeyi yüksek olan görevlerde dikkatlerini uzun süre devam ettirebilirken, bilişsel olarak düşük uyarıcılı veya tekrar eden etkinliklerde dikkat süreleri belirgin biçimde kısalabilmektedir. Bu durum, alan yazınında “asen kron dikkat” ya da “duruma bağlı dikkat” olarak ifade edilmektedir. Eğitim ortamlarında

sunulan içeriğin bilişsel düzeyi özel yetenekli öğrencilerin potansiyelinin altında kaldığında, dikkat dağınıklığı ve görevden kopma davranışları gözlemlenebilmektedir (Moon, 2009).

Özel yetenekli bireylerde dikkat süreçleri ile hiper odaklanma (hyperfocus) eğilimi arasında da güçlü bir ilişki olduğu bildirilmektedir. Hiper odaklanma, bireyin ilgi duyduğu bir etkinliğe aşırı düzeyde yoğunlaşması ve çevresel uyaranlara karşı duyarsızlaşması şeklinde tanımlanmaktadır. Bazı araştırmalar, bu durumun özel yetenekli bireylerde üretkenliği ve yaratıcılığı artırıcı bir işlev gördüğünü belirtmektedir. Ancak hiper odaklanmanın kontrol edilememesi durumunda bilişsel esnekliğin azalması ve çevresel geri bildirimlere duyarsızlık gibi olumsuz sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir (Winner, 1996).

Alan yazınında tartışılan bir diğer önemli konu, özel yetenekli bireylerde dikkat sorunlarının yanlış biçimde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ile ilişkilendirilmesidir. Özel yetenekli öğrencilerde gözlenen dikkat dalgalanmaları, çoğu zaman motivasyon eksikliği, yetersiz öğrenme ortamları veya bilişsel doyumsuzluktan kaynaklanmasına rağmen, yüzeysel gözlemlerle patolojik bir durum olarak yorumlanabilmektedir. Webb ve arkadaşları (2005), özel yetenekli çocukların dikkat ve davranış özelliklerinin DEHB ile örtüşen yönleri olabileceğini, ancak bu durumun ayırıcı tanı sürecinde çok boyutlu değerlendirme gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Nörobilişsel çalışmalar, özel yetenekli bireylerde dikkat süreçlerinden sorumlu olan ön singulat korteks ve prefrontal korteks bölgelerinin daha etkin çalıştığını ortaya koymaktadır. Bu bölgeler, dikkat kontrolü, hata izleme ve bilişsel esneklik gibi işlevlerle ilişkilidir. Bulgular, özel yeteneklilerde dikkat süreçlerinin davranışsal ve nörofizyolojik temellere de dayandığını göstermektedir (Jung ve Haier, 2007).

Eğitimsel bağlamda değerlendirildiğinde, özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeylerinin etkili biçimde sürdürülebilmesi için öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanılması ve bilişsel açıdan meydan okuyucu etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aksi durumda, bu öğrencilerin dikkat potansiyellerinin yeterince ortaya çıkamayabileceği ve yanlış değerlendirmelere maruz kalabilecekleri belirtilmektedir (VanTassel-Baska ve Brown, 2007). Özel yetenekli bireylerde dikkat süreçlerinin, tek boyutlu ve durağan bir yapıdan ziyade; ilgi alanları, motivasyon düzeyleri, bilişsel zorluk derecesi ve çevresel koşullarla etkileşim içerisinde şekillenen dinamik bir yapı olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bireylerde dikkat süreçlerinin

çoğu zaman yüksek bilişsel kapasitenin bir yansıması olarak ortaya çıktığı; uygun öğrenme koşullarında üstün performansa katkı sağlarken, yetersiz uyarım durumlarında dikkat dağınıklığı biçiminde gözlemlenebildiği belirtilmektedir. Bu durum, dikkat değerlendirmelerinin özel yetenek bağlamı dikkate alınarak yapılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu kuramsal çerçeve, araştırmanın temel değişkenleri arasındaki ilişkinin açıklanması ve yorumlanması açısından bilimsel bir temel sunmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerde dikkat, bilişsel süreçler, zekâ ve yetenek testleri ile ilişkili çalışmalara yer verilmiştir. İnceleme, öncelikle yurt içinde gerçekleştirilen araştırmaları, ardından uluslararası alan yazındaki çalışmaları kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır. Böylece hem ulusal hem de küresel eğilimlerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.5.1. Yurt İçi Araştırmalar

Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, büyük ölçüde tanılama süreçleri, bilişsel özellikler, dikkat düzeyleri ve eğitim ortamlarının niteliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özellikle Bilim ve Sanat Merkezleri bünyesinde yürütülen çalışmaların, özel yetenekli öğrencilerin dikkat süreçleri ve bilişsel performanslarının incelenmesine önemli katkılar sunduğu görülmektedir.

Sezer ve Sarıgül’ün (2014) 2007–2013 yılları arasında gerçekleştirdikleri araştırmanın çalışma grubunu, Giresun Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam etme hakkı kazanan 243 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezine devam etme hakkı kazanan, üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin, TKT 7-11 sonuçlarına göre yetenek alanlarının analizidir. Üstün yetenekli öğrenciler, TKT 7-11 testinde yer alan soruların %80’ini doğru yanıtladığı bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin TKT 7-11 testinde yer alan sorulara verdikleri yanıtlara göre yetenek alanları, ayırt etme yeteneği, akıl yürütme yeteneği, sayı yeteneği, dil yeteneği, şekil-uzay yeteneği şeklinde sıralandığı belirtilmiştir.

Açış ve Ayverdi (2020) tarafından yapılan bir çalışmada özel yetenekli 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde dikkat ve yaratıcılığın geliştirilmesi için kutu oyunlarının kullanılabilir olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli toplam 24 öğrenci oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak Iraksak Düşünme Alıştırması ve d2 dikkat testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda

çalışmada kullanılan kutu oyunlarının öğrencilerin dikkat ve yaratıcılıklarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Sıcak'ın 2014'te yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin gözlem formları ile aday gösterdikleri öğrencilere ilişkin verilen puanların, TKT 7-11 testi ve WISC-R zekâ testi puanlarını yordama gücü incelenmiştir. Araştırmada 613 öğrenciye ait bulgular incelenmiştir. Gözlem formu puanlarının her iki testi yordama güçleri düşük çıkmıştır.

Esmeroğlu'nun(2016) tez çalışmasında ASİS'in 10-11 yaş grubundaki öğrenciler için uygulanabilirliğini, geçerlik ve güvenilirlik özelliklerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 10-11 yaş aralığında bulunan toplam 120 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada ölçeğin sözel muhakeme, görsel-uzamsal düşünme, bellek ve muhakeme becerilerini ölçme yeterliliği değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, ASİS'in 10-11 yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel performanslarını ölçmede geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde kullanılabilecek işlevsel bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Eker ve Sarı (2021), Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) öğrenci tanılama yaşındaki değişikliklerin etkisini incelemek amacıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan uzmanların görüşlerini değerlendirmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve toplam 30 RAM uzmanının görüşü alınmıştır. Araştırma sonuçları, BİLSEM'e öğrenci tanılama sürecinde farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen tanılamamanın çeşitli avantaj ve sınırlılıklar içerdiğini ortaya koymuş ve erken tanılama yaşına ilişkin uygulamaların uzman görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Şahin ve Kargın (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı, genel eğitim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda uygulanan bir eğitim programının etkililiğini incelemek ve bu programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. DeneySEL ve betimsel yöntemin birlikte kullanıldığı karma desende yürütülen araştırmanın çalışma grubu, 14'ü deney ve 15'i kontrol grubu olmak üzere toplam 29 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılara Taba modeline göre hazırlanan, üç gün süresince toplam 9 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve Mann Whitney U testi, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğretmenlerin bilgi testi puanlarında uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu belirlenirken,

kontrol grubundaki öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca öğretmenler, uygulanan programın güçlü yönleri ve sınırlılıklarına ilişkin çeşitli görüşler bildirmiştir. Çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmen eğitim programlarının etkililiğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Bozkurt (2024) tarafından yapılan derleme çalışmasının amacı, bilişsel kontrol alanında kullanılan davranışsal yöntemleri ve modelleri gözden geçirerek bir araya getirmek ve alanyazındaki boşluklara dikkat çekmektir. Çalışmada, dikkat kavramının tarihsel gelişimi ele alınmıştır. İlk dikkat kuramlarının seçicilik ve sınırlı kapasite özelliklerine odaklandığı, bilgi teknolojilerinin gelişimiyle birlikte insan zihninin bir bilgi işleme mekanizmasına sahip olduğu görüşünün benimsendiği ve bu süreçte bilişsel kontrol kavramının ortaya çıktığı belirtilmiştir. Derleme kapsamında, bilişsel kontrole ilişkin ilk modellerin kontrollü ve otomatik davranış ayırımına odaklandığı, daha güncel modellerin ise zihindeki denetleyici birimler aracılığıyla kontrolün ne zaman ve nereye uygulanacağı sorusunu ele aldığı ifade edilmiştir. Bilişsel kontrolün ölçülmesinde Stroop ve flanker gibi çatışma görevlerinin kullanıldığı, bu görevler aracılığıyla uyumluluk oranı etkileri başta olmak üzere çeşitli bilişsel kontrol mekanizmalarının aydınlatıldığı vurgulanmıştır. Çalışmada, dikkatin proaktif, reaktif ve bağlama bağlı biçimde kontrol edilebildiğinin ortaya konulduğu belirtilmiştir. Ancak tüm bu etkileri kapsamlı biçimde açıklayabilen bir modelin henüz geliştirilemediği ve alanyazında çözülmesi gereken çeşitli problemlerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kavalcı, Kalkavan ve Çakır (2024) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sporcuların dikkat becerilerini ve karar verme düzeylerini incelemektir. Çalışma grubu, Rize ilindeki spor kulüplerinde yer alan 121 sporcudan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Burdon Dikkat Testi ve Melbourne Karar Verme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sporcuların dikkat düzeyleri ile karar vermede özsaygı alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, spor branşı, yaş ve lisanslı spor yapma yılı değişkenlerinin ise dikkat ve karar verme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Çalışma, sporcuların dikkat düzeyleri arttıkça özgüvenlerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Akman ve Demir (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 187 kadın ve 57 erkek olmak üzere toplam 244 üniversite öğrencisi

oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilinçli farkındalık ile bilişsel esneklik ve alt boyutları olan alternatif ve kontrol arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Cinsiyetin bilinçli farkındalık ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucunda bilinçli farkındalığın bilişsel esnekliğin toplam varyansının %29.4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliğin geliştirilmesine yönelik psikoeğitim programlarının hazırlanabileceğini önermektedir.

Yılmaz, Kardeş ve Tan (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, erişkin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) hastalarında nörobilişsel işlevler ile zihin okuma performansı ve dürtüsellik arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmaya 18-65 yaş arasında DEHB tanısı konulmuş 30 hasta ile 30 sağlıklı kontrol katılmıştır. Katılımcılara SCID-I, Erişkin DEHB Öz Bildirim Ölçeği, Barratt Dürtüsellik Ölçeği, Gözlerden Zihin Okuma Testi ve çeşitli nöropsikolojik testler (Sayı Dizisi Testi, Stroop Testi, Rey İşitsel Sözel Öğrenme ve Bellek Testi vb.) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, DEHB grubunda dürtüsellik puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ancak zihin okuma performansında iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Nöropsikolojik testlerde DEHB grubunun belirli alt testlerde kontrol grubuna göre daha düşük performans sergilediği tespit edilmiştir. Korelasyon analizlerinde dürtüsellik alt ölçek puanları ile sözel bellek test puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çalışma, erişkin DEHB hastalarında sözel bellek işlevlerinin dürtüsellik ile ilişkili olduğunu dürtüsellik, yürütücü işlevler ve zihin kuramının birbirinden bağımsız işlevler olabileceğini ortaya koymuştur.

Yurt içi alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde çalışmalar tanılama süreçleri, dikkat düzeyleri, bilişsel işlevler ve eğitim ortamlarının etkililiği üzerine odaklanmaktadır. Özel yetenekli öğrencileri kapsayan araştırmaların genellikle BİLSEM'lerde yapıldığı görülmüştür. Bilişsel yetenekler ve dikkat düzeylerine ilişkin araştırmalar ayrı ayrı araştırmalara konu olurken ikisini aynı çalışmada yer aldığı çalışmaların sınırlılığı ortaya çıkmıştır.

2.5.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Uluslararası alan yazında özel yetenekli bireylerde dikkat süreçleri, nörobilişsel, psikometrik ve eğitimsel boyutlarıyla ele alınmaktadır. Bu çalışmalar, dikkat ile zekâ, yetenek ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkileri daha geniş bir kuramsal çerçevede incelemektedir.

Posner ve Petersen'in (1990) geliştirdiği dikkat ağları modeli, özel yetenekli bireylerde dikkat süreçlerini inceleyen pek çok araştırmaya kuramsal temel oluşturmuştur. Bu model doğrultusunda yürütülen çalışmalarda, yüksek zekâ düzeyine sahip bireylerin dikkat yönlendirme ve bilişsel kontrol ağlarının daha etkin çalıştığı belirtilmektedir.

Winner (1996), özel yetenekli çocukların dikkat özelliklerini ele aldığı çalışmasında, bu bireylerin ilgi duydukları alanlarda yoğun ve uzun süreli dikkat sergilediklerini, ancak zorlayıcı olmayan görevlerde dikkatlerini sürdürmekte zorlanabildiklerini belirtmiştir. Bu durumun, özel yeteneklilerde sıkça gözlenen hiperodaklanma eğilimiyle ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Renzulli (2005), üstün yetenekliliği yalnızca yüksek zekâ ile açıklamanın yetersiz olduğunu, dikkat, görev adanmışlığı ve motivasyon gibi bilişsel-davranışsal bileşenlerin belirleyici rol oynadığını ifade etmiştir. Bu yaklaşım, dikkat süreçlerinin özel yetenekli bireylerin performansında merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir.

Webb ve arkadaşları (2005), özel yetenekli çocukların dikkat ve davranış özelliklerinin yanlış biçimde DEHB olarak tanılanabildiğini vurgulamışlardır. Araştırmacılar, özel yetenekli bireylerde gözlenen dikkat dalgalanmalarının çoğu zaman çevresel uyaranların yetersizliğinden kaynaklandığını ve ayırıcı tanının büyük önem taşıdığını belirtmiştir.

Schweizer, Moosbrugger ve Goldhammer (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı, farklı dikkat türleri ile genel zekâ arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada uyanıklık, sürdürülebilir dikkat, odaklanmış dikkat, dönüşümlü dikkat, bölünmüş dikkat, denetleyici dikkat sistemi, ketleme olarak dikkat, uzamsal dikkat, planlama olarak dikkat, girişim ve uyarılma gibi çeşitli dikkat türleri ele alınmıştır. Çalışma 197 katılımcı ile yürütülmüş ve veriler yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, her bir dikkat türünün örtük değişken düzeyinde zekâ ile anlamlı biçimde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca farklı dikkat türlerinin zekâyı yordamada yüksek düzeyde örtüşme gösterdiği tespit edilmiştir. Kaynak kuramı ve Posner'ın dikkat boyutlarına dayalı kapsamlı modeller de incelenmiş ve en iyi uyum gösteren modelin iki birinci düzey ve bir ikinci düzey örtük dikkat değişkeni ile bir

zekâ değişkeninden oluştuğu ve bu modelin zekâ varyansının %32'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nörogörüntüleme temelli çalışmalar da dikkat süreçlerinin biyolojik temellerine ışık tutmaktadır. Jung ve Haier (2007), yüksek zekâ düzeyine sahip bireylerde dikkat ve yürütücü işlevlerle ilişkili beyin bölgelerinin daha verimli çalıştığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, özel yetenekli bireylerde dikkat süreçlerinin nörofizyolojik bir altyapıya sahip olduğunu göstermektedir. Burns, Nettelbeck ve McPherson (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı, dikkat testleri ile bilişsel yetenek testleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Carroll'ın (1993) dikkat yeteneklerini ele alan faktör-analitik çalışmaların sınırlılığına dikkat çeken tespitinden yola çıkan araştırmacılar, genel topluluktan seçilen 147 yetişkin katılımcıya 17 dikkat testi ve 14 bilişsel yetenek testi uygulamıştır. Dikkat testleri nöropsikolojik ölçme araçlarının yanı sıra diferansiyel ve deneysel dikkat literatüründen seçilen testlerden oluşurken, bilişsel yetenek testleri Carroll'ın zekâ taksonomisinde tanımlanan yapıları ölçmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırmada keşfedici yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Sonuçlar, dikkat testlerinden elde edilen genel faktör ile bilişsel yetenek testlerinden elde edilen genel faktörün neredeyse özdeş olduğunu ortaya koymuştur ($\beta = .98$). Modelleme sürecinde iki sürdürülebilir dikkat faktörü ve bir çalışma belleği kapasitesi faktörü belirlenmiştir. Bu faktörlerin bilişsel yetenek değişkenleri ve yaş ile farklılaşan ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışma, genel bilişsel yeteneğin psikolojik düzeyde zihinsel hız, çalışma belleği ve sürdürülebilir dikkat süreçlerini kapsayan bir ağ yapısıyla açıklanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Alloway ve Alloway (2010), çalışma belleği, dikkat ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, yüksek bilişsel kapasiteye sahip öğrencilerin dikkat kontrolünde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bulgular, dikkat süreçlerinin özellikle karmaşık görevlerde başarıyı doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Kuramsal olarak bakıldığında katılımcıların dikkat ağları modelleri alanyazında verilen çalışmalar kapsamında olmuş ve kontrol-dikkat sistemleri de zihinsel-bilişsel üstünlük kavramlarının bağlantılarını açıklamada ciddi bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmalar, bireylerin ilgi alanları uygun unsurlarda daha yoğun, daha dikkatli bir yaklaşıma sahip olduğunu ortaya çıkartmıştır ayrıca daha az ilgi duyulan ya da herhangi bir ilgili uyandırmayan alanlarda da daha düşük ilgi ve daha düşük dikkat düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların genel olarak dikkat süreçlerinde bilişsel değerler bilişsel kapasitenin yanı sıra motivasyon ve çalışma belleği gibi kavramlarla alakalı olduğu vurgulanmıştır. Genel olarak bakıldığında yurt dışı

alanyazını, bireylerin dikkat süreçlerinin özel yeteneklilik durumunu açıklayabilmede etkin bir rol oynadığı ve bu ilişkisel bakış açısının psikometrik ve bilişsel anlamda bütüncül bir perspektif sunduğu söylenebilir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve düzeyini belirlemeyi amaçlayan nicel bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Bu modelde araştırmaya konu olan değişkenler mevcut durumları içerisinde ele alınmakta; değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunulmadan, aralarındaki ilişkiler istatistiksel yöntemler aracılığıyla incelenmektedir. Dolayısıyla ilişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki birlikte değişimi ortaya koymakla birlikte, bu değişkenler arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi kurmayı amaçlamamaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamında elde edilen bulgular, özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile bilişsel yetenek alanları arasındaki ilişkilerin açıklanmasıyla sınırlıdır.

Araştırmada ilişkisel tarama modelinin tercih edilmesinin temel nedeni, özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) kapsamında değerlendirilen bilişsel yetenek alanları arasındaki ilişkilerin bütüncül bir biçimde incelenmek istenmesidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin d2 Dikkat Testi'nden elde edilen dikkat düzeyi puanları ile TKT 7–11'in alt boyutları ve toplam puanları arasındaki ilişkiler uygun istatistiksel analizler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Böylece dikkat performansı ile dil, ayırt etme, şekil-uzay, akıl yürütme ve sayı yeteneği gibi bilişsel alanlar arasındaki olası ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerinin dikkat düzeyi bağlamında daha kapsamlı anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda belirli ortak özelliklere sahip bireylerden oluşan görece homojen bir alt grubun seçilmesine dayanan bir örnekleme yaklaşımıdır. Bu yöntemde amaca bağlı olarak öncelik verilen benzeşik bir alt grubun seçilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2017).

Bu araştırmada çalışma grubunun benzeşik örnekleme yoluyla belirlenmesinde ğrencilerin Manisa ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam etmeleri, genel yetenek alanında tanılanmış özel yetenekli öğrenciler olmaları, 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmeleri ve lme araçlarının uygulanmasına engel oluşturabilecek herhangi bir durumlarının bulunmaması temel ölçütler olarak dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Erkek	34	65,38
	Kadın	18	34,62

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, zel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeylerinin belirlenmesi amacıyla d2 Dikkat Testi, bilişsel yetenek alanlarının belirlenmesi amacıyla ise Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan bu lme araçları aracılığıyla öğrencilerin dikkat performansları ile bilişsel yetenek alanlarına ilişkin veriler elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılan lme araçlarına ilişkin açıklamalar aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Çalışmada, d2 Dikkat Testi aracılığıyla elde edilen dikkat düzeyi verileri ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) sonuçlarının birlikte değerlendirilmesi yoluyla, dikkat ile temel zihinsel yetenekler arasındaki ilişkilerin ampirik veriler doğrultusunda incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, tanılama sonrasında özel yetenekli öğrencilerin dikkat ve bilişsel yetenek profillerinin eş zamanlı olarak değerlendirildiği ve bu iki yapı arasındaki ilişkinin sistematik biçimde ortaya konulduğu bir araştırmanın alanyazına kazandırılması amaçlanmaktadır. Dikkat ile temel zihinsel yetenekler arasındaki ilişki, bilişsel psikoloji ve eğitim bilimleri alanında uzun süredir araştırılan bir konu olmasına karşın, özel yetenekli öğrenciler bağlamında bu ilişkinin d2 Dikkat Testi ve TKT gibi yaygın kullanılan lme araçları aracılığıyla birlikte incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmanın alanyazına özgün katkı sunma potansiyelini artırmaktadır. Ayrıca alışma, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerinin dikkat–yetenek etkileşimi çerçevesinde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, tanılama sonrasında

öğrencilerin dikkat ve bilişsel profillerinin izlenmesinin gerekliliğine vurgu yaparak alanyazına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

3.3.1. D2 Dikkat Testi

D2 dikkat testi zamana bağlı olarak, seçici dikkati ölçen bir testtir. Görevin yapılma hızı, kurallara uyum ve performans kalitesi ölçülen alt özelliklerdir (Brickenkamp ve Zillmer, 1998). d2 Dikkat Testi, bireyin görsel tarama, kurallara uyum ve performans kalitesine ilişkin bilgiler sunmakta, özellikle eğitim ve klinik araştırmalarda güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kabul edilmektedir (Spreen ve Strauss, 1998). Test 9-60 yaşlar arasındaki bireylere bireysel veya grup hâlinde uygulanabilir. Bir sayfalık test formunda 14 sıra ve her sırada 47 adet olmak üzere toplam 658 figür bulunmaktadır. Testte 'd' ve 'p' harfleri kullanılmaktadır. Bazı harflerin altında veya üstünde toplam bir, iki, üç ve dört nokta bulunmaktadır. Testte harfler, noktaları aldığı yerler ve sayılarına göre toplam 16 farklı şekilde bulunabilmektedir. Testi alan kişinin temel görevi toplam iki noktası olan 'd' harfini bulabilmektir. Bunlar testte üç farklı şekilde bulunabilmektedir. Testi alana her sırada belirtilen görevi yerine getirebilmesi için 20 saniye süre verilmektedir. Testin uygulanma süresi yaklaşık sekiz dakikadır. Grup uygulamalarında hazırlık aşamasında yönergelerin verilmesi, yönergelerin anlaşıldığının kontrolü ve örnek uygulama nedeniyle görev dışında 7-8 dakikaya daha ihtiyaç duyulmaktadır. Test-tekrar test katsayılarının pozitif ve anlamlı olduğu; TN, E1, E2, TN-E, CP ve FR puanları için $r=,570$ ile $r=,885$ (Yaycı, 2013).

3.3.2. Temel Kabiliyetler Testi ve Alt Boyutları

Bu araştırmada kullanılan Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11), kuramsal temelini doğrudan Thurstone'un Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramı'ndan almaktadır. TKT'nin ölçtüğü dil yeteneği, şekil-uzay yeteneği, ayırt etme yeteneği, akıl yürütme yeteneği ve sayı yeteneği alt boyutları, Thurstone'un belirlediği sözel anlama, uzamsal yetenek, algısal hız, tümevarımsal akıl yürütme ve sayısal yetenek faktörleriyle doğrudan örtüşmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin temel zihinsel yetenek profillerinin TKT aracılığıyla değerlendirilmesi, Thurstone'un bireylerin farklı bilişsel alanlarda farklılaşan yetenek örüntülerine sahip olduğu görüşüyle kuramsal tutarlılık taşımaktadır. TKT'nin çok boyutlu yapısı, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel güçlü ve zayıf yönlerinin ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına olanak tanımaktadır. Bu durum da tanılama sonrası izleme ve bireyselleştirilmiş eğitim planlaması açısından önemli bir değerlendirme aracı sunmaktadır.

Temel Kabiliyetler Testi, takvim yaşı 5-7, 7-11 ve 11-17 yaş çocuklarının zihinsel performansını belirlemek amacıyla kullanılan bir testtir. Bir grup testi olup, bu üç yaş grubuna uygulanmak üzere üç ayrı form olarak T. G. Thurstone ve L. L. Thurstone tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanarak, 2001 yılından bu yana rehberlik araştırma merkezleri tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Geliştirme çalışmasında yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyasyon %76,95'ini açıkladığı tespit edilmiştir. TKT 7-11 testi, 5 alt boyuttan oluşan, dil yeteneği, şekil-uzay yeteneği, ayırt etme yeteneği, akıl yürütme yeteneği ve sayı yeteneğini ölçen 162 sorudan oluşmaktadır. Testte yer alan her bir yetenek alanı için ideal yanıtlama süresi vardır. (Atılğan, 2005).

Dil Yeteneği

Dil yeteneği, sözcüklerle ifade edilen duygu ve düşünceleri algılama yeteneğidir. TKT 7-11 testinde dil yeteneği, sözcükler ve resimlerden oluşan sorulara verilen yanıtlarla ölçülmektedir. Kelimeler testi, 30 sorudan oluşmaktadır. Kelimeler testinin ideal yanıtlama süresi 7 dakikadır. Resimler testi, yönergede belirtilen resmin işaretlenmesinin istendiği 19 sorudan oluşmaktadır. Resimler testi için ideal yanıtlama süresi 4,5 dakikadır.

Şekil-Uzay Yeteneği

Şekil-uzay yeteneği, nesneleri iki ya da üç boyutlu olarak düşünme yeteneğidir. Bir nesne ya da şeklin döndürülmesi durumunda neye benzeyeceğini düşünme, nesneleri iki ya da üç boyutlu olarak canlandırma ve uzaydaki nesnelerin sıralanışındaki ilişkiyi görme bu yeteneğin kapsamındadır. Test 24 sorudan oluşmakla birlikte 6 dakikalık bir uygulama süresi vardır.

Akıl Yürütme Yeteneği

Akıl yürütme yeteneği, mantık problemlerini çözme, sonucu önceden görme ve planlama yeteneğidir. TKT 7-11 testinde akıl yürütme yeteneği, sözcük gruplaması ve şekil gruplaması sorularından oluşan testlerle ölçülmektedir. Sözcük gruplaması testi, sözcük dizisinde farklı olan sözcüğün bulunmasının istendiği 22 sorudan oluşmaktadır. Sözcük gruplama testi için ideal yanıtlama süresi 5 dakikadır. Şekil gruplaması testi, şekil dizisinde farklı olan şeklin bulunmasının istendiği 23 sorudan oluşmaktadır. Şekil gruplaması testi için cevaplama süresi 6 dakikadır.

Ayırt Etme Yeteneği

Ayırt etme yeteneği, görsel ayrıntıları hızlı ve doğru biçimde bulma yeteneğidir. Benzerlik ve farklılıkların bulunmasını öngören etkinlikler, bu yeteneğin kullanılmasını gerektirir. Dizideki şekillerden birbirine benzeyen iki şeklin bulunmasının istendiği 32 sorudan oluşmaktadır. Ayırt etme testi için ideal yanıtlama süresi 4 dakikadır.

Sayı Yeteneği

Sayı yeteneği, rakamlarla çalışma, basit nicel problemleri süratle ve doğru biçimde ele alma yeteneğidir. Sayıların ele alınması öncelikle hız ve doğruluk gerektirmektedir. Hesaplama testi, toplama işlemiyle sonucun bulunmasının istendiği 31 sorudan oluşmaktadır. Hesap testi için ideal yanıtlama süresi 4 dakikadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde d2 Dikkat Testi ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) kullanılmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce gerekli kurumsal ve etik izinler alınmış, öğrencilerin araştırmaya katılımı gönüllülük esasına dayandırılmıştır.

Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, çalışma grubunda yer alan öğrencilere d2 Dikkat Testi grup hâlinde uygulanmıştır. Test uygulamaları, dikkat dağıtıcı uyaranların en aza indirildiği uygun bir ortamda ve standart uygulama yönergeleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. D2 Dikkat Testi uygulamasının ardından, farklı bir günde öğrencilerin bilişsel yetenek alanlarını değerlendirmek amacıyla Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) uygulanmıştır. Ölçme araçlarının farklı zamanlarda uygulanmasıyla, olası yorgunluk ve dikkat dağınıklığı etkilerinin azaltılması amaçlanmıştır.

Tüm uygulamalar araştırmacı tarafından yürütölmüş ve uygulama sürecinde testlerin standart yönergelerine bağlı kalınmıştır. Ayrıca uygulama sırasında öğrencilerin dikkatlerini olumsuz etkileyebilecek dışsal etkenlerin kontrol altında tutulmasına özen gösterilmiştir. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen veriler düzenlenmiş ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi, istatistiksel veri analizi programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz sürecinde öncelikle betimsel istatistikler

incelenmiş, ardından araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda uygun istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak parametrik testlerin uygunluğunu belirlemek amacıyla verilerin normallik ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Normallik varsayımının değerlendirilmesinde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre; Skewness ve Kurtosis Normallik Testi değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin normallik dağılımı				
	Skewness		Kurtosis	
	statistic	ss	statistic	ss
D2 Dikkat Testi	-0,114	330	-0,155	650
TKT 7-11 Testi	-,0,256	330	-0,684	650

Tablo 3.2'ye bakıldığında elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, öğrencilerin dikkat düzeyleri ile bilişsel yetenek puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın diğer alt problemleri doğrultusunda ise öğrencilerin d2 Dikkat Testi'nden elde edilen dikkat düzeyi puanları ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) toplam puanı ve alt boyut puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Araştırmada d2 Dikkat Testi'ne ilişkin değerlendirmelerde, dikkat performansını yansıtan TN-E puanı ile norm yüzdelik değerleri birlikte ele alınmıştır. TN-E puanı, öğrencilerin test sürecindeki dikkat performansını ve işlem hızını doğrudan yansıtırken; norm yüzdelik değerleri öğrencilerin kendi yaş grubundaki akranlarına göre göreceli performans düzeylerini göstermektedir. Bu doğrultuda, dikkat süreçlerinin hem mutlak performans hem de normatif değerlendirme açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda yorumlanmış ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) kapsamında değerlendirilen bilişsel yetenek alanları arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Dikkat Düzeyleri ve Bilişsel Yetenek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin d2 Dikkat Testi'nden elde ettikleri dikkat düzeyi puanları ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) alt boyut ve toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. İki kategorili bağımsız değişkenlere ilişkin karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. TKT toplam ve alt boyutları ile d2 dikkat testi sonuçlarının cinsiyet değişkeni arasındaki t-testi sonuçları

	Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	P
Temel Kabiliyetler Testi	Dil Yeteneği	Erkek	34	40,3	2,6	.565	.456
		Kız	18	39,0	2,3		
	Şekil uzay	Erkek	34	21,7	2,0	.135	.715
		Kız	18	22,1	1,8		
	Akıl Yürütme	Erkek	34	40,6	2,2	.151	.699
		Kız	18	39,8	2,6		
	Ayırt Etme Yeteneği	Erkek	34	28,5	3,1	.602	.441
		Kız	18	28,1	2,7		
	Sayı Yeteneği	Erkek	34	29,0	2,3	.122	.729
		Kız	18	28,7	2,4		
	TKT_Toplam	Erkek	34	160,3	6,6	.001	.982
		Kız	18	157,9	6,4		
D2 Dikkat Testi	Dikkat Düzeyi Puanı	Erkek	34	391,3	53,0	1.359	.249
		Kız	18	378,4	71,7		
	Dikkat Norm Yüzdeliği	Erkek	34	70,0	23,6	.091	.765
		Kız	18	77,7	25,4		

Tablo 4.1 incelendiğinde, dil yeteneği alt boyutuna ilişkin erkek öğrencilerin puan ortalamasının, kız öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bağımsız örneklem t-testi sonucunda, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı

belirlenmiştir ($p = .456$). Bu sonuç, özel yetenekli öğrencilerin dil yeteneği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Şekil-uzay yeteneği alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının erkek öğrencilerden az da olsa yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .715$). Elde edilen bulgu, görsel algı, zihinsel döndürme ve uzamsal ilişkileri kavrama gibi becerilerin araştırma grubundaki özel yetenekli öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı biçimde ayrılmadığını göstermektedir. Ortalama farkının oldukça düşük olması, gruplar arasında pratik anlamda da belirgin bir üstünlük olmadığını düşündürmektedir. Bu durum, özel yetenekli örneklemde şekil-uzay becerilerinin cinsiyetten bağımsız bir gelişim gösterebildiğine işaret etmektedir.

Akıl yürütme alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak söz konusu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .699$). Mantıksal düşünme, ilişki kurma ve soyut problem çözme kapasitesini yansıtan bu alt boyutta cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı görülmektedir. Ortalama puanlar arasındaki farkın düşük düzeyde kalması, özel yetenekli öğrencilerde akıl yürütme becerisinin benzer bilişsel altyapılar üzerinden geliştiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgu, akıl yürütme performansının cinsiyetten ziyade bireysel farklılıklar ve genel bilişsel kapasite ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Ayırt etme yeteneği alt boyutuna ilişkin sonuçlar, erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilerden sınırlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = .441$). Görsel ayrıntıları hızlı ve doğru biçimde ayırt edebilme becerisi açısından gruplar arasında belirgin bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Standart sapmaların birbirine yakın olması, her iki grubun performans dağılımlarının benzer özellikler taşıdığını göstermektedir. Bu bulgu, özel yetenekli öğrencilerde dikkat ve algısal seçicilik gerektiren görevlerde cinsiyet temelli bir üstünlüğün ortaya çıkmadığını düşündürmektedir.

Sayı yeteneği alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalaması kız öğrencilerin ortalamasından az farkla yüksek olmakla birlikte, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .729$). Niceliksel düşünme, işlem yapma ve sayısal ilişkileri çözümleme becerileri açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Ortalama puanlar arasındaki farkın oldukça düşük olması, gruplar arasında pratik anlamda da belirgin bir

ayırışma bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuç, özel yetenekli öğrencilerde sayısal yeteneğin cinsiyetten bağımsız olarak benzer düzeylerde gelişebildiğini ortaya koymaktadır.

Temel Kabiliyetler Testi toplam puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .982$). Toplam puan düzeyinde de gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmaması, genel zihinsel yetenek kapasitesinin özel yetenekli öğrenciler arasında cinsiyete bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Ortalama farkının oldukça sınırlı olması ve anlamlılık düzeyine ulaşmaması, genel bilişsel performansın cinsiyetten ziyade bireysel bilişsel potansiyel ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Dikkat düzeyine ilişkin D2 testi TN-E puanları değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p = .249$). Bunun yanı sıra dikkat norm yüzdelikleri açısından kız öğrencilerin ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiş, ancak bu farklılık da anlamlı düzeye ulaşmamıştır ($p = .765$). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, dikkat performansı ve normlara göre konumlanma açısından cinsiyet değişkeninin belirleyici bir rol oynamadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerde dikkat süreçlerinin de cinsiyetten bağımsız bir biçimde benzer düzeylerde geliştiği söylenebilir.

Temel Kabiliyetler Testi alt boyutları olan dil yeteneği, şekil-uzay yeteneği, akıl yürütme yeteneği, ayırt etme yeteneği ve sayı yeteneği puanlarının, D2 Dikkat Testi TN-E ve Norm Yüzdeliği puanlarının cinsiyet gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre söz konusu alt boyutların hiçbirinde cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Buna göre özel yetenekli öğrencilerin Temel Kabiliyetler Testi alt boyutları ve toplam puana ilişkin bilişsel yetenek düzeylerinin ve D2 dikkat testi sonuçlarının öğrencilerin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Dikkat Düzeyleri ile TKT Dil Yeteneği Puanları Arasındaki İlişki

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin d2 Dikkat Testi'nden elde ettikleri dikkat düzeyi puanları ve dikkat norm yüzdelikleri ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) dil yeteneği alt boyutu puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Dikkat düzeyi ile dil yeteneği arasındaki ilişki

	n	$\bar{x}$	ss	r	p
Dil yeteneği	52	39,52	2,509	,148	,297
Dikkat Düzeyi Puanı		382,9	65,663		
Dil yeteneği	52	39,52	2,509	,146	,303
Dikkat Norm Yüzdeliği		75,054	24,862		

Tablo 4.2. incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin dil yeteneği puanları ile dikkat düzeyi puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .148$). Ancak gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucunda bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Benzer şekilde, dil yeteneği puanları ile dikkat norm yüzdelik puanları arasında da pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüş, ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($r = .146$; $p = .303$; $p > .05$). Bu bulgular, özel yetenekli öğrencilerin dil yeteneği düzeyleri ile dikkat göstergeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

4.3. Dikkat Düzeyleri ile TKT Şekil Uzay Yeteneği İlişkisi

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin d2 Dikkat Testi'nden elde ettikleri dikkat düzeyi puanları ve dikkat norm yüzdelikleri ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) şekil-uzay yeteneği alt boyutu puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Dikkat düzeyi ile şekil uzay yeteneği arasındaki ilişki

	n	$\bar{x}$	ss	r	p
Şekil-uzay yeteneği	52	22,02	1,925	0,274	.049
D2 dikkat düzeyi puanı		382,9	65,663		
Şekil-uzay yeteneği	52	22,02	1,925	0,346	.012
Dikkat Norm Yüzdeliği		75,054	24,862		

Tablo 4.3. incelendiğinde şekil-uzay yeteneği ile D2 Dikkat düzeyi puanı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, pozitif yönlü ve düşük-orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir ($r = ,274$; $p .049$). Bu katsayı, tabloda yer alan diğer alt boyutlara kıyasla daha yüksek bir ilişki düzeyine işaret etmektedir. Bulgular, görsel-uzamsal beceriler yükseldikçe

dikkat performansının da artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Şekil-uzay yeteneği ile dikkat norm yüzdelik puanı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, pozitif yönlü ve düşük-orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir ($r = ,346$; $p .012$).

4.4. Dikkat Düzeyleri ile TKT Akıl Yürütme Yeteneği İlişkisi

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin d2 Dikkat Testi'nden elde ettikleri dikkat düzeyi puanları ve dikkat norm yüzdelikleri ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) akıl yürütme yeteneği alt boyutu puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Dikkat Düzeyi ile akıl yürütme düzeyi arasındaki ilişki					
	n	$\bar{x}$	ss	r	p
Akıl Yürütme Yeteneği	52	40,15	2,531	0,073	.608
Dikkat düzeyi puanı		382,9	65,663		
Akıl Yürütme Yeteneği	52	40,15	2,531	-0,076	.592
Dikkat norm yüzdeliği		75,056	24,862		

Tablo 4.4. incelendiğinde akıl yürütme yeteneği ile D2 TN-E puanı arasındaki ilişki incelendiğinde, anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r = ,073$; $p .608$). Bu bulgu, mantıksal düşünme ve soyut problem çözüme becerileri arttıkça veya azaldıkça dikkat puanlarının da artma veya azalma eğiliminde olmadığını göstermektedir. Akıl yürütme yeteneği ile dikkat norm yüzdelik puanı arasındaki ilişki incelendiğinde, anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r = - ,076$; $p .592$).

4.5. Dikkat Düzeyleri ile TKT Ayırt Etme Yeteneği İlişkisi

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin d2 Dikkat Testi'nden elde ettikleri dikkat düzeyi puanları ve dikkat norm yüzdelikleri ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) ayırt etme yeteneği alt boyutu puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Dikkat düzeyi ile ayırt etme yeteneği arasındaki ilişki

	n	$\bar{x}$	ss	r	p
Ayırt Etme Yeteneği	52	28,31	2,88	0,233	.097
Dikkat düzeyi puanı		382,9	65,663		
Ayırt Etme Yeteneği	52	28,31	2,88	0,19	.176
Dikkat norm yüzdeliği		75,056	24,862		

Tablo 4.5. incelendiğinde ayırt etme yeteneği ile D2 TN-E puanı arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = .233$; $p < .907$). Bu bulgu, görsel uyaranlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları hızlı biçimde belirleyebilme becerisi arttıkça veya azaldıkça dikkat performansının da artma ya da azalma eğiliminde olmadığını göstermektedir. Ayırt etme yeteneği ile dikkat norm yüzdelik puanı arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = .190$; $p < .176$).

4.6. Dikkat Düzeyleri ile TKT Sayı Yeteneği İlişkisi

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin d2 Dikkat Testi'nden elde ettikleri dikkat düzeyi puanları ve dikkat norm yüzdelikleri ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) sayı yeteneği alt boyutu puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. D2 dikkat düzeyi ile sayı yeteneği arasındaki ilişki

	n	$\bar{x}$	ss	r	p
Sayı Yeteneği	52	28,81	2,426	0,101	.477
Dikkat düzeyi puanı		382,9	65,663		
Sayı Yeteneği	52	28,81	2,426	0,174	0,218
Dikkat norm yüzdeliği		75,056	24,862		

Tablo 4.6. incelendiğinde sayı yeteneği ile D2 TN-E puanı arasındaki korelasyon incelendiğinde, anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = .101$; $p = .477$). Bu sonuç, sayısal işleme becerisi arttıkça dikkat performansının da artma ya da azalma eğiliminde olduğunu göstermemektedir. Niceliksel yetenek ile dikkat kontrolü arasında teorik bir bağlantı bulunmamakla birlikte, elde edilen düşük korelasyon katsayısı bu ilişkinin güçlü bir

belirleyicilik taşımadığını göstermektedir. Sayı yeteneği ile dikkat norm yüzdeliği arasındaki korelasyon incelendiğinde, anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = ,174$; $p .218$).

4.7. Dikkat Düzeyleri ile TKT Toplam Puan İlişkisi

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin d2 Dikkat Testi'nden elde ettikleri dikkat düzeyi puanları ve dikkat norm yüzdelikleri ile Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7–11) toplam puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Dikkat düzeyi ile TKT toplam puan arasındaki ilişki

	n	$\bar{x}$	ss	r	p
TKT Toplam Puan	52	158,81	6,58	0,303	.029
Dikkat düzeyi puanı		382,9	65,663		
TKT Toplam Puan	52	158,81	6,58	0,275	0,049
Dikkat norm yüzdeliği		75,056	24,862		

Tablo 4.7. incelendiğinde TKT toplam puanı ile D2 TN-E puanı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, pozitif yönlü ve düşük-orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir ($r = ,303$; $p .029$). Bu değer, tabloda yer alan en yüksek korelasyon katsayısını temsil etmektedir. Bulgular, genel zihinsel yetenek düzeyi arttıkça dikkat performansının da artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte korelasyon katsayısının ,30 düzeyinde kalması, dikkat performansının genel zihinsel kapasite ile ilişkili olmakla birlikte ondan bağımsız başka değişkenlerden de etkilendiğini göstermektedir. Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerde dikkat düzeyi ile bilişsel yetenekler arasında genel olarak pozitif yönlü ancak düşük ila orta düzey arasında değişen ilişkiler bulunduğu, özellikle görsel-uzamsal ve toplam zihinsel kapasitenin dikkat performansı ile daha güçlü bir bağlantı sergilediği söylenebilir. TKT toplam puanı ile dikkat norm yüzdelik puanı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, pozitif yönlü ve düşük-orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir ($r = ,275$; $p .049$).

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırma bulguları, özel yetenekli öğrencilerde cinsiyet değişkenine göre dikkat düzeyleri ve bilişsel yeteneklerinde anlamlı bir fark ortaya koymamış olup dikkat performansı ile genel bilişsel yetenekler arasında pozitif yönlü ancak düşük-orta ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bilişsel yetenek alt boyutlarından şekil-uzay yeteneği dikkat performansı ile düşük-orta düzey pozitif yönlü ilişki bulunurken akıl yürütme, dil, ayırt etme ve sayısal yeteneklerde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Korelasyon bulguları bu sonuçları desteklemektedir.

Cinsiyet değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin bilişsel yetenekleri, alt boyutları ve dikkat düzeyleri hakkında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç Sezer ve Sarıgül (2014) tarafından yapılan çalışmada akıl yürütme dışında kalan alt boyuta dair sonuçlarla örtüşmektedir. Özel yetenekli öğrencilerde cinsiyete göre dikkat düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmaması, dikkat süreçlerinin cinsiyetten bağımsız olarak gelişebildiğini düşündürmektedir. Duman ve Taşdemiroğlu (2018) üstün yetenekli öğrencilerin dikkat düzeylerinin genel olarak akranlarından daha yüksek olduğunu, ancak cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç da araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Dil yeteneği ile dikkat puanı arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Bu bulgu, öğrencilerin dil yeteneği arttıkça dikkat performansının da belirli ölçüde artma ya da azalma eğilimi göstermediğini ortaya koymaktadır. Bilişsel psikoloji literatüründe dikkat süreçlerinin sözel becerilerle belirli ölçüde ilişkili olmakla birlikte daha çok algısal işleme ve bilişsel kontrol mekanizmalarıyla bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Kahneman, 1973). Araştırmada elde edilen bulgular da özel yetenekli öğrencilerde dil yeteneği ile dikkat performansı arasında bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Bu durum dil yeteneği kavramının daha çok sözel, kelime bilgisi ve dilsel ilişki becerileri kapsamında dikkat performansının ise seçici dikkat, işleme, görsel tarama ve hata kontrolü gibi farklı bilişsel unsurlardan dolayı kaynaklanabilmektedir (Brickenkamp, 1981; Yayıcı, 2013).

Şekil-uzay yeteneği ile dikkat puanı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde pozitif yönlü ve düşük-orta düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r = .346$). Bu değer tabloda yer alan alt boyutlar arasında dikkat ile en güçlü ilişkilerden birini temsil etmektedir. Şekil-uzay yeteneği, bireyin görsel uyaranları algılama, uzamsal ilişkileri değerlendirme ve şekilleri zihinsel olarak düzenleme becerilerini kapsamaktadır. Görsel ayrıntıları algılama, zihinsel düzenleme ve uzamsal analiz gerektiren görevlerin dikkat süreçleriyle daha doğrudan ilişkili olması, bu görece daha güçlü ilişkinin olası açıklaması olabilir. Bu durum, dikkat performansının özellikle görsel işleme kapasitesiyle daha yakından bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. D2 dikkat testi de büyük ölçüde görsel uyaranların hızlı biçimde taranması ve doğru sembollerin seçilmesine dayanan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle görsel-uzamsal beceriler ile dikkat performansı arasında diğer bilişsel alanlara kıyasla daha güçlü bir ilişki ortaya çıkması kuramsal olarak beklenen bir durumdur. Görsel dikkat ve uzamsal işleme süreçlerinin bilişsel performansın önemli bileşenleri olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bu ilişkiyi desteklemektedir (Posner ve Petersen, 1990). Araştırmada elde edilen sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerde görsel-uzamsal bilişsel beceriler ile dikkat süreçleri arasında görece daha güçlü bir etkileşim bulunduğunu göstermektedir.

Akıl yürütme yeteneği ile dikkat puanı arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > .05$). Akıl yürütme becerisi mantıksal çıkarım yapma, soyut ilişkileri analiz etme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri içermektedir. Buna karşılık d2 dikkat testi daha çok kısa süreli dikkat yoğunluğu ve işlem hızını ölçmektedir. Bu nedenle iki bilişsel süreç arasında bir ilişki ortaya çıkmaması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Literatürde üst düzey bilişsel akıl yürütme süreçleri ile temel dikkat performansı arasında genellikle sınırlı düzeyde ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir (Sternberg ve Davidson, 2005). Araştırma bulgularında ise akıl yürütme ve dikkat performansı arasında ilişki bulunamamıştır. Araştırma bulgularında ortaya çıkan bu durum akıl yürütme becerisinin soyut anlamda düşünme, sorun çözme, ilişkisel değerlendirme yapma gibi bilişsel süreçlerle ilişkili olabilmesi ve aynı zamanda dikkat testinin ise doğruluk, hız, seçici dikkat gibi ana performans göstergeleriyle alakalı olabilmesinden kaynaklanabileceği söylenebilir (Sternberg ve Davidson, 2005).

Ayırt etme yeteneği ile dikkat puanı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > .05$). Ayırt etme yeteneği, bireyin benzer uyaranlar arasındaki küçük farklılıkları hızlı biçimde fark edebilme ve doğru uyaranı seçebilme becerisini ifade etmektedir.

D2 dikkat testi de çok sayıda benzer görsel uyaran arasında hedef uyaranların seçilmesine dayandığı için ayırt etme becerisi ile doğrudan ilişkili bir yapı göstermektedir. Algısal ayırt etme süreçlerinin dikkat performansına katkıda bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar ile araştırma bulguları birbirinden farklıdır (Goldstein, 2014). Bu durum ayırt etmenin dikkat puanını açıklamada tek başına yeterli olmamasından kaynaklanabilir. Araştırma bulgularında ortaya çıkan bu durum; dikkat testinin ayırt etme yeteneğine ek olarak görsel tarama hızı, hata kontrolü, dikkat gibi süreçleri işlemesinden dolayı kaynaklanabilir (Bates ve Lemay, 2004; Yayıcı,2013).

Sayı yeteneği ile dikkat puanı arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Bu bulgu, sayısal işleme becerileri arttıkça dikkat performansının da belirli ölçüde artma ya da azalma eğilimi göstermediğini ortaya koymaktadır. Sayı yeteneği niceliksel düşünme, matematiksel ilişkileri analiz etme ve sayısal işlemleri gerçekleştirme gibi bilişsel süreçleri içermektedir. Dikkat performansının sayısal bilişsel becerilerin ötesinde algısal hız, seçici dikkat ve bilişsel kontrol gibi farklı faktörlerle de ilişkili olduğunu gösterenler çalışmalar bulunmaktadır (Dehaene, 2011). Araştırma bulgularında bu ilişki bulunamamıştır. Bu durum daha çok sayı yeteneğinin matematiksel düşünme ile ilişkili olabileceğini dikkat testinin ise işleme hızı, görsel tarama ve hata kontrolü gibi süreçleri ölçmesinden kaynaklanabilir.

TKT toplam puanı ile dikkat puanı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde pozitif yönlü ve düşük-orta düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r = .275$). Bu sonuç, öğrencilerin genel zihinsel yetenek düzeyi arttıkça dikkat performansının da artma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. TKT toplam puanı, dil, şekil-uzay, ayırt etme, akıl yürütme ve sayı yeteneği gibi farklı bilişsel alanların birleşiminden oluşan genel zihinsel kapasiteyi temsil etmektedir. Korelasyon katsayısının orta düzeyin altında kalması, dikkat performansının yalnızca genel zihinsel kapasiteye bağlı olmadığını göstermektedir. Dikkat süreçleri bilişsel kontrol, motivasyon, işleme hızı ve çevresel faktörler gibi birçok değişkenle birlikte şekillenmektedir. Çalışma belleği ve dikkat kontrolü üzerine yapılan araştırmalar da dikkat kapasitesinin genel bilişsel performansla ilişkili olmakla birlikte bağımsız bir bilişsel mekanizma olarak işlediğini ortaya koymaktadır (Conway, Kane ve Engle, 2003). Araştırma bulgularında da dikkat performansı ile bilişsel yetenek arasında pozitif yönde bir ilişki mevcuttur.

5.2. Sonuç

Bu bölüme araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT alt boyutu olan dil yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna varılmıştır.
2. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT alt boyutu olan şekil-uzay yeteneği arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT alt boyutu olan akıl-yürütme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna varılmıştır.
4. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT alt boyutu olan ayırt etme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna varılmıştır.
5. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT alt boyutu olan sayı yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna varılmıştır.
6. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile TKT toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
7. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ve bilişsel yetenek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

5.3. Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat düzeyleri ile şekil-uzay yeteneği arasındaki ilişki dikkate alınarak, öğretim süreçlerinde görsel ve uzamsal düşünmeyi destekleyen etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
2. Dikkat süreçlerinin bağlama duyarlı yapısı göz önünde bulundurularak, öğrenme ortamları öğrencilerin dikkat sürekliliğini destekleyecek biçimde zenginleştirilebilir.
3. Dikkat düzeyleri ile bilişsel yetenekler arasındaki ilişkinin sınırlı düzeyde olması dikkate alınarak, tanılama ve değerlendirme süreçlerinde dikkat performansının tek başına belirleyici bir ölçüt olarak kullanılmamasına özen gösterilebilir.
4. BİLSEM’lerde yürütülen eğitim uygulamalarında, öğrencilerin dikkat süreçlerini destekleyebilecek farklılaştırılmış etkinliklere yer verilebilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Gelecek araştırmalarda dikkat düzeyleri ile bilişsel yetenekler arasındaki ilişkiler farklı yaş gruplarında ve farklı yetenek alanlarında tanılanmış öğrenciler üzerinde incelenebilir.

2. Dikkat süreçleri ile bilişsel yetenekler arasındaki ilişkilerin zaman içerisindeki değişimini ortaya koyabilmek amacıyla boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Dikkat süreçleri ile akademik başarı, yaratıcılık, yürütücü işlevler, motivasyon ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler farklı değişkenler açısından incelenebilir.
4. Dikkat performansının farklı öğrenme ortamları ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları bağlamında nasıl değişiklik gösterdiğini inceleyen deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKLAR

- Açış, Y. B., ve Ayverdi, L. (2020). Kutu oyunlarının özel yetenekli öğrencilerin dikkat ve yaratıcılıklarına etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 4(2), 47-67. <https://doi.org/10.32433/eje.753698>
- Alloway, T. P., ve Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Akman, T. P., ve Demir, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 11-20. <https://doi.org/10.31461/ybpd.879554>
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Balıkesir University (Turkey)).
- Altun, F., ve Yazıcı, H. (2020). Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 8(1), 81-106. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.685650>
- Anderson, P. (2015). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 21(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09297049.2013.844769>
- Arslandaş, S.(2021). *Dikkat, Zeka ve Yönetici İşlevler İçinde, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu* (s.27-62). Ankara:Pegem Akademi.
- Atılgan, H. (2005). Türkçeye uyarlanmış Temel Kabiliyetler Testi (TKT) 7-11'in yapı geçerliği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 57-72.
- Ayvacı, H. Ş., ve Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 267-292. <https://izlik.org/JA65ZR88FL>
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556–559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>

- Bates, M. E., ve Lemay, E. P. (2004). The d2 Test of attention: construct validity and extensions in scoring techniques. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10(3), 392-400. <https://doi.org/10.1017/S135561770410307X>
- Bozkurt, Ö. (2024). Dikkat, bilişsel kontrol ve uyumluluk oranı etkileri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 64(2), 1366-1404. <https://doi.org/10.33171/dtcjournal.2024.64.2.17>
- Brickenkamp, R. (1981). Test d2. *Aufmerksamkeits belastungs-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Brickenkamp, R., ve Zillmer, E. (1998). Test d2: concentration-endurance test. Gottingen Ger. CJ Hogrefe.
- Burns, N. R., Nettelbeck, T., ve McPherson, J. (2009). Attention and intelligence: A factor analytic study. *Journal of individual differences*, 30(1), 44-57. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.30.1.44>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). Pearson.
- Conway, A. R. A., Kane, M. J., ve Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 547–552. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.10.005>
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. baskı). Celepler Matbaacılık.
- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics* (Revised and expanded ed.). Oxford University Press.
- Diamond, A. (2013). *Executive functions*. Annual Review of Psychology, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Doğrukök, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ve özel yetenekli öğrencilerin becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Duman, F., ve Taşdemiroğlu, E. (2018). A Comparison of Gifted and Average Students' Attention Abilities. *Talent*, 8(1), 47-64.

- Eker, A., ve Sarı, H. (2021). Özel yeteneklilerin tanılanmasında sınıf düzeylerinin uzman görüşlerine göre karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 889-899. <https://doi.org/10.24315/tred.743586>
- Engle, R. W., ve Kane, M. J. (2004). Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of. *The psychology of learning and motivation: Advances in Research and Theory*, 44, 145.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., ve Conway, A. R. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128(3), 309–331. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.128.3.309>
- Esmeroğlu, S. B. (2016). *Anadolu-Sak zekâ Ölçeği'Nin (ASİS) 10-11 yaş Düzeyinde ön Uygulama Çalışması* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD= From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación*, 368, 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Genç, M. A., Danış, S., ve Özalp-Hamarta, H. K. (2023). Görsel Sanatlar Alanında Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Yapay Zekânın Kullanımı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 497-519. <https://izlik.org/JA58WC94AG>
- Goldstein, E. B. (2014). *Cognitive psychology: Connecting mind, research, and everyday experience* (4th ed.). Cengage Learning.
- Guilford, J. P. (1973). Characteristics of creativity. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity: Selected readings* (pp. 167–188). Penguin Books.
- Güneş, E. (2004). DİKKAT MEKANİZMALARI. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(2). https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000099

- Hidi, S., ve Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt.
- Jung, R. E., ve Haier, R. J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences*, 30(2), 135–154. <https://doi.org/10.1017/S0140525X07001185>
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Prentice-Hall.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Kargı, E., ve Akman, B. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna sahip üstün yetenekli çocuklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Kavalcı, İ., Kalkavan, A., ve Çakır, G. (2024). The relationship between attention and decision-making skills in athletes: A cross-sectional analysis according to demographic variables. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 89-98. <https://doi.org/10.52272/srad.1593799>
- Kaymakcı, G., Şener, M. E., ve Doğrukök, B. (2022). Özel yetenekli ve zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin sosyal destek algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 135-156. <https://izlik.org/JA84JN72PB>
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., ve Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment* (5th ed.). Oxford University Press.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Praeger.
- McGrew, K. S. (2009). *CHC theory and the human cognitive abilities project*. Intelligence, 37(1)1–10. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.08.004>
- MEB (2024). Bilsem Yönergesi. Erişim Tarihi: 09.01.2026 https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06214921_BIYLIYM_VE_SAN_AT_MERKEZLERIY_YOYNERGESIY.pdf
- Miller, E. M., Loya, F., ve Hinshaw, S. P. (2009). Executive functions in girls with and without ADHD: Developmental trajectories and relationships with IQ. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(2), 261–272. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9276-4>

- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274–276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., ve Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Okurer, Şadiye, (1940), Zekâ, el mahareti, dikkat arasındaki münasebete dir bir araştırma. (Tez No. 91-C, Tecrübi Psikoloji Kürsüsü. Hazırlatan: W. Peters).
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204. <https://doi.org/10.26466/opus.948202>
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John WileyveSons.
- Posner, M. I., ve Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks. *Annual Review of Psychology*, 58, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Radesky, J. S., Schumacher, J., ve Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children. *Pediatrics*, 135(1), 1–3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Reis, S. M., ve McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). Cambridge University Press.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2010). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573–594. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_2

- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanınmaları, eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Schweizer, K., Moosbrugger, H., ve Goldhammer, F. (2005). The structure of the relationship between attention and intelligence. *Intelligence*, 33(6), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.07.001>
- Shore, B. M., ve Dover, A. C. (1987). Metacognition, intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 37-39. <https://doi.org/10.1177/001698628703100108>
- Sıcak, A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin aday gösterme sürecinde öğretmen gözlem puanlarının TKT 7-11 ve WISC-R puanlarını yordayıcılık gücünün incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 1(1), 7-12. <https://doi.org/10.18200/JGEDC.2014110881>
- Sezer, Ş., ve Sarıgül, S. (2014). TKT 7-11 sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarının analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 189-203. <https://izlik.org/JA84NX26CL>
- Sohlberg, M. M., ve Mateer, C. A. (2001). *Cognitive rehabilitation: An integrative neuropsychological approach*. Guilford Press.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-293. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Spreen, O., ve Strauss, E. (1998). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Steiner, H. H., ve Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215-246. <https://doi.org/10.1023/A:1024636317011>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., ve Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Styles, E. A. (2006). *The psychology of attention* (2nd ed.). Psychology Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., ve Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., ve Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214–221. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-1508>
- Şahin, F., ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000181
- Şentürk Barışık, C. (2018). Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Üretici Düşünme Becerilerinin Duyuşsal Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)*. USA: Pearson Education Limited.
- Tao, T., ve Shi, J. (2018). Enriched education promotes the attentional performance of intellectually gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1423043>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L., ve Thurstone, T. G. (1962). *Primary mental abilities test*. Science Research Associates.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- VanTassel-Baska, J., ve Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342–358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>
- VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed.). Love Publishing.
- VanTassel-Baska, J., ve Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.

- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., ve DeVries, A. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults*. Great Potential Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.
- Yaycı, L. (2013). D2 dikkat testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3, 43-80. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2017.19>
- Yıldırım, A. (2000). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri. *Eğitim ve Bilim*, 25(112), 3–10.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, V. T., Karaş, H., ve Tan, D. (2020). Erişkin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda zihin kuramı, dürtüsellik ve bilişsel işlevler arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 149-157
- Yüreğili Göksu, D., ve Yalçın, S. (2023). Özel yetenekliler ile çalışan BİLSEM öğretmenlerine uygulanan eğitici eğitimi proje programının etkililik değerlendirmesi. *Millî Eğitim*, 52(240), 2863-2886. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1184848>

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

Ek 2. Temel Kabiliyetler Testi

Ek 3. D2 Dikkat Testi



Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



**T.C.
MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.029029.01

T.C. Kimlik No: [REDACTED] 8

Adı Soyadı: BURAK MÖNEZ

Araştırmanın Adı: ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE DİKKAT DÜZEYLERİNİN VE ALT BOYUTLARIYLA TEMEL KABİLİYETLER TESTİ SONUÇLARININ İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 7-11, D2 DİKKAT TESTİ

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 30.09.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yasal araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MANİSA	BİLSEM (Üstün veya Özel Yetenekliler)	[REDACTED]	[REDACTED]
MANİSA	BİLSEM (Üstün veya Özel Yetenekliler)	[REDACTED]	[REDACTED]

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Ek 2. Temel Kabiliyetler Testi

TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 7-11		
TKT(7-11)		
ÖĞRENCİNİN		
CİNSİYETİ	KIZ ()	ERKEK ()
SINIFI		
OKULUN BULUNDUĞU YERLEŞİM YERİ		
İL MERKEZİ ()	İLÇE ()	KÖY ()
BU OKULA DEVAM ETTİĞİ SÜRE:		
	TEST TARİHİ	
	DOĞUM TARİHİ	
	TAKVİM YAŞI	
TESTİN ADI	HAM PUANLAR	YETENEKLER
KELİMELER TESTİ		DİL
RESİMLER TESTİ		
YER KAVRAMI TESTİ		ŞEKİL-UZAY
KELİME GRUPLAMASI TESTİ		AKIL
ŞEKİL GRUPLAMASI TESTİ		YÜRÜTME
AYIRDETME TESTİ		AYIRDETME
HESAP TESTİ		SAYISAL
TOPLAM TEST PUANI		GENEL

UYGULAYICININ ADI SOYADI :
YARDIMCININ ADI SOYADI :

Ek 3. D2 Dikkat Testi

		TN	E1	E2	CP
1	d d p d d p p d p d d d d p d d d d p p d d d d d p d d p d d d p p d d p				
2	p d p p d d d p d p d d d p d d p d p d d p d d d p d p d p d d d p d p d d				
3	d d d p p d p d p d d p d d p d d p d d p d d p d d p d d d p d d d d p d				
4	d d p d d p p d p d d d d p d d p d d d d p d p d d p d d d p p d p d d p				
5	p d p p d d d p p d d d d p d d p d p d d p d d d p d d p d d d p d p d d				
6	d d d p p d p d p p d d p d d p d d p d d p d p d d d p d d p d d d p d				
7	d d p d d p p d p d d d d p d d p d d d d p d d d p d d d p d d d p d p d p				
8	p d p p d d d p d p d d d p d d p d p d d p d d d p d p d p d d d p d p d d				
9	d d d p p d p d p p d d p d d p d d p d d p d d p d d p d d d p d d d d p d				
10	d d p d d p p d p d d d d p d d p d d d d p d d p d d p d d d p p d p d d p				
11	p d p p d d d p d p d d d p d d p d p d d p d d d d p d p d p d d d p d p d d				
12	d d d p p d p d p p d d p d d p d d p d d p d d p d d d d p d d d d p d				
13	d d p d d p p d p d d d d p d p d d d p d d d d p d d p d d d p p d p d d p				
14	p d p p d d d p d p d d d p d d p d p d d p d d d p d p d p d d d p d p d d				