

**T.C.  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK  
BİLİM DALI**

**ÜSTÜN ZEKALI OLAN VE ÜSTÜN ZEKALI  
OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN BENLİK ALGISI VE  
EBEVEYNLERİNİN ÇOCUK YETİŞTİRME  
STİLLERİ ÜZERİNE BİR YAPISAL EŞİTLİK  
MODELLEMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Bilge BAKIR**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU**

**Mersin, 2015**

**KABUL VE ONAY**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç.Dr. Mehmet G¼NDOđDU  
(Danışman)

¼ye

Doç. Dr. B¼lent G¼ND¼Z

¼ye

Yrd. Doç. Dr. Sezai DEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.



## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez sürecinde her umutsuzluğa düştüğümde beni cesaretlendiren, destekleyen ve süreci kolaylaştırmak için elinden geleni yapan değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU'ya,

Tez jürimde bulunan, değerli görüş ve önerileriyle tezime katkı sunan sevgili hocalarım Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ'e ve Yrd. Doç. Dr. Sezai DEMİR'e,

Tez yazım sürecinde desteklerini hep hissettiğim, her an, her saat rahatsız etmeme rağmen hep güleryüzlülükle sorularıma cevap veren, bana yeni bakış açıları kazandıran çok sevgili dostlarım Arş. Gör. Mehtap SEZGİN, Arş. Gör. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ, Arş. Gör. Esin DÜNDAR, Dr. Gamze YAVUZ KONOKMAN, Arş. Gör. Ramazan KARATEPE, Arş. Gör. Halil Erdem ÇOCUK, Arş. Gör. Volkan Lütfi PAN, Arş. Gör. Binaz BOZKUR, Arş. Gör. Gürol YOKUŞ ve Arş. Gör. Murat ULAŞ'a,

Tez çalışmamı maddi olarak destekleyen Mersin Üniversitesi (BAP birimi)'ne,

Bu süreçte uzak olmalarına rağmen ellerinden gelen her türlü desteği veren, maddi manevi her zaman yanımda olan, varlıklarıyla hayatıma anlam katan anneme ve babama, yoğun ve zorlu çalışma koşullarına rağmen her aradığımda beni sabırla dinleyen, yol gösteren kardeşim Beyza'ya ve evimizin miniği neşeli günlerim, gülen gözlerim, tekne kazıntımız kardeşim Elif'e,

Tezimde emeği büyük olan, en büyük destekçim, karşılaştığım her zorlukta bana anlayışla yardımcı olan, hayat arkadaşım, dostum, sevgili eşim Hakan AYĞAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### ÜSTÜN ZEKALI OLAN VE ÜSTÜN ZEKALI OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN BENLİK ALGISI VE EBEVEYNLERİNİN ÇOCUK YETİŞTİRME STİLLERİ ÜZERİNE BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELEMESİ

Bu araştırmanın amacı, üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarına etkisinin yapısal eşitlik modellemesiyle ortaya konmasıdır. Ayrıca öğrencilerin benlik algılarının öğrencilerin üstün zekalı olma ya da olmama durumu ile cinsiyete göre farklılaşma düzeyinin ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin çeşitli değişkenlere (eğitim düzeyi, çocuklarının üstün zekalı olup olmama durumu) göre farklılaşma düzeyinin olup olmadığı incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda araştırma, Mersin ili BİLSEM’de ve Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı çeşitli ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada betimsel yöntem olan nedensel karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle iki veya daha fazla grup arasında farklılık olup olmadığı, değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilere Demografik Bilgi Anketi, Offer Benlik İmgesi Ölçeği Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Anne ve Baba Formu) uygulanmıştır. İstatistiksel analizlerde, Mann Whitney U , Kruskal Wallis H Testleri, Kay-Kare Testi ve Path Analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarının üstün zekalı olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anne ve babanın eğitim durumları ile çocuklarının üstün zekalı olma ya da üstün zekalı olmama durumuna göre anne ve babanın benimsediği çocuk yetiştirme stilleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Son olarak da kurulan YEM’de, üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin anne ve babaların benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. İki grup ayrı ayrı incelendiğinde, üstün zekalı öğrencilerin ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıklamamaktadır. Fakat üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün zeka, çocuk yetiştirme stilleri, benlik algısı

## ABSTRACT

### **A STRUCTURAL EQUATION MODELLING ON GIFTED AND NORMAL STUDENTS' THE SENSE OF SELF AND PARENTING STYLES OF THEIR PARENTS**

The aim of this study is to reveal the effect of parenting styles on the wunderkinds' and normal students' sense of self through structural equation modelling. Furthermore, it is investigated whether there is a relation between giftedness, sense of self and gender, and parenting styles are investigated through different variables (education level, their child's being wunderkind).

The study was carried out in some secondary state schools and Centre of Science and Art in Mersin. The study was conducted through a causal-comparative research model. It can be determined whether there is a difference between two or more groups or there is a relation between the variables with this method. Within this scope, demographic information survey, "Offer Self Image Scaale" and "Parenting Styles Scale (Mother and Father Form)" were used for the data collection. The data were analyzed through Mann Whitney U , Kruskal Wallis H Tests, Chi2 and Path analysis.

The results of the study revealed that self of sense of the wunderkinds were higher than the normal kids. No meaningful difference was found between the sense of self of the wunderkinds and normal students and their gender. There was a meaningful difference between the parenting styles, the education level of the parents and their child's being gifted or not. Lastly, SEM clarify the meaningful relation between the parenting styles of the gifted students' and normal students' parents and sense of self. Analyzed seperately, there was no meaningful relation between the parenting styles of gifted students' parents and their sense of self. However, there was a meaningful relation between the parenting styles of the normal students' parents and their sense of self.

**Key Words:** giftedness, parenting styles, sense of self

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	i
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x
BÖLÜM I .....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Araştırmanın Önemi .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2.1. Alt problemler .....	4
1.3. Sınırlılıklar .....	4
1.4. Tanımlar .....	5
1.5. Kısaltmalar .....	5
BÖLÜM II .....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	6
2.1. ÜSTÜN ZEKALILAR VE ÜSTÜN YETENEKLİLER .....	6
2.2. ZEKA KURAMLARI .....	8
2.2.1. Spearman Çok Faktör Kuramı .....	8
2.2.2. Thorndike'in Çok Faktör Kuramı .....	8
2.2.3. Thurstone'un Zihinsel Yetenek Kuramı .....	9
2.2.4. Guilford'un Zeka Yapısı Kuramı .....	9
2.2.5. Cattell'in Akıcı Zeka- Kristalize Zeka Kuramı .....	9
2.2.6. Gardner Çoklu Zeka Kuramı .....	9
2.3. ÜSTÜN ZEKA VE ÜSTÜN YETENEK KAVRAMLARI .....	11
2.3.1. Renzulli'in Üç Çember Modeli .....	13
2.3.2. Sternberg'in Üçlü Sac Ayağı Kuramı .....	13
2.3.3. Sternberg'in Başarılı Zeka Kuramı .....	14
2.3.4. Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli .....	14
2.4. Üstün Zekalı Bireylerin Özellikleri .....	15
2.4.1. Fiziksel Özellikleri: .....	16
2.4.2. Zihinsel Özellikleri: .....	16
2.4.3. Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri: .....	17
2.4.4. Kişilik Özellikleri: .....	17
2.5. BENLİK ALGISI .....	17
2.5.1. Benlik Algısı İle İlgili Kuramlar .....	19
2.6. ÇOCUK YETİŞTİRME STİLLERİ .....	22
2.6.1. Baumrind'in Üçlü Sınıflandırması .....	22
2.6.2. Maccoby ve Martin'in (1983) Dörtlü Tipolojisi .....	23
2.7. Konuyla İlgili Alanyazın Araştırmaları .....	24
BÖLÜM III .....	29
3. YÖNTEM .....	29

	vi
3.1. Araştırmannın Modeli .....	29
3.2. Evren Örnekleme .....	29
3.3. Veri Toplama Araçları .....	30
3.3.1. Demografik Bilgi Anketi .....	30
3.3.2. Offer Benlik İmgesi Ölçeği .....	31
3.3.3. Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği .....	36
3.4. Verilerin Uygulanması ve Çözömlenmesi .....	42
<b>BÖLÖM IV</b> .....	<b>43</b>
<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>43</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	43
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	50
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	52
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	54
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	56
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	58
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	65
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	67
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	69
<b>BÖLÖM V</b> .....	<b>72</b>
<b>5.1 TARTIşMA VE YORUM</b> .....	<b>72</b>
5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma .....	72
5.1.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	74
5.1.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	75
5.1.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	75
5.1.5. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	76
5.1.6. Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	77
5.2. SONUÇ .....	78
5.3. ÖNERİLER .....	80
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>82</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>90</b>
Ek-1 Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi .....	90
Ek-2 Demografik Bilgi Anketi .....	92
Ek-3 Offer Benlik İmgesi Ölçeği .....	93
Ek-4 Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Anne Formu) .....	98
Ek-5 Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Baba Formu) .....	100
Ek-6 Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Anne Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi SYNTAX Dosyası .....	102
Ek-7 Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Baba Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi SYNTAX Dosyası .....	103
Ek-8 Offer Benlik İmgesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi SYNTAX Dosyası .....	104

Ek-9 Üstün Zekalı Öğrencilerin ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisi SYNTAX Dosyası .....	106
Ek-10 Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisi SYNTAX Dosyası.....	109
Ek-11 Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisi SYNTAX Dosyası.....	112
ÖZGEÇMİŞ.....	121



## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo-1.</b> Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	30
<b>Tablo-2.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Benlik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları .....	48
<b>Tablo-3.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Benlik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları.....	49
<b>Tablo 4.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Benlik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları .....	49
<b>Tablo-5.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Benlik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları.....	50
<b>Tablo-6.</b> Üstün Zekalı Olan ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları .....	51
<b>Tablo-7.</b> Benlik Algısı Normallik Testi Sonuçları .....	52
<b>Tablo-8.</b> Üstün Zekalı Öğrenciler ile Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algıları Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	53
<b>Tablo-9.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Cinsiyete Göre Benlik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	55
<b>Tablo-10.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Benlik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	57
<b>Tablo 11.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Annelerinin Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları .....	58
<b>Tablo-12.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri Normallik Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo-13.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Babalarının Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	59
<b>Tablo-14.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri Normallik Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo-15.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Annelerinin Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları .....	60
<b>Tablo-16.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri Normallik Testi Sonuçları.....	61
<b>Tablo-17.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Babalarının Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları .....	61
<b>Tablo-18.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri Normallik Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo-19.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Annelerinin Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Frekans Sonuçları .....	63
<b>Tablo 20.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Annelerinin Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Frekans Sonuçları.....	63

<b>Tablo-21.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Babalarının Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Frekans Sonuçları .....	64
<b>Tablo 22.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Babalarının Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Frekans Sonuçları.....	64
<b>Tablo-23.</b> Anne Çocuk Yetiştirme Stillerinin Çocuklarının Üstün Zekalı Olma ve Üstün Zekalı Olmama Durumuna İlişkin Kay-Kare Testi Bulguları .....	65
<b>Tablo 24.</b> Baba Çocuk Yetiştirme Stillerinin Çocuklarının Üstün Zekalı Olma ve Üstün Zekalı Olmama Durumuna İlişkin Kay-Kare Testi Bulguları .....	66
<b>Tablo-25.</b> Anne Çocuk Yetiştirme Stillerinin Eğitim Duruma İlişkin Kay-Kare Testi Bulguları .....	68
<b>Tablo-26.</b> Baba Çocuk Yetiştirme Stillerinin Eğitim Duruma İlişkin Kay-Kare Testi Bulguları .....	70

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil-1.</b> Maccoby ve Martin'in (1983) İki Boyutlu Sınıflaması.....	23
<b>Şekil-2.</b> Offer Benlik İmgesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	32
<b>Şekil-3.</b> Offer Benlik İmgesi Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi t-testi Bulguları.....	34
<b>Şekil-4.</b> Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	36
<b>Şekil-5.</b> Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğine ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değeri Bulguları.....	38
<b>Şekil-6.</b> Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	39
<b>Şekil-7.</b> Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğine ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değeri Bulguları.....	40
<b>Şekil-8.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisine Yönelik Bulgular.....	43
<b>Şekil-9.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisine Yönelik t Testi Bulguları.....	44
<b>Şekil-10.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisine Yönelik Bulgular.....	45
<b>Şekil-11.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisine Yönelik t-testi Bulgular.....	45
<b>Şekil-12.</b> Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisine Yönelik Bulgular.....	46
<b>Şekil-13.</b> Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisine Yönelik t-testi Bulgular.....	47

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Psikoloji biliminde en çok araştırma yapılan konulardan biri zekadır. Zekânın doğası konusu, eski Yunan'da önem kazanmaya başlamış ve günümüze kadar psikolojinin temel konularından biri olarak önemini sürdürmüştür (Sternberg, 2005). Zeka üzerinde birçok araştırma yapılmasına rağmen, araştırmacılar onun tanımına ilişkin kesin bir yargıya varamamışlardır. Zeka kavramı hakkında birçok tanım ortaya atılmıştır. Psikoloji alanında çalışan uzmanlar zekayı oluşturduğunu düşündükleri yeteneklerden yola çıkarak zekanın pek çok farklı tanımını yapmışlardır (Budak, 2000; Rau, 2001; Sutarso, 1998). Gardner (1993) zekayı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi, çözüm aranan yeni problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamıştır. Wechsler (1981) ise zekayı, bir bütün olarak gayeli hareket etme, mantiki düşünme ve çevresine etki edebilme konularında bireyin genel bir kapasitesi olarak tanımlamıştır (Özgüven, 2011). Zekaya ilişkin yapılan tanımların ortak noktalarına bakıldığında, problem çözme-karar verme gibi beceriler ve çevreye uyum yeteneği göze çarpmaktadır.

Yapılan tanımlamalar doğrultusunda zekanın karmaşık bir yapısının olduğu ve zekanın ölçülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Zekanın nasıl tanımlanması gerektiği konusunda uzun yıllardan beri birçok eğitimci ve psikolog tarafından yapılan çalışmalarla birlikte zekanın ölçülmesi için de birçok çalışma yapılmış ve farklı zeka testleri geliştirilmiştir. Thorndike, insanların birçok zeka türüne sahip olduklarını ve bunlardan birisinin de her yaştaki erkek ya da kadınları anlayabilme ve yönetebilme yeteneği ve insan ilişkilerinde akıllıca var olabilme yeteneğini içeren sosyal zeka olduğunu ileri sürmüştür (Thorndike, 1920). Yine Wechsler, zekanın çok boyutlu bir kavram olduğu gerçeğinden yola çıkarak zeka testlerinin hem bilişsel hem de bilişsel olmayan faktörleri içermesi gerektiğini savunmuştur (Wechsler, 1940).

Zekanın tanımına ilişkin net bir uzlaşma olmadığı gibi üstün zeka- üstün yetenek kavramının tanımına ilişkin de ortak bir tanım bulunmamaktadır. Üstün zekalı bireyin ortak bir tanımın yapılamamasının birçok sebebinin olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeplerden biri, araştırmacıların üstünlük kavramına bakış açılarındaki değişkenlik olarak gösterilebilirken bir diğeri ise araştırmaların yapıldığı kültürlerin farklılaşması olarak gösterilebilir (Sousa, 2003).

1972'deki Marland Raporu'nda yapılan üstün zekalı tanımları, birçok ülkede kaynak olarak kabul edilen ve üstün bireylere karşı farklı bir açıdan bakılmasını sağlayan bir tanım olarak ortaya çıkmıştır. Bu tanıma göre üstün zekalı; "Seçkin yeteneklerinden dolayı, yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda profesyonel olarak bilinen kişiler tarafından belirlenmiş çocuk" tur (Marland, 1972). Türkiye'de ise I. Özel Eğitim Konseyinde belirlenen tanıma göre üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşlarına göre yüksek

düzyede performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, “bu yeteneklerini geliştirme konusunda normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda özelleştirilmiş programlara ihtiyaç duyan gruptur” şeklinde tanımlanmıştır (MEB,1991).

Araştırmanın konusunun bileşenlerinden biri olan benlik algısı kavramına bakıldığında; zeka ve üstün zeka kavramları gibi benlik algısı hakkında birçok tanım ve araştırma yapılmıştır. Benlik algısı kavramı, insanın kendisini görüş ve algılayış biçimi olarak tanımlanır ve bir gelişim süreci içerisinde ele alınır. Cüceloğlu (2000), kişilik kavramının bir parçası olan benlik kavramını, başkalarının bireye yansıttığı özellikler, kendisi hakkında yaptığı gözlemler, çevreden elde ettiği bilgiler doğrultusunda bireyi diğerlerinden ayırt edici özellikler bütünüdür olarak ifade etmektedir. Bir başka tanıma göre benlik algısı; bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimleri, çevresel faktörler ve kişiliği etkileyen etmenler ile bunlara bağlı olarak kişinin kendisine karşı geliştirdiği olumlu ve olumsuz yargıların tümüdür (Demoulin, 1999). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi, benlik kavramını tek bir tanım içerisinde sınırlamak oldukça zordur.

Üstün yetenekli çocuklarda benlik kavramına bakıldığında, üstün yetenekli olmayanlardan farklı olduğu göze çarpmaktadır. Bazı araştırmacılar üstün zekâli ve yetenekli çocukların benlik saygısının daha erken geliştiğini öne sürmektedirler. Bu durum onların diğer çocuklardan farklı olduklarının farkına varmalarını hızlandırmaktadır.

Üstün yetenekli çocukların benlik kavramlarına ilişkin literatürde iki farklı görüşe rastlanmaktadır:

1. Üstün yetenekli çocukların, normal çocuklara nazaran daha olumlu bir benlik kavramına sahip olabilecekleri görüşünü savunanlar bunu;

- Üstün yetenekli çocukların yeteneklerinin herkes tarafından görülebilen başarılarına dönüşmesinin benlik saygısını arttıracığı,

- Üstün yetenekli olarak adlandırılmanın çocuk üzerinde olumlu bir imaj yaratacağı ve bunun da benlik saygısını arttıracığı temellerine dayandırmışlardır (Karagöllü, 1995).

2. Literatürde rastlanılan ikinci görüşe göre ise; üstün yetenekli çocukların, normal çocuklara oranla daha olumsuz benlik kavramı geliştirebileceği savunulmaktadır.

“Büyük balık-küçük havuz etkisi” olarak tanımlanan görüşe göre; normal öğrenciler arasında sürekli yüksek başarı gösteren üstün yetenekli öğrenciler, oldukça yüksek akademik benlik algısı geliştirirler. Ancak kendileri gibi üstün olanlar arasında her zaman üstün başarı sergileyemedikleri için benlik kavramları olumsuz yönde etkilenir (Marsh ve Hau, 2003).

Üstün zekâli bireylerin benlik algılarını etkileyen etmenlerden biri olan aile faktörü çalışmanın da bileşenlerinden bir diğerini oluşturmaktadır. Çocuk

yetiştirme stilleri ile üstün zekalı bireylerin benlik algıları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Çocuk yetiştirme stilleri, araştırmacıların ilgisini çekerek son yıllarda hakkında yapılan araştırma sayısı artan konulardan biri olmuştur. Bu konuda yapılan sınıflamalardan, Maccoby ve Martin'in (1983), geliştirdiği iki boyut ve dörtlü tipolojisi yaygın olarak kabul gören sınıflandırmadır (Gracia ve Garcia, 2009).

- Otoriter Tutum
- Demokratik Tutum
- İzin verici/şımartan Tutum
- İzin verici/ihmalkar Tutum

Bu sınıflamaya bakıldığında otoriter ebeveynler çocuklarına karşı bir yandan talep ve kontrol edici davranışlar sergilerken diğer taraftan duyarsız-ilgisiz ve reddedici davranmaktadırlar.

Demokratik ebeveynler, her iki boyut açısından da üst düzey özellik gösterirler, çocuklarına karşı hem talep ve kontrol edici, hem de duyarlı ve kabul edici davranışlar sergilerler.

İzin verici/şımartan ebeveynler üst düzeyde duyarlılık/kabul ilgi ve düşük düzeyde kontrol/talebe sahiptirler. Diğer taraftan izin verici/ihmalkâr ebeveynler her iki düzeyde de düşük düzeyde özellik gösterirler.

Çocukların benlik gelişimleri ve kendilerine ilişkin benlik algılarının oluşması aile ortamında başlar. Aile ortamı, çocukların gelişimleri açısından en önemli yerdir. Bu araştırmada da üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarına etkisinin ortay konması amaçlanmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Önemi**

Üstün zekalı çocukların eğitimleri ve gelişimleri günümüz çağında giderek önem kazanmaktadır. Bilim ve teknoloji çağında, üstün zekalı çocukların kimlik gelişimleri ve kendini gerçekleştirmelerine yönelik çalışmaların da önemi artmaktadır. Üstün zekalı çocukların gelişimleri, üstün zekalı olmayan çocuklara göre farklılık göstermektedir. Bu gelişimle ilgili deneyim ve bilgisi olmayan ebeveynler ise çocukların gelişimlerini desteklemede ve ihtiyaçlarını karşılamada sorun yaşayabilmektedirler. Ebeveynlerin üstün zekalı çocuklarının gelişimlerine ilişkin bilgi eksiklikleri ve çocuklarına karşı nasıl davranmaları gerektiği konusundaki belirsizlikler, ebeveynleri zaman zaman çaresizliğe düşürebilmektedir. Ebeveynler ve çocukları arasındaki bu belirsiz durum çocukların benlik gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Benlik gelişiminin küçük yaşlardan itibaren başlaması ebeveynlere büyük bir sorumluluk yüklemektedir.

Çocukların gelişimlerinde ve kimlik kazanmalarında ailelerin rolü önemlidir. Bu araştırma özellikle üstün zekalı çocukların benlik algıları üzerinde ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin etkisi konusunda alan yazına önemli katkılar

sunacaktır. Çocukların gelişiminde aile yaşantılarının ve çevre koşullarının önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle sağlıklı bir aile ve çevrede büyüyen çocukların kendilik algıları ve gelişimleri sorunlu bir ailede büyüyen çocuklara göre daha sağlıklıdır. Bu nedenle ebeveynlerin sergiledikleri davranışlar ve tutumlar çocukların kimlik kazanmalarında oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın sonuçları, daha önce bu alanda yapılmış çalışmalara katkıda bulunacağı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarına etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin benlik algılarının öğrencilerin üstün zekalı olma ya da olmama durumu ile cinsiyete göre farklılaşma düzeyinin ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin çeşitli değişkenlere (eğitim düzeyi, çocuklarının üstün zekalı olup olmama durumu) göre farklılaşma düzeyinin saptanmasına odaklanılmıştır.

### **1.2.1. Alt problemler**

1. Üstün zekalı olan ve istin zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını etkilemekte midir?
2. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları nasıldır?
3. Öğrencilerin benlik algısı üstün zekalı olma ve üstün zekalı olmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Üstün zekalı olan öğrencilerin benlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
5. Üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
6. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri nasıldır?
7. Öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin üstün zekalı olma ve olmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin çocuk yetiştirme stilleri eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
9. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının çocuk yetiştirme stilleri eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

## **1.3. Sınırlılıklar**

Yapılacak araştırma Mersin BİLSEM'e kayıtlı üstün zekalı öğrenciler ve Mersin Millî Eğitim Müdürlüğü ilk ve ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırmaya katılacak öğrencilerin samimi, içten tutumları ve düzenli katılımları ile sınırlıdır.

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

Üstün zekalı öğrencilerin zeka düzeylerinin belirlenmesi BİLSEM'in uygulamalarıyla sınırlıdır.

#### 1.4. Tanımlar

**Zeka:** Zihnin öğrenme, öğrendiklerini uygulayabilme, karşılaştıkları durumlar karşısında yeni çözüm yolları üretebilme yeteneğidir.

**Üstün Zeka:** Zeka bölümü farklı ölçeklerde devamlı olarak 130 ve üstü çıkanlara ve akranlarından rastgele seçilmiş bir grubun %98'inden üstün olan bireylere üstün zekalı denir.

**Benlik:** Diğerlerinin bireye yansıttığı özellikler, kendisine ilişkin yaptığı gözlemler, çevreden topladığı bilgiler doğrultusunda bireyi diğerlerinden ayırt edici özellikler bütünüdür (Cüceloğlu, 2000).

**Otoriter Stil:** Çocuklarından üst düzey kontrol ve olgunluk bekleyen ebeveynlerin tutumlarını ifade eder.

**Açıklayıcı Otoriter Stil:** Çocuklarıyla iletişim kuran, çocuklarının fikirlerine önem veren ve onları birer birey gibi algılayan ebeveynlerin tutumlarını ifade eder.

**İzin verici/şımartan Stil:** Çocuklarını aşırı özgür bırakan, onların isteklerini sorgusuz yerine getiren, her davranışlarını hoşgörüle karşılayan ebeveynlerin tutumlarını ifade eder.

**İzin verici/ihmalkar Stil:** Çocuklarına aşırı özgürlük veren, çocuklarıyla ilginin çok az olduğu ebeveynlerin tutumlarını ifade eder.

#### 1.5. Kısaltmalar

**BİLSEM:** Bilim ve Sanat Merkezleri

**YEM:** Yapısal Eşitlik Modeli

**WISC-R:** Wechsler Bireysel Zeka Testi



## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, zeka ve tarihsel gelişiminden, üstün zeka ve yetenek kavramları ve kuramları hakkında kuramsal bilgiler alt başlıklar şeklinde sunulmuştur. Ayrıca, benlik, benlik gelişimine ilişkin kuramlar, çocuk yetiştirme stillerine yönelik kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. ÜSTÜN ZEKALILAR VE ÜSTÜN YETENEKLİLER

Zihinsel gelişimle ilgili yapılan araştırmaların, bilimsel çalışmaların çoğu, zekanın ve yeteneklerin kalıtım ve çevre etkileşiminin sonucunda belirlendiğini göstermektedir. Araştırmalar, özellikle küçük yaşlarda aile ile etkileşimin, çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimi açısından önemli olduğunu göstermektedir. Zihinsel gelişimle ilgili yapılan araştırmalarda üstün zekalılar da önemli bir araştırma konusu olmuştur.

Üstün zeka ve üstün yetenek kavramının bilimsel alanda araştırılmaya, tanımlanmaya çalışıldığı 19. yüzyıldan bu yana üstün yeteneğin en güçlü göstergesi zeka kavramı ve dolayısıyla zekayı ölçen zeka testleri olmuştur. Zekânın doğası konusu, eski Yunan'da önem kazanmaya başlamış ve günümüze kadar psikolojinin temel konularından biri olarak önemini sürdürmüştür (Sternberg, 2005). Psikolojinin en çok araştırılan konularından biri olan zeka konusunda farklı birçok tanım ve araştırma bulunmaktadır. Zeka ile ilgili ilk düşünceler Galton'a aittir. Galton (1892) insan zekasını, basit duygusal, algısal ve motor süreçlerinden oluştuğunu ifade etmiştir. Daha sonraki yıllarda Binet, zekânın tanımlanmasının ve ölçülmesinin Galton'un algıladığı kadar basit olmadığını savunmuştur. Binet ve Simon'a göre zekâ, yönetim, uyarılma ve hükmetme olmak üzere üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Yönetim, neyin yapılması gerektiğini ve becerikli bir şekilde nasıl yapılması gerektiğini bilmek; uyarılma, görevin yapıldığı sırada seçilen ve kullanılan stratejinin izlenmesi; hükmetme ise, bireyin kendi düşüncelerini ve davranışlarını eleştirebilme becerisidir (akt. Sternberg, 2003).

1921 yılında gerçekleşen sempozyum sonucunda pek çok bilim adamı zekâ ile ilgili tanımlar yapmıştır. Thorndike'a göre zekâ, gerçeğin ya da doğruların bakış açısından bakarak iyi cevaplar verme gücüdür. Terman ise zekânın, soyut düşünme becerisi olduğunu düşünmektedir. Freeman, zekâyı duyuşsal kapasite, idrakte ilgili kabul kapasitesi, çabukluk, birliğin ranjı ya da esnekliği, ustalık ve yaratıcılık, dikkat süresi, cevap vermede çabukluk ve uyanıklık olarak algılamaktadır. Thurstone' nun görüşüne göre ise zekâ, içgüdüsel alışkanlıkları kısıtlayabilme kapasitesi, kısıtlanan içgüdüsel alışkanlığın zihinsel olarak hayal edilip doğruya ya da yanlışa varabilme kapasitesi ve sosyal bir varlık olarak şekil değiştiren, kısıtlanan, içgüdüsel alışkanlığın davranışsal açığa vurulmasının

farkına varabilme kapasitesidir (akt. Sternberg, 2003). Gardner (1993) ise zekayı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi, çözüm aranan yeni problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamıştır. Wechsler (1981) zekayı, bir bütün olarak gayeli hareket etme, mantiki düşünme ve çevresine etki edebilme konularında bireyin genel bir kapasitesi olarak tanımlamıştır (Özgüven, 2011). Yapılan tanımlamalar doğrultusunda zekanın karmaşık bir yapısının olduğu ve zekanın ölçülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Zekanın nasıl tanımlanması gerektiği konusunda uzun yıllardan beri birçok eğitimci ve psikolog tarafından yapılan çalışmalarla birlikte zekanın ölçülmesi için de birçok çalışma yapılmış ve farklı zeka testleri geliştirilmiştir.

Zeka testlerinin ortaya çıkışı Platon'a kadar dayanmaktadır. Platon, Devlet adlı eserinde eğitimin; devleti yönetecek bir grubun eğitimi ve savaşçı ve sanatkarların yetiştirileceği bir grubun eğitimi şeklinde verilmesi gerektiğini savunmuştur (Enç, 2004). 19. yüzyılda zeka ile ilgili çalışmalara ilk katkı Francis Galton tarafından yapılmıştır. Galton, "Hereditary Genius" adlı eseri zekanın kalıtsal mı yoksa çevresel mi olduğu sorusunun başlangıcı kabul edilebilir. Galton, zekanın üzerinde kalıtımın etkisini incelemiştir ve zekanın; bireylerin çeşitli niteliklerinin, duygusal hassasiyetlerinin ölçülerek tespit edilebileceğini vurgulamıştır (Galton, 1892). Galton, "Inquiries Into Human Faculty and Its Development" adlı eserinde ise bireylerin çeşitli yeteneklerinin nasıl belirlendiğini ve hangi ölçme araçlarıyla ölçüldüğünü anlatmıştır (Galton, 2004). Galton'un zekanın ölçülmesine yönelik bu çabaları zeka testlerinin öncüsü kabul edilmiştir.

Yirminci yüzyıla gelindiğinde ise zekâ, zekâyı ölçmek için kullanılan testlerle tanımlanan bir terim olmuştur. Binet, 1905'te ilk zeka testini geliştirmiştir. Fransa'da Eğitim Bakanlığı, okullardaki zihince geri olan öğrencilerin tespit edilmesi gerekirse tespit edilen öğrencilere özel bir eğitim verilmesini sağlamak amacıyla Alfred Binet'ten teknikler geliştirmesini istemiştir (Gould, 1996; Özgüven, 2011; Eriş, 2008). Binet, komite çalışmalarını bitirmeden öce, ünlü zeka testini geliştirmesinin amacı, eğitilebilecek yavaş öğrenen bireyleri tespit edip, onlara yardım etmektir (Staum, 2011). Fransız psikolog Alfred Binet, çocukların zihin yaşı ve kronolojik yaşlarını hesaplama yöntemiyle modern zeka testleri hareketini başlatmıştır. Daha sonra Lewis Terman ABD 'de bu testi geliştirmiş ve test "Stanford Binet Testi" olarak adlandırılmıştır. Bu testin ardından birçok farklı test geliştirilmiştir.

Binet'in çalışmaları ile aynı yıllarda ortaya çıkan bir başka önemli çalışma ise Spearman'dan gelmiştir. Spearman, 1904 yılında ilk defa genel zekâ kavramını kullanmış ve buna paralel olarak Genel Zekâ Kuramı'nı ortaya atmıştır. "g" faktörü ile gösterilen bu kavram genetik olarak gelen genel zihin gücünü karşılamaktadır. Spearman IQ testlerinin "g" faktörünün yanı sıra başka

yetenekleri de ölçtüğünü ve onların göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir (Feldhusen, 1998).

Bugün günümüzde en çok kullanılan zeka testlerinden biri de David Wechsler tarafından geliştirilen “WECHSLER Bireysel Zeka Testleri”dir. Wechsler ölçeklerinin Binet zeka ölçeğinden farkı, yaş ölçeği yerine alt ölçeklerden oluşması, testi geçme işlemi yerine, daha ayrıntılı olarak doğru cevap verilen sorulara puan verilmesi ve sözel olmayan faktörlere de ağırlık veren performans testlerinin de zeka ölçümüne getirilmiş olmasıdır (Özgülven, 2011). Üstün zekalı bireylerin tanınmasında yaygın olarak kullanılan bir zeka ölçeğidir. Çocuklar için geliştirilen WISC-R ölçeği Rehberlik Araştırma Merkezlerinde uygulanmaktadır.

Zekayı ölçmekle ilgili yapılan çalışmaların yanında zekanın doğasıyla ilgili farklı fikirler ortaya atılmıştır. Bu fikirler farklı zeka kuramlarının oluşmasına katkıda bulunmuştur.

## **2.2. ZEKA KURAMLARI**

### **2.2.1. Spearman Çok Faktör Kuramı**

Bu kuram, zekanın iki ana faktörden oluştuğunu savunur. Spearman bu faktörleri ‘g’ genel yetenek ve ‘s’ özel yetenek faktörü olarak adlandırmıştır. Spearman genel zihinsel yeteneklerin kişiye göre farklılaştığını bu yüzden zekayı ölçmenin genel yeteneği ölçmek anlamına geldiğini savunur. Spearman ‘g’ faktörünün zeka olduğunu, özel yetenekleri simgeleyen ‘s’ faktörünün ise özel yeteneklerle ilişkili olduğunu, teste göre değiştiğini ve performans seviyesini belirleme konusunda daha küçük bir role sahip olduğunu öne sürmektedir (Naglieri, 2001).

### **2.2.2. Thorndike’in Çok Faktör Kuramı**

Spearman’ın çalışmalarını ABD’de tekrar eden Edward L. Thorndike, duyuşsal ayırma gücü ile öğretmen ve öğrencilerin zeka değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin düzeyinin sanıldığı kadar yüksek olmadıklarını görmüş ve saptamalarını 1909 yılında bir makaleye dönüştürmüştür. Sonraki çalışmalarıyla vardığı sonuçlar onun Spearman’ın “g” faktörünü reddetmesine yol açmıştır. Thorndike’a zekanın birbirinden ayrı faktörlerden oluştuğunu savunur. Faktörler birbirleriyle bağlantılı değildir. Bu duruma göre genel bir zekadan bahsedilemez. Bir zihinsel sorunun çözümünde birden fazla faktör yer alır. Ölçme gibi pratik hedeflerle, birbirine benzeyen zihinsel görevlerde çoğu zaman bir arada çalışan faktörleri gruplamak mümkün olabilir. Thorndike, zekanın; düzey, genişlik ve hız terimleri ile ifade edilebilecek üç yönü bulunduğunu ve bunlardan sadece birinin bilinmesi ile zekanın tanınamayacağını öne sürmüştür. Düzey, zekanın üstesinden gelebileceği işlerin güçlük derecesini gösterir. Kolaydan zora doğru sıralanmış görevlerde bireyin yapabildiği en zor iş, o bireyin zeka düzeyidir. Bireyler yapabildikleri işlerin güçlük derecelerine göre farklılaşırlar. Daha zoru yapabilen daha yüksek zeka düzeyine sahiptir.

Thorndike, zekanın bu üç faktöründen ikisini bir kavram altında toplamış, zekanın düzey ve genişlik faktörlerini “zekanın alanı” olarak sınıflandırmıştır. Ona göre, kişinin zekasını değerlendirmek demek, hız faktörünü göz önüne alarak kişinin zeka alanını saptamak anlamına gelmektedir (akt. Toker ve diğ., 1968).

### **2.2.3. Thurstone’un Zihinsel Yetenek Kuramı**

Faktör analizi tekniklerinin gelişmesinden sonar zekaya dair çoklu faktörler üzerindeki çalışmalar hızlanmıştır. Thurstone ve arkadaşları faktör analizi aracılığıyla zekaya dair grup faktörleri bulmuşlardır. Thurstone yedi ana zihinsel yetenektan bahsetmiştir. Sözel anlama, kelime akıcılığı, sayısal yetenek, görsel yetenek, hafıza, algısal hız, tümdengelim ve tümevarımsal akıl yürütme olarak sıralanabilecek bu yedi faktör Thurstone’un Temel Zihinsel Yetenek Testleri’nin temelini oluşturmuştur (Guilford,1985).

### **2.2.4. Guilford’un Zeka Yapısı Kuramı**

Guilford’un zekânın yapısı kuramına göre zekâ, değişik türlerde ve farklı biçimde bilginin işlenmesi için işlevlerin ya da yeteneklerin sistemli bir toplamıdır. Yetenek terimi bireysel farklılıklar; işlevler ise, bireysel davranışlar olarak kullanılmaktadır. Zekâ, işlemi, kapsamı ve ürünü içermektedir (Cronbach,1984). Ramazan’ın (1997) Guilford ve Hoepfner’den aktardığına göre, bu kuramda her biri bir yetenek türünü simgeleyen 120 küçük küp vardır. Herhangi bir hücredeki bir yetenek bir işlem türü, bir ürün türü ve bir içerik türünün kombinasyonu içinde benzersizdir. 5 çeşit işlem (bilgi, bellek, değerlendirme, konverjan üretim ve diverjan üretim), 4 çeşit kapsam (şekilsel, simgesel, anlamsal ve davranışsal) ve 6 çeşit ürün (birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve çıkarımlar) bulunmaktadır. Bunların  $5 \times 4 \times 6 = 120$  şeklinde olan kombinasyonu, kuramsal bağlamda 120 benzersiz yetenek sunmaktadır.

### **2.2.5. Cattell’in Akıcı Zeka- Kristalize Zeka Kuramı**

Akıcı zeka ve kristalize zeka kuramı Raymond Cattell tarafından 1960’larda ortaya atılmış ancak 1970’lerin başına kadar John Horn tarafından detaylandırılmıştır. Cattell zekayı, akıcı ve kristalize olarak iki kısma ayırmıştır. Bu farklı yaklaşım psikoloji alanındaki araştırmaları önemli ölçüde etkilemiştir (Johnson ve Bouchard, 2005). Akıcı zeka, kişinin kültürden ve çevreden bağımsız problem çözme becerisi şeklinde tanımlanmaktadır ve seri tamamlama ya da biçimsel matris gibi soyut muhakeme problemlerini çözmek için gereken becerileri içerir. Kristalize zeka ise semantik hafıza ile ilişkili olarak kişinin sahip olduğu genel bilgiyi ifade eder. Kristalize zeka (Gc), akıcı zekanın farklı öğrenme deneyimlerinde yatırımıyla neticelenen zihinsel yetenek olarak tanımlanabilir ve kelimelerle ilgili soruları ya da genel kültür problemlerini çözme becerilerini içerir.

### **2.2.6. Gardner Çoklu Zeka Kuramı**

Sistemsal açıdan zekâyı inceleyen ve günümüzde de geçerliliğini sürdüren en önemli teorilerden biri de Gardner' ın Çoklu Zekâ Teorisidir. Amerika'da pek çok okul ve eğitimci tarafından öğretimde uygulanmaya çalışılan Çoklu Zeka Kuramı'nın önemi gün geçtikçe artmaktadır. Harvard Üniversitesi profesörlerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilen Çoklu Zeka kuramına göre bireylerde zekanın tek boyutlu olmadığını öne sürer. Gardner her bireyde en az sekiz zeka bölümü bulunduğunu savunmuştur. Bunlar, sözel zeka, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzamsal zeka, bedensel-kinestetik zeka, müziksel-ritmik zeka, sosyal zeka, öze dönük zeka ve doğa zekasıdır. Belirtilen bu zeka türleri kültürel yapılardan etkilenmektedir ve birbirleriyle etkileşim içindedir (Gardner 1993).

Gardner sekiz tür zeka sıralar:

1. Dilsel/Sözel Zeka: Okuduğunu ve dinlediğini anlama, anlamları ve dilbilgisi kurallarını kavrama, yazılı sözlü ifade gibi becerileri içerir (Akarsu, 2001). Şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme bu zeka bölümüne bağlı bazı doğal yeteneklerdir.
2. Mantıksal/Matematiksel Zeka: Tümevarım, tümdengelim türü akıl yürütmelere ve sayısal hesaplama dayalı zeka bölümüdür (Akarsu, 2001). Mantıksal-matematiksel zekası gelişmiş olan bireyler, nesnelere kategorize ederek, olaylar arasında ilişkiler kurarak, nesnelere bazı özelliklerini sayısallaştırarak ve olaylar arasındaki soyut ilişkiler üzerinde düşünerek öğrenirler.
3. Mekansal/Uzaysal/Görsel Zeka: Görsel-uzaysal zekaya sahip bireyler, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim, desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdır. Görsel zeka bölümü güçlü olan bireyler, varlıkları, olayları veya olguları en iyi görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak öğrenirler.
4. Müziksel- ritmik Zeka: Sesleri ayırt edebilme, ritim, tınılama duyarlılığı, melodiyi doğru biçimde algılayabilme, beste yapabilme becerileri bu zeka türünün özelliklerindedir (Akarsu, 2001).
5. Bedensel /Kinestetik Zeka: Bu zeka bölümü güçlü olan bireyler, bir ya da birden fazla spor faaliyeti yapabilirler ve vücutlarını etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahiptirler.
6. Sosyal Zeka: Kişiler arası ilişkilerle ilgili zeka bölümüdür. Çevrelerindeki insanların duygularını, ilgilerini, istek ve ihtiyaçlarını kavrama, ayırt etme ve karşılama oldukça başarılıdır. Önsözleri kuvvetlidir. Sosyal zekası güçlü olan bireyler bir grup içerisinde grup üyeleri ile birlikte hareket etme, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle iletişim kurma gibi alanlarda oldukça başarılıdır.
7. İçedönük Zeka: Bireyin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması bu zeka bölümüne ait özelliklerdir. (Akarsu, 2001).
8. Doğa Zekası: Bitkileri, mineralleri, hayvanları, dünyayı, dağları, denizleri, mevsimleri vb. tanıma ve sınıflandırma yeteneğidir. Bu tür zeka bölümü güçlü

olan bireylerde doğa duyarlılığı üst düzeydedir. Bu bireyler doğaya katkıda bulunmak isterler. Toprakla, hayvanlarla uğraşmaktan, bitki yetiştirmekten hoşlanırlar.

### 2.3. ÜSTÜN ZEKA VE ÜSTÜN YETENEK KAVRAMLARI

Literatüre bakıldığında, *üstün zekâlı* veya *üstün yetenekli* öğrencileri ifade etmede *üstünler*, *üstün ve özel öğrenciler*, *üstün ve özel yetenekliler* terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları birbirinden bağımsız olarak düşünülmemektedir. Üstün zekanın üstün yeteneğin içerisinde tanımlanabileceği düşünülmektedir. ABD Eğitim Bakanlığı, üstün zeka kavramının yerine üstün yetenek kavramını kullanmaya başlamıştır (Sak, 2010).

Sidney Marland, 1969 yılında, Amerikan Kongresi'nin eğitim komisyonu tarafından üstün zekâlılar ile ilgili detaylı bir rapor hazırlaması için görevlendirilmiştir. Marland, üstün zekâlılarla ilgili raporunu 1972'de tamamlamıştır, tanım konusunda etkileri günümüze kadar devam etmiş ve bu rapor tarihte "Marland Raporu" olarak yerini almıştır. Yetenek bölümlerine göre üstün zekâlıları tanımlayan bu rapor farklı ülkeler ve eyaletler tarafından da üstün zekâlılara yönelik eğitim programlarında temel alınarak kullanılmaya başlanmıştır (McClellan, 1985). Raporun sonucunda Amerikan Hükümeti, Eğitim Bakanlığı'nda üstün zekâlı ve yeteneklilere yönelik bir ofis oluşturmuş, ayrıca üstün zekâlıların eğitimlerine yönelik proje ve araştırmalara maddi destek sağlamaya başlamıştır (Walker, 2002).

1950'li yıllarda, psikologlar ve çeşitli araştırmacılar üstünlük özelliğini zekâ kavramını kullanarak açıklamışlardır. Bu düşünceye göre yüksek zekâ bölümü (IQ), üstünlük özelliği ile örtüşmekteydi. İleriki zamanlarda, yaratıcılık ve motivasyon da bu tanıma eklenmiştir. Okullardaki üstün zekâlı çocuklara yönelik hazırlanan programlar için seçilen öğrenciler, zekâ testlerine göre belirlenmeye başlamıştır. Ancak bu testlerin, sadece analitik ve sözel becerileri ölçmesi; buna karşın yaratıcılığı, pratik bilgi dağarcığını, eleştirel problem çözme ve genel hayattaki başarıyı ölçmemesi eleştirilmiştir (Sousa,2003).

Maker'a göre (2003), üstünlüğün sadece yüksek zekâ bölümü (IQ) ile değerlendirilmesi, üstünlük tanımına olan bakış açısını daraltmakta ve bu kavramın zenginliğini ve karmaşıklığını ifade etmekte yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle Maker, üstünlüğün temel unsurlarının, ilgilerin ve isteklerin yanı sıra, karmaşık problemleri çözme yeteneği olduğunu savunmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, en karmaşık problemleri en yeterli, etkili, etik, hoş giden ya da ekonomik yollarla çözen çocuklardır. Bu çocuklar, basit problemlerin üstesinden gelebilir; basit görünen problemlerde karmaşık yönler bulabilir, ya da çok karmaşık bir problemi çok basite indirgeyebilirler. Burada dikkat edilmesi gereken asıl nokta bu tür çocukların farklılıklardan ve karmaşıklıktan zevk aldıkları konusudur. Karmaşık problem çözmeye karşı olan bu istek, bir çok yetenek alanında ortaya çıkabilir.

Yeteneklilik olgusu, yüksek zeka kapasitesini içermesiyle beraber, bunun ötesinde zeka ölçümleriyle kısıtlanamayacak boyutları da içerir.

I. Özel Eğitim Konseyinde belirlenen tanıma göre üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, “bu yeteneklerini geliştirme konusunda normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda özelleştirilmiş programlara ihtiyaç duyan gruptur” şeklinde tanımlanmıştır (MEB,1991).

1972’de yayınlanan Marland Raporu yaratıcılığı üstün zekâlılığın bir parçası olarak kabul eden ilk resmi belgedir. Bu belgede üstün zeka ve yeteneğin yalnızca zeka testleriyle ölçülemeyeceği vurgulanmış ve üstün yetenek, aşağıdaki alanlardan birinde ya da bir kaçında üst düzey performans ve başarı gösterme olarak tanımlanmıştır (McClellan, 1985).

- Genel zihinsel yetenek
- Özel akademik yetenek
- Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği
- Liderlik yeteneği
- Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
- Psiko-motor yetenek

Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi’nde üstün olmanın tanımı;

Üstün zekâlılar: Zekâ bölümü farklı ölçeklerde devamlı olarak 130 ve üstü çıkanlara ve akranlarından rastgele seçilmiş bir grubun %98’inden üstün olan bireylere üstün zekâlı denir.

Özel yetenekliler, zekâ bölümü devamlı olarak 120 ve üstü olup da güzel sanatlar, matematik ve teknik gibi alanlarda akranlarından belirgin ölçüde farklılaşan bireylere verilen addır. Üstün veya özel yetenekli çocuklar: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda akranlarına göre üst düzeyde performans gösterdiği, alan ve konu uzmanları tarafından tanımlanan çocuklara verilen addır. Üstün veya özel yetenekli çocuklar, yeteneklerini geliştirmek için özel eğitim ve faaliyetlere katılmaları gereken çocuklardır (MEGEP, 2009, s.13). şeklinde yapılmıştır.

Literatür incelendiğinde üstün yetenek kavramının daha geniş bir kapsama sahip olduğu görülmektedir. Üstün zeka kavramı bireyin sadece zihinsel anlamda üstün olduğunu ifade ederken üstün yetenek kavramı ise zihinsel yetenek, sanatsal yetenek, yaratıcılık, psiko-motor yeteneklerde de diğerlerinden üstün performans göstermeyi kapsamaktadır. Bu nedenle, yurtiçinde ve yurt dışında yapılan araştırma ve tanımlamalarda üstün yetenek kavramı üstün zeka kavramının yerine kullanılmaya başlanmıştır. 2004’te Türkiye’de düzenlenen ilk Ulusal Üstün Yetenekliler Kongresi’nde genel kanı “üstün yetenekli” ifadesini kullanmak

üzerineydi. Dünya Konseyi ise üstün zekâlı ve yetenekli (gifted and talented) ifadesini kullanmayı tercih etmektedir. Bu araştırmada kavram karmaşasını engellemek amacıyla üstün zekâlı ve yetenekli ifadesi kullanılmıştır.

Üstün yetenek kavramı genel olarak çok zeki, başarılı kişileri temsil olarak algılanmaktadır. Bu kalıplaşmış düşünceler üstün yetenek kavramının yanlış algılanmasına sebep olmaktadır. Bu konuda çalışan bilim adamları üstün yeteneğin anlamını ortaya koymaya çalışmışlardır. Üstün yetenek kavramını açıklamak üzere tasarlanmış birçok kuram mevcuttur.

### **2.3.1. Renzulli'in Üç Çember Modeli**

Renzulli, üstün bireyin birbiriyle etkileşim halinde olan üç özellik kümesine sahip olduğunu öne sürer. Bunlar; genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon'dur. Genel yüksek yetenekler, kelime akıcılığı, sözel ve sayısal muhakeme, soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı olarak hatırlanmasıdır. Özel yetenekler ise; resim, dans, müzik, tiyatro, sanat ve matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir. Özellik kümelerinden bir diğeri olan yaratıcılık, yeni fikirler oluşturmayı ve bunları yeni karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanabilmeyi kapsamaktadır. Motivasyon ise, üstün iş, görev yüklenme yeteneğidir. Yaratıcılık ve motivasyon gruplarındaki özellikler değişiklik gösterebilir ve doğru eğitimle geliştirilebilir, oysa normalin üstündeki yetenek grubu kalıcıdır. Bireyin üstün olarak nitelendirilmesi için doğuştan getirdiği yeteneklere bağlı olmasının yanında, uygun eğitime, çevre ve kişilik unsurlarına da bağlıdır (akt. Davaslıgil, 2004).

### **2.3.2. Sternberg'in Üçlü Sac Ayağı Kuramı**

Bu kuramda analitik, pratik ve sentetik zekâ olmak üzere üç tür zekâdan söz edilmektedir (Sternberg,1999). Sternberg'e göre analitik zeka; bir problemi çözümlenmeyi ve problemin parçalarını anlamayı gerektirir. Bu alanda güçlü olan bireyler genel zeka testlerinde başarılı olma eğilimindedir. Çünkü bu testler büyük ölçüde analitik akıl yürütmeye dayanır. Bir diğer deyişle analitik zeka var olan testlerle en iyi ölçülebilen zeka türüdür. Sentetik zeka; İç görüleri ve sezgileri güçlü, yaratıcı ve yeni durumlarla baş etmede başarılı olan kişilerde görülür. Bu kişilerin genel zeka ölçütlerinde başarılı olmaları şart değildir. Sentetik zeka başarı için önemlidir ancak var olan testlerle ölçülmesi oldukça güçtür. Pratik zeka ise sahip olunan analitik ve yapay yetenekleri günlük maddi durumlar üzerinde uygulamayı gerektirir. Bu zekaya sahip kişiler bir olayın içine dahil olur, başarılı olmak için ne yapılması gerektiğini kavrar ve uygularlar. Sternberg kişilerin bu zeka türlerinden sadece birine sahip olmaktan çok üçünün bazı karışımlarına sahip olduğunu savunmaktadır. Bu karışım zamanla değişime uğrayabilir çünkü zeka pek çok farklı yönde gelişebilir. Sadece birinde sivrilen ve diğerlerine az da olsa sahip olmayanlar kendilerini kabul ettirme konusunda daha az başarılıdır. Üçlü Sac Ayağı Kuramı kendi içinde üç alt teoriden oluşmaktadır. Bu teoriler; ögesel (componential), deneysel (experiential) ve bağlamsal



(contextual) alt teorileridir. Bağlamsal alt teoride, zekânın kültürel anlamda tanımlanabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda bazı kültürlerde önemli sayılan sözel yetenekler diğer kültürlerde önemsiz olarak değerlendirilmektedir. Deneysel alt teoride, zekâ-tecrübe ilişkisi önemlidir. Bir davranışın zekice olarak nitelendirilebilmesi için iki ana unsurun olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Bunlar; yeni olay-durumlar ile başa çıkabilme ve bilinen olay-durumlarla karşılaşıldığında bunlarla, fazla zaman ve çaba kaybetmeden başa çıkabilme yeteneğidir. Ögesel alt teoride ise, akıllıca düşünmenin altında yatan üç unsurun varlığından bahsedilmektedir. Bunlar; meta bileşenler, performans, bilgi kazanım bileşenleridir (Sternberg, 2003).

### **2.3.3. Sternberg'in Başarılı Zeka Kuramı**

Başarılı Zekâ Kuramı, Üçlü Saç Ayağı Kuramı'nın genişletilmesi sonucunda meydana getirilmiştir. Bu kuramda Sternberg analitik ve pratik zekâların tanımına ilişkin bazı geliştirmeler yapmıştır. Başarılı zeka kuramına göre zekâ, “Kişinin bireysel yetenekleri ve yaşadığı sosyokültürel durumlar ele alınarak, hayatta kişinin başarılı olmasını sağlayacak olan yetenekler” olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 2003). Bu kuramda zekâ, kişinin içinde bulunduğu sosyokültürel yapı göz önüne alınarak açıklanmaktadır. Bir bireyin başarılı olması, o kişinin güçlü yanlarının geliştirilmesi ve zayıf yanlarının düzeltilmesine bağlıdır. Sternberg'e göre insanlar başarılarını, herkesin kabul ettiği bir kalıp yerine değişik yeteneklerin birleşimi ile kazanırlar. Başarı; analitik, pratik ve sentetik zekâların birleşimidir. Bireyin başarısı, kendi fikirlerini çözümlenerek bunlardan yeni fikirler elde etmesiyle orantılıdır. Bu kuram, aynı zamanda çevreyi seçme, ona adapte olma ve katkıda bulunma yeteneklerinin tümünü bir bütün olarak değerlendirir. Sternberg'e göre insanlar seçecekleri ve bunu şekillendirecekleri çevre bulmaları açısından eşit koşullara sahip olamayabilirler. Sosyoekonomik durum, eğitim, dil, ahlaki değişkenler de önemli unsurlar arasında sayılmıştır. (Sternberg, 2003).

### **2.3.4. Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli**

Tannenbaum “deniz yıldızı” modelini 1980'lerin başında geliştirmiştir ve model beklenildiği gibi, üstün bireylerin psikolojik ve eğitimsel nitelikleri üzerine kurulmuştur. Tannenbaum'a göre bir çocuğun üstün yetenekli olabilmesi için genel yetenek, ayırt edici özel yetenek, zihinsel olmayan unsurlar, çevresel unsurlar ve şans faktörünün bir arada olması gerekmektedir.

Tannenbaum'a göre üstün zekalı çocuk yeni şeyler üretecektir veya farklılık gösterecek bir performans sergileyecektir. Üstünlüğün göstergesi bilgi üretmektir ki bu normalde yetişkinlik döneminde gelen bir niteliktir. Sanat dalında ya da bilim dalında önemli katkılar sağlamış insanlar, çocukluğunda vaat (promise) işaretleri göstermeye yatkın olan bireylerdir. Genel olarak düşünceleri daha çabuk kavrayan, hızlı öğrenen çocuklar harika çocuklar olarak değerlendirilir ancak onlar bilgi üretmedikleri sürece gerçek üstün değildirlir. Tannenbaum,

çocukluklarında gösterdikleri vaat (promise) ile bunu gerçekleştirmeye (fulfillment) varan yolda gerçek üstünlüğün işaretini anlamada beş tane unsurdan söz eder (Akt. Leana, 2005).

Bu unsurlar kısaca şöyle ifade edilebilir:

Genel Yetenek; IQ Testleri; Bireylerin yetenek alanlarının ölçüldüğü ve bireysel farklılıkların ortaya çıkartıldığı unsurdur.

Özel Yetenek; her bireyin farklı yetenekleri ve kendine has ilgileri bulunmaktadır. Bu yetenekler ne olursa olsun, mümkün olduğunca erken bir vakitte ölçülmeli ve değerlendirilerek geliştirilmelidir.

Zeka Unsuruyla İlgili Olmayan Faktörler; yalnızca yetenek başarıyı garanti edememektedir. Başarı için gereken başka faktörler vardır. Ego gücü, kendini seçilen alana adama, uzun vadeli başarı uğruna kısa vadeli hoşnutluktan vazgeçme gönüllülüğü gibi. Bu faktörler üstünlüğün gerçekleşmesine yardım edecek yan ürünlerdir.

Çevresel Faktörler; Her yetenekli birey için kendini geliştirebileceği genel koşullardan bahsedilemez. Verilen zenginleştirilmiş eğitimin önemli olmasıyla birlikte, öğrencilerin okul dışı hayata karşı tutumları da önemlidir. Bu noktada aile bireyleri önemli modeller olarak göze çarpmaktadır.

Şans Faktörü; Şans faktörü de başarının beş yardımcı unsurundan birisidir. Doğru yerde, doğru zamanda ve doğru insanlara karşılaşmak şans faktörüyle ilişkilidir. Bu faktör hayatın kritik noktalarında yüze gülen iyi kısmet ya da kader diye de adlandırılabilir (Tannenbaum, 2000).

Üstün zekalı çocuklar, normal zekaya sahip çocuklardan farklı değerlendirilmektedir. Fiziksel, zihinsel, sosyal, kişilik gelişimleri açısından üstün zekalı bireyler daha hızlı gelişmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda üstün zekalı çocukların sahip oldukları kapasiteleri ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir.

- ✓ Çeşitli grup ve bireysel zeka testleri
- ✓ Standart bilgi ve başarı testleri
- ✓ Kişilik testleri ve envanterleri
- ✓ Sosyal olgunluk testleri
- ✓ Teorik, ekonomik, estetik, politik ve dini ölçekler
- ✓ Sosyometrik teknikler
- ✓ Vaka incelemeleri
- ✓ Çeşitli kişisel kayıtların incelenmesi
- ✓ Anketler
- ✓ Gözlemler
- ✓ Ana baba, öğretmen, öğrenci ve öğrenci yakınları ile yapılan mülakatlar

Araştırmacılar, üstün zekalı ve yetenekli çocukların saptanmasında mümkün oldukça yukarıdaki yazılı ölçeklerin hepsini ya da bir çoğunu kullanmışlardır.

#### 2.4. Üstün Zekalı Bireylerin Özellikleri

Yapılan zeka tanımları, üstün zeka tanımları ve tanılama ölçütlerinin ardından üstün zekalı ve yetenekli çocukların gelişim özelliklerinin açıklanması gerekmektedir. Literatürde, genellikle üstün yetenekli çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren gelişim aşamalarına normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha hızlı ulaştıkları öne sürülmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda üstün yetenekli çocuklar bebekliklerinden itibaren genel motor beceriler, ince motor beceriler ve bilişsel ve dil gelişiminde normal çocuklara göre farklılıklar gösterdikleri saptanmıştır.

#### **2.4.1. Fiziksel Özellikleri:**

Üstün çocuklar, genel sağlık açısından ve fiziksel açıdan normalin üstündedirler. Üstün nitelikte bir sinir sistemleri vardır. Duyu organları genelde keskindir. Olgunlaşmaları daha süratli bir seyir gösterir. Genelde daha kuvvetli, daha hızlı ve koordinasyon isteyen işlerde tepkileri daha süratlidir (Davaslıgil, 2004). Gelişimsel ilerleme gösterirler; yaşlarına göre yürümeyi, konuşmayı, okumayı, yazmayı daha çabuk öğrenirler (Beşkardeş, 2007). Üstün zekalı çocuklar vücudun tümü ya da bir bölümündeki motor kasları kullanma konusunda üst düzey performans gösterirler. Akranlarıyla kıyaslandığında daha ritmik, atletik, koordineli, dengeli, güvenli ve enerjik olma gibi özellikler sergileyebilmektedirler. Yürüme, desteksiz oturma, ayakta durma gibi beceriler akranlarına göre 1,5-3 ay daha erken gelişir ve daha hızlı ilerler. Erken diş çıkarırlar. Duyu organları normal çocuklara göre daha keskindir. Dil kazanımı ve gelişimi daha erken başlar. Üstün yetenekli çocuklar akranlarından ortalama 2 ay daha erken konuşurlar. 18 ay civarında ortalama olarak 50 kelimelik bir kelime dağarcığına sahiptirler. Soyut kelimeleri yerinde ve anlamlı olarak kullanırlar. Zaman ve ölüm gibi soyut kavramları kavrayabilirler (Bildiren, 2004).

#### **2.4.2. Zihinsel Özellikler:**

Normal çocuklardan, özellikle zihinsel yetenekler bakımından önemli ölçüde farklılık gösterirler. Doğumlarından itibaren görüp, işitip dokundukları şeylere yaşlarına oranla daha fazla ilgi gösterirler, dikkatlerini daha uzun süre yoğunlaştırabilirler (Köksal, 2007). Kolayca kavram oluşturabilirler. Düşünceleri akıcıdır. Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini de uzun süre hafızalarında saklayabilme yeteneğine sahiptirler. Kelime hazineleri geniştir. Okumayı yardım almadan kendileri öğrenebilirler. Sayılara ilgi duymaları erken başlayabilirler. Zaman kavramı erken gelişebilir. Soyut düşüncenin göstergesi olan kavram oluşturma konusunda yetenekleri üst düzeydedir. Kavramlar arasında mantıksal bir ilişkiyi görebilme, onlar için heyecan kaynağıdır (Davaslıgil, 2004). Soyut düşünce yetenekleri gelişmiş olduğu için küçük yaşlardan itibaren mecazi anlamları kavrayabilirler (Cutts ve Moseley, 2001). Üstün zekalı çocuklar zihinsel olarak daima aktif olmayı isterler, geniş hayal gücüne sahiptirler. Bununla ilişkili olarak yaratıcılıkları da gelişmiştir. Yaratıcılık konusunda akranlarına göre daha akıcı ve esnek düşünebilmekte, en küçük ayrıntıları değerlendirebilmekte, aynı konuda pek çok değişik fikir üretebilmekte ve başkalarının düşüneye çeği şeyleri düşünebilmektedirler. Böylece yeni

mekanik aletler icat edebilmektedirler (Davashgil, 2004; Akarsu, 2001). Bir iş kendi başlarına başlama ve işi kendi başlarına devam ettirmede üst düzey bir beceriye sahiptirler. Uzak hedeflere yönelirler, hatalarını yemek için ekstra bir çaba gösterirler. Küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler kurabilmekte ve yaratıcılıklarının sayesinde karmaşık problemlere rahatça çözümler bulabilmektedirler (Cutts ve Moseley, 2001).

#### **2.4.3. Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri:**

Üstün yetenekli öğrencilerin genel sosyal özellikleri şunlardır: Yaşıtlarına göre daha sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabilme, toplumsal gelişim ve uyum yönünden yaşıtlarından daha önde olma, duygusal açıdan mutlu, kontrollü ve iyimser bir ruh haline sahip olma, nevroz ve psikoz gibi ruhsal rahatsızlık işaretlerini akranlarına göre daha az sergileme, okul disiplini, suç ve saldırgan davranışlar konularında yaşıtlarından daha az sorun yaşama, arkadaşları arasında popüler ve sevilen biri olma'dan bahsedilebilir (Terman ve Oden, 1976). Üstün yetenekli bireylerin sosyal gelişimleri çelişkili bir konudur. Bazı araştırmalar, üstün zekalı ve yetenekli çocukların sosyal uyumlarının üst düzeyde olduğunu savunurken, klinik araştırmalar ise üstün zekalı ve yeteneklilerin daha yalnız olduğunu, topluma adapte olma konusunda bazı sorunlar yaşadıklarını vurgulamaktadır.

#### **2.4.4. Kişilik Özellikleri:**

Üstün zekâlı çocukların en önemli kişilik özelliklerinden bir tanesi mükemmeliyetçi olmalarıdır. Zihin, bedene oranla daha süratli geliştiği için, sonuca varma özellikleri akranları ile değil, zihinsel açıdan benzerleri ile aynıdır. Bağımsızlık özellikleri sergilerler. Bu özellikleri öğrenme yaşantılarında da göze çarpar. Üst düzeyde amaçları ve idealleri vardır. Çalışmaya başlamak için bir dış unsura ihtiyaç duymazlar, yani içten denetimlidirler. Hayatlarını ve yaşadıklarını denetim altına alabileceklerine inanırlar yani kaderci değildirler. Mükemmel olma özelliğini gösterirler. Yüksek bir özgüvene sahiptirler (Köksal, 2007).

### **2.5. BENLİK ALGISI**

Carl G.Jung “Keşfedilmemiş Benlik” (1999) adlı kitabında, “kendimizi tanıdıkça, yani kendi ruhumuzu keşfettikçe, içgüdülerimizle karşılaşırız ve onların imgelerle dolu dünyası ruhun içinde uyuklamakta olan ve herşey yolunda gittiği sürece bizim nadiren farkettiğimiz güçlere ışık tutar. Bunlar, müthiş bir etkinliğe sahip potansiyel güçlerdir. Bu güçlerin ve bunlarla bağlantılı imgelerin ve düşüncelerin olumlu ve yapıcı bir alana mı yoksa felakete mi yönleneceği tamamen bilinçli aklın hazırlıklı olmasına ve yaklaşımına bağlıdır” der. Bireyin tüm benliği ya da kişiliğin bir parçası olarak kabul edilen “benlik” kavramıyla ilgili bu ve buna benzer birçok tanım yapılmış ve çeşitli açıklamalarda bulunulmuştur. Yapılan bu tanımlamalardan bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Tesser (2002) benliği, bireyi diğerlerinden ayıran yetenek, mizaç, hedef, değer ve seçimlerin toplamı olarak tanımlamıştır. (Akt., Gül, 2010).

Baran (1999) ise benliği, bireyin çeşitli kişilik özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin tümü veya bireyin kendini algılaması şeklinde tanımlamıştır.

Cüceloğlu (2000), kişilik kavramının bir parçası olan benlik kavramını, “diğerlerinin bireye yansıttığı özellikler, kendisine ilişkin yaptığı gözlemler, çevreden topladığı bilgiler doğrultusunda bireyi diğerlerinden ayırt edici özellikler bütünüdür” diye ifade etmektedir.

Yörükoğlu (2000) bireyin kendisini nasıl görüp değerlendirdiği aynı zamanda değerlendirirken, kendisine ilişkin objektif bir değerlendirme yapması gerektiğinin üzerinde durarak benliği, bireyin kendini algılaması ve kavraması olarak açıklamıştır.

Benlik kavramı öznel bir resimdir ve bireyi diğerlerinden ayıran büyük çaplı etkileşimlerden meydana gelmektedir. Bu etkileşimler, bireyin diğer insanlardan elde ettiği dönütler, fiziksel ve sosyal çevrede bireyin kendi tecrübelerinin yorumlanmasına göre farklılık göstermektedir. Benliğin gelişimi bir ömür devam eden ve yaşlandıkça değişiklik gösteren yavaş ilerleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Zigler ve Finn-Stevenson, 1987).

Demoulin (2000) benliği, kişinin hayata dair tecrübeleri ve gözlemleriyle öznel değer yargılarının oluşması şeklinde tanımlarken, benlik kavramında benlik algısı, benlik değeri ve benlik saygısı kavramları üzerinde durmaktadır.

Benlik algısı; bireyin ömür boyu edindiği tecrübeleri, çevresel faktörler ve kişiliği etki eden unsurlar ile bunlara bağlı olarak kişinin kendisine karşı geliştirdiği yargıların tümüdür (Demoulin, 1999). Benlik değeri; bireylerin algıladıkları benliğine ilişkin değeri açıklar. Bireyin benliğine ilişkin pozitif tutumları, benlik değerinin yüksek, negatif tutumları ise benlik değerini düşük görmesine yol açmaktadır (Yazgan ve diğ., 2004). Benlik saygısı: kişinin kendisini tüm iyi ve kötü özellikleriyle kabul etmesi, her konuda kendine güven ve saygı duymasüdür. Benlik saygısı bireyin kendisine ilişkin sürekli değerlendirmelerde bulunması (Korkmaz, 1996), kendisine ilişkin düşünce ve algılarını değerlendirmesi, kendisine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir (Gabay, 1996). Öz yeterlilik: bireyin, kendisini olduğundan başarılı ya da başarısız görmeden, kendisi hakkındaki inancıdır (Korkmaz, 1996).

Kağıtçıbaşı (2004), benliğin yapısının kişinin kendisini ve çevresini nasıl algıladığını belirlediğine dikkat çekerek kültürde yaygın olan benlik yapısının kültürler arası duygu, düşünce ve davranış farklılığını yaratmasının da mümkün olduğunu ifade etmektedir. Özellikle benlik yapılarına dair kuram ve araştırmaların farklı yer ve zamanlarda, farklı disiplinlerde yapılmış olmasına rağmen esas olanın bireyin diğerlerinden farklılaşması ya da başkalarıyla ilişki içerisinde olma olgusundan dolayı ilişkisellik ve ayrıklık derecesi şeklinde iki boyutunun olduğuna vurgu yapmaktadır.

Belirtilen benlik tanımlarından da anlaşıldığı üzere “benlik” kavramını tek bir tanım altında toplamak ve sınırlandırmak güçtür. Benlik kavramı üzerine yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların sonucunda elde edilen bilgiler birbirinden farklı

olsa da birbiriyle bir bütün oluşturmaktadır. Bu bağlamda benlik algısına ilişkin yaklaşımlar aşağıda verilmiştir.

### 2.5.1. Benlik Algısı İle İlgili Kuramlar

Benlik ve benlik algısına ilişkin yapılan çalışmalar birçok görüş ortaya çıkarmıştır. Bu görüşler benlik ve benlik algısı ile ilgili yapılacak olan araştırmalara bir temel oluşturmaktadır.

Rosen ve Patterson'ın (2011)'a göre benlik kavramı, psikoloji literatürüne 20. yüzyılın sonlarına doğru William James sayesinde girmiştir. James'e göre (1890) benlik, bilen benlik (ben) ve bilinen benlik (bana) olmak üzere iki temel boyutu içermektedir (Akt. Harter, 2003). James'e göre bilinen benlik, *maddesel bana* bireyin bedeni ve mahremiyet alanı yani evi vb. sosyal bana bireyle ilgili olarak diğer bireylerin zihnindeki imgeler başka bir deyişle diğerlerinden alınan onaylar *ruhsal bana* yetileri, eğilimleri, aktiviteleri olmak üzere üç boyutta kategorize edilmiştir. James'e göre bilinen benlik yani "bana" nesnel olarak bilinenlerin, deneysel bileşeniyken, bilen benlik yani "ben" ise banayı da kapsayan daha geniş ve dönüşümsel bir yapı içermektedir. Bu nedenle hayat içerisinde yaşanan değişiklikler "bana" ile açıklanırken bu değişimlerin tümünün değerlendirilmesi "ben" olarak ifade edilmektedir. Bilen benlik bilinen benlikten önce gelişmektedir (Harter 2012, Rosen ve Patterson, 2011).

Psikoanalitik kuram, benlik gelişimine ilişkin görüşlerden bir diğeridir. Psikoanalitik kuram çerçevesinde benlik kavramı, Freud'la tanımlanmaya başlanmıştır. Freud, benlik kavramını ego ile ilgili açıklamalarıyla bütünleştirmektedir. Benlik; id, ego ve süper egoyu içeren bir yapıdır. Dış dünyanın etkisi altında alt benliğin bir parçasının özel bir gelişme gösterdiğini dış uyaranları algılayan ve aşırı uyaranlara karşı ruhsal yapıyı koruyan bir dış tabakadan giderek, özel bir yapı geliştirdiğini ve bu yapının alt benlik ile dış dünya arasında bir arabulucu görevini yüklediğini ileri sürerek, gelişen bu yapıya benlik adını vermektedir. Benlik, insanın kendine değer vermesi, kişisel bütünlüğünü koruması, çevreyle olan ilişkileri gibi sürekliliği olan ve gelişen bir yapıdadır şeklinde açıklanmaktadır (Geçtan, 2005).

Adler benliği yaratıcı güç olarak tanımlayarak, bireyin davranışlarının kendisi hakkında yaptığı yaşam planları tarafından şekillendirildiğini iddia etmektedir. İnsanların kendi kaderlerini, kendilerinin belirlediği düşüncesinin üzerinde durmuş ve yaratıcı benin ön planda olduğunu ileri sürüp, bireyin kendi kişiliğini meydana getirdiğini savunmaktadır (Gençtan, 1993).

Carl Jung benliği, kişiliğin ego boyutunda meydana gelen ve kişiliğin bütünleşmesinin katkıda bulunan bir sistem olarak ele almaktadır. Bilincin odağında egonun bulunduğunu ve egonun bilinçli bir zihin örgütü işlevini görerek yapısal olarak, bilinç düzeyindeki algı, ani düşünce ve duygulardan oluşan karmaşık bir yapı sergilediğini belirtmektedir. Jung'a göre ego izin verdiği müddetçe yaşantılar bilinç düzeyine ulaşmakta ve o ölçüde bireyleşme meydana gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında egonun görevi, benliğin çağrılarına uymak

ve bilinç dışı içeriği benliğe ulaştırmakla, bireyin kendisini ortaya koymasını sağlamaktır (Geçtan, 1993).

Benlik kavramı üzerine çalışan bir diğer kuramcı da E. Erikson'dur. Erikson'un psikososyal gelişim kuramında benlik yapısı, doğru ve yanlışla ilişkin sağduyu gelişiminin sosyal etkileşimde kullanıma dönük olarak belli bir olgunluk düzeyinde ortaya çıkması olarak açıklanmaktadır (Özbay, 1999). Erikson, kişilik gelişimi içerisinde benliğin gelişiminde toplumun etkisini ön planda tutmakta ve gelişimi sekiz evrede tamamlandığını öne sürmektedir. Her evrede benlik, gelişim süreçlerini tamamlamakta ve kişiliğe ilişkin sorunları çözüldükten sonra ancak bir sonraki evreye geçilebilmektedir (Köknel, 1989).

Psiko-sosyal kurama göre, ilk aşama temel güvene karşı güvensizlik anne-çocuk ilişkisinin niteliği, sürekliliği ve tutarlığı bireyin temel güven duygusunun oluşumuna ortam hazırlamaktadır. İkinci aşama özerklik bağımsızlığa karşı kuşku ve utanç dönemi, çocuğun kontrol düzeyini belirleyen anne-babasını, çevresini deneyerek öğrendiği aşamadır. Benlik saygısını kaybetmeden, kendini denetleme duygusundan özerk benlik ve özgüven oluşmaktadır. Kendisini denetleme duygusunun tam olarak gelişmemesi, denetimlerin yoğunluğu kuşku ve utanç duygularını meydana getirmektedir. Üçüncü aşama girişkenliğe karşı suçluluk döneminde, girişim duygusu oluşmaktadır. Çocuk bu dönemde yaptığı bir işe karşı suçluluk veya girişkenlik duygusu yaşar ve bu ilerdeki yaşamını da etkileyebilecek yere sahiptir. Dördüncü aşama başarıya karşı değersizlik dönemi, çocuğun çalışma ve başarı kavramı ile karşılaşması bu aşamada gerçekleşir. Eğer bu dönemde çocuk kendisini yeterince gösteremezse yetersizlik, değersizlik ve aşağılık duygusu yaşamaktadır. Beşinci aşama kimlik duygusuna karşı rol kargaşası, ergenliğin ardından, benlik kimliği oluşmaktadır. Ergenlik dönemindeki özdeşimler benlik gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Ergen başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözdüğü takdirde, kendine güvenli, kendinden emin bir birey olarak yaşamını sürdürmektedir. Altıncı aşama yakınlığa karşı uzaklık dönemi ergenlik dönemindeki kimlik kargaşasını çözerek artık toplum içerisindeki yerini kavradığı diğer insanlarla olan farklılıkların kabul edildiği ve yakın ilişkiler kurduğu dönemi içermektedir. Yedinci aşama üretkenliğe karşı durgunluk, bu dönemde kişi benlik gelişiminin devamlılığı için kendisine bir uğraş bulmak istemesi, kendisine yönelmesi ya da tam tersi durumları kapsar. Sekizinci aşama bütünlüğe karşı umutsuzluk, yaşamın sorgulandığı ve hayat boyunca yaptıkları ve yapmadıklarıyla ilgili duyduğu pişmanlık dönemini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2000).

Rogers'ın benlik kavramı yaklaşımı, bana ait diye nitelendirilen yaşantıların tamamı olup, bireyin kendisini algılamasını, diğer insanlarla ilişkilerine, çevresine ait algılarını ve tüm bunlara verilen değeri içermektedir. Bireyin benlik kavramı, başkalarının ona ilişkin görüşleriyle ilişkilidir (Öner, 1987).

Benlik algısı kavramı, insanın kendisini görüş ve algılayış biçimi olarak tanımlanır ve bir gelişim süreci içerisinde ele alınır.

Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı, üstün yetenekli olmayanlardan farklıdır. Bazı araştırmacılar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların benlik saygısının daha erken geliştiğini öne sürmektedirler. Bu durum onların diğer çocuklardan farklı olduklarının farkına varmalarını hızlandırmaktadır. Bu farkındalığın kendilerinde bir “yanlışığın” olduğu varsayımına yol açtığı da düşünülmektedir. Bu durum onların düşünme süreçlerindeki farklılıktan kaynaklanabilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin çevreyi algılamaları akranlarına göre farklılaşmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekliler, yetenekli olduğu alanlarda kendine güven duymakta fakat fiziksel ve sosyal becerilerde güven eksikliği hissedebilmektedirler.

Üstün yetenekli çocukların farklılıklarını gerçekçi bir şekilde anlama ve kabul etmelerinde, yetenekleri çerçevesinde gerçekçi bir benlik kavramı geliştirmelerine imkân sağlama; onların yeteneklerini en üst seviyede kullanabilen, kendilerini gerçekleştirmiş, mutlu bireyler olarak topluma katılmalarında önemli bir yere sahiptir.

Literatürde; üstün yeteneklilerin etraflarında olup bitene karşı duyarlılıkları, farkındalıkları ve bir şey yapamıyor olmaktan duydukları çaresizlik duygusu; kendilerine ilişkin olumsuz algılara, ailenin ve çevrelerinin onlardan yüksek beklentilere girmeleri ve buna dayalı baskıların meydana gelmesi sebebiyle dışlanmalarına ve onların diğer çocuklara göre benlik kavramlarının daha olumsuz yönde etkilendiği görüşüne rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra literatürde üstün yeteneklilerin zekâlarının, etkili savunma mekanizmaları geliştirmelerine yardım ettiği ve bunun da karşılaşılan olumsuzluklarla daha kolay başa çıkma becerileri geliştirmelerinde etkili olduğu ve böylelikle benlik kavramlarının daha olumlu olduğu görüşüne de rastlanmaktadır (Ataman, 1984).

Benlik kuramlarına bakıldığında benlik algısı kavramının çevre ile ilişkiler, kişiler arası uyum gibi etkenlerden etkilendiği görülmüştür. Benlik gelişiminin anne baba ile ilişkinin niteliği, çocuğa verilen değer, ailenin disiplininin uygulama biçimi, çocuğa gösterilen ilgi, aile yapısı, sosyo-ekonomik durum, ırk, fiziksel, ruhsal, yeteneksel özellikler gibi birçok faktörden etkilendiği belirtilmektedir. Yaşamının ilk yıllarında herhangi bir yaşantısı bulunmadığından çocuk düşünme yeteneğine sahip değildir. Büyüdükçe çevresiyle etkileşim içerisine girerek davranışlar geliştirir. Çocuğun bu davranışları çevresi tarafından değerlendirilir. Çocuk bu değerlendirmeler doğrultusunda kendisiyle ilgili yargılar geliştirmeye başlamaktadır (Cüceloğlu, 2000).

Bireyin gelişiminde esas ortamın aile ortamı olduğu, kişilik gelişimlerinin büyük bir parçasının anne baba ile kurulan özdeşim ve ilişkilerle şekillendirildiği kabul edilirse, aile ortamı ve ebeveynlerin tutumları, çocuğun benlik kavramının oluşmasında önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynler çocuğun ilk ihtiyaçlarını gideren, onunla ilk etkileşime giren bireyler olmakla birlikte, çocuğun kendisini tanımasını sağlayan ve onun gelişen benliğine yön veren bireylerdir. Dolayısıyla ebeveynlerin tutumlarının çocukların benlik algısı



üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve bu iki kavram arasında güçlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. (Yavuzer, 2005).

## 2.6. ÇOCUK YETİŞTİRME STİLLERİ

Ana-baba rolü ve benlik tasarımlarının ana-baba çocuk ilişkisinde ömür boyu devam eden bir bağlantı bulunmaktadır ve çocuğun benlik algısına etkileri vardır (Kağıtçıbaşı, 2012). Bu etkiler doğrultusunda çocuk yetiştirme stilleri ve çocukların benlik algıları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Çocuk yetiştirme stilleri, son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken konulardan biri olmuş ve bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar değişik araştırmacılar tarafından farklı isim ve değişkenler kullanılarak yapılmıştır. Bu konuda yapılan sınıflamalardan, Maccoby ve Martin'in (1983), Baumrind'in (1966, 1971a) üçlü sınıflamasından esinlenerek geliştirdiği iki boyut ve dörtlü tipolojisi yaygın olarak kabul gören sınıflandırmadır (Gracia ve Garcia, 2009).

### 2.6.1. Baumrind'in Üçlü Sınıflandırması

Baumrind çocuk yetiştirme tarzları konusunda birçok araştırma yapmıştır (1966, 1968, 1971a, 1971b, 1972). Baumrind, bu araştırmalarında ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimi ve neticesinde çocuğun sosyalleşme sürecini incelemek istemiştir. Bu amaçla okul öncesi çocuklar ve bu çocukların aileleriyle çalışmaya başlamış ve evde doğal ortamlarında gözlemler yapmıştır. Bu çalışmalar neticesinde Baumrind "otoriter" (*authoritarian*), "demokratik" (*authoritative*) ve "izin verici" (*permissive*) olmak üzere üç çeşit davranış biçimine ulaşmıştır (1966, 1968). Çocuk yetiştirme tarzları konusunda, Diana Baumrind'in çalışmaları ve oluşturduğu bu sınıflama çocuk yetiştirme stilleri alanında yürütülen çalışmalar için temel oluşturmuş ve başlangıç noktası olmuştur (Yılmaz, 1999; Sümer ve Güngör, 1999).

Baumrind (1971b) anne ve babaların bu üç çocuk yetiştirme stilinden birini, diğerlerine göre daha ağırlıklı olarak benimsediklerini ve çocuklarıyla olan etkileşimlerinde uyguladıklarını ifade etmektedir. Demokratik tarzı benimseyen anne babalar tüm boyutlarda yüksek özelliğe sahiptir. Otoriter tarzı benimseyen anne-babalar, üst düzey kontrol ve olgunluk beklemektedirken, açık iletişim ve bakım/destek boyutlarından düşük değerlere sahiptirler. İzin verici tarzda ise ebeveynler açık iletişim ve bakım/destek boyutlarında yüksek, fakat kontrol ve olgunluk beklentisinde düşük değerlere sahiptirler (akt. Yılmaz, 1999).

Otoriter ebeveynler çocuklarının davranışlarını koydukları kurallar aracılığıyla kontrol altında tutma eğilimindedirler. Bu tarzın uygulandığı ailelerde çocukların kurallara şartsız olarak uyması ve ebeveynlerinin sözünden çıkmaması çok önemlidir. Kuralları tanımayan çocuklar cezalandırılır. Çocukların söyleneni sorgulamaması beklenir. Anne baba ve çocuk arasında fikir alışverişi olmaz, iletişim kanalları kapalıdır. Ebeveynler çocuklarına sevgi, sıcaklık ve ilgi göstermezler (Baumrind, 1968, 1971a).

Demokratik ebeveynler, çocuklarına karşı sıcak ve ilgilidirler, sabırlı ve duyarlı bir şekilde onları dinlerler. Ailecek verilecek kararlarda çocuklarının fikirlerine

başvururlar, çocuklar koyulan kuralları sorgular ve gerekirse anne babalar, bu kural ve yasakların gerekçelerini açıklar. Bununla birlikte çocuklardan olgun ve ağır davranışlar beklenir. Ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim kanalları açıktır. Çocuğun büyüme sürecinde ve kişilerarası ilişkilerinde kurallar ve sınırlandırmalar getirilir ama bunların gerekçeleri açıklanır. Demokratik tarzı benimseyen ebeveynlerin çocuk yetiştirmesinde akılcı ve demokratik bir tutum izlenir, ebeveynin ve çocuğun hakları göz önüne alınır. Çocukların kendi davranışlarının sorumluluklarını almaları teşvik edilir (Baumrind, 1968, 1971a). İzin verici tarzı benimseyen anne-babalar, çocuklarına aşırı özgürlük verirler, çocuklarını ihmale varan düzeyde kontrol dışı bırakırlar. Çocuklarının aşırı tutumları için ceza uygulamazlar ve haddinden fazla hoşgörülü davranırlar. Bu tür ailelerde çocuklar ev içerisinde sorumluluk almaz. Ebeveynler çocuğunun hayatına müdahil olmaz ve geleceğini şekillendirmesi konusunda yardımcı olmazlar (Baumrind, 1968, 1971a).

### 2.6.2. Maccoby ve Martin'in (1983) Dörtlü Tipolojisi

Maccoby ve Martin (1983) de çocuk yetiştirme stilleri üzerine araştırmalar yapmıştır. Bu çalışmalarında Baumrind'in sınıflamasındaki boyutlardan etkilenmiş, bunun yanında bu boyutları ikiye indirgemıştır. Bu kapsamda Maccoby ve Martin (1983: 39), çocuk yetiştirme stillerinin, duyarlılık/kabul ilgi (*responsiveness/acceptance*) ve talepkârlık/kontrol (*demandingness/control*) olmak üzere iki boyut açısından ele almıştır. Bu iki boyutun ilişkisi ve etkileşimi sonucunda dört tip çocuk yetiştirme stili ortaya atılmıştır. Bunlar, demokratik tarz, otoriter tarz, izin verici/şımartan (*permissive/indulgent*) tarz ve izin verici/ihmalkâr (*permissive/neglecting*) tarzıdır. Şekil-1de bu iki boyutun etkileşimi ve neticesinde oluşan çocuk yetiştirme stilleri gösterilmektedir.

#### Şekil-1. Maccoby ve Martin'in (1983) İki Boyutlu Sınıflaması

Maccoby ve Martin'in (1983) İki Boyutlu Sınıflaması

#### **Duyarlılık/Kabul İlgi**

**Talepkârlık/**

Duyarlı/Kabul eden

Duyarsız/Reddeden

**Kontrol**

Talep eden/

**Demokratik**

**Otoriter**

Kontrol eden

Talep etmeyen/

**İzin verici/şımartan**

**İzin**

Kontrol etmeyen

**verici/ihmalkâr**

Bu sınıflamaya bakıldığında otoriter ebeveynler çocuklarına karşı bir yandan talep ve kontrol edici davranışlar sergilerken diğer taraftan duyarsız-ilgisiz ve reddedici davranmaktadırlar. Bir başka deyişle otoriter anne-babalar, üst düzeyde kontrol/talebe sahiptirler ve düşük düzeyde duyarlılık/kabul ilgi gösterirler. Otoriter ebeveynler çocuklarının bazı ihtiyaçları olduğunun ve bunların karşılanması gerektiğinin farkındadırlar ancak bu ihtiyaçların rahat ve açık bir şekilde ortaya konulmasına karşıdırlar ve bu duruma karşı duyarsız davranırlar. Çocuklardan kriz durumlarında hiç konuşmaması, olaya müdahil olmaması beklenir. Ailede kurallar ebeveynler tarafından koyulur ve bu kurallar kesinlikle tartışmaya açık değildir. İtaat ve otorite son derece önemlidir. Bu hususlarda problem yaşanırse ciddi cezalar uygulanır (Maccoby ve Martin, 1983).

Demokratik ebeveynler, her iki boyut açısından da üst düzey özellik gösterirler, çocuklarına karşı hem talep ve kontrol edici, hem de duyarlı ve kabul edici davranışlar sergilerler. Bu tarz ailelerde istek ve duyarlılık arasında bir denge bulunmaktadır. Çocuklardan olgun davranışlar beklenir. Ancak bununla birlikte gerektiğinde açık bir şekilde-birlikte belirlenmiş kurallara uyulması da istenir. Aile içerisinde iletişim kanalları açıktır. Çocuklar kendini ifade etmesi konusunda cesaretlendirilir ve çocukların görüşlerine önem verilir. Ayrıca çocukların bağımsızlığı ve özerkliği desteklenir. Her iki tarafın da birbirlerine karşı olan hak ve sorumlulukları tanınır (Maccoby ve Martin, 1983).

Maccoby ve Martin'in (1983), ortaya koydukları çocuk yetiştirme tarzları bakımından Baumrind'din sınıflamasından farkı, izin verici tarzı, izin verici/şımartan ve izin verici/ihmkâr olmak üzere ikiye ayırmasıdır. İzin verici/şımartan ebeveynler üst düzeyde duyarlılık/kabul ilgi ve düşük düzeyde kontrol/talebe sahiptirler. Diğer taraftan izin verici/ihmkâr ebeveynler her iki düzeyde de düşük düzeyde özellik gösterirler. İzin verici/ihmkâr tarzı demokratik tarzın karşıtı olarak sınıflandırabiliriz. Bu tarzı benimseyen anne-babalar, çocuklarına herhangi bir kısıtlama ve kontrol uygulamadıkları gibi onlarla ilişkilerinde sevgi ve sıcaklıklarını da göstermezler (Maccoby ve Martin, 1983).

İzin verici/şımartan tarzı da otoriter tarzın karşıtı olarak sınıflandırabiliriz. Bu durumda bu tarzı benimseyen ebeveynler çocuklarına sevgilerini gösterirler, sıcak ve ilgili davranırlar bununla birlikte herhangi bir kısıtlama ve kontrol uygulamazlar (Maccoby ve Martin, 1983).

Üstün zekalı çocukların aileleri sadece çocuklarının eğitsel ihtiyaçları ile ilgili problemler yaşamaktadırlar. Aynı zamanda çocuklarına nasıl yaklaşmaları gerektiğiyle ilgili de bir takım problemler yaşamaktadırlar. Bu sebeple aileler çocuk yetiştirme tarzlarıyla ilgili yardıma ihtiyaç duyabilmektedirler.

## **2.7. Konuyla İlgili Alanyazın Araştırmaları**

Olszewski-Kubilius, Lee ve Thomson'un (2014) çalışmasında, akademik olarak üstün zekalı öğrencilerin sosyal becerileri ile aile çevresi arasındaki ilişkisi incelemeyi amaçlamışlardır. Aile çevresinin karakteristiğini değerlendirmek için "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES) IV Package"

kullanılmıştır. Ölçek aile üyeleri arasında ve tüm ailede, duygusal yakınlık, yoğunluk, bağlılık, katılık, memnuniyet ve iletişimin derecelerini ölçen öğeleri içerir. Çalışmaya, 1526 öğrenci ve aileleri (anne ve baba) katılmıştır. Öğrenciler Northwestern Üniversitesi Midwest Akademik Yetenek Araştırması ve Yetenek Gelişim Merkezinin 2005 ve 2008 yılları arasında 3 yıllık periyotta yaz, haftasonu ve uzaktan eğitim programlarından seçilmiştir. Araştırma iki kısımdan oluşmuştur. İlk kısım, öğrencilerin sosyal beceri ile aile çevresinin ölçümü için FACES IV Package'in kullanılmasıdır. İkinci kısım ise, sosyal becerinin ölçülmesi için "Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği, Kişilerarası Yeterlilik Ölçeği ve Sosyo-duygusal Anket" kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; sevgi içeren, destekleyici, saygılı aile çevresinin, yetenekli çocukların kişiler arası becerilerinde ve akran ilişkilerindeki gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir.

Weber ve Stanley (2012) çalışmasında, üstün yetenekli çocukların aileleri için bir dizi atölye çalışmasının etkililiğine karar vermeyi amaçlamıştır. İçerik alanı, üstün zekalı çocukların özelliklerini, tanımlamalarını, uygun eğitimlerini ve çocuk yetiştirme biçimleri olan bir eğitim programı geliştirmiştir. Geliştirilen atölye çalışmaları, üstün zekalı çocukların aileleri için destek ve bilgi sağlamaktadır. Oturumların iki temel amacı vardır. Bunlar; üstün zekalı ve yetenekli tanımları ve çocukların gelişimlerini anlamak ve kavramak; ailelerin çocuklarıyla ilişkileri ve davranışları çeşitli stratejiler geliştirmektir. Çalışma 7 oturumdan oluşmuştur. Toplam 334 aile katılmıştır. Atölye çalışmalarının etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen WOGI Aile Anketi Soruları kullanılmıştır. Öntest sonest arasındaki anlamlı farklılık, çalışmaların (seminerlerin) ailelerin eğitiminde etkili olduğunu göstermiştir.

Morawska ve Sanders (2008) bu çalışmada, çocukların karşılaştıkları güçlüklerle katkıda bulunan davranışsal ve duygusal düzenleme ve faktörlerini tanımlamak ve aynı zamanda üstün zekalı çocukların ailelerinin kullandıkları disiplin tarzlarını ve özel çocuk yetiştirme tarzlarını idare etmedi güvenirlilik düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışmada üstün zekalı ve yetenekli çocuklara sahip 211 aile ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda; aile yetiştirme stilleri ve ailenin verdiği güvenin çocukların duygusal ve davranışsal farklılıklarını ortaya koymada önemli bir etken olduğunu söylemişlerdir. Aileler, üstün zekalı çocuklarına karşı daha az izin verici olduklarını daha öğüt verici ve sorunlara sert tepki veren otoriter tutumu kullanma eğilimde olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bu çalışmada, ailelerin, otoriter anne baba tutumuyla çocuklarına yaklaştıkları belirlenmiştir.

Hodge ve Kemp (2006) çalışmasında, başarısızlık korkusunun ve mükemmeliyetçiliğin üstün zekalı çocukların aileleri için bir diğer endişe konusu olduğuna değinmişlerdir.

Schilling, Sparfeldt, ve Rost'un (2006) araştırmasına göre, üstün bir ergenin gelişimi ailesinden ve ailenin yetiştirme tarzından etkilenmektedir.

Gross ve Van Vliet (2005) çalışmasında, destekleyici bir aile ortamının, üstün ergenin ve genç yetişkinin akademik gelişimi ve başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Rotigel (2003) çalışmasında, ailelerin, üstün zekalı çocuklarını öğrendiklerinde, kendilerini bunalmış ya da diğer çocuklar ile uyumlu olmayacaklarını hissettiklerini ifade etmiştir.

Haensly (2001), üstün zekalı çocuğa sahip ailelerin hikayelerinden oluşan çalışmasında, ailelerin çocuklarının üstün yeteneklerini yükseltmeye çabalamalarını, çocukların önce çocuk olduklarını ve yeteneklerinin ikinci sırada olması gerektiğini, okul ve öğretmenleriyle işbirliği içerisinde çocuklarının gelişimlerini desteklemeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Haensly (2000) çalışmasında, üstün yetenekli çocukların nasıl büyütülmesi gerektiği konusunda tavsiye isteyen ailelere farklı bir bakış açısı getirmiştir. Ailelerin çocuklara nasıl yardımcı olacakları; 1 farklı olduklarını anlamak, 2 çocuğun her ihtiyacını sağduyuyla, anlayışla cevaplayabilmek, iyi gözlemci ve dinleyici olmaya başlamayı kabul etmek, 3 en uygun seçeneği rahatça bulmaya başlamak gibi başlıklarla çalışmada anlatılmaktadır. Heansly, çalışmasında üstün zekalı çocuğun eşsiz gelişimi için, eğer önceden başka bir çözüm hesaplanırsa üstün zekalı çocuğun ne yapması gerektiği ve onun ihtiyaçları arasında ilişki kurulmuş olacağını ileri sürmüştür.

Collengo ve Dettmann'ın (1980) çalışmasında, üstün zekalı çocukların motive edilmesi, sorumluluk almalarını sağlamak, sosyal gelişimlerini cesaretlendirmek, entelektüel gelişim, aile rolleri ve dinamikleri, davranış ve kurallar ve eğitimsel tercih hakkı gibi birçok bilgi elde edilen alanla ilgili ailelere rapor vermiştir.

Sümer ve Güngör (1999) çalışmasında, izin verici/sımartan stilin yüksek benlik saygısıyla ilişkili olduğu, diğer stillerle benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı ortaya konmuştur.

Üstün ve Akman (2002), 8-11 yaş arasındaki korunmaya muhtaç çocukların benlik algılarını incelediği araştırmaya göre, korunmaya muhtaç çocukların kendi benlik algıları ideal benliklerinden düşük olduğu bulunmuştur.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramlarını inceleyen Yüksel (2009)'in araştırmasında empati ve benlik kavramı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Buna göre empati düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik algıları daha sağlıklıdır.

Metin ve Bencik Kangal (2012)'in yaptığı çalışmada 12-14 yaş grubundaki Bilim Sanat Merkezlerine devam eden üstün yetenekli çocukların benlik algılarını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 12-14 yaş grubu Ankara, Kastamonu, Sinop, Bursa, İstanbul illerindeki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün yetenekli tanısı konmuş 120 çocuk oluşturmaktadır. Üstün yetenekli çocukların benlik algısını araştırmak için “Çocuklar İçin Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada, cinsiyetlere göre genel benlik kavramı puan ortalamaları arasındaki fark ve “mutluluk”, “popülarite”, “davranış, uyum ve konformite”, “fiziksel görünüm”, “zihinsel ve okul durumu” alt faktörlerinden

alınan puanların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yaşa göre yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark bulunamamıştır. Altun ve Yazıcı (2012)'nin yaptığı çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada üstün yetenekli öğrenciler, üstün yetenekli olmayan öğrencilerle benlik kavramları ve akademik öz-yeterlikleri açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma grubunu 385 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri için “Çocuklar İçin Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı puanları ile akademik öz-yeterlik puanları üstün yetenekli olmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmazken, sosyo ekonomik düzey dikkate alındığında yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının düşük sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerden daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Leana-Taşçılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı-Erdoğan (2013)'ın yaptığı çalışmada üstün zekalı ve yetenekli çocukların mükemmeliyetçiliğini değerlendirmişlerdir. Bu çalışmanın örneklem grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki Bilim ve Sanat Merkezlerindeki ve özel okulların üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için açılmış özel sınıflara devam eden 10-13 yaşları arasındaki üstün zekalı ve yetenekli toplam 110 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri için “Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Çocuklarda kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu için cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık bulunamamıştır. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda ise erkeklerin kızlara oranla yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Ayrıca, mükemmeliyetçilik ölçeğinin her iki boyutunda da yüksek puana sahip çocukların kendilerini, annelerini, babalarını ve öğretmenlerini mükemmeliyetçi buldukları tespit edilmiştir.

Klein ve Zehms (1996)'da üstün zekalı kızların benlik algıları üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, 3., 5. ve 8. sınıfa giden 104 üstün zekalı ve 30 üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algılarına bakmıştır. Üstün zekalı 3. ve 8. sınıf kızları arasında toplam benlik algısı puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca 8. sınıf üstün zekalı kızların entellektüellik düzeyi, okul statüsü ve popülerliklerine ilişkin benlik algıları aynı sınıf düzeyindeki üstün zekalı olmayan kızlara göre daha düşük bulunmuştur.

Rudasill, Adelson, Callahan, Holihan ve Keizer (2012) yaptıkları çalışmada, üstün zekalı öğrencilerin çocuk yetiştirme stilleri algılarını cinsiyet, yaş, zihinsel yetenek ve ırk değişkenleriyle incelemişlerdir. Çalışmanın örneklem grubunu 9-17 yaşları arasındaki toplam 332 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada “Ebeveyn Otorite Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; üstün zekalı çocukların algıladıkları çocuk yetiştirme stilleri ailenin kökeni (ırk), çocukların cinsiyeti, yaşı ve bilişsel yetenekleriyle ilişkili bulunmuştur. Çalışmada, bilişsel yeteneği

daha yüksek düzeyde olan çocukların aileleri daha esnek bir çocuk yetiştirme stili benimsemektedirler. Ayrıca otoriter ailelerin çocukları akademik olarak otoriter veya izin verici ailelerin çocuklarından daha iyi oldukları saptanmıştır. Çeşitli bilişsel yetenek düzeylerindeki öğrencilere yapılan testlerde en yüksek düzey yeteneğe sahip öğrencilerin, otoriter ana-baba tutumuyla ilişkisinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Bartel ve Reynold (1986), üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıfa devam eden 145 öğrencinin benlik algısı ve depresyona yatkınlığı üzerine yaptıkları araştırmada üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan çocuklar arasında anlamlı bir farka rastlamazken, üstün yetenekli kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark kaydetmişlerdir. Bu araştırmaya göre üstün yetenekli erkeklerin benlik algısı kızlara göre daha düşük olmakla beraber depresyona yatkınlıkları daha fazladır.

## BÖLÜM III

### 3.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, araştırmanın uygulanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları ve ailelerinin çocuk yetiştirme stillerinin betimlenerek çeşitli değişkenlere (zeka tanısı alma durumu, ailenin mesleği, eğitim durumu, vb.) göre farklılaşma durumunun saptanması ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarına etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bilimin amacı, tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmektir(Greenberg, 1986). Betimsel yöntemler ise belirli bir olgunun özelliklerini tanımlamada önemli bir rol oynar(Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2013). Bu araştırmada ise betimsel yöntem olan nedensel karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle iki veya daha fazla grup arasında farklılık olup olmadığı, değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmaktadır. Nedensel yaklaşım betimleme ve tahmin etmeye dönük araştırma hedeflerine ulaşılmasında etkili bir yöntemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Balcı, 2011).

Son yıllarda yaygın olarak kullanılan YEM, özellikle değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde, kuramsal modellerin geliştirilmesi ve sınanmasında kullanılır (Çelik ve Yılmaz, 2013). Araştırmada, YEM ile üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ailelerinin sergilediği çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarını etkileyen bir modelin test edilmesi amaçlanmıştır.

#### 3.2. Evren Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Mersin ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mersin Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı BİLSEM’de ve ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, BİLSEM’de yarı zamanlı öğrenim gören 5. ve 6. sınıf öğrencileri ve Aliye Pozcu Ortaokulu, Mezitli Belediyesi Ortaokulu, Çankaya Ortaokulu ve Namık Kemal Ortaokulu öğrencisi toplam 415 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler seçkisiz örnekleme yoluyla okullardan her şubeden iki sınıf alınarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerin 223’ü erkek (%53,7), 192’si kızdır (%46,3). Öğrencilerin cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba mesleğine ve aile yapısına göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo-1’de verilmiştir.



**Tablo-1.** Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	192	46,3
	Erkek	223	53,7
Üstün Zekalı	Üstün Zekalı Öğr.	122	29,4
Olma Durumu	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	70,6
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	20	4,8
	Okur-yazar	29	7,0
	İlkokul	69	16,6
	Ortaokul	67	16,1
	Lise	128	30,8
	Üniversite	92	22,2
	Lisans Üstü	10	2,4
	Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	5
Durumu	Okur-yazar	29	7,0
	İlkokul	43	10,4
	Ortaokul	68	16,4
	Lise	124	29,9
	Üniversite	135	32,5
	Lisans Üstü	11	2,7
Sınıf	5. Sınıf	203	48,9
	6. Sınıf	212	51,1

Araştırma örneklemini 223'ü erkek (53,7), 192'si kız (%46,3) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 122'si üstün zekalı tanısı almış (29,4), 293'ü ise tanı almamıştır (%70,6). Öğrencilerin 203'ü 5.sınıfa (%48,9), 212'si ise 6.sınıfa (%51,1) devam etmektedir. Öğrencilerin annelerinin 20'si okur-yazar değil (%4,8), 29'u okur-yazar (%7,0), 69'u ilkokul mezunu (%16,6), 67'si ortaokul mezunu (%16,1), 128'i lise mezunu (%30,8), 92'si üniversite mezunu (%22,4) ve 10'u ise lisans üstü (%2,4) mezunudur. Öğrencilerin babalarının 5'i okur-yazar değil (%1,2), 29'u okur-yazar (%7,0), 43'ü ilkokul mezunu (%10,4), 68'i ortaokul mezunu (%16,4), 124'ü lise mezunu (%29,9), 135'i üniversite mezunu (%34,5) ve 11'i ise lisans üstü (%2,7) mezunudur.

### 3.3.Verii Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan Offer Benlik İmgesi Ölçeği, Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Anketine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1. Demografik Bilgi Anketi

Araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Anketi ile öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim durumları ve meslekleri, aile yapısı ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri hakkında bilgiler tolanmıştır (Ek 2).

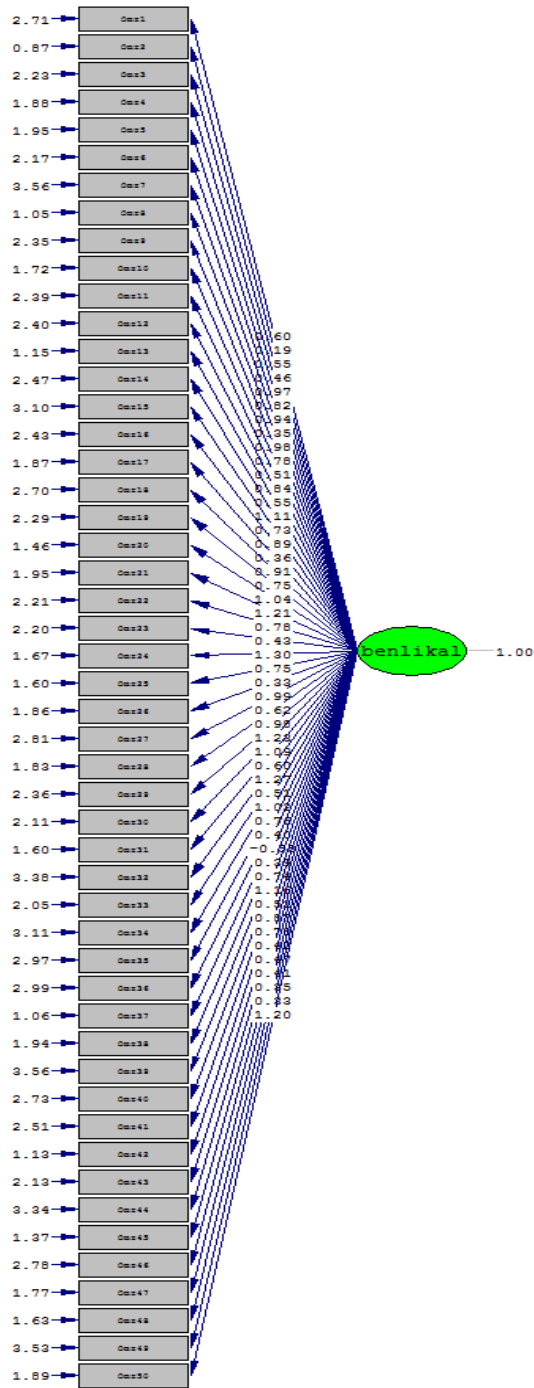
### 3.3.2. Offer Benlik İmgesi Ölçeği

Offer, Ostrov, Howard ve Atkinson (1989) tarafından geliştirilen ve Şahin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, ilk geliştirilmiş haliyle 130 sorudan ve 12 alt-ölçekten oluşmaktadır. Daha sonra aralarında Türkiye'den de 230 ergenin bulunduğu on ülkeyi içeren bir çalışma sonucunda bazı maddelerin çıkarılmasıyla 99 soruluk uluslararası form oluşturulmuştur. Uluslar arası formun, ergenlerin benlik imgesini beş boyutta (psikolojik, sosyal, cinsel, ailesel ve baş etme) değerlendirdiği kabul edilmektedir. Ölçeğin on alt ölçekten oluştuğu ve bir alt ölçeğin (bireysel değerler), yeterli iç tutarlılığa ulaşamadığı bildirilmektedir. Ölçek, her maddeye bireyin kendisini tanımlama derecesine göre "çok iyi"den başlayarak "hiç"e kadar giden 6 seçenekten birisi işaretlenerek yanıtlanmaktadır (Akt: Savaşır ve Şahin, 1997). Daha çok ergenlerin benlik imgelerini ölçmek için kullanılan ve yüksek bir geçerlilik ve tutarlılığa sahip bu test, farklı konular üzerinde kişinin tutumunu ve hislerini açığa çıkarmaya yarayan negatif ve pozitif maddelerden oluşur. Bu ölçek 99 sorudan ve 11 alt ölçekten oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin on alt ölçekten oluştuğu ve bir alt ölçeğin (bireysel değerler), yeterli iç tutarlılığa ulaşamadığı bildirilmektedir. OBİÖ-Kısa Formunda Ölçeğin alt boyutları ve bunların özellikleri sırasıyla şu şekildedir:

- a) Aile İlişkileri: Ergenin ailesine ilişkin duyguları ile ilgilidir. Bu alt ölçek aynı zamanda bireyin yaşadığı evin duygusal atmosferi hakkında bilgi verir.
- b) Dürtü Kontrolü: Bu gruptaki sorular bireyin iç ve dış çevredeki baskılara karşı direnmede, egosunun ne ölçüde güçlü olduğunu çıkarmayı amaçlamaktadır.
- c) Cinsel tutumlar: Bu alt ölçek bireyin cinsel konulardaki duyguları, tutumları ve davranışları ele alınmakta, karşı cinsle ilişkileri hakkında bilgi edinilmektedir.
- d) Bireysel Değerler: Bu alt ölçekteki sorular, bireyin davranışlarında, kendi mi yoksa başkalarını mı merkeze aldığı ile ilişkilidir.
- e) Başetme Gücü: Bu alt ölçekte, bireyin, çevreye ne kadar başarılı bir şekilde uyum sağladığı, kararlılığı ve özgüveni ele alınmaktadır.
- f) Beden İmgesi: Bireyin kendi bedenine karşı olumlu ve olumsuz duyguları ele alınmaktadır.
- g) Duygusal Düzey: Bireyin ruhsal yapısı içindeki duygusal uyumu ölçülmektedir.
- h) Çevre Uyumu: Bireyin baş etme yeteneği hakkında ne hissettiği ile ilgilidir.
- i) Meslek ve Eğitim Hedefleri: Bu alt ölçekteki sorular, bireyin mesleğe hazırlığını, gelecekle ilgili planlarını ve genel olarak çalışma ve iş konusundaki tutumlarını ölçmektedir.
- j) Sosyal İlişkiler: Bireyin arkadaşlarının niteliği ve yaşıt gruplarıyla ilişkileri hakkında bilgi vermektedir.

k) Ruh Sağlığı: Bu ölçek, bireyin açık psikolojik belirtilerinin olup olmadığını gösterir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek amacıyla BDÖ (Beck Depresyon Ölçeği), STAI-S(Durumluk Kaygı Ölçeği), STAI-T (Sürekli Kaygı Ölçeği), Sosyal Destek, Yaşam Doyumu ve Gelecek Beklentisi gibi testlerle toplam test ve alt test puanlarının korelasyonları hesaplanmış ve toplam puan BDÖ, STAI-S, STAI-T testli arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Bu ölçeklerdeki puanların artması ruh sağlığında olumsuz belirtilerin olması anlamına gelmektedir. Benzer şekilde Offer Benlik İmgesi ölçeğinin puanlarının yüksek olması da benlik imgesinde olumsuz yönde bir artış anlamına gelmektedir. (Savaşır ve Şahin, 1997). OBIÖ'nün uzun ve kısa formları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise OBIÖ-50'nin güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 99 maddelik formuyla 50 maddelik formu arasındaki toplam puanlar korelasyonu ise  $r = .94$  olarak bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemiyle belirlenen güvenilirlik kat sayısı ortaokul öğrencileri için 0.74, lise öğrencileri için ise 0.83 olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin 1997) (EK 3). Bu araştırmada da Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Offer Benlik İmgesi Ölçeğinin Kısa Formunda, faktörlerin bir kısmı iki ya da tek göstergeli olduğu için tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi yapılabilmektedir. Yapılan analize ilişkin bulgular Şekil-2'de gösterilmiştir.

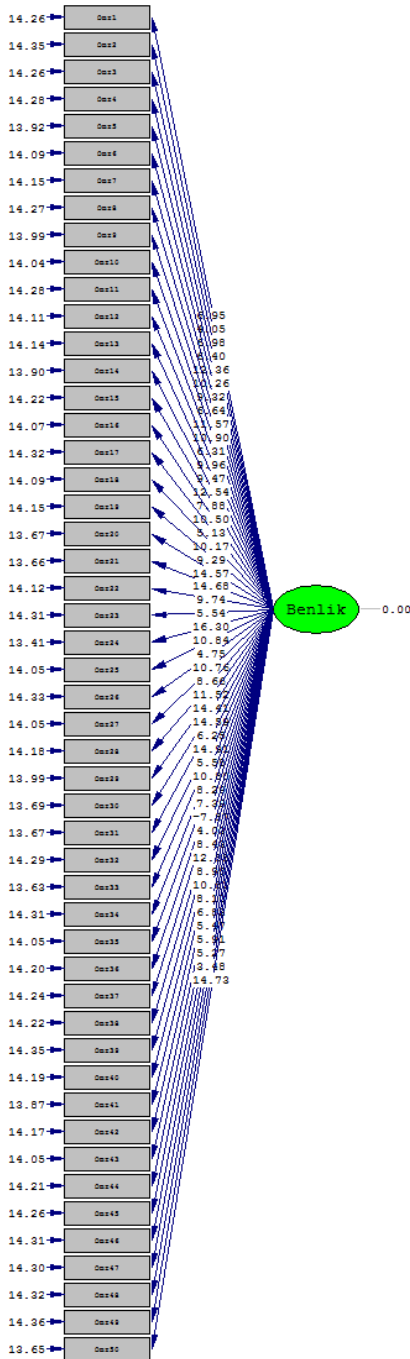
#### **Şekil-2.** Offer Benlik İmgesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Chi-Square=3633.93, df=1175, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil-2’de modele ilişkin standardize edilmiş değerler mevcuttur. Şekil-2’deki bulgular incelendiğinde,  $\chi^2=2622,92$  ve  $sd=1175$  olduğu görülmektedir. Bu değerlerin birbirine oranlanmasıyla  $\chi^2/sd$  2,23 oranı elde edilmektedir.  $\chi^2/sd$  oranının 3’ün altında olması mükemmel uyumu ifade etmektedir. Elde edilen oranın 2,23 olması yapılan analizin mükemmel uyum gösterdiği saptanmıştır. RMSEA değerinin 0,08’in altında olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Tabloda da görüldüğü gibi RMSEA değeri 0,071 bulunmuştur ve herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmamıştır. Analiz sonuçlarına göre uyum indeksleri (GFI=0,74, NFI=0,87, NNFI=0,91, AGFI=0,72, CFI=0,92, RMR=0,018) incelendiğinde model kabul edilebilir bir uyum göstermektedir. Offer Benlik İmgesi Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi t-testi sonuçları Şekil-3’te verilmiştir.

**Şekil-3.** Offer Benlik İmgesi Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi t-testi Bulguları



Chi-Square=3633.93, df=1175, F-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil-3'teki bulgular incelendiğinde gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1,96'yı aşarsa 0,05 düzeyinde ve 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Bu bilgi doğrultusunda tablo incelendiğinde gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumu 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

### 3.3.3. Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği

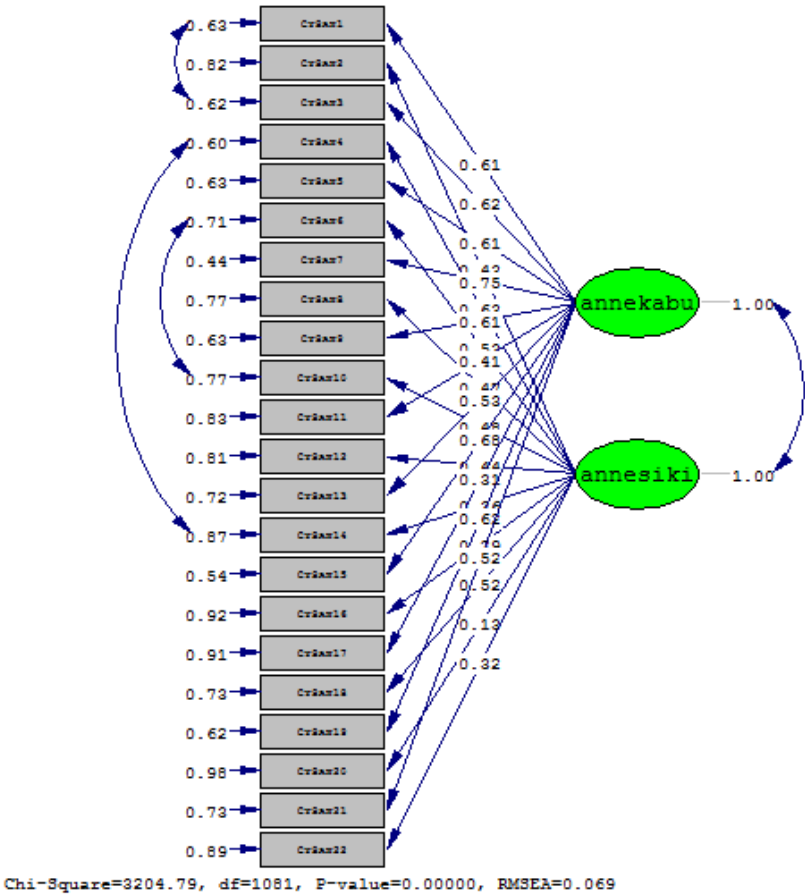
Maccoby ve Martin (1983)'in önerdiği boyutlar ve sınıflandırma yöntemleri temelinde Steinberg ve arkadaşlarının (1991) çalışmaları örnek alınarak Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “kabul/ilgi” ve “sıkı denetim/kontrol” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek ilk oluşturulduğunda 30 maddeyi içermekte iken, daha sonraki çalışmada toplam madde sayısı 22'ye indirilmiştir (Sümer, 2000). Kabul/ilgi boyutunda 11 madde (örneğin; “Sevgi ve yakınlığına her zaman güvenmişimdir”), sıkı denetim/kontrol boyutunda da 11 madde (örneğin; “Hangi saatte hangi arkadaşımla buluşacağımı bilmek isterdi”) bulunmaktadır. Ölçekteki tek rakamlar kabul/ilgi, çift rakamlar sıkı denetim/kontrol boyutunu temsil etmekte ve 11, 13 ve 21 nci maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekteki maddeler beşli likert tipi ölçek üzerinde “hiç doğru değil” (1 puan), “doğru değil” (2 puan), “kısmen doğru” (3 puan), “doğru” (4 puan), “çok doğru” (5 puan) şeklinde yanıtlanarak puanlanmaktadır.

Kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol alt boyutlarının kesişmesinden dört temel çocuk yetiştirme stili ortaya çıkmaktadır. Bunlar; kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol boyutunun yüksek olduğu açıklayıcı/otoriter stil; kabul/ilgi boyutunun yüksek ve sıkı denetim/kontrol boyutunun düşük olduğu izin verici/şımartan stil; kabul/ilgi boyutunun düşük ve sıkı denetim/kontrol boyutunun yüksek olduğu otoriter stil ve sıkı denetim/kontrol ve kabul/ilgi boyutunun düşük olduğu izin verici/ihmalkar stildir.

ÇYS ölçeği anne ve baba için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Sümer (1999)'in çalışmasına göre her iki boyutun güvenilirliğine ilişkin alfa güvenilirlik katsayıları: anne ve babadan algılanan kabul/ilgi boyutları için .94, anneden algılanan sıkı denetim/kontrol boyutu için .80, babadan algılanan sıkı denetim/kontrol boyutu için ise .70 bulunmuştur (Sümer, 1999) (EK 3).

Öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerinin benlik algılarına etkisine ilişkin öngörülen model test edilmeden önce örtük değişken olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Model'e ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil-4'te gösterilmiştir. Şekil-4'te annelerine ilişkin çocuk yetiştirme stilleri doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bulunmaktadır.

**Şekil-4.** Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları



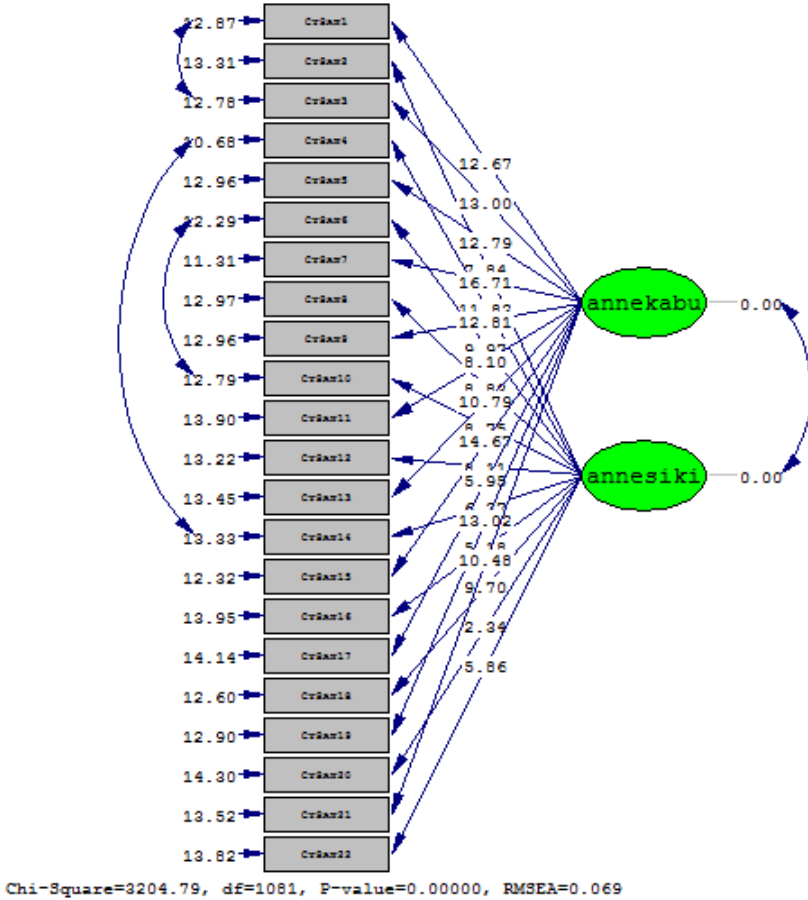
Şekil-4'te modele ilişkin standardize edilmiş değerler mevcuttur. İlk işlem olarak, gizil değişkenlerin gözlenen değeri ne kadar açıkladığına ilişkin DFA yapılmıştır. Şekil-4'te elde edilen bulgular incelendiğinde,  $\chi^2=3204,79$  ve  $sd=1081$  olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında  $\chi^2/sd$  oranının 2,96 ( $3204,79/1081=2,96$ ) olduğu görülmektedir.  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu ifade etmektedir. Elde edilen değer 2,96 olması DFA'nın mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. İlk yapılan işlem sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olmaması nedeniyle hata kovaryansları arasında dikkate değer maddeler arasında modifikasyon işlemi yapılmıştır. Yol şemasında RMSEA değeri incelendiğinde 0,069 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA değerinin 0,08'den küçük olması nedeniyle uyum kabul edilebilir düzeydedir. Analizden çıkan sonuca göre,  $GFI=0,87$  anne



çocuk yetiştirme stilleri değişkeninin açıklayıcı modeli ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca diğer uyum indekslerine bakıldığında (NFI=0,86, NNFI=0,89, AGFI=0,85, CFI=0,90, RMR=0,015) modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğine işaret etmektedir.

Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi t değerleri Şekil-5'te gösterilmiştir.

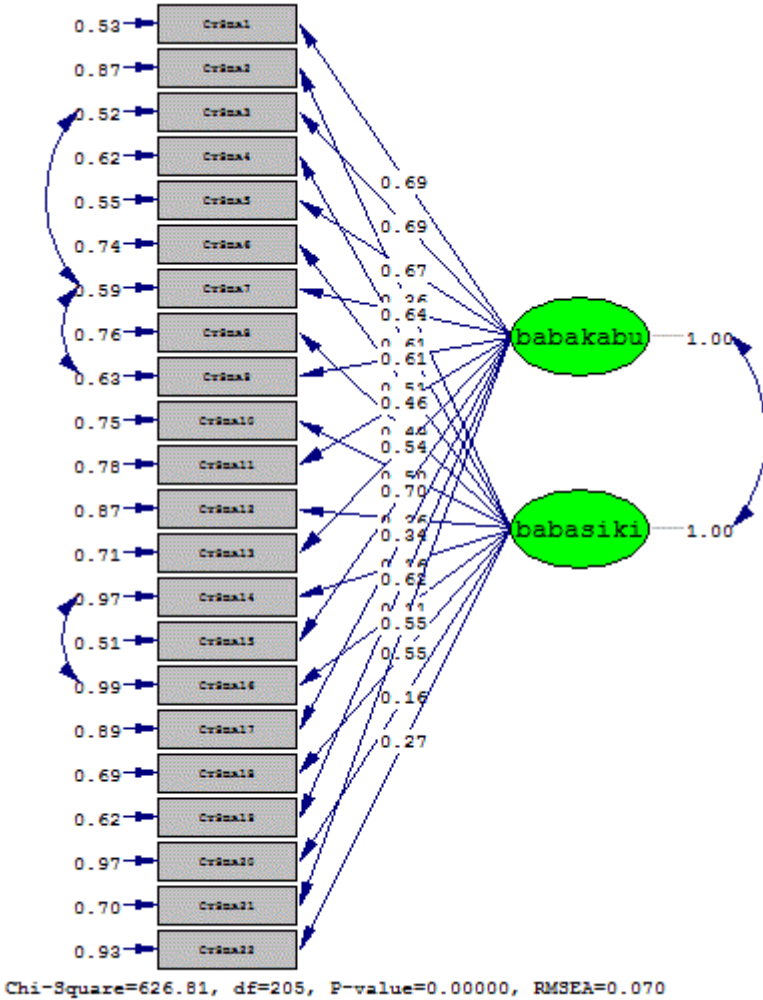
**Şekil-5.** Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğine ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değeri Bulguları



Şekil-5 incelendiğinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1,96'yı aşarsa 0,05 düzeyinde ve 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde

anlamlıdır. Bu çerçevede, tablo incelendiğinde gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumunun 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. Şekil-6'da ise öğrencilerin babalarının çocuk yetiştirme stillerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bulunmaktadır.

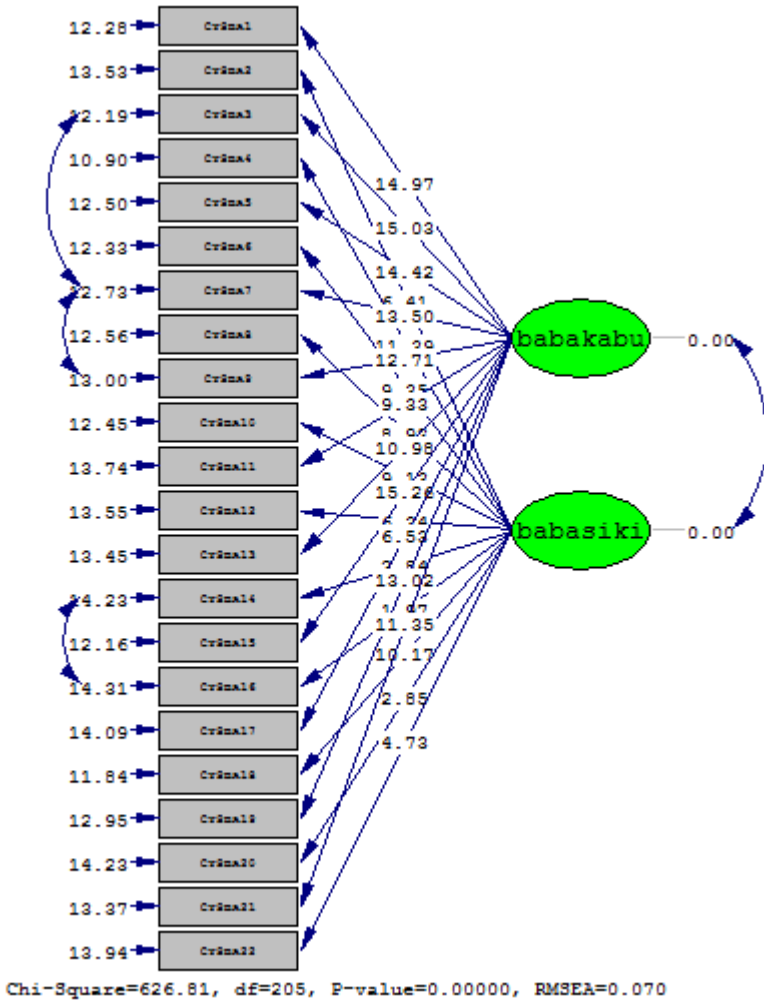
**Şekil-6.** Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Şekil-6'da modele ilişkin standardize edilmiş değerler mevcuttur. İlk işlem olarak, gizil değişkenlerin gözlenen değeri ne kadar açıkladığına ilişkin DFA yapılmıştır. Şekil-6'da elde edilen bulgular incelendiğinde  $x^2=626,81$  ve  $sd=205$  olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında  $x^2/sd$  oranının 3,05 ( $626,81/205=3,05$ ) olduğu saptanmıştır.  $x^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu ifade etmektedir. Elde edilen değer 3'e çok yakın bir oran olduğu için iyi uyum olduğu söylenebilir. İlk yapılan işlem sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olmaması nedeniyle hata kovaryansları arasında dikkate değer maddeler arasında modifikasyon işlemi yapılmıştır. Yapılan modifikasyon işlemleri sonrasında RMSEA değeri 0,070 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin 0,08'den küçük olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Analizden çıkan sonuca göre, GFI=0,88 baba çocuk yetiştirme stilleri değişkeninin açıklayıcı modeli ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca diğer uyum indekslerine bakıldığında (NFI=0,88, NNFI=0,91, AGFI=0,85, CFI=0,92, RMR=0,017) modelin kabul edilebilir uyum göstermektedir.

Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi t değerleri Şekil-7'de gösterilmiştir.

**Şekil-7.** Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğine ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değeri Bulguları



Şekil-7 incelendiğinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1,96'yı aşarsa 0,05 düzeyinde ve 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Bu çerçevede, tablo incelendiğinde gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumu 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Offer Benlik İmgesi Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi açılımlı modelde olduğu gibi 10 faktör ile yapılamamaktadır. Tanımlanan birinci düzey

faktörlerin her bir düzeyinde en az üç gösterge olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012).

### 3.4. Verilerin Uygulanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında uygulanan anket ve ölçekler için Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilere yaklaşık bir ders saati boyunca uygulama yapılmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde LISREL paket programı ve SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

Üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algılarına ve ailelerinin çocuk yetiştirme stillerine ilişkin dağılımları ortaya çıkarmak için merkez eğilim ölçüleri, ortalamadan ve normallikten sapma ölçülerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin benlik algılarının cinsiyet, sınıf ve üstün zekalı olma üstün zekalı olmama durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenler için ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin benlik algılarının anne-baba eğitim durumları ve meslekleri ve öğrencilerin aile yapılarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) yerine normalliğin sağlanmadığı durumlarda Kruskal Wallis H-Testi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Ebeveynlerin benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ile üstün zekalı olma ve olmama durumları arasında bir farklılaşma olup olmadığını ortaya çıkarmak için iki değişken için kay-kare testi (Chi-Square Test) kullanılmıştır.

Öğrencilerin benlik algıları ile ailelerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki kuramsal olarak varlığı kabul edilen ilişkiyi ortaya koymak için YEM, Path(Yol) Analizi yapılmıştır. Bu aşamada, öğrencilerin benlik algıları ve ailelerinin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak oluşturulan bağımsız teorik model test edilmiştir. YEM, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkilerin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan kapsamlı istatistiksel bir yaklaşımdır. Bu yapısal kuram birçok değişken üzerinde gözlemlenen nedensel süreçleri göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu araştırmada YEM, öğrencilerin benlik algıları ile ailelerinin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik oluşturulan bağımsız teorik bir modele ilişkin elde edilen verinin uygun olup olmadığını test etmesini sağlar. Path analizi, karmaşık nedensel ilişkiler barındıran değişkenlerden oluşan sistemleri açıklayabilmek ve daha kolay bir biçimde yorumlayabilmek için kullanılmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu analizde model belirlenirken dışsal değişkenlerin içsel değişkenler üzerindeki etkilerinin yönü belirlenerek analiz yapılır. Path katsayılarının belirlenmesi için modelde yer alan değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmalıdır. Path katsayıları standartlaştırılmış regresyon katsayıları olarak tanımlanmaktadır (akt. Çelik ve Yılmaz, 2013).

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

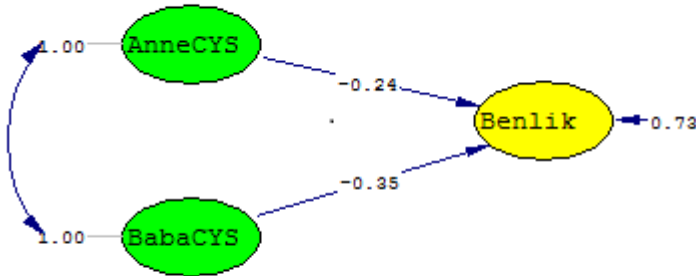
Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını etkilemekte midir”*

Öğrencilerin benlik algıları ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinden etkilenmekte midir? alt problemi için Path (Yol) Analizi yapılmıştır. Uygulama sonuçları Şekil-8’de gösterilmiştir.

**Şekil-8.** Üstün Zekalı Öğrencilerin ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillерinin Benlik Algısıyla İlişkinine Yönelik Bulgular

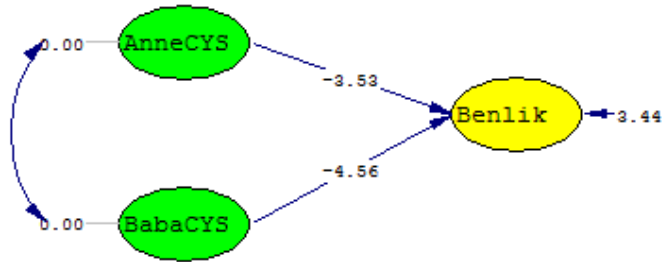


$\chi^2=12497,78$   $sd=4274$   $p=0,00000$   $RMSEA=0,068$

Şekil-8’de modele ilişkin standardize edilmiş değerler mevcuttur. Şekil-8’de görüldüğü gibi,  $\chi^2=12497,78$  ve  $sd=4274$  olduğu görülmektedir. Bu değerlerin birbirine oranlanmasıyla  $\chi^2/sd$  oranı 2,92 oranı bulunmuştur. Model,  $\chi^2/sd$  ( $\chi^2/sd = 12497,78/4274=2,92$ ) oranına göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun çok iyi olduğu ifade edilebilir. Bu model için RMSEA değeri 0,068 diğer uyum değerleri ise NFI=0,81, NNFI=0,88, RMR=0,18, CFI=0,88, GFI=0,61 ve AGFI=0,59 olarak tespit edilmiştir. Tabloda gösterilen yol şemasına yapısal model çerçevesinden bakıldığında ise ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin

benlik algısını açıklamada orta düzeyde yol katsayıları elde edildiği ifade edilebilir. Modelde hem annenin hemde babanın çocuk yetiştirme stillerinin benlik algısını açıkladığı görülmüştür. Bir başka deyişle, ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarını negatif yönde yordamaktadır yorumu yapılabilir. Annenin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını -0,24 düzeyinde açıklarken, babanın benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını -0,35 düzeyinde açıklamaktadır.

**Şekil-9.** Üstün Zekalı Öğrencilerin ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisine Yönelik t Testi Bulguları

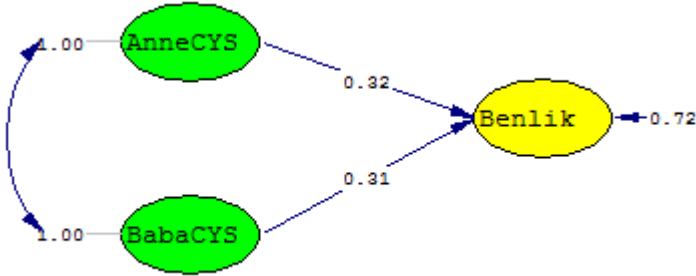


$\chi^2=12497,78$   $sd=4274$   $p=0,00000$   $RMSEA=0,068$

Yapılan analiz sonucunda ölçme modeli ve yapısal modelde t değerleri anlamlı bulunmuştur.  $\chi^2=12497,78$  ve  $sd=4274$  olduğu görülmektedir. Bu değerlerin birbirine oranlanmasıyla  $\chi^2/sd$  oranı 2,92 oranı bulunmuştur. Model,  $\chi^2/sd$  ( $\chi^2/sd = 12497,78/4274=2,92$ ) oranına göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun çok iyi olduğu ifade edilebilir. Bu model için t değerleri incelendiğinde parametre değerlerinin 2,56'yı aştığı için 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Kuramsal yapı ve uyum indeksleri doğrultusunda kurgulanan modelin doğrulandığı kabul edilebilir.

Tüm öğrenci grubu için model doğrulandıktan sonra üstün zekalı öğrenciler ve üstün zekalı olmayan öğrenciler için ayrı ayrı grup şeklinde model tekrar test edilmiştir. Üstün zekalı öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerinin benlik algılarını yordamasına ilişkin bulgular Şekil-10'da verilmiştir.

**Şekil-10.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillерinin Benlik Algısıyla İlişkinine Yönelik Bulgular

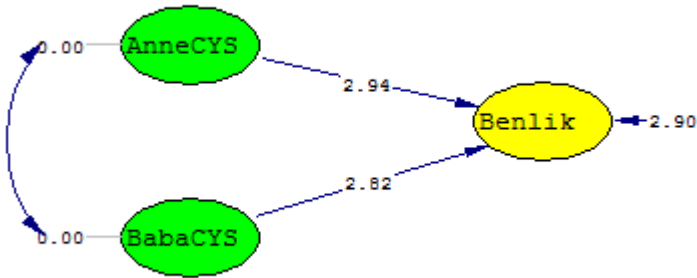


$\chi^2=7119,69$   $sd=4089$   $p=0,00000$   $RMSEA=0,078$

Şekil-10'da modele ilişkin standardize edilmiş değerler mevcuttur. Şekil-10 incelendiğinde,  $\chi^2=7119,69$  ve  $sd=4089$  olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirlerine oranlandıklarında 1,74 oranı elde edilmektedir. Model,  $\chi^2/sd$  ( $\chi^2/sd = 7119,69/4089=1,74$ ) oranına göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun mükemmel uyum gösterdiği ifade edilebilir ( $\chi^2/sd < 3$ ). Diğer uyum indeksler incelendiğinde ise  $RMSEA=0,078$ ,  $GFI=0,44$ ,  $AGFI=0,41$ ,  $CFI=0,74$ ,  $NNFI=0,74$ ,  $NFI=0,61$  ve  $RMR=0,24$  olduğu görülmektedir. Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğine,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının mükemmel olmasına rağmen diğer indeksler beklenen değerlerin altındadır. Bu durumda, bulgular doğrultusunda kurgulanan modelin doğrulanamadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, üstün zekalı öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerinin benlik algısını açıklamadığı söylenebilir. Modelin doğrulanamamasının sebebinin üstün zekalı öğrencilere ilişkin örneklem grubunun küçüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Şekil-11.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillерinin Benlik Algısıyla İlişkinine Yönelik t-testi Bulgular



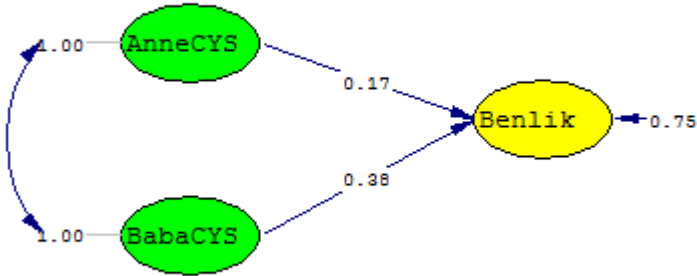


$x^2=7119,69$   $sd=4089$   $p=0,00000$   $RMSEA=0,078$

Şekil-11'e göre,  $x^2$  ve  $sd$  değerlerinin  $x^2=7119,69$  ve  $sd=4089$  olduğu görülmektedir. Bu değerlerin oranlanmasıyla 1,74 oranı elde edilmektedir. Model,  $x^2/sd$  ( $x^2/sd = 7119,69/4089=1,74$ ) oranına göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun mükemmel uyum gösterdiği ifade edilebilir ( $x^2/sd < 3$ ). Şekil-11'e ilişkin  $t$  değerleri incelendiğinde 0,01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Ancak uyum indeksleri incelendiğinde  $RMSEA=0,078$ ,  $GFI=0,44$ ,  $AGFI=0,41$ ,  $CFI=0,74$ ,  $NNFI=0,74$ ,  $NFI=0,61$  ve  $RMR=0,24$  modelin test edilemediği görülmektedir. Uyum indeksleri beklenen değer altındadır. Uyum indeksleri doğrultusunda kurgulanan model doğrulanamamıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi üstün zekalı öğrencilerin örneklem küçüklüğünden dolayı modelin doğrulanmadığı söylenebilir.

Üstün zekalı olmayan öğrencilerin ise ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stillerinin benlik algılarını yordamasına ilişkin bulgular Şekil-12'de verilmiştir.

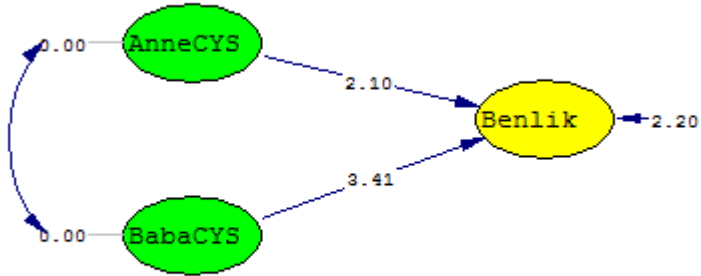
**Şekil-12.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisine Yönelik Bulgular



$\chi^2=9297,07$   $sd=4273$   $p=0,00000$   $RMSEA=0,063$

Şekil-12’de modele ilişkin standardize edilmiş değerler mevcuttur. Şekil-12’de görüldüğü gibi,  $\chi^2=9297,07$  ve  $sd=4273$  olduğu görülmektedir. Bu değerlerin birbirine oranlanmasıyla  $\chi^2/sd$  oranı 2,17 oranı bulunmuştur. Model,  $\chi^2/sd$  ( $\chi^2/sd = 9297,07/4273=2,17$ ) oranına göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun çok iyi olduğu ifade edilebilir. Bu model için RMSEA değeri 0,063 diğer uyum değerleri ise NFI=0,74, NNFI=0,85, RMR=0,18, CFI=0,86, GFI=0,60 ve AGFI=0,58 olarak tespit edilmiştir. Tabloda gösterilen yol şemasına yapısal model çerçevesinden bakıldığında ise ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin benlik algısını açıklamada orta düzeyde yol katsayıları elde edildiği ifade edilebilir. Modelde hem annenin hemde babanın çocuk yetiştirme stillerinin benlik algısını açıkladığı görülmüştür. Bir başka deyişle, ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarını pozitif yönde yordamaktadır yorumu yapılabilir. Annenin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını standardize edilmiş puanlara bakıldığında 0,17 düzeyinde açıklarken, babanın benimsediği çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını 0,38 düzeyinde açıklamaktadır. Model incelendiğinde annenin çocuk yetiştirme stiline benlik algısıyla küçük bir ilişkisi varken baba çocuk yetiştirme stiline benlik algısıyla daha yüksek bir ilişkisi olduğu söylenebilir.

**Şekil-13.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisine Yönelik t-testi Bulgular



$\chi^2=9297,07$   $sd=4273$   $p=0,00000$   $RMSEA=0,063$

Şekil-13'te görüldüğü gibi,  $\chi^2=9297,07$  ve  $sd=4273$  olduğu görülmektedir. Bu değerlerin birbirine oranlanmasıyla  $\chi^2/sd$  oranı 2,17 oranı bulunmuştur. Model,  $\chi^2/sd$  ( $\chi^2/sd = 9297,07/4273=2,17$ ) oranına göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun çok iyi olduğu ifade edilebilir. Tablo'ya ilişkin t değerleri incelendiğinde anne ve baba çocuk yetiştirme stilleri ile benlik algısı arasında t değerleri 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Modele ilişkin diğer uyum indeksleri de incelendiğinde NFI=0,74, NNFI=0,85, RMR=0,18, CFI=0,86, GFI=0,60 ve AGFI=0,58 ve RMSEA=0,063 modelin orta düzeyde bir uyum görülmektedir.

Kurgulanan modelin test edilmesinden sonra anne ve baba çocuk yetiştirme stilleri ölçüğü alt boyutların çarpazlanmasıyla elde edilen dört stil ile benlik algısı arasında bir farklılaşma olup olmadığının incelenmesi için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. İlk önce üstün zekalı öğrencilerin benlik algıları ile anne ve babalarının çocuk yetiştirme stillerine ilişkin bulgular Tablo-2'de verilmiştir.

**Tablo-2.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Benlik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
İzin Verici/İhmalkar	19	86,03	3	31,247	0,000
İzin Verici/Şımartan	61	45,03			
Otoriter	24	82,38			
Açıklayıcı Otoriter	17	60,15			

Tablo-2 incelendiğinde, annelerin çocuk yetiştirme stillerine göre üstün zekalı öğrencilerin benlik algıları toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir  $\{\chi^2 (sd=3, N=121)=31,247, p<0,05\}$ . Bu bulguya göre anne çocuk

yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algılarını etkilediği düşünülebilir. Gruplar sıra ortalaması incelendiğinde ise, en düşük benlik algısına izin verici/ihmalkar stile sahip annelerin çocuklarının olduğu görülmektedir. Bu durumu otoriter stil benimseyen annelerin çocuklarının izlediği saptanmıştır. En yüksek benlik algısına ise izin verici/şımartan stile sahip annelerin çocuklarının sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo-3.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Benlik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
İzin Verici/ihmalkar	40	160,53	3	32,657	0,000
İzin Verici/Şımartan	73	113,18			
Otoriter	80	185,60			
Açıklayıcı Otoriter	98	132,19			

Tablo-3 incelendiğinde, annelerin çocuk yetiştirme stillerine göre üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir  $\{\chi^2 (sd=3, N=291)=32,657, p<0,05\}$ . Bu bulguya göre anne çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını etkilediği düşünülebilir. Gruplar sıra ortalaması incelendiğinde ise, en düşük benlik algısına otoriter stile sahip annelerin çocuklarının olduğu görülmektedir. Bu durumu izin verici/ihmalkar stil benimseyen annelerin çocuklarının izlediği ve en yüksek benlik algısına ise izin verici/şımartan stile sahip annelerin çocuklarının sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Benlik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
İzin Verici/ihmalkar	25	79,98	3	30,609	0,000
İzin Verici/Şımartan	56	45,29			
Otoriter	20	87,50			
Açıklayıcı Otoriter	20	54,75			

Tablo-4 incelendiğinde, babaların çocuk yetiştirme stillerine göre üstün zekalı öğrencilerin benlik algıları toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir  $\{\chi^2 (sd=3, N=121)=30,609, p<0,05\}$ . Bu bulguya göre baba çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını etkilediği düşünülebilir. Gruplar sıra ortalaması incelendiğinde ise, en düşük benlik algısına otoriter stile sahip babaların çocuklarının olduğu görülmektedir. Bu durumu izin verici/ihmalkar stil benimseyen annelerin çocuklarının izlediği saptanmıştır. En yüksek benlik

algısına ise izin verici/şımartan stile sahip babaların çocuklarının sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo-5.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Benlik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
İzin Verici/İhmalkar	49	157,65	3	47,377	0,000
İzin Verici/Şımartan	68	103,16			
Otoriter	71	197,38			
Açıklayıcı Otoriter	103	133,32			

Tablo-5 incelendiğinde, babaların çocuk yetiştirme stillerine göre üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir  $\{\chi^2 (sd=3, N=291)=47,377, p<0,05\}$ . Bu bulguya göre baba çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin benlik algılarını etkilediği düşünülebilir. Gruplar sıra ortalaması incelendiğinde ise, en düşük benlik algısına otoriter stile sahip babaların çocuklarının izlediği görülmektedir. Bu durumu izin verici/ihmkar stil benimseyen babaların çocuklarının olduğu saptanmıştır. En yüksek benlik algısına ise izin verici/şımartan stile sahip babaların çocuklarının sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları nasıldır?”*

Üstün zekalı olan öğrenciler ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo-6’da verilmiştir.

**Tablo-6.** Üstün Zekalı Olan ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Benlik Algısı					
	$\bar{X}$	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max	Xtepe
<b>Aile İlişkileri</b>	22,2193	8,78446	1,045	,725	12,00-55,00	12
<b>Dürtü Kontrolü</b>	20,2217	8,06070	,658	-,052	8,00-48,00	13
<b>Cinsel Tutumlar</b>	4,6392	2,43819	,740	,006	2,00-12,00	2
<b>Başetme Gücü</b>	4,9446	2,90332	,714	-,463	2,00-12,00	2
<b>Beden İmgesi</b>	9,7229	5,04883	,741	-,174	4,00-24,00	4
<b>Duygusal Düzey</b>	20,2217	8,06070	,658	-,052	8,00-48,00	13
<b>Çevre Uyumu</b>	5,0843	2,78975	,697	-,250	2,00-12,00	2
<b>Meslek ve Eğitim Hedefleri</b>	1,8120	1,39299	1,702	1,818	1,00-6,00	1
<b>Sosyal İlişkiler</b>	15,7614	6,59149	,858	,400	7,00-40,00	12
<b>Ruh Sağlığı</b>	22,3333	8,42629	,379	-,435	8,00-48,00	18
<b>Toplam</b>	116,5049	38,4659 3	,585	-,204	51,00-240,00	92

Tablo-6 incelendiğinde benlik algısı toplam puan ve alt boyutlara ilişkin ortalamaları, alınan minimum-maksimum puanlar, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile standart sapmaları görülmektedir. Alınabilecek en düşük toplam puan değerinin 51, en yüksek değerinin 240 olduğu görülmektedir. Aile ilişkiler alt boyutundan alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 55'tir. Dürtü kontrolü alt boyutundan alınan en düşük puan 8, en yüksek puan 48'dir. Cinsel tutumlar, çevre uyumu ve başetme gücü alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 2 ve en yüksek puan 12'dir. Beden imgesi alt boyutundan ise alınan en düşük puan 4, en yüksek puan 24'tür. Duygusal düzey alt boyutundan elde edilen en düşük puan 8, en yüksek puan ise 48'dir. Meslek ve eğitim hedefleri alt boyutundan alınan en düşük puan 1, en yüksek puan 6'dır. Sosyal ilişkiler alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7 iken en yüksek puan 40'tir. Son boyut olan ruh sağlığı alt

boyutunda ise alınan en düşük puan 8, en yüksek puan 48'tir. Offer Benlik İmgesi Ölçeği toplam puandan alınan en düşük puan 51, en yüksek puan ise 240'tır. Benlik algısı ve alt boyutlarının puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak için Kolmogrov-Smirnov testi gerçekleştirilmiştir ve normalliğine ilişkin bulgular Tablo-7'de verilmiştir.

**Tablo-7.** Benlik Algısı Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
	Test İstatistiği	sd	p	Test İstatistiği	sd	p
<b>Aile İlişkileri</b>	,123	413	,000	,908	413	,000
<b>Dürtü Kontrolü</b>	,131	412	,000	,921	412	,000
<b>Cinsel Tutumlar</b>	,158	413	,000	,894	413	,000
<b>Başetme Gücü</b>	,193	413	,000	,872	413	,000
<b>Beden İmgesi</b>	,130	413	,000	,913	413	,000
<b>Duygusal Düzey</b>	,091	412	,000	,956	412	,000
<b>Çevre Uyumu</b>	,123	412	,000	,908	412	,000
<b>Meslek ve Eğitim Hedefleri</b>	,385	412	,000	,640	412	,000
<b>Sosyal İlişkiler</b>	,113	412	,000	,935	412	,000
<b>Ruh Sağlığı</b>	,074	412	,000	,976	412	,000
<b>Toplam</b>	0,065	412	0,000	0,966	412	0,000

Çalışma grubu için  $n \geq 50$  olması nedeniyle Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Normallik testi sonucuna göre, öğrencilerin benlik algıları değişkenine ilişkin toplam puanlarının normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) saptanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde de normal dağılım göstermedikleri ( $p < 0,05$ ) saptanmıştır. Bu durumda üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“Öğrencilerin benlik algısı üstün zekalı olma ve üstün zekalı olmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?”*

Öğrencilerin benlik algılarının üstün zekalı olma ve üstün zekalı olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo-8'de verilmiştir.

**Tablo-8.** Üstün Zekalı Öğrenciler ile Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algıları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra	Sıra	U	z	p
			Ortalaması	Toplamı			
Aile İlişkileri	Üstün Zekalı Öğr.	122	188,34	22978,00	15475,000	-2,157	,031
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	216,18	63342,00			
Dürtü Kontrolü	Üstün Zekalı Öğr.	122	174,29	21263,50	13760,500	-3,698	,000
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	222,04	65056,50			
Cinsel Tutumlar	Üstün Zekalı Öğr.	122	217,26	26289,00	16424,000	-1,146	,252
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	202,75	59202,00			
Başatme Gücü	Üstün Zekalı Öğr.	122	181,59	22154,50	14651,500	-2,952	,003
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	218,99	64165,50			
Beden İmgesi	Üstün Zekalı Öğr.	122	192,26	23455,50	15952,500	-1,735	,083
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	214,55	62864,50			
Duygusal Düzey	Üstün Zekalı Öğr.	122	174,29	21263,50	13760,500	-3,698	,000
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	222,04	65056,50			
Çevre Uyumu	Üstün Zekalı Öğr.	122	184,21	22474,00	14971,000	-2,644	,008
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	217,90	63846,00			
Meslek ve Eğitim Hedefleri	Üstün Zekalı Öğr.	122	231,20	28206,00	15043,000	-3,031	,002
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	198,34	58114,00			
Sosyal İlişkiler	Üstün Zekalı Öğr.	122	185,19	22593,50	15090,500	-2,504	,012
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	217,50	63726,50			
Ruh Sağlığı	Üstün Zekalı Öğr.	122	165,78	20225,50	12722,500	-4,589	,000
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	293	224,93	65679,50			
Toplam	Üstün Zekalı Öğr.	121	173,35	20854,50	13473,500	-3,754	0,000
	Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	291	220,70	64223,50			



Tablo-8 incelendiğinde, üstün zekalı öğrenciler ile üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $U=13473,500$ ,  $p<0,05$ ). Benlik algıları toplam puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları, üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarından daha düşüktür. Tablo-19’da alt boyutlar incelendiğinde Cinsel Tutumlar alt boyutu ile Beden İmgesi alt boyutu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $U_{\text{cinsel tutumlar}}=16424,000$ ,  $p>0,05$ ;  $U_{\text{Beden imgesi}}=14651,500$ ,  $p>0,05$ ). Aile İlişkileri, Dürtü Kontrolü, Başetme Gücü, Duygusal Düzey, Çevre Uyumu, Meslek ve Eğitim Hedefleri, Sosyal İlişkiler, Ruh Sağlığı alt boyutları arasında üstün zekalı olma ve üstün zekalı olmama durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur ( $U_{\text{Aile ilişkileri}}=15475,000$ ,  $p<0,05$ ;  $U_{\text{Dürtü kontrolü}}=13760,500$ ,  $p<0,05$ ;  $U_{\text{Başetme gücü}}=14651,500$ ,  $p<0,05$ ;  $U_{\text{Duygusal düzey}}=13760,500$ ,  $p<0,05$ ;  $U_{\text{Çevre uyumu}}=14971,000$ ,  $p<0,05$ ;  $U_{\text{Meslek ve eğitim hedefleri}}=15043,000$ ,  $p<0,05$ ;  $U_{\text{Sosyal ilişkiler}}=15090,500$ ,  $p<0,05$ ;  $U_{\text{Ruh sağlığı}}=12722,500$ ,  $p<0,05$ ). Aile İlişkileri, Dürtü Kontrolü, Başetme Gücü, Duygusal Düzey, Çevre Uyumu, Meslek ve Eğitim Hedefleri, Sosyal İlişkiler, Ruh Sağlığı alt boyutları puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde üstün zekalı öğrencilerin her alt boyuta ilişkin algıları üstün zekalı olmayan öğrencilerden daha yüksektir. Alt boyutlar ve toplam puan çerçevesinde üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algılarının üstün zekalı öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“Üstün zekalı olan öğrencilerin benlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?”*

Üstün zekalı olan öğrencilerin benlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulanan teste ilişkin bulgular Tablo-9’da verilmiştir.

**Tablo-9.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Cinsiyete Göre Benlik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra	Sıra	U	z	p
			Ortalaması	Toplamı			
Aile	Erkek	72	64,39	4636,00	1592,000	-1,085	,278
İlişkileri	Kız	50	57,34	2867,00			
<b>Dürtü</b>	Erkek	72	54,44	3920,00	1292,000	-2,677	,007
<b>Kontrolü</b>	Kız	50	71,66	3583,00			
<b>Cinsel</b>	Erkek	72	57,37	4073,50	1517,500	-1,377	,168
<b>Tutumlar</b>	Kız	50	66,15	3307,50			
<b>Başetme</b>	Erkek	72	61,17	4404,50	1776,500	-,127	,899
<b>Gücü</b>	Kız	50	61,97	3098,50			
<b>Beden</b>	Erkek	72	59,18	4261,00	1633,000	-,875	,382
<b>İmgesi</b>	Kız	50	64,84	3242,00			
<b>Duygusal</b>	Erkek	72	59,48	4282,50	1654,500	-,759	,448
<b>Düzye</b>	Kız	50	64,41	3220,50			
<b>Çevre</b>	Erkek	72	59,34	4272,50	1644,500	-,824	,410
<b>Uyumu</b>	Kız	50	64,61	3230,50			
<b>Meslek ve</b>	Erkek	72	61,83	4451,50	1776,500	-,135	,893
<b>Eğitim</b>	Kız	50	61,03	3051,50			
<b>Hedefleri</b>							
<b>Sosyal</b>	Erkek	72	58,86	4238,00	1610,000	-,991	,322
<b>İlişkiler</b>	Kız	50	65,30	3265,00			
<b>Ruh</b>	Erkek	72	58,20	4190,50	1562,500	-1,239	,216
<b>Sağlığı</b>	Kız	50	66,25	3312,50			
<b>Toplam</b>	Erkek	72	58,80	4174,50	1618,500	-,824	,410
	Kız	50	64,13	3206,50			

Tablo-9 incelendiğinde, üstün zekalı öğrencilerin cinsiyete göre benlik algıları toplam puanında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=1618,500$ ,  $p>0,05$ ). Alt boyutlar incelendiğinde ise yalnızca Dürtü Kontrolü alt boyurunda anlamlı bir fark çıkmıştır ( $U=1292,000$ ,  $p<0,05$ ). Üstün zekalı erkek öğrencilerin dürtü

kontrolü boyutuyla ilgili benlik algıları üstün zekalı kız öğrencilerin dürtü kontrolü ile ilgili benlik algılarından daha yüksektir.

#### **4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

*“Üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?”*

Üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyabilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo-10’da verilmiştir.

**Tablo-10.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Cinisyete Göre Benlik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
<b>Aile İlişkileri</b>	Erkek	151	152,71	23058,50	9859,500	-	,234
	Kız	142	140,93	20012,50			
<b>Dürtü Kontrolü</b>	Erkek	151	142,56	21527,00	10051,000	-,932	,351
	Kız	142	151,72	21544,00			
<b>Cinsel Tutumlar</b>	Erkek	151	149,98	22496,50	10128,500	-,738	,461
	Kız	142	142,83	20281,50			
<b>Başetme Gücü</b>	Erkek	151	143,77	21710,00	10234,000	-,682	,495
	Kız	142	150,43	21361,00			
<b>Beden İmgesi</b>	Erkek	151	144,73	21854,00	10378,000	-,476	,634
	Kız	142	149,42	21217,00			
<b>Duygusal Düzey</b>	Erkek	151	137,05	20695,00	9219,000	-	,038
	Kız	142	157,58	22376,00			
<b>Çevre Uyumu</b>	Erkek	151	146,11	22062,50	10586,500	-,188	,851
	Kız	142	147,95	21008,50			
<b>Meslek ve Eğitim Hedefleri</b>	Erkek	151	159,03	24013,50	8904,500	-	,002
	Kız	142	134,21	19057,50			
<b>Sosyal İlişkiler</b>	Erkek	151	144,30	21790,00	10314,000	-,563	,574
	Kız	142	149,87	21281,00			
<b>Ruh Sağlığı</b>	Erkek	151	136,28	20579,00	9103,000	-	,032
	Kız	142	157,44	22199,00			
<b>Toplam</b>	Erkek	151	141,68	21251,50	9926,500	-,904	,366
	Kız	142	150,60	21234,50			

Üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algılarına ilişkin Tablo-10 incelendiğinde, benlik algısı toplam puanında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=9926,500$ ,  $p>0,05$ ). Meslek ve Eğitim Hedefleri, Duygusal Düzey ve Ruh Sağlığı alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U_{\text{Meslek ve eğitim hedefleri}}=8904,500$ ,  $p<0,05$ ;  $U_{\text{Duygusal düzey}}=9219,000$ ,  $p<0,05$ ;  $U_{\text{Ruh sağlığı}}=9103,000$ ,  $p<0,05$ ). Üstün zekalı olmayan kız ve erkek öğrencilerin meslek ve eğitim hedeflerine ilişkin benlik algıları boyutu sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, erkek öğrencilerin meslek ve eğitim hedeflerine ilişkin algıları kız öğrencilere göre daha düşüktür. Başka bir deyişle kız öğrencilerin meslek ve eğitim hedeflerine ilişkin algıları daha yüksektir. Duygusal düzey alt boyutuna ilişkin sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde ise, Duygusal Düzey alt boyutuna ilişkin erkek öğrencilerin algıları kız öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Ruh Sağlığı alt boyutu sıra ortalamaları ve toplamına bakıldığında üstün zekalı olmayan erkek öğrencilerin üstün zekalı olmayan kız öğrencilere göre ruh sağlığına ilişkin benlik algıları daha yüksektir. Aile İlişkileri, Dürtü Kontrolü, Cinsel Tutumlar, Başetme Gücü, Beden İmgesi, Çevre Uyumu ve Sosyal İlişkiler alt boyutlarında ise üstün zekalı olmayan öğrencilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $U_{\text{Aile ilişkileri}}=9859,500$ ,  $p>0,05$ ;  $U_{\text{Dürtü kontrolü}}=10051,000$ ,  $p>0,05$ ;  $U_{\text{Cinsel tutumlar}}=10128,500$ ,  $p>0,05$ ;  $U_{\text{Başetme gücü}}=10378,000$ ,  $p>0,05$ ;  $U_{\text{Beden imgesi}}=10378,000$ ,  $p>0,05$ ;  $U_{\text{Çevre uyumu}}=10586,500$ ,  $p>0,05$ ;  $U_{\text{Sosyal ilişkiler}}=10314,000$ ,  $p>0,05$ ).

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri nasıldır?”*

Üstün zekalı olan öğrencilerin ebeveynlerinin sergiledikleri çocuk yetiştirme stillerinin betimsel istatistiklerine ilişkin bulgular Tablo-23 ve Tablo-25’te gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Annelerinin Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri						
	$\bar{X}$	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max	Xtepe
<b>Kabul/İlgi</b>	49,0656	6,37757	,219	,435	23,00-56,00	55
<b>Sıkı</b>	29,8279	8,43124	,219	,435	14,00-65,00	23
<b>Denetim/Kontrol</b>						

Tablo-11’e göre üstün zekalı öğrencilerin annelerinin kabul/ilgi boyutundan alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 56’dır. Anne kabul/ilgi boyutu tepe değeri 55 olarak bulunmuştur. Anne sıkı denetim/kontrol boyutundan alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 65’tir. Anne sıkı denetim/kontrol boyutunun tepe değeri 23’tür. Basıklık çarpıklık katsayıları her

iki boyut içinde 1 ile -1 arasında değer almıştır. Anne kabul/ilgi boyutu ortalaması 49 iken anne sıkı denetim/kontrol boyutunun ortalaması ise 29,8'dir. Üstün zekalı öğrencilerin anne çocuk yetiştirme stillerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin saptanması için Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır ve normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo-24'te gösterilmiştir.

**Tablo-12.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
	Test İstatistiği	sd	p	Test İstatistiği	sd	p
<b>Anne Kabul/İlgi</b>	,168	122	,000	,832	122	,000
<b>Anne Sıkı Denetim/Kontrol</b>	,100	122	,004	,955	122	,000

Çalışma grubu için  $n \geq 50$  olması nedeniyle Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Normallik testi sonucuna göre, öğrencilerin annelerinin çocuk yetiştirme stilleri değişkeninin alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) saptanmıştır. Dağılım normal olmadığı için yapılan analizlerde nonparametrik testler kullanılmıştır.

**Tablo-13.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Babalarının Çocuk Yetiştirme Stillere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri					
	$\bar{X}$	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max	Xtepe
<b>Kabul/İlgi</b>	46,3306	7,37494	,220	,437	23,00-58,00	51
<b>Sıkı Denetim/Kontrol</b>	27,4836	7,56048	,219	,435	13,00-51,00	25

Tablo-13 incelendiğinde, üstün zekalı öğrencilerin baba çocuk yetiştirme stili kabul/ilgi alt boyutundan alınan en düşük puan 23, en yüksek puan ise 58'dir. Baba kabul/ilgi boyutunun tepe değeri 51'dir. Üstün zekalı öğrencilerin baba sıkı denetim/kontrol alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 51'dir. Baba sıkı denetim/kontrol boyutunun tepe değeri ise 25'tir. Baba kabul/ilgi boyutunun ortalaması 46,3, baba sıkı denetim/kontrol boyutunun ortalaması ise 27,4'tür.

Üstün zekalı öğrencilerin baba çocuk yetiştirme stillerinin normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak için Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır ve normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo-14'te gösterilmiştir.

**Tablo-14.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
	Test İstatistiği	sd	p	Test İstatistiği	sd	p
<b>Baba Kabul/İlgi</b>	,079	121	,062	,967	121	,005
<b>Baba Sıkı Denetim/Kontrol</b>	,121	121	,000	,926	121	,000

Çalışma grubu için  $n \geq 50$  olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Normallik testi sonucuna göre, öğrencilerin babalarının çocuk yetiştirme stilleri değişkeni sıkı denetim/kontrol alt boyutuna ilişkin toplam puanının normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) saptanmıştır. Baba sıkı denetim/kontrol boyutu normal dağılım göstermediği için yapılan istatistiklerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Tablo incelendiğinde, baba kabul/ilgi alt boyutuna ilişkin puanın normal dağılım gösterdiği ( $p > 0,05$ ) saptanmıştır. Baba kabul/ilgi boyutuna ilişkin istatistiksel işlemlerde dağılım normal olduğu için parametrik testler kullanılmıştır.

Üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin sergiledikleri çocuk yetiştirme stillerinin betimsel istatistiklerine ilişkin bulgular Tablo-15 ve Tablo-17’de gösterilmiştir. Tablo-15’te anne çocuk yetiştirme stillerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Tablo-17’de ise baba çocuk yetiştirme stillerine ilişkin bulgular mevcuttur.

**Tablo-15.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Annelerinin Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri					
	$\bar{X}$	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max	Xtepe
<b>Kabul/İlgi</b>	48,3288	6,63388	,143	,284	25,00-55,00	55
<b>Sıkı Denetim/Kontrol</b>	33,5836	7,74048	,142	,284	14,00-55,00	35

Tablo-15’e göre, üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin çocuk yetiştirme stili kabul/ilgi alt boyutu toplam puanından alınan en yüksek puan 55, en düşük puan ise 25’tir. Anne kabul/ilgi boyutunun tepe değeri 55’tir. Anne sıkı denetim/kontrol boyutundan alınan en düşük puan 14, en yüksek puan 55’tir. Anne sıkı denetim/kontrol boyutunun tepe değeri ise 35’tir. Anne kabul/ilgi boyutu ortalaması 48,3, anne sıkı denetim/kontrol boyutu ortalaması ise 33,5’tir.

Üstün zekalı olmayan öğrencilerin anne çocuk yetiştirme stillerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin saptanması için Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır ve normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo-16’da gösterilmiştir.

**Tablo-16.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Anne Çocuk Yetiştirme Stilleri Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
	Test İstatistiği	sd	p	Test İstatistiği	sd	p
<b>Anne Kabul/İlgi</b>	,177	292	,000	,863	292	,000
<b>Anne Sıkı Denetim/Kontrol</b>	,046	292	,200*	,996	292	,671

Çalışma grubu için  $n \geq 50$  olması nedeniyle Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Tablo-16 incelendiğinde, üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin çocuk yetiştirme stilleri değişkeni anne kabul/ilgi alt boyutuna ilişkin toplam puanın normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) görülmektedir. Fakat anne sıkı denetim/kontrol alt boyutuna ilişkin toplam puanın normal dağılım gösterdiği ( $p > 0,05$ ) saptanmıştır. Bu durumda ise, üstün zekalı olmayan öğrencilerin anne stillerine ilişkin değişkenin anne kabul/ilgi alt boyutu için nonparametrik testler, anne sıkı denetim/kontrol alt boyutu için ise parametrik testler uygulanmıştır.

**Tablo-17.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Babalarının Çocuk Yetiştirme Stillere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri					
	$\bar{X}$	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max	Xtepe
<b>Kabul/İlgi</b>	45,1821	8,31520	-1,357	,285	15,00-55,00	55
<b>Sıkı Denetim/Kontrol</b>	32,0137	7,27492	,046	,284	11,00-52,00	32

Tablo-17’ye göre, üstün zekalı olmayan öğrencilerin baba çocuk yetiştirme stilleri kabul/ilgi boyutundan alınan en düşük puan 15, en yüksek puan ise 55’tir. Baba sıkı denetim/kontrol boyutundan alınan en düşük puan 11, en yüksek puan ise 52’dir. Baba kabul/ilgi boyutunun tepe değeri 55, baba sıkı denetim/kontrol boyutunun tepe değeri ise 32’dir. Üstün zekalı olmayan öğrencilerin baba kabul/ilgi boyutu ortalaması 45,1, baba sıkı denetim/kontrol boyutu ortalaması ise 32’dir.



Üstün zekalı olmayan öğrencilerin baba çocuk yetiştirme stilleri değişkenine ilişkin dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğinin saptanması için Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular ise Tablo-18'de gösterilmiştir.

**Tablo-18.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Baba Çocuk Yetiştirme Stilleri Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov Smirnov			Shapiro Wilk		
	Test İstatistiği	sd	p	Test İstatistiği	sd	p
<b>Baba Kabul/İlgi</b>	,129	291	,000	,887	291	,000
<b>Baba Sıkı Denetim/Kontrol</b>	,048	291	,200*	,995	291	,417

Çalışma grubu için  $n \geq 50$  olması nedeniyle Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Tablo-18 incelendiğinde, üstün zekalı olmayan öğrencilerin baba çocuk yetiştirme stilleri değişkeni baba kabul/ilgi alt boyutuna ilişkin puanın normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) saptanmıştır. Fakat baba sıkı denetim/kontrol alt boyutuna ilişkin puanın normal dağılım gösterdiği ( $p > 0,05$ ) görülmektedir. Baba çocuk yetiştirme stilleri baba kabul/ilgi boyutu için nonparametrik, baba sıkı denetim/kontrol boyutu için ise parametric testler kullanılmıştır.

Çocuk yetiştirme stilleri ölçeği kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol alt boyutlarının kesişmesinden dört temel çocuk yetiştirme stili ortaya çıkmaktadır. Bunlar; kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol boyutunun yüksek olduğu açıklayıcı/otoriter stil; kabul/ilgi boyutunun yüksek ve sıkı denetim/kontrol boyutunun düşük olduğu izin verici/şımartan stil; kabul/ilgi boyutunun düşük ve sıkı denetim/kontrol boyutunun yüksek olduğu otoriter stil ve sıkı denetim/kontrol ve kabul/ilgi boyutunun düşük olduğu izin verici/ihmalkar stildir. Üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin alt boyutlardan aldıkları toplam puanlar ortalamaları baz alınarak benimsedikleri stiller kategorize edilmiştir. Tablo-19'da üstün zekalı öğrencilerin annelerinin benimsedikleri çocuk yetiştirme stillerine ilişkin frekanslar gösterilmektedir.

**Tablo-19.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Annelerinin Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Frekans Sonuçları

Üstün zekalı öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda annelerinin %15,6'sı

Anne Çocuk Yetiştirme Stili	f	%
İzin verici/ihmalkar	19	15,6
İzin verici/şımartan	61	50,0
Otoriter	24	19,7
Açıklayıcı Otoriter	18	14,8
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>100,0</b>

izin verici/ihmalkar, %50'si izin verici/şımartan stili benimsedikleri söylenebilir. Tablo-19'a göre annelerinin %19,7'si otoriter, %14,8 ise açıklayıcı otoriter stili benimsedikleri söylenebilir. Üstün zekalı öğrencilerin örneklem grubu dikkate alındığında annelerinin yarısı (%50) izin verici/şımartan stili benimsemişlerdir. Üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin çocuk yetiştirme stillerine ilişkin frekans sonuçları ise Tablo-20'de gösterilmiştir.

**Tablo 20.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Annelerinin Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Frekans Sonuçları

Anne Çocuk Yetiştirme Stili	f	%
İzin verici/ihmalkar	40	13,7
İzin verici/şımartan	75	25,6
Otoriter	80	27,3
Açıklayıcı Otoriter	98	33,4
<b>Toplam</b>	<b>293</b>	<b>100,0</b>

Üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin %13,7'si izin verici/ihmalkar, %25,6'sı ise izin verici/şımartan stili benimsedikleri söylenebilir. Yine tablodan görüldüğü gibi annelerinin %27,3'ü otoriter stili, %33,4 ise açıklayıcı otoriter stili benimsemişlerdir.

Üstün zekalı öğrencilerin babalarının çocuk yetiştirme stillerine ilişkin frekans tabloları Tablo-21'de gösterilmiştir.

**Tablo-21.** Üstün Zekalı Öğrencilerin Babalarının Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Frekans Sonuçları

<b>Baba Çocuk Yetiştirme Stili</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İzin verici/ihmalkar</b>	26	21,3
<b>İzin verici/şımartan</b>	56	45,9
<b>Otoriter</b>	20	16,4
<b>Açıklayıcı Otoriter</b>	20	16,4
<b>Toplam</b>	122	100,0

Üstün zekalı öğrencilerin babalarının %21,3'ünün izin verici/ihmalkar stili, %45,9'unun ise izin verici/şımartan stili benimsedikleri söylenebilir. Tablodaki veriler doğrultusunda, babaların %16,4'ünün otoriter stili, %16,4'ünün ise açıklayıcı otoriter stili benimsedikleri saptanmıştır. Tablo incelendiğinde üstün zekalı öğrencilerin babalarının yarıya yakınının (%45,9) izin verici/şımartan stili benimsedikleri görülmektedir.

Üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının çocuk yetiştirme stillerine ilişkin frekans bulguları Tablo-22'de sunulmuştur.

**Tablo 22.** Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Babalarının Çocuk Yetiştirme Stillerine İlişkin Frekans Sonuçları

<b>Baba Çocuk Yetiştirme Stili</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İzin verici/ihmalkar</b>	49	16,7
<b>İzin verici/şımartan</b>	69	23,5
<b>Otoriter</b>	71	24,2
<b>Açıklayıcı Otoriter</b>	104	35,5
<b>Toplam</b>	293	100,0

Tablo-22'ye göre üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının %16,7'si izin verici/ihmkar, %23,5'i ise izin verici/şımartan stili benimsemişlerdir. Üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının %24,2'si otoriter, %35,5 ise çocuklarına karşı açıklayıcı otoriter stil sergilemektedirler.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“Öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri öğrencilerin üstün zekalı olma ve olmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?”*

Ebeveynlerin benimsedikleri çocuk yetiştirme stillerinin çocuklarının üstün zekalı olma ve üstün zekalı olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için kay-kare testi uygulanmıştır ve teste ilişkin bulgular Tablo-23 ve Tablo-24'te verilmiştir. Tablo-23'te üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin benimsedikleri çocuk yetiştirme stillerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

**Tablo-23.** Anne Çocuk Yetiştirme Stillerinin Çocuklarının Üstün Zekalı Olma ve Üstün Zekalı Olmama Durumuna İlişkin Kay-Kare Testi Bulguları

Grup	Anne İzin Verici/İhmkar		Anne İzin Verici/Şımartan		Anne Otoriter		Anne Açıklayıcı Otoriter	Toplam	
	N	%	N	%	N	%			
Üstün Zekalı Öğr.	N	19	61	50,0	24	19,7	18	14,8	122
Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	N	40	75	25,6	80	27,3	98	33,4	293
<b>Toplam</b>	N	59	132	32,8	104	25,1	116	28,0	415
	%	14,2							100,0

$$x^2=28,64 \quad sd=3 \quad p=0,000$$

Tablo-23 incelendiğinde, annelerinin izin verici/ihmkar stil benimsediklerini düşünen üstün zekalı öğrencilerin oranı %15,6 iken bu oranın üstün zekalı olmayan öğrencilerde %13,7'ye düştüğü görülmektedir. Annelerinin izin verici/şımartan stil davranışları sergilediklerini düşünen üstün zekalı öğrencilerin oranı %50 iken bu oranın üstün zekalı olmayan öğrencilerde %25,6'ya düştüğü görülmektedir. Annelerini otoriter olarak betimleyen üstün zekalı öğrencilerin oranı %19,7 iken üstün zekalı olmayan öğrencilerin oranı 27,3'tür. Son olarak da annelerinin açıklayıcı otoriter stil benimsediklerini düşünen üstün zekalı

öğrencilerin oranı %14,8 iken üstün zekalı olmayan öğrencilerin oranı %33,4'tür. Tablo incelendiğinde üstün zekalı öğrencilerin önemli bir kısmının annelerinin izin verici/şımartan stil davranışları sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca üstün zekalı olmayan öğrencilerin önemli bir kısmının annelerinin açıklayıcı otoriter davrandıklarını düşünmektedirler. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin benimsedikleri çocuk yetiştirme stillerine ilişkin bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür  $\{\chi^2(sd=3, n=415)=28,64, p<0,05\}$ . Başka bir deyişle öğrencilerinin annelerinin benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ile çocuklarının üstün zekalı olma ve üstün zekalı olmama durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo-24'te üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının benimsedikleri çocuk yetiştirme stillerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

**Tablo 24.** Baba Çocuk Yetiştirme Stillerinin Çocuklarının Üstün Zekalı Olma ve Üstün Zekalı Olmama Durumuna İlişkin Kay-Kare Testi Bulguları

Grup		Baba İzin	Baba İzin	Baba	Baba	Toplam
		Verici/İhmalkar	Verici/Şımartan	Otoriter	Açıklayıcı Otoriter	
Üstün Zekalı Öğr.	N	26	56	20	20	122
	%	21,3	45,9	16,4	16,4	100,0
Üstün Zekalı Olmayan Öğr.	N	49	69	71	104	293
	%	16,7	23,5	24,2	35,5	100,0
Toplam	N	75	125	91	124	415
	%	18,1	30,1	21,9	29,9	100,0

$$\chi^2=28,22 \text{ sd}=3 \text{ p}=0,000$$

Tablo-24 incelendiğinde, babalarının izin verici/ihmkar stil benimsediklerini düşünen üstün zekalı öğrencilerin oranı %21,3 iken bu oranın üstün zekalı olmayan öğrencilerde %16,7'ye düştüğü görülmektedir. Babalarının izin verici/şımartan stil davranışları sergilediklerini düşünen üstün zekalı öğrencilerin oranı %45,9 iken bu oranın üstün zekalı olmayan öğrencilerde %23,5'e düştüğü görülmektedir. Babalarını otoriter olarak betimleyen üstün zekalı öğrencilerin oranı %16,4 iken üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarını otoriter olarak betimleme oranının %35,5'e yükseldiği görülmektedir. Son olarak da babalarının açıklayıcı otoriter stil benimsediklerini düşünen üstün zekalı öğrencilerin oranı

%16,4 iken üstün zekalı olmayan öğrencilerin oranı %35,5'tir. Tablo incelendiğinde üstün zekalı öğrencilerin önemli bir kısmının babalarının tıpkı anneleri gibi izin verici/şımartan stil davranışları sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca üstün zekalı olmayan öğrencilerin önemli bir kısmının babalarının da anneleri gibi açıklayıcı otoriter davrandıklarını düşünmektedirler. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının benimsedikleri çocuk yetiştirme stillerine ilişkin bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür  $\{x^2(sd=3, n=415)=28,22, p<0,05\}$ . Başka bir deyişle öğrencilerinin babalarının benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ile çocuklarının üstün zekalı olma ve üstün zekalı olmama durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Ayrıca her iki tablodaki oranlar incelendiğinde anne ve babaların çocuklarına tutarlı bir şekilde benzer tutum ve davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

#### **4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

*“Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin çocuk yetiştirme stilleri eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?”*

Üstün zekalı öğrenciler ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin sergiledikleri çocuk yetiştirme stillerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kay-kare testi kullanılmıştır. Kay-kare testine ilişkin bulgular Tablo-25'te verilmiştir.

**Tablo-25.** Anne Çocuk Yetiştirme Stillerinin Eğitim Duruma İlişkin Kay-Kare Testi Bulguları

Grup		Anne İzin		Anne Otoriter	Anne Açıklayıcı Otoriter	
		Verici/İhmalkar	Verici/Şımartan			
Okur-yazar	N	5	5	6	4	20
	%	25,0	25,0	30,0	20,0	100,0
Okur-Yazar	N	5	11	5	8	29
	%	17,2	37,9	17,2	27,6	100,0
İlkokul	N	10	17	18	24	69
	%	14,5	24,6	26,1	34,8	100,0
Ortaokul	N	6	14	23	24	67
	%	9,0	20,9	34,3	35,8	100,0
Lise	N	18	37	36	37	128
	%	14,1	28,9	28,1	28,9	100,0
Üniversite	N	15	46	16	15	92
	%	16,3	50,0	17,4	16,3	100,0
Lisansüstü	N	0	6	0	4	10
	%	0,0	60,0	0,0	40,0	100,0
<b>Toplam</b>	N	59	136	104	116	415
	%	14,2	32,8	25,1	28,0	100,0

$$\chi^2=37,38 \text{ sd}=18 \text{ p}=0,005$$

Anne çocuk yetiştirme stillerinin eğitim durumuna ilişkin kay-kare testi yapılırken bağımlı ve bağımsız değişkenin 2 kategoriden fazla süreksiz olduğu için kontincensi katsayısına bakılmıştır. Buna göre tablo incelendiğinde, izin verici/ihmalkar stil benimseyen annelerin %25'i okur yazar değil iken, %17,2'si okur yazar, %14,5'i ilkokul mezunu, %9'u ortaokul mezunu, %14,1'i lise mezunu, %16'3'ü üniversite mezunudur. İzin verici/şımartan çocuk yetiştirme stili benimseyen annelerin %25'i okur-yazar değil iken, %37,9'u okur-yazar, %24,6'sı ilkokul mezunu, %20,9'u ortaokul mezunu, %28,9'u lise mezunu, %50'si üniversite mezunu, %60'ı ise lisansüstü mezunudur. Otoriter stil

benimseyen annelerin %30'u okur yazar değildir. Diğer taraftan otoriter stil benimseyen annelerin %17,2'si okur-yazar, %26,1'i ilkokul mezunu, %34,3'ü ortaokul mezunu, %28,1'i lise mezunu, %17,4'ü üniversite mezunudur. Açıklayıcı otoriter stil benimseyen annelerin %20'si oku-yazar değil iken, %27,6'sı okur-yazar, %34,8'i ilkokul mezunu, %35,8'i ortaokul mezunu, %28,9'u lise mezunu, %16,3'ü üniversite ve %40'ı lisanüstü mezunudur. Tablo incelendiğinde izin verici/şımartan stil benimseyen annelerin büyük bir kısmı üniversite mezunudur. Okur-yazar olan annelerin çoğununda izin verici/şımartan stil benimsedikleri görülmektedir. Okur-yazar olmayan annelerin çoğunluğu ise otoriter stil benimsedikleri görülmektedir. İlkokul mezunu annelerin büyük bir kısmı ise açıklayıcı otoriter stil benimsemişlerdir. Son olarak ortaokul mezunu annelerin ise büyük çoğunluğunun bir kısmı açıklayıcı otoriter bir kısmı ise otoriter stil benimsemişlerdir. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ile eğitim durumu arasındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür  $\{x^2(sd=18, n=415)=37,38, p<0,05\}$ . Başka bir deyişle annelerin eğitim durumu ile çocuklarına karşı sergiledikleri çocuk yetiştirme stillerine ilişkin davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının çocuk yetiştirme stilleri eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?”*

Üstün zekalı öğrenciler ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının sergiledikleri çocuk yetiştirme stillerinin eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için kay-kare testi kullanılmıştır. Kay-kare testine ilişkin bulgular Tablo-26'da verilmiştir.



**Tablo-26.** Baba Çocuk Yetiştirme Stillerinin Eğitim Duruma İlişkin Kay-Kare Testi Bulguları

Grup		Baba İzin	Baba İzin	Baba	Baba	Toplam
		Verici/İhmalkar	Verici/Şımartan	Otoriter	Açıklayıcı Otoriter	
Okur-yazar	N	1	1	1	2	5
Değil	%	20,0	20,0	20,0	40,0	100,0
Okur-Yazar	N	0	10	9	10	29
	%	0,0	34,5	31,0	34,5	100,0
İlkokul	N	11	7	14	11	43
	%	25,6	16,3	32,6	25,6	100,0
Ortaokul	N	15	15	15	23	68
	%	22,1	22,1	22,1	33,8	100,0
Lise	N	18	41	31	34	124
	%	14,5	33,1	25,0	27,4	100,0
Üniversite	N	29	44	19	43	135
	%	21,5	32,6	14,1	31,9	100,0
Lisansüstü	N	1	7	2	1	11
	%	9,1	63,6	18,2	9,1	100,0
<b>Toplam</b>	N	75	125	91	124	415
	%	18,1	30,1	21,9	29,9	100,0

$$\chi^2=29,44 \text{ sd}=18 \text{ p}=0,043$$

Baba çocuk yetiştirme stillerinin eğitim durumuna ilişkin kay-kare testi yapılırken bağımlı ve bağımsız değişkenin 2 kategoriden fazla sükresiz olduğu için kontincensi katsayısına bakılmıştır. Buna göre tablo incelendiğinde, izin verici/ihmkalkar stil benimseyen babaların %20'si okur-yazar değil iken, %25,6'sı ilkokul mezunu, %22,1'i ortaokul mezunu, %14,5'i lise mezunu, %21,5'i üniversite mezunu ve %9,1'i lisansüstü mezundur. İzin verici/şımartan stil benimseyen babaların %20'si okur-yazar değil iken, %34,5'i okur-yazar, %16,3'ü ilkokul mezunu, %22,1'i ortaokul mezunu, %33,1'i lise mezunu, %32,6'sı üniversite mezunu, %63,6'sı ise lisansüstü mezundur. Otoriter stil davranışları sergileyen babaların %20'si okur-yazar değil iken, %31'i okur-yazar, %32,6'sı ilkokul mezunu, %22,1'i ortaokul mezunu, %25'i lise mezunu, %14,1'i üniversite

mezunu, %18,2'si ise lisansüstü mezundur. Son olarak açıklayıcı otoriter stil benimseyen babaların %40'ı okur-yazar değil iken, %34,5'i okur-yazar, %25,6'sı ilkokul mezunu, %33,8'i ortaokul mezunu, %27,4'ü lise mezunu, %31,9'u üniversite mezunu ve %9,1'i lisansüstü mezundur. Tablo incelendiğinde, üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin eğitim durumu okur-yazar olmayan babalarının N değeri 5'in altında olduğu için bulgular yorumlanamamaktadır. okur-yazar olan babaların izin verici/şımartan ve açıklayıcı otoriter stil benimseme oranları aynıdır. İlkokul mezunu babaların büyük bir kısmı otoriter stil benimsemişlerdir. Ortaokul mezunu babaların çoğunluğu açıklayıcı otoriter stil benimsemişlerdir. Lise mezunu babaların çoğunluğu ise izin verici/şımartan stil benimsemişlerdir. Üniversite mezunu babaların çoğunluğunun ise izin verici/şımartan stil benimsedikleri görülmektedir. Son olarak lisansüstü mezunu babaların çoğunluğunun N değeri 5'ten küçük olduğu için yorumlanamamaktadır. Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ile eğitim durumu arasındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür  $\{x^2(sd=18, n=415)=37,38, p<0,05\}$ . Ancak farkın çok küçük düzeyde olduğu görülmektedir ( $p=0,043$ ). Başka bir deyişle babaların eğitim durumu ile çocuklarına karşı sergiledikleri çocuk yetiştirme stillerine ilişkin davranışları arasında küçükde olsa anlamlı bir ilişki vardır.

## BÖLÜM V

### 5.1 TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemleri sunulan bulgular doğrultusunda tartışılmıştır. Bulgular araştırmanın amacı çerçevesinde yorumlanmıştır. Tartışma, araştırma problemleriyle paralel olacak şekilde aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

1. Birinci alt problemin bulgularına yönelik tartışma
  2. Üçüncü alt problemin bulgularına yönelik tartışma
  3. Dördüncü alt problemin bulgularına yönelik tartışma
  4. Beşinci alt problemin bulgularına yönelik tartışma
  5. Yedinci alt problemin bulgularına yönelik tartışma
  6. Sekizinci ve Dokuzuncu alt problemin bulgularına yönelik tartışma
- İkinci ve altıncı alt problem betimsel istatistiklere ilişkin bulgular olduğu için tartışma kısmında alt problemlere ilişkin tartışmaya yer verilmemiştir.

#### 5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın amacı doğrultusunda üstün zekalı öğrencilerin ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ile ebeveynlerinin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri arasında gizil yapı incelenmiştir. Bu yapı doğrultusunda ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ile benlik algısı arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Tüm örneklem grubu için kurulan YEM anlamlı bulunmuştur. Yani, öğrencilerin anne ve babalarının sergiledikleri çocuk yetiştirme stilleri ile öğrencilerin benlik algıları arasında negatif bir ilişki vardır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin babalarının benimsediği çocuk yetiştirme stili ile öğrencilerin benlik algıları arasında negatif yönde annelerin benimsediği çocuk yetiştirme stiline göre daha yüksek bir ilişki vardır. Tüm örneklem için YEM test edildikten sonra üstün zekalı öğrenciler ve üstün zekalı olmayan öğrenciler için model ayrı ayrı test edilmiştir. Üstün zekalı öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri ile üstün zekalı öğrencilerin benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kurulan Yapısal Eşitlik Modelinin doğrulanamamasının sebeplerinden biri olarak örneklem in küçük olması söylenebilir. Üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki gizil yapı incelendiğinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Tüm öğrencilerin örneklem grubunda olduğu gibi üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları ile babalarının çocuk yetiştirme stilleri arasında daha yüksek bir ilişki vardır. Annelerin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri ile üstün zekalı olmayan çocukların benlik algıları arasında daha düşük bir ilişki vardır.

Anne ve baba çocuk yetiştirme stilleri alt boyutlarının çarpazlanmasıyla elde edilen dört stile ilişkin veriler ile üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları arasında farklılaşma ayrı ayrı incelenmiştir. Her iki grupta da hem anne çocuk yetiştirme stillerinin hem de baba çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algıları ile anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. İzin verici/ihmalgar stile sahip annelerin üstün zekalı çocuklarının benlik algıları en düşük bulunmuşken izin verici/şımartan stile sahip annelerin üstün zekalı çocuklarının benlik algıları en yüksek bulunmuştur. Diğer yandan otoriter stile sahip babaların üstün zekalı çocuklarının benlik algıları en düşük, izin verici/şımartan stile sahip babaların üstün zekalı çocuklarının benlik algıları en yüksek bulunmuştur.

Üstün zekalı olmayan öğrencilerin anne ve babalarının çocuk yetiştirme stilleri ile benlik algıları incelendiğinde ise otoriter stile sahip annelerin çocuklarının benlik algıları en düşük, izin verici/şımartan stile sahip annelerin çocuklarının benlik algıları en yüksek bulunmuştur. Babaların çocuk yetiştirme stillerinde ise durum annelerin çocuk yetiştirme stilleri ile benzer sonuçları vermiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda alanyazın incelendiğinde Sümer ve Güngör (1999) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının anne ve babalık stillerine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Yapılan araştırmalar da anne babalarını açıklayıcı/otoriter olarak algılamayla benlik saygısındaki artışın ilişkili olduğunu göstermektedir (Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000; Herz ve Gullone, 1999). Başka bir çalışmada ise hem anneden hem de babadan algılanan demokratik çocuk yetiştirme stiline, yüksek benlik saygısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Milevsky ve diğ., 2007). Araştırmanın sonucunda otoriter anne ve babaların çocuklarının benlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca izin verici/şımartan anne babaların çocuklarının benlik algıları daha düşük bulunmuştur. Weiten ve Lloyd (2006)'un yaptığı araştırma da bu bulguyu kısmen destekler niteliktedir. Yaptıkları araştırma sonucunda demokratik ve izin verici/şımartan aile ortamında yetişen çocukların benlik saygılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır.

Ersoy (2013), ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin, anne-babalarının tutumlarını daha çok demokratik olarak algıladığı görülmüştür. Ayrıca demokratik tutum arttıkça öğrencinin benlik saygısı artmakta, ancak koruyucu-istekçi ve otoriter tutum arttığında ise öğrencinin benlik saygısının azaldığı bulunmuştur. Diğer bir araştırmada ise, olumsuz çocuk yetiştirme tutumu sergileyen annelerin çocuklarının benlik algılarının, olumlu tutum sergileyen annelerin çocuklarının benlik algılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Skowron,2005). Tunç (2006)'da ergenler üzerinde yaptığı çalışmada, anne babalarını izin verici/şımartan olarak algılayan ergenlerin benlik saygısının otoriter olarak algılayan ergenlere göre daha yüksek olduğunu gözlemiştir.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi benlik algısı ile algılanan çocuk yetiştirme stilleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Fakat araştırmalarda algılanan anne baba çocuk yetiştirme stilleri ile benlik algısının düşük ya da yüksek olması farklılık göstermiştir. Bu araştırmada, her iki grup incelendiğinde (üstün zekalı olan öğrenciler ve üstün zekalı olmayan öğrenciler) anne babası otoriter stil benimseyen öğrencilerin benlik algıları daha düşüktür. Bu sonuç, diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Ebeveynlerin, çocuklarıyla açık iletişim kurmalarının, kurallardan uzak bir ilişki benimsemelerinin çocukların benlik algıları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı söylenebilir. Kurallar çerçevesinde ilişki kuran, çocuklarının fikirlerini önemsemeyen ebeveynlerin çocuklarının benlik algılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

### 5.1.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları üzerine yapılan karşılaştırmada üstün zekalı öğrencilerin benlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Üstün zekalı öğrenciler benlik algısı 7 alt boyutunda ve toplamında üstün zekalı olmayan öğrencilerden yüksek bir algıya sahiptirler. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmalar farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalar, üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarının normal çocuklardan daha olumlu benlik kavramına sahip olduğu saptamışlardır (Karnes ve Wherry, 1981; Pyryt ve Mendaglio, 1994). Hoge ve Renzulli (1993), üstün yetenekli çocukların benlik kavramlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen 15 çalışmanın bulgularını analiz ettikleri araştırmalarında, genel olarak üstün yetenekli çocukların, normal çocuklara göre çok az bir farkla daha olumlu benlik kavramına sahip olduklarını kaydetmişlerdir. Benlik kavramına ilişkin 15 araştırmadan elde edilen verileri 5 alt başlığa (genel, akademik, davranışsal, fiziksel, sosyal) göre kodlayarak çözümlenmişlerdir. Bunun sonucunda üstün yetenekli çocukların akademik ve davranışsal benlik kavramı açısından, normal gruba nazaran daha olumlu bir algıya sahip olduklarını bulmuşlardır (Coleman ve Fults, 1982). Yürük (2003) yaptığı çalışmada 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden normal ve üstün yetenekli çocuklarla yaptığı araştırmada üstün yetenekli erkek öğrencilerin, normal gelişim gösteren yaşlıtlarına ve üstün yetenekli kızlara göre daha olumlu bir benlik kavramına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde McCoach ve ark. (2002) üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre kendilerini akademik olarak daha başarılı algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bazı araştırmalar ise, üstün zekalı çocuklar ile normal çocukların benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı yönündedir (Loeb ve Jay, 1987; Cornell, 1983). Benzer şekilde Burak (1995), üstün yetenekli ve normal öğrencilerle yaptığı karşılaştırmalı çalışma sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının olumluluk düzeyleri açısından normal öğrencilerle farklılaşmadığı görülmüştür.

Benzer bir çalışmada, Bartel ve Reynold (1986) üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 4. ve 5. Sınıfa devam eden 145 öğrencinin benlik algısı ve depresyona yatkınlığı üzerine yaptıkları çalışmada üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu araştırma sonucunda, üstün zekalı öğrencilerin başa çıkma stratejilerini daha etkili kullandıkları, karşılaştıkları problemler karşısında çözüm üretmede daha hızlı oldukları, zihinsel süreçlerinin diğer öğrencilerden farklı gelişmesi sonucunda çevresinde yaşanan durumları daha kolay anlamlandırmaları benlik algılarının olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Altun ve Yazıcı (2012), yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı ve akademik öz-yeterlik puanları üstün olmayan her iki gruptan daha yüksektir. Üstün yetenekli kızlar ile erkeklerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark yoktur.

### **5.1.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Dördüncü alt problem çerçevesinde, üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda, cinsiyete göre üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Coleman ve Fults (1982), yaptıkları çalışmada benzer şekilde üstün yetenekli çocuklar ve normal gelişim gösteren yaşlıları arasında benlik kavramlarının olumluluk düzeyi açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın görülmediğini kaydetmişlerdir. Altun ve Yazıcı (2012), ise yaptıkları çalışmada üstün yetenekli kızlar ile erkeklerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark bulunamamışlardır.

Bartel ve Reynold (1986) ise yaptıkları çalışmada ise üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 4. ve 5. Sınıfa devam eden 145 öğrencinin benlik algısı ve depresyona yatkınlığı üzerine yaptıkları çalışmada üstün yetenekli kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark kaydetmişlerdir. Bu çalışmaya göre üstün yetenekli erkeklerin benlik algısı kızlara göre daha düşük olmakla beraber depresyona yatkınlıkları daha fazladır.

Benzer bir çalışmada Yürük (2003), 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden normal ve üstün yetenekli çocuklarla yaptığı çalışmada üstün yetenekli erkek öğrencilerin, normal gelişim gösteren yaşlılarına ve üstün yetenekli kızlara göre daha olumlu bir benlik kavramına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

### **5.1.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda, cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat, benlik algısı alt boyutlarından; Meslek ve Eğitim Hedefleri, Duyusal Düzey ve Ruh Sağlığı alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğrencilerin meslek ve

eđitim hedeflerine iliřkin algıları kız öđrencilere göre daha dūřuktur. Duygusal Dūzey alt boyutuna iliřkin erkek öđrencilerin algıları kız öđrencilerin algılarından daha yūksektir. ūstūn zekalı olmayan erkek öđrencilerin ūstūn zekalı olmayan kız öđrencilere göre ruh sađlıđına iliřkin benlik algıları daha yūksektir. Alanyazın arařtırmaları incelendiđinde farklı sonuçlar mevcuttur. Cevher ve Buluř (2006)'da yaptıkları arařtırmada, okul ūncesi eđitim gŖren 5-6 yař çocukların akademik benlik saygılarını ve bu benlik saygısını çeřitli deđiřkenler açısından

incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, kız çocukların akademik benlik saygısının erkek çocukların akademik benlik saygısına göre daha dūřuk olduğu saptanmıştır.

GūngŖr (1989) yaptıđı benzer bir çalıřmada, lise ūđrencilerinin kendilerine ve ailelerine iliřkin bazı etmenlerin onların ūzsayđı dūzeyleri ūzerindeki etkilerini incelemiřlerdir. Arařtırma sonuçlarına göre cinsiyet deđiřkeni ile ūzsayđı arasında anlamlı bir iliřki bulunamamıřtır. Yapılan arařtırmaların bir kısmında benlik geliřiminin (tasarımı) cinsiyet deđiřkeni ile anlamlı bir iliřkisi olmadıđı bulunmuřtur (Yurdađul, 1987; Reimers, 1996; ankaya, 2007). Yapılan arařtırmaların bir bŖlūmūde ise erkek ūđrencilerin benlik algılarının kız ūđrencilere göre daha yūksek dūzeyde bulunmuřtur ( Meredith, Abbott ve Zheng 1992; Ekři ve Ŗzgūrođlu, 1992; Di, 1992). Bazı arařtırmacılar ise kızlarda benlik saygısının daha yūksek olduđunu belirtmiřlerdir (Conell, Spener ve Aber, 1994).

Alanyazına ve arařtırma sonuçlarına bakıldıđı zaman cinsiyet faktŖrünün benlik algısını ūnemli ūlūde etkilemediđi gŖrūlmektedir. Benlik geliřiminin, bireyin kendi içsel yolculuđu olarak dūřūnūldūđunde, cinsiyet faktŖrünün bu içsel yolculuk ūzerinde diđer faktŖrler (aile, evre, okul yařantısı, akademik bařarı) kadar etkili olmadıđı sŖylenebilir.

### **5.1.5. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Arařtırmanın yedinci problemi ise, ūstūn zekalı ūđrenciler ile ūstūn zekalı olmayan ūđrencilerin ebeveynlerinin benimsediđi ocuk yetiřtirme stillerinin farklılık gŖsterip gŖstermediđi sorusuydu. Arařtırma bulguları sonucunda, ebeveynlerin çocuklarının ūstūn zekalı olma ve olmama durumuna göre benimsedikleri ocuk yetiřtirme stilleri anlamlı dūzeyde farklılařtıkları gŖzlenmiřtir. ūstūn zekalı ūđrencilerin anne ve babalarının būyūk çođunluđu izin verici/řımartan olarak algılanmıřtır. ūstūn zekalı olmayan ūđrencilerin anne ve babalarının būyūk kısmı açıklayıcı otoriter olarak algılanmıřtır. Her iki grup içinde anne ve babaların aynı stili benimsemiř olmaları, ebeveynlerin kendi ilerinde tutarlı olmaları dikkat çekicidir. Alanyazın incelendiđinde, birebir ūstūn zekalı ūđrenciler ile ūstūn zekalı olmayan ūđrencilerin ebeveynlerinin ocuk yetiřtirme stillerine yŖnelik çalıřmalar mevcut deđildir. Bununla birlikte benzer çalıřmalar řu řekildedir:

Chiu (1987), farklı kültürdeki annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını incelemiştir. Çinli annelerin, İngiliz-Amerikan ve Çinli-Amerikan annelere göre daha kısıtlayıcı olduklarını saptamıştır. Çinli-Amerikan annelerin düşmanlık ve reddetme durumlarının diğer iki gruptan daha fazla olduğu bulunmuştur (Akt. Şanlı, 2007).

Özeri (1994) yaptığı araştırmada, annelerde en fazla demokratik tutumun olduğunu belirlemiştir. Savran ve Kuşin (1995), çalışmalarında çocuk yetiştirme konusunda özel bir eğitimden geçen anne-babaların, demokratik davranma özelliklerinde artış gözlenirken aşırı koruyucu davranma özelliklerinde ise düşüş gözlenmiştir. Ayrıca eğitim almayan anne-babaların demokratik davranma özellikleri düşerken, aşırı koruyucu özelliklerin arttığını belirtmişlerdir.

Winsler, Madigan ve Aquilino (2005), tarafından yapılan çalışmada ise babaların anneleri daha demokratik ve izin verici, daha az otoriter olarak bulunduğunu belirtilmişlerdir. Annelerin ise kendilerini babalardan daha demokratik algıladıkları saptanmıştır.

### **5.1.6. Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Anne ve babaların eğitim durumları ile çocuk yetiştirme stilleri arasında farklılaşma olup olmadığı alt problemlerine ilişkin tartışma bir arada verilmiştir. Bu alt probleme paralel alanyazın araştırmaları bazı değişkenlerle (sosyoekonomik düzey, eğitim durumu, gelir düzeyi) anne ve baba çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişki birlikte raporlaştırmışlardır. Bu sebeple bu araştırmada da anne ve baba eğitim durumlarının çocuk yetiştirme stilleriyle ilişkisi tartışılmıştır. Araştırma sonucunda anne eğitim durumunun anne çocuk yetiştirme stili ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlkokul ve ortaokul mezunu annelerin çoğunun açıklayıcı otoriter stil benimsedikleri görülmektedir. Okur-yazar olan anneler ile üniversite mezunu annelerin büyük bir kısmı izin verici/şımartan stil benimsemişlerdir. Okur-yazar olmayan annelerin ise çoğu otoriter stil benimsedikleri bulunmuştur.

Baba eğitim durumu ile çocuk yetiştirme stili arasında küçük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlkokul mezunu babaların büyük bir kısmı otoriter stil davranışlar sergilemişlerdir. Ortaokul mezunun babaların açıklayıcı otoriter stilde davrandıkları görülmüştür. Lise ve üniversite mezunu babaların ise, izin verici/şımartan stil benimsedikleri saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, farklı çalışmalar mevcuttur. Genel olarak sosyo ekonomik düzey, eğitim durumu ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ya da ana baba tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Okman, 1980; Öğretir, 1999; Demiriz, 1999; Eroğlu, 2014; Sertelin, 2003).

Bazı araştırmalar, anne ve babanın sosyo ekonomik durumu ve eğitim seviyesi arttıkça daha demokratik tutum sergilediklerini ortaya koymuştur (Okman, 1980; Özcan, 1996; Kaya, 2010; Ömeroğlu, 1996; Özben ve Argun, 2002). Alt sosyo ekonomik düzeyde olan ebeveynlerin ise daha koruyucu, daha baskıcı ve daha



otoriter tutumlar sergiledikleri ortaya konulmuştur (Von Der Lippe, 1999; Özcan, 1996; Okman, 1980; Demiriz ve Öğretir, 2007).

Bu araştırmalardan farklı olarak Tortumluoğlu (1999) yaptığı çalışmada ise eğitim düzeyleri, aylık geliri yüksek olup çalışan annelerin, aşırı koruyucu tutumlarının arttığını belirtmiştir. Annenin kendi yetiştiriliş biçiminin, çocuk yetiştirme tutumunu etkilediğini belirtmiştir.

Fischer ve Lazerson (1984) yaptığı çalışmada ise alt sosyo ekonomik düzeydeki anne-babaların çocuklarından, orta düzeydeki anne babalara göre daha az bağımsız davranış ve başarı bekleyen tutumlar sergilediklerini bulmuştur. Alt sosyoekonomik düzeydeki anne-babaların çocuklarına itaat etme, otoriteye saygı, temizlik ve düzen gibi değerlere yönelik baskı yaptığı, orta düzeydeki anne-babaların merak, öğrenmeye istekli olma ve kendini kontrol etme gibi konulara önem verme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır (Akt. Öğretir, 1999).

Alanyazın ve bu araştırma sonucu doğrultusunda ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocuk yetiştirme stilleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyinde artış, ebeveynlerin daha sorumluluk sahibi, çocukları ile iletişim kurmada sorun yaşamayan, çocuklarının düşüncelerini önemseyen bireyler olmasında etkili olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin gelenekçi tutumlarından vazgeçmede ve çocukların günümüz standartlarında değişen ihtiyaçlarını kabullenmede daha istekli oldukları söylenebilir.

## 5.2. SONUÇ

Araştırma sonucunda, genel olarak anne ve babanın benimsediği çocuk yetiştirme stillerinin öğrencilerin benlik algıları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Çocukların benlik ve kişilik gelişimleri aile ortamında başladığı için ebeveynlerin tutumlarının bu gelişimler için önemli bir etken olduğu söylenebilir.

- ✓ Anne ve babanın benimsediği çocuk yetiştirme stilleri çocukların benlik algılarını etkilemektedir.
- ✓ Benlik algısı yüksek olan üstün zekalı öğrencilerin annelerinin izin verici/şımartan stile sahip oldukları görülmektedir. Benlik algısı düşük olan öğrencilerin annelerinin ise izin verici/ihmkar stile sahip oldukları görülmüştür.
- ✓ Yüksek benlik algısına sahip üstün zekalı olmayan öğrencilerin annelerinin de izin verici/şımartan stil benimsedikleri görülmektedir. düşük benlik algısına sahip olan öğrencilerin ise annelerinin izin verci/ihmkar stil benimsedikleri görülmüştür.
- ✓ Yüksek benlik algısı olan üstün zekalı öğrencilerin babalarının da anneleri gibi izin verici/şımartan stile sahiptir. Düşük benlik algısı olan öğrencilerin babaları ise otoriter stil benimsemişlerdir.
- ✓
- ✓

- ✓ Benlik algısı yüksek olan üstün zekalı olmayan öğrencilerin babalarının anneleri gibi izin verici/şımartan stile sahiptirler. Benlik algısı düşük olan öğrencilerin ise babalarının otoriter stil benimsemişlerdir.
- ✓ Üstün zekalı öğrencilerin dürtü kontrolü alt boyutuna ilişkin benlik algıları kız öğrencilerden yüksek bulunmuştur.
- ✓ Üstün zekalı olmayan erkek öğrencilerin meslek ve eğitim hedefleri alt boyutuna ilişkin benlik algıları kız öğrencilere göre daha düşüktür. Üstün zekalı olmayan erkek öğrencilerin duygusal düzey alt boyutuna ilişkin benlik algıları kız öğrencilere göre daha yüksektir.
- ✓ Üstün zekalı öğrencilerin benlik algılarının üstün zekalı olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- ✓ Annenin benimsediği çocuk yetiştirme stilleri ile çocuklarının üstün zekalı tanısı almış olma ve olmama durumu arasında bir ilişki vardır.

- ✓ Üstün zekalı olmayan öğrencilerin ebeveynleri açıklayıcı otoriter stile sahip oldukları bulunmuştur. Üstün zekalı öğrencilerin ebeveynleri ise izin verici/şımartan stili benimsemişlerdir.
- ✓ Üniversite mezunu annelerin çoğu izin verici/şımartan stil benimsemişlerdir. Üniversite mezunu babalar da anneler gibi izin verici/şımartan stile sahiptirler.

### 5.3. ÖNERİLER

#### Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Anne baba eğitiminin ve tutumlarının çocukların kişilik gelişimindeki yeri düşünülecek olursa, anne baba olmadan önce çiftlere anne baba eğitimleri verilebilir.
- Üstün zekalı çocukların zihinsel, duygusal, fiziksel gelişimleri üstün zekalı olmayan çocuklardan farklıdır. Bu durumda üstün zekalı tanısı almış çocukların ailelerine çocuklarının gelişimlerine ilişkin bilgiler sunulan seminerler düzenlenebilir.
- Üstün zekalı çocukların büyük başarılar ortaya koyabilecek kapasitede oldukları düşünülürse, anne babaların çocukların ihtiyaçlarını, gelişimlerini ve akademik başarılarını destekleyici tutumlar sergilemeleri konusunda bilgilendirilebilirler.
- Anne babalara, benlik (kendilik) gelişimi konusunda okullar tarafından eğitimlere düzenlenebilir. Böylece anne babalar topluma daha özgür, özgüveni yüksek, başarıma isteği olan, vicdani yönü güçlü, ahlaki değerleri olan bireyler kazandırma konusunda bilgi sahibi bireyler olabilirler.
- Üstün zekalı bireylerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri daha iyi ortamlar düzenlenebilir.
- Anne ve babalardan sonra çocukların en fazla vakit geçirdikleri, kendilerini geliştirdikleri ortam okuldur. Öğretmenlere yönelik üstün zeka ve üstün yetenek konusunda eğitimler verilebilir. Üstün zekalı bir çocuğun bulunduğu sınıf ortamında, üstün zekalı çocuğa yönelik ne gibi etkinlikler yapabilecekleri konusunda bilgilendirme yapılabilir.
- Okullarda ve BİLSEM’lerde görev yapan rehber öğretmenler öğrencilerin iç ve dış çevredeki baskılara direnme gücünü artırmaya yönelik ve öğrencilere “dürtü kontrolü nedir, dürtü kontrolü nasıl sağlanır?” bu konulara yönelik seminerler verebilirler.
- Kız öğrencilerin duygusal düzeylerini artırmaya yönelik, yani ruhsal yapılarındaki duygusal uyumu sağlamalarına yönelik çalışmalar (psikolojik danışma, grup rehberliği) rehber öğretmenler tarafından yapılabilir.

**Araştırmaclara Yönelik Öneriler**

- Daha sonraki araştırmalarda, anne babalara yönelik eğitim programları düzenlenebilir.
- Çocukların benlik saygılarını, özgüvenlerini arttıracak çalışmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları*. (1. Basım). Ankara: Eduser Yayınları.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz-Yeterlik İnançları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, s. 319 – 334.
- Aunola, K., Stattin, H. ve Nunni, J. (2000). Parenting Style and Adolescents' Achievement Strategies. *Journal of Adolescence*, 23, p. 205-222.
- Aydın, S. (1994). *Eğitime Farklı Bir Bakış*. (1. Basım). İzmir: TÖV Yayınları.
- Baran, G. (1999). *Korunmaya Muhtaç Çocuk ve Benlik Kavramı*. Ankara: Yaysan Matbaacılık.
- Bartel, N. P. ve Reynolds, W. M. (1986). Depression and Self-Esteem in Academically Gifted and Nongifted Children: A Comparison Study. *Journal of School Psychology*, 24, p. 55-61.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37, p. 887-907.
- Baumrind, D. (1971a). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, p. 1-103.
- Baumrind, D. (1971b). Harmonious Parents and Their Preschool Children, *Developmental Psychology*, 4, p. 99-102.
- Baumrind, D. (1972). An Exploratory Study of Socialization Effects on Black Children: Some Black-White Comparisons, *Child Development*, 43, p. 261-267.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. (1. Basım). İstanbul: Doğan Kitap.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burak, E. M. (1995). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramlarına İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cevher, F. N. ve Buluş M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, s. 28-39.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., ve Aber, J. L. (1994). Educational Risk and Resilience in AfricanAmerican Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child Development*, 65, p. 493-506.
- Cornell, D. G. (1983). Gifted Children. The Impact of Positive Labelling on the Family System. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, p. 322-335.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of Psychological Testing* (4th edition). New York: Haper and Row Publishers Inc.
- Cutts, N. E., ve Moseley, N. (2001). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi: Ulusun En Büyük Kaynaklarından Birinin Harcanması Nasıl Önlenir?* (Çev. İ. Ersevîm) İstanbul: Özgür Yayınları. (Eserin orijinali 2001 yılında yayımlandı).
- Cüceloğlu D. (2000). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çankaya, B. (2007). *Lise I. Ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar, R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Editörler), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (ss. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Editörler), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (ss. 233 – 241). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Demiriz, S. (1999). *9-12 Yaş Çocukların Benlik Kavramı İle Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve Üst Sosyo-ekonomik Düzeydeki 10 yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), s. 105-122.
- Demoulin, D.F. (1999). A Personalized Development of Self-Concept for Beginning Readers. *Education*, 120(1).
- Demoulin, D. F. (2000). I Like Me: Enhancing Self Concept in Kindergarten-Age Children Through Active School/Business Partnerships. *NAPS communique*, 27 (8), p. 20-35.
- Dettmann, D.F. ve Colengelo, N. (1980). A Functional Model for Counseling Parents of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 24, p. 158-161.
- Diñç, F. (1992). *Cinsiyetleri Farklı Lise Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeylerinin Özsayı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekşi A. Özgüroğlu M (1992) Adolesans Döneminde Benlik İmajı. *1992 Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı*, s. 201-207. İzmir: Saray Tıp Kitabevleri.
- Enç, M. (2004), Enderun, M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Editörler), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (ss. 37-84) İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Ersoy, E. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Benlik Saygısı Ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Feldhusen, J. F. (1998). *Conceptions of Intelligence. Gifted and Talented Learners* (3.Basım). Denver: Love Publishing Company.
- Gabay, R. (1996). *Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory, in N. Colangelo ve G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (p. 60 - 74). Boston: Allyn and Bacon.
- Galton, F. (1892). Hereditary Genius. (Or. Pub. 1869). This edition forms part of the online Galton archives at <http://galton.org/>
- Galton, F. (2004). Inquiries Into Human Faculty And Its Development. (Or. Pub. 1883). This edition forms part of the online Galton archives at <http://galton.org/>
- Garcia, F. ve Gracia E. (2009). Is Always Authoritative the Optimum Parenting Style? Evidence from Spanish Families. *Adolescence*, 44(173), p. 101-131.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gençtan, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gençtan, E. (2005). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Hür Yayınevi.
- Gould, S. J. (1996). *The Measurment of Man*. New York: London.
- Gross, M.U.M. (2004). Exceptionally Gifted Children.
- Gross, M.U.M ve Van Vliet, H.E. (2005). Radical Acceleration and Early Entry College: A Review of the Research. *Gifted Child Quarterly*, 49, p. 154-171.
- Guilford, J. P. (1985). The Structure of Intellect Model. *Handbook of Intelligence*, (Ed. B. Wolman), New York: Willey.
- Güngör, A. (1989). *Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Haensly, P. (2000). Parenting the Gifted: What Can I Do to Help My Gifted Child? *Gifted Child Today*, 23(1), p. 20-24.
- Haensly, P. (2001). Parenting: A Collage of Parents' Stories. *Gifted Child Today*, 24(3), p. 36-44.
- Harter, S. P. (1996). Variations in Relevance Assessments and the Measurement of Retrieval Effectiveness. *Journal of the American Society for Information Science*, 47(1), p. 37-49.
- Harter, S. (2012). Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundation, *The Guilford Press*, NY.
- Herz, L. ve Gullone, E. (1999). The Relationship Between Self-Esteem and Parenting Style: A Cross-cultural Comparison of Australian and Vietnamese Australian Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(6), p. 742-761.
- Hodge, K.A. ve Kemp, C.R. (2006). Recognition Gifted in the Early Years of School: Perspectives of Teachers, Parents and Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, p. 164-204.
- Johnson, W., Bouchard, T. J., (2005). Constructive Replication of the Visual-Perceptual-Image Rotation Model In Thurstone's (1941) Battery Of 60 Tests Of Mental Ability. *Intelligence*, 33(4), p. 417-430.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*. (3. Basım). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karagöllu, S. (1995). *Anaokulu Almış ve Almamış İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Okul Başarı Düzeyleri İle Öz-Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), s. 127-144.
- Karnes, F.A. ve Wherry, J.N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers- Harris Children's Self-Concept Scale, *Psychological Reports*, 49(3), p. 9-14.
- Keysan, A. (1986). *SSCB'de Üstün Zekâlıların Eğitimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Yayınevi.
- Leana, M.Z. (2005). *Üstün Zekalı ve Normal Çocuklarda Yöneltilmiş Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Loeb, R. C. & Jay, G. (1987). Self Concept in the Gifted Children: Differential Impact in Boys and Girls. *Gifted Child Quarterly*, 31, p. 4-9.
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction, P.H.Mussen, ve E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Cil IV Socialization, Personality and Social Development, New York, Wiley, p. 1-101.
- Maker, J. (2003). New Directions in Enrichment and Acceleration, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (p. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Marsh, H. W. & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond Effect on Academic Self Concept: A Cross Cultural (26-country) Test of Negative Effects of Academically Selective Schools, *American Psychologist*, 58, p. 364-376.
- McClellan, E. (1985). *Defining Giftedness*. [Online] Retrieved on 25.04.2014 at URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262519.pdf>.
- Meredith, W. H., Abbott, D.A. ve Zheng, F.M. (1992). Self-concept and Sociometric Outcomes: A Comparison of Only Children and Sibling Children from Urban and Rural Areas in the People's Republic of China. *Journal of Psychology*, 126(4), p. 411-420.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. ve Keehn, D. (2007). Maternal and Paternal Parenting Style in Adolescents: Associations with Self Esteem,



- Depression, and Life Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, p. 39-47.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1991). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morawska, A. ve Sanders M. R. (2008). Parenting Gifted and Talented Children: What Are the Key Child Behaviour and Parenting Issues?. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42, p. 819-827.
- Naglieri, J. A., (2001) Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory. *Roeper Review*, 23(3), p. 151-161.
- Okman, G. (1980). *Bilişsel Stilin Etkenleri: Ergenler Üzerine Bir Çalışma. (The Factors Influencing Cognitive Style: A study of adolescents)*. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.Y. ve Thomson, D. (27 March 2014). Family Environment and Social Development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, Published Online. p. 1-18.
- Öğretir, A.D. (1999). *Alt Ve Üst Sosyo- Ekonomik Düzeydeki 6 Yaş Çocukların Sosyal Oyun Davranışlarıyla Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, F. (1998). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Terbiyesinde Annenin Rolü ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları (Anne Tutumlarının Demografik Bilgilere Göre Farklaşım Farklaşmadığına İlişkin Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, U. (1987). Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar, B. Onur (Editör), *Ergenlik Psikolojisi*, Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Özbay, (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi: Araştırma-Teori-Uygulama*. Trabzon: Empati Yayınları.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları Ve Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özeri, Z.N. (1994). *Okulöncesi Dönemde Ahlak Gelişimi Eğitimi. (Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Beş Yaş Çocuğunun Adalet Gelişimine Etkisinin Araştırılması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, İ.E. (2011). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Pyryt, M.C. ve Mendaglio, S. (1994). The multidimensional Self-concept: A Comparison of Gifted and Average-Ability Adolescents, *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), p. 299-305.
- Ramazan, O. (1997). *WJ-R Görsel Eşleme, Çizip Çıkarma, Görsel Tamamlama ve Resim Tanıma Testlerinin Güvenirlik, Geçerlilik ve Ön Norm Çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Rau, W. A. (2001). *The Relationship of Emotional Intelligence Test Scores to Job Performance Evaluation Scores in the Management Group of A Health Care Organization*. Yayınlanmamış doktora tezi. Medical University of South Carolina, ABD.
- Reimers, E. (1996). Self Development of Venezuelan Adolescents A Test of Kegan's Theory and Subject-Object Interview in Another Culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(1), p. 25-36.
- Rotigel, J.V. (2003). Understanding Young Gifted Child: Guidelines for Parents, Families and Educators. *Early Childhood Education Journal*, Issue, 30, p. 209-214.
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar Özellikleri, Tanımlamaları, Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Savran, C. ve Kuşın, İ. (1995). *Ana- Babalar İle Onların Ana-Babalariarasındaki Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Tutum İlişkileri*, 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya- Pa Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş., s. 181- 196.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sertelin, Ç. (2003). *Ebeveyn Tutumlarının Sosyokültürel Yapı ve Aile Fonksiyonları İle İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., İstanbul.
- Skowron, E.A. (2005). Parent Differentiation of Self and Child Competence In Low-Income Urban Families. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), p. 337-346.
- Sousa, D. A. (2003). *How the Gifted Brain Learns*. California: Corwin Pres.
- Sternberg, R. J. (1999). A Triarchic Approach to the Understanding and Assessment of Intelligence in Multicultural Populations. *Journal of School Psychology*, 37, p. 145-159.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). Dr. Jekyll Meets Mr. Hyde: Two Faces of Research on Intelligence and Cognition. *Intelligence ve Cognition Chapter 6* Retrieved.
- Sutarso, P. (1998). *Gender Differences on the Emotional Intelligence Inventory (EQI)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Department of Educational Research in the Graduate School of the University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Sümer, N. ve Güngör D. (1999). Çocuk Yetiştirme Stillerinin Bağlanma Stilleri, Benlik Değerlendirmeleri ve Yakın İlişkiler Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), s. 35-58.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tannenbaum, A. J. (2000). Giftedness: The ultimate instrument for good and evil. K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Ed.), *International Handbook of Giftedness and Talent* içinde (2. bs. s. 447-465.). New York: Elsevier.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and Its Use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe, N. ve Oçkunkaya, B. (1968). *Zeka Kuramları*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.
- Tortumluoğlu, G. (1999). *Annelerin aile kavramını algulamaları ve bunun çocuk yetiştirme tutumu üzerinde etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tunç, A. (2006). Çocuk Yetiştirme Stilleri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), s. 37-44.
- Von Der Lippe, A. L. (1999). The Impact of Maternal Schooling and Occupation on Child-rearing Attitudes and Behaviours in Low Income Neighbourhoods in Cairo, Egypt. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3), p. 703-729.
- Walker, S.Y. (2002). *The Survival Guide for Parents of Gifted Kids*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.
- Weber, C.L. ve Stanley, L. (2012). Educating Parents of Gifted Children: Designing Effective Workshops for Changing Parent Perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), p. 128-136.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective Factors in General Intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, p. 444- 45.
- Wechsler, D. (1981). Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale—Revised. New York: Psychological Corporation.
- Weiten, W. ve Lloyd, M.A. (2006). *Psychology Applied to Modern Life: Adjustment in the 21st Century*, USA: Belmont CA.
- Winsler, A., Madigan, A., ve Aquilino, S. (2005). Correspondence Between Maternal and Parental Parenting Styles in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, p. 1- 12.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç-Atıcı, M. (2004). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Yılmaz, A. (1999) Çocuk Yetiştirme Tutumları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(1), s. 99-118.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurdagül, Ş. (1987). *Bazı Sosyo-ekonomik Değişkenlerin Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Zigler, E. F. and Finn-Stevenson M. (1987). *Children Development and Social Issues*. Toronto: D.C. Heath and Company.
- Satılmış, G. ve Seber, G. (1989). Self Esteem in Adolescents Who Live in Training-institute. *Journal of Pcshology*, 7(23), p. 68-73.

**EKLER****Ek-1 Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi**



T.C.  
**MERSİN VALİLİĞİ**  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202/605/3710089  
Konu : Araştırma İzni

07/04/2015

**VALİLİK MAKAMINA**

**İlgi:** Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Şube Müdürlüğü 17.03.2015 tarih ve 15302574-605.01-242/3671 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, öğretim görevlisi Doç.Dr. Mehmet GÜNDOĞDU' nun danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Bilge BAKIR'ın "**Üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi**" konulu araştırma izin talebi ile ilgili 24.03.2015 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, öğretim görevlisi Doç.Dr. Mehmet GÜNDOĞDU' nun danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Bilge BAKIR'ın **2014-2015 Eğitim Öğretim yılının 2.döneminde** Mersin ilindeki tüm ilçelerde bulunan ilkököl ve ortaokullarla birlikte BİLSEM'de öğrenim gören öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak (**Mühürlü ve onaylı soruları kullanarak**) ve eğitim öğretimi aksatmadan uygulaması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

**Adem KOCA**  
Millî Eğitim Müdürü

**EKLER :**

- 1- Dilekçe ve Ekleri (10 sy.)
- 2- Komisyon Görüşü

OLUR  
07/04/2015

**Eyüp Sabri KARTAL**  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
AŞİ İL MEB  
07.04.2015

**Ek-2 Demografik Bilgi Anketi****DEMOGRAFİK BİLGİ ANKETİ**

Değerli Öğrencimiz,

Bu çalışma, üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algıları ve ailelerinin çocuk yetiştirme stillerine ilişkin bir yüksek lisans tez araştırmasını kapsamaktadır.

Araştırma kapsamında vereceğiniz yanıtlar bireysel olarak tek tek değerlendirilmeyecektir. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Sizin vereceğiniz doğru ve samimi yanıtlar araştırmamın güvenilirliği açısından önemlidir. Lütfen samimi ve içten cevaplar veriniz ve her maddeyi işaretleyiniz. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bilge BAKIR

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet:  Kız  Erkek

Sınıf:  5. Sınıf  6. Sınıf  7. Sınıf  8. Sınıf  9. Sınıf  10. Sınıf

....

Annenizin eğitim durumu?

Okur-Yazar değil  Okur-Yazar  İlkokul  Ortaokul  Lise

Üniversite

Lisans Üstü

Babanızın eğitim durumu?

Okur-Yazar değil  Okur-Yazar  İlkokul  Ortaokul  Lise

Üniversite

Lisans Üstü

### Ek-3 Offer Benlik İmgesi Ölçeği

#### OFFER BENLİK İMGESİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra her ifadenin yanına size ne derecede uygun olduğunu ilgili yere (X) işareti koyarak ifade etmenizdir. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve içten ve samimi cevaplar veriniz.

Bana çok uygun

4. Bana pek uygun değil

Bana uygun

5. Bana çoğunlukla uygun değil

Bana biraz uygun

6. Bana hiç uygun değil

		1 Bana çok uygun	2 Bana uygun	3 Bana biraz uygun	4 Bana pek uygun değil	5 Bana çoğunlukla uygun değil	6 Bana hiç uygun değil
1.	Başka insanlarla birlikteyken birinin benimle alay edeceğinden korkarım.						
2.	Anne ve babamın gelecekte benimle gurur duyacaklarını sanıyorum.						
3.	Annem ve babam hep başkasının (örneğin kardeşlerimden birinin) tarafını tutarlar.						
4.	Karşı cinsten akranlarım beni sıkıcı bulur.						
5.	Kendimi genellikle gergin hissediyorum.						
6.	Genellikle pikniklerde veya arkadaş toplantılarında kendimi bir yabancı gibi hissedirim.						



7.	Zaman zaman pek kontrol edemediğim ağlama veya gülme nöbetlerine tutulurum.						
8.	Genellikle babamın hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.						
9.	Çoğu zaman kafam karmakarışıktır.						
10.	Kendimi tanıdığım insanların çoğundan daha aşağı hissediyorum.						
11.	Annemi ve babamı anlamak benim için mümkün değil.						
12.	Kendi hatam olmayan şeylerden ötürü bile çoğunlukla kendimi suçlarım.						
13.	Genellikle mutluyum.						
14.	Bazen kendimden öyle utanırım ki, hemen bir köşeye saklanıp ağlamak isterim.						
15.	Duygularım kolayca incinir.						
16.	Çoğu zaman kendimi duygusal yönden boş hissediyorum.						
17.	Annem ve babam genellikle iyi geçinirler.						
18.	Başka insanların benden pek hoşlanmadıklarını düşünüyorum.						
19.	Yeni arkadaşlıklar kurmakta çok zorluk çekerim.						

20.	Çok fazla huzursuzum.						
21.	Yaşamaya devam etmektense, ölmenin daha iyi olacağını sık sık düşünürüm.						
22.	Yeni arkadaşlıklar kurmak bana çok zor gelir.						
23.	Ailem de kararlar verilirken benim de söz hakkım olduğunu hissederim.						
24.	Kendimi çok yalnız hissediyorum.						
25.	Yaşamayı seviyorum.						
26.	Annem ve babam bana karşı genellikle sabırlıdır.						
27.	Kendi çocuklukları mutsuz geçmiş ise, anne babalar çok sıklıkla çocukları anlamaz.						
28.	Yaşıtlarımla beraber olmaktansa, yalnız olmayı tercih ederim.						
29.	Sürekli olarak bir şeyden ürküyorum.						
30.	Çok sıklıkla “Hiç de olmak istediğim gibi biri değilim” diye düşünürüm.						
31.	Genellikle kendimi evde bir fazlalık gibi hissediyorum.						

32.	Eğer başkaları benimle aynı fikirde olmaz, beni desteklemezlerse, fena halde canım sıkılır.						
33.	Genellikle kendimi çirkin hisseder, çekici olmadığımı düşünürüm.						
34.	Cinsel konularda kendimi geri(cahil ve tecrübesiz) hissediyorum.						
35.	Hiç boş durmadığım halde işlerimi, bir türlü bitiremiyorum.						
36.	Diğer insanlar baktıklarında, herhalde vücudumun pek iyi gelişmemiş olduğunu düşünüyorlardır.						
37.	Annem ve babam benden utanıyorlar.						
38.	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum.						
39.	Üzgün olduğum zaman bile iyi bir fıkraya gülebilirim.						
40.	Genellikle vaktimin çoğunu evden uzakta geçirmeye çalışıyorum.						
41.	Hayatı, çözümü olmayan sonsuz sayıda problemler dizisi olarak görüyorum.						
42.	Yıllardır anne babama kin besliyorum.						

43.	Hiçbir yeteneğimin olmadığını düşünüyorum.						
44.	Başıma geleceğinden emin olduğum bir olayla nasıl başa çıkabileceğim konusunda önceden hazırlık yapmam (başıma geldikten sonra düşünürüm.)						
45.	Annem ve babam genellikle benden memnundurlar.						
46.	Yeni arkadaşlıklar kurmakta fazla zorluk çekmem.						
47.	Okul ve ders çalışmak benim için pek önemli değildir.						
48.	Katıldığım eğlence ve arkadaş toplantılarının çoğundan zevk alırım.						
49.	Sebebini anlayamadığım korkularım pek fazla yoktur.						
50.	Kendimi sıklıkla hüzünlü, kederli hissederim.						

#### Ek-4 Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Anne Formu)

##### ÇYSÖ ANNE FORMU

Aşağıda ANNENİZLE ilişkileriniz hakkında cümleler verilmiştir. Sizden istenen ÇOCUKLUĞUNUZU ve genel olarak ANNENİZLE İLİŞKİNİZİ DÜŞÜNEREK her bir cümlenin sizin için ne derece doğru olduğunu ilgili yere (X) işareti atarak belirtmenizdir. Her cümle için 5 seçenek söz konusudur (Hiç doğru değil / Doğru değil / Kısmen doğru / Doğru / Çok doğru). Hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan her cümle ile ilgili olarak kendi durumunuzu doğru bir şekilde yansıtmmanızdır. Annenizi kaybetmişseniz yetişmenizde en çok katkısı olan kişiyi göz önüne alınız.

CÜMLELER	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Çok doğru
1.Benimle sık sık rahatlatıcı bir şekilde konuşurdu.					
2.Her davranışımı sıkı sıkıya kontrol etmek isterdi.					
3.Nasıl davranacağım ya da ne yapacağım konusunda bana hep yararlı fikirler vermiştir.					
4.Onun istediği hayatı yaşamam konusunda hep ısrarlı olmuştur.					
5.Sorunlarım olduğunda onları daha açık bir şekilde görmemde hep yardımcı olmuştur.					
6.Annem arkadaşlarımla ilişkilerime çok karıştırdı.					
7.Sorunlarımı çözmemde destek olurdu.					
8.Onunkinden farklı bir görüşe sahip olmama genellikle tahammül edememiştir.					
9.Sevgi ve yakınlığına her zaman güvenmişimdir.					

10.Kurallarına aykırı davrandığım zaman beni kolay kolay affetmezdi.					
11.Annemle hiçbir zaman yakın bir ilişkimiz olmadı. (R)					
12.Ne zaman, ne yapmam gerektiği konusunda talimat verirdi.					
13.Bir problemim olduğunda ona anlatmaktansa, kendime saklamayı tercih ederim.(R)					
14.Geç saatlere kadar oturmama izin vermezdi.					
15.Onunla birbirimize çok bağlıydık.					
16.Arkadaşlarımla geç saatlere kadar dışarıda kalmama izin vermezdi.					
17.Onun düşüncelerine ters gelen bir şey yaptığımda suçlamazdı.					
18.Boş zamanlarımı nasıl değerlendireceğime karıştırdı.					
19.Bir sorunum olduğunda bunu hemen anlardı.					
20.Hangi saatte hangi arkadaşımın buluşacağını bilmek isterdi.					
21.Annem hiçbir zaman benim ne hissettiğim veya ne düşündüğümle gerçekten ilgilenmedi. (R)					
22.Arkadaşlarımla dışarı çıkmama nadiren izin verirdi.					

### Ek-5 Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Baba Formu)

#### ÇYSÖ BABA FORMU

Aşağıda BABANIZLA ilişkileriniz hakkında cümleler verilmiştir. Sizden istenen ÇOCUKLUĞUNUZU ve genel olarak BABANIZLA İLİŞKİNİZİ DÜŞÜNEREK her bir cümlenin sizin için ne derece doğru olduğunu ilgili yere (X) işareti atarak belirtmenizdir. Her cümle için 5 seçenek söz konusudur (Hiç doğru değil / Doğru değil / Kısmen doğru / Doğru / Çok doğru). Hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan her cümle ile ilgili olarak kendi durumunuzu doğru bir şekilde yansıtmmanızdır. Babanızı kaybetmişseniz yetişmeniz en çok katkısı olan kişiyi göz önüne alınız.

CÜMLELER	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Çok doğru
1.Benimle sık sık rahatlatıcı bir şekilde konuşurdu.					
2.Her davranışımı sıkı sıkıya kontrol etmek isterdi.					
3.Nasıl davranacağım ya da ne yapacağım konusunda bana hep yararlı fikirler vermiştir.					
4.Onun istediği hayatı yaşamam konusunda hep ısrarlı olmuştur.					
5.Sorunlarım olduğunda onları daha açık bir şekilde görmemde hep yardımcı olmuştur.					
6.Babam arkadaşlarımla ilişkilerime çok karıştırdı.					
7.Sorunlarımı çözmemde destek olurdu.					
8.Onunkinden farklı bir görüşe sahip olmama genellikle tahammül edememiştir.					
9.Sevgi ve yakınlığına her zaman güvenmişimdir.					

10.Kurallarına aykırı davrandığım zaman beni kolay kolay affetmezdi.					
11.Babamla hiçbir zaman yakın bir ilişkimiz olmadı. (R)					
12.Ne zaman, ne yapmam gerektiği konusunda talimat verirdi.					
13.Bir problemim olduğunda ona anlatmaktansa, kendime saklamayı tercih ederim.(R)					
14.Geç saatlere kadar oturmama izin vermezdi.					
15.Onunla birbirimize çok bağlıydık.					
16.Arkadaşlarımla geç saatlere kadar dışarıda kalmama izin vermezdi.					
17.Onun düşüncelerine ters gelen bir şey yaptığımda suçlamazdı.					
18.Boş zamanlarımı nasıl değerlendireceğime karıştırdı.					
19.Bir sorunum olduğunda bunu hemen anlardı.					
20.Hangi saatte hangi arkadaşımın buluşacağını bilmek isterdi.					
21.Babam hiçbir zaman benim ne hissettiğim veya ne düşündüğümle gerçekten ilgilenmedi. (R)					
22.Arkadaşlarımla dışarı çıkmama nadiren izin verirdi.					



**Ek-6 Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Anne Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi SYNTAX Dosyası**

SYSTEM FILE from file 'C:\Users\x\Desktop\LİSRELVERİ\lisreianne.DSF'

Sample Size = 415

Latent Variables annekabu annesiki

Relationships

CYSAN1 = annekabu

CYSAN2 = annesiki

CYSAN3 = annekabu

CYSAN4 = annesiki

CYSAN5 = annekabu

CYSAN6 = annesiki

CYSAN7 = annekabu

CYSAN8 = annesiki

CYSAN9 = annekabu

CYSAN10 = annesiki

CYSAN11 = annekabu

CYSAN12 = annesiki

CYSAN13 = annekabu

CYSAN14 = annesiki

CYSAN15 = annekabu

CYSAN16 = annesiki

CYSAN17 = annekabu

CYSAN18 = annesiki

CYSAN19 = annekabu

CYSAN20 = annesiki

CYSAN21 = annekabu

CYSAN22 = annesiki

Set the Variance of annekabu to 1.00

Set the Variance of annesiki to 1.00

Set the Error Covariance of CYSAN3 and CYSAN1 Free

Set the Error Covariance of CYSAN10 and CYSAN6 Free

Set the Error Covariance of CYSAN14 and CYSAN4 Free

Path Diagram

End of Problem

**Ek-7 Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Baba Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi SYNTAX Dosyası**

SYSTEM FILE from file 'C:\Users\x\Desktop\LİSRELVERİ\lisrlellbaba.DSF'

Sample Size = 415

Latent Variables babakabu babasiki

Relationships

CYSBA1 = babakabu

CYSBA2 = babasiki

CYSBA3 = babakabu

CYSBA4 = babasiki

CYSBA5 = babakabu

CYSBA6 = babasiki

CYSBA7 = babakabu

CYSBA8 = babasiki

CYSBA9 = babakabu

CYSBA10 = babasiki

CYSBA11 = babakabu

CYSBA12 = babasiki

CYSBA13 = babakabu

CYSBA14 = babasiki

CYSBA15 = babakabu

CYSBA16 = babasiki

CYSBA17 = babakabu

CYSBA18 = babasiki

CYSBA19 = babakabu

CYSBA20 = babasiki

CYSBA21 = babakabu

CYSBA22 = babasiki

Set the Variance of babakabu to 1.00

Set the Variance of babasiki to 1.00

Set the Error Covariance of CYSBA7 and CYSBA3 Free

Set the Error Covariance of CYSBA9 and CYSBA7 Free

Set the Error Covariance of CYSBA16 and CYSBA14 Free

Path Diagram

End of Problem

**Ek-8 Offer Benlik İmgesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi SYNTAX Dosyası**

SYSTEM FILE from file 'C:\Users\x\Desktop\LİSRELVERİ\lisrelofferb.DSF'

Sample Size = 415

Latent Variables benlikal

Relationships

OBI1 = benlikal

OBI2 = benlikal

OBI3 = benlikal

OBI4 = benlikal

OBI5 = benlikal

OBI6 = benlikal

OBI7 = benlikal

OBI8 = benlikal

OBI9 = benlikal

OBI10 = benlikal

OBI11 = benlikal

OBI12 = benlikal

OBI13 = benlikal

OBI14 = benlikal

OBI15 = benlikal

OBI16 = benlikal

OBI17 = benlikal

OBI18 = benlikal

OBI19 = benlikal

OBI20 = benlikal

OBI21 = benlikal

OBI22 = benlikal

OBI23 = benlikal

OBI24 = benlikal

OBI25 = benlikal

OBI26 = benlikal

OBI27 = benlikal

OBI28 = benlikal

OBI29 = benlikal

OBI30 = benlikal

OBI31 = benlikal

OBI32 = benlikal

OBI33 = benlikal

OBI34 = benlikal

OBI35 = benlikal

OBI36 = benlikal

OBI37 = benlikal

OBI38 = benlikal

OBI39 = benlikal

OBI40 = benlikal

OBI41 = benlikal

OBI42 = benlikal

OBI43 = benlikal

OBI44 = benlikal

OBI45 = benlikal

OBI46 = benlikal

OBI47 = benlikal

OBI48 = benlikal

OBI49 = benlikal

OBI50 = benlikal

Set the Variance of benlikal to 1.00

Path Diagram

End of Problem

**Ek-9 Üstün Zekalı Öğrencilerin ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisi SYNTAX Dosyası**

SYSTEM FILE from file 'C:\Users\x\Desktop\LİSRELVERİ\lisrelyem.DSF'

Sample Size = 415

Latent Variables Benlik AnneCYS BabaCYS

Relationships

OBI1 = 0.60\*Benlik

OBI2 = Benlik

OBI3 = Benlik

OBI4 = Benlik

OBI5 = Benlik

OBI6 = Benlik

OBI7 = Benlik

OBI8 = Benlik

OBI9 = Benlik

OBI10 = Benlik

OBI11 = Benlik

OBI12 = Benlik

OBI13 = Benlik

OBI14 = Benlik

OBI15 = Benlik

OBI16 = Benlik

OBI17 = Benlik

OBI18 = Benlik

OBI19 = Benlik

OBI20 = Benlik

OBI21 = Benlik

OBI22 = Benlik

OBI23 = Benlik

OBI24 = Benlik

OBI25 = Benlik

OBI26 = Benlik

OBI27 = Benlik

OBI28 = Benlik

OBI29 = Benlik

OBI30 = Benlik

OBI31 = Benlik

OBI32 = Benlik

OBI33 = Benlik

OBI34 = Benlik

OBI35 = Benlik

OBI36 = Benlik

OBI37 = Benlik

OBI38 = Benlik

OBI39 = Benlik

OBI40 = Benlik

OBI41 = Benlik

OBI42 = Benlik

OBI43 = Benlik

OBI44 = Benlik

OBI45 = Benlik

OBI46 = Benlik

OBI47 = Benlik

OBI48 = Benlik

OBI49 = Benlik

OBI50 = Benlik

CYSAN1 = AnneCYS

CYSAN2 = AnneCYS

CYSAN3 = AnneCYS

CYSAN4 = AnneCYS

CYSAN5 = AnneCYS

CYSAN6 = AnneCYS

CYSAN7 = AnneCYS

CYSAN8 = AnneCYS

CYSAN9 = AnneCYS

CYSAN10 = AnneCYS

CYSAN11 = AnneCYS

CYSAN12 = AnneCYS

CYSAN13 = AnneCYS

CYSAN14 = AnneCYS

CYSAN15 = AnneCYS

CYSAN16 = AnneCYS

CYSAN17 = AnneCYS

CYSAN18 = AnneCYS

CYSAN19 = AnneCYS

CYSAN20 = AnneCYS

CYSAN21 = AnneCYS

CYSAN22 = AnneCYS

CYSBA1 = BabaCYS

CYSBA2 = BabaCYS

CYSBA3 = BabaCYS

CYSBA4 = BabaCYS

CYSBA5 = BabaCYS

CYSBA6 = BabaCYS

CYSBA7 = BabaCYS

CYSBA8 = BabaCYS

CYSBA9 = BabaCYS

CYSBA10 = BabaCYS

CYSBA11 = BabaCYS

CYSBA12 = BabaCYS

CYSBA13 = BabaCYS

CYSBA14 = BabaCYS

CYSBA15 = BabaCYS

CYSBA16 = BabaCYS

CYSBA17 = BabaCYS

CYSBA18 = BabaCYS

CYSBA19 = BabaCYS

CYSBA20 = BabaCYS

CYSBA21 = BabaCYS

CYSBA22 = BabaCYS

Benlik = AnneCYS BabaCYS

Set the Variance of AnneCYS to 1.00

Set the Variance of BabaCYS to 1.00

Set the Error Covariance of OBI8 and OBI5 Free

Path Diagram

End of Problem

**Ek-10 Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisi SYNTAX Dosyası**

SYSTEM FILE from file 'C:\Users\x\Desktop\LİSRELVERİ\25062015.DSF'

Sample Size = 122

Latent Variables Benlik AnneCYS BabaCYS

Relationships

OBI1 = 0.86\*Benlik

OBI2 = Benlik

OBI3 = Benlik

OBI4 = Benlik

OBI5 = Benlik

OBI6 = Benlik

OBI7 = Benlik

OBI8 = Benlik

OBI9 = Benlik

OBI10 = Benlik

OBI11 = Benlik

OBI13 = Benlik

OBI14 = Benlik

OBI15 = Benlik

OBI16 = Benlik

OBI17 = Benlik

OBI18 = Benlik

OBI19 = Benlik

OBI20 = Benlik

OBI21 = Benlik

OBI22 = Benlik

OBI23 = Benlik

OBI25 = Benlik

OBI26 = Benlik

OBI27 = Benlik

OBI28 = Benlik

OBI29 = Benlik

OBI30 = Benlik

OBI31 = Benlik

OBI32 = Benlik

OBI33 = Benlik

OBI34 = Benlik

OBI35 = Benlik

OBI36 = Benlik

OBI37 = Benlik

OBI38 = Benlik

OBI39 = Benlik



OBI40 = Benlik  
OBI41 = Benlik  
OBI42 = Benlik  
OBI43 = Benlik  
OBI44 = Benlik  
OBI45 = Benlik  
OBI46 = Benlik  
OBI47 = Benlik  
OBI48 = Benlik  
OBI49 = Benlik  
OBI50 = Benlik  
CYSAN1 = AnneCYS  
CYSAN2 = AnneCYS  
CYSAN3 = AnneCYS  
CYSAN4 = AnneCYS  
CYSAN5 = AnneCYS  
CYSAN6 = AnneCYS  
CYSAN7 = AnneCYS  
CYSAN8 = AnneCYS  
CYSAN9 = AnneCYS  
CYSAN10 = AnneCYS  
CYSAN11 = AnneCYS  
CYSAN12 = AnneCYS  
CYSAN13 = AnneCYS  
CYSAN14 = AnneCYS  
CYSAN15 = AnneCYS  
CYSAN16 = AnneCYS  
CYSAN17 = AnneCYS  
CYSAN18 = AnneCYS  
CYSAN19 = AnneCYS  
CYSAN20 = AnneCYS  
CYSAN21 = AnneCYS  
CYSAN22 = AnneCYS  
CYSBA1 = BabaCYS  
CYSBA2 = BabaCYS  
CYSBA3 = BabaCYS  
CYSBA4 = BabaCYS  
CYSBA5 = BabaCYS  
CYSBA6 = BabaCYS  
CYSBA7 = BabaCYS  
CYSBA8 = BabaCYS  
CYSBA9 = BabaCYS  
CYSBA10 = BabaCYS

CYSBA11 = BabaCYS

CYSBA12 = BabaCYS

CYSBA13 = BabaCYS

CYSBA14 = BabaCYS

CYSBA15 = BabaCYS

CYSBA16 = BabaCYS

CYSBA17 = BabaCYS

CYSBA18 = BabaCYS

CYSBA19 = BabaCYS

CYSBA20 = BabaCYS

CYSBA21 = BabaCYS

CYSBA22 = BabaCYS

Benlik = AnneCYS BabaCYS

Set the Variance of AnneCYS to 1.00

Set the Variance of BabaCYS to 1.00

Set the Error Covariance of OBI9 and OBI7 Free

Set the Error Covariance of CYSAN10 and CYSAN6 Free

Path Diagram

End of Problem

**Ek-11 Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisi SYNTAX Dosyası**

SYSTEM FILE from file

'C:\Users\x\Desktop\LİSRELVERİ\ÜstünZekalıOlmayanlar.DSF'

Sample Size = 293

Latent Variables Benlik AnneCYS BabaCYS

Relationships

OBI1 = 0.46\*Benlik

OBI2 = Benlik

OBI3 = Benlik

OBI4 = Benlik

OBI5 = Benlik

OBI6 = Benlik

OBI7 = Benlik

OBI8 = Benlik

OBI9 = Benlik

OBI10 = Benlik

OBI11 = Benlik

OBI12 = Benlik

OBI13 = Benlik

OBI14 = Benlik

OBI15 = Benlik

OBI16 = Benlik

OBI17 = Benlik

OBI18 = Benlik

OBI19 = Benlik

OBI20 = Benlik

OBI21 = Benlik

OBI22 = Benlik

OBI23 = Benlik

OBI24 = Benlik

OBI25 = Benlik

OBI26 = Benlik

OBI27 = Benlik

OBI28 = Benlik

OBI29 = Benlik

OBI30 = Benlik

OBI31 = Benlik

OBI32 = Benlik

OBI33 = Benlik

OBI34 = Benlik

OBI35 = Benlik

OBI36 = Benlik

OBI37 = Benlik  
OBI38 = Benlik  
OBI39 = Benlik  
OBI40 = Benlik  
OBI41 = Benlik  
OBI42 = Benlik  
OBI43 = Benlik  
OBI44 = Benlik  
OBI45 = Benlik  
OBI46 = Benlik  
OBI47 = Benlik  
OBI48 = Benlik  
OBI49 = Benlik  
OBI50 = Benlik  
CYSAN1 = AnneCYS  
CYSAN2 = AnneCYS  
CYSAN3 = AnneCYS  
CYSAN4 = AnneCYS  
CYSAN5 = AnneCYS  
CYSAN6 = AnneCYS  
CYSAN7 = AnneCYS  
CYSAN8 = AnneCYS  
CYSAN9 = AnneCYS  
CYSAN10 = AnneCYS  
CYSAN11 = AnneCYS  
CYSAN12 = AnneCYS  
CYSAN13 = AnneCYS  
CYSAN14 = AnneCYS  
CYSAN15 = AnneCYS  
CYSAN16 = AnneCYS  
CYSAN17 = AnneCYS  
CYSAN18 = AnneCYS  
CYSAN19 = AnneCYS  
CYSAN20 = AnneCYS  
CYSAN21 = AnneCYS  
CYSAN22 = AnneCYS  
CYSBA1 = BabaCYS  
CYSBA2 = BabaCYS  
CYSBA3 = BabaCYS  
CYSBA4 = BabaCYS  
CYSBA5 = BabaCYS  
CYSBA6 = BabaCYS  
CYSBA7 = BabaCYS

CYSBA8 = BabaCYS

CYSBA9 = BabaCYS

CYSBA10 = BabaCYS

CYSBA11 = BabaCYS

CYSBA12 = BabaCYS

CYSBA13 = BabaCYS

CYSBA14 = BabaCYS

CYSBA15 = BabaCYS

CYSBA16 = BabaCYS

CYSBA17 = BabaCYS

CYSBA18 = BabaCYS

CYSBA19 = BabaCYS

CYSBA20 = BabaCYS

CYSBA21 = BabaCYS

CYSBA22 = BabaCYS

Benlik = AnneCYS BabaCYS

Set the Variance of AnneCYS to 1.00

Set the Variance of BabaCYS to 1.00

Set the Error Covariance of OBI9 and OBI7 Free

Path Diagram

End of Problem

## Ek-12 Çocuk Yetiştirme Stileri Ölçeği (Anne Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi Output (Fit İndeksleri) Dosyası

### Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 207

Minimum Fit Function Chi-Square = 652.40 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 685.22 (P = 0.0)

Chi-Square Difference with 1 Degree of Freedom = 14.92 (P = 0.00011)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 478.22

90 Percent Confidence Interval for NCP = (402.63 ; 561.40)

Minimum Fit Function Value = 1.58

Population Discrepancy Function Value (F0) = 1.16

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.97 ; 1.36)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.075

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.069 ; 0.081)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 1.88

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.69 ; 2.08)

ECVI for Saturated Model = 1.22

ECVI for Independence Model = 11.16

Chi-Square for Independence Model with 231 Degrees of Freedom = 4577.70

Independence AIC = 4621.70

Model AIC = 777.22

Saturated AIC = 506.00

Independence CAIC = 4732.32

Model CAIC = 1008.52

Saturated CAIC = 1778.15

Normed Fit Index (NFI) = 0.86

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.89

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.77

Comparative Fit Index (CFI) = 0.90

Incremental Fit Index (IFI) = 0.90

Relative Fit Index (RFI) = 0.84

Critical N (CN) = 164.25

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.15

Standardized RMR = 0.096

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.87

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.84

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.71

### Ek-13 Çocuk Yetiştirme Stileri Ölçeği (Baba Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi Output (Fit İndeksleri) Dosyası

#### Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 208

Minimum Fit Function Chi-Square = 729.33 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 809.16 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 601.16

90 Percent Confidence Interval for NCP = (517.55 ; 692.33)

Minimum Fit Function Value = 1.76

Population Discrepancy Function Value (F0) = 1.45

90 Percent Confidence Interval for F0 = (1.25 ; 1.67)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.084

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.078 ; 0.090)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 2.17

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.97 ; 2.39)

ECVI for Saturated Model = 1.22

ECVI for Independence Model = 11.86

Chi-Square for Independence Model with 231 Degrees of Freedom = 4864.47

Independence AIC = 4908.47

Model AIC = 899.16

Saturated AIC = 506.00

Independence CAIC = 5019.09

Model CAIC = 1125.43

Saturated CAIC = 1778.15

Normed Fit Index (NFI) = 0.85

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.88

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.77

Comparative Fit Index (CFI) = 0.89

Incremental Fit Index (IFI) = 0.89

Relative Fit Index (RFI) = 0.83

Critical N (CN) = 147.66

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.18

Standardized RMR = 0.10

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.85

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.82

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.70

### Ek-14 Offer Benlik İmgesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Output (Fit İndeksleri) Dosyası

#### Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 1175

Minimum Fit Function Chi-Square = 3073.37 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 3633.93 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 2458.93

90 Percent Confidence Interval for NCP = (2281.05 ; 2644.32)

Minimum Fit Function Value = 7.42

Population Discrepancy Function Value (F0) = 5.94

90 Percent Confidence Interval for F0 = (5.51 ; 6.39)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.071

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.068 ; 0.074)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 9.26

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (8.83 ; 9.71)

ECVI for Saturated Model = 6.16

ECVI for Independence Model = 58.50

Chi-Square for Independence Model with 1225 Degrees of Freedom = 24117.38

Independence AIC = 24217.38

Model AIC = 3833.93

Saturated AIC = 2550.00

Independence CAIC = 24468.79

Model CAIC = 4336.76

Saturated CAIC = 8961.06

Normed Fit Index (NFI) = 0.87

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.91

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.84

Comparative Fit Index (CFI) = 0.92

Incremental Fit Index (IFI) = 0.92

Relative Fit Index (RFI) = 0.87

Critical N (CN) = 174.87

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.18

Standardized RMR = 0.067

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.74

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.72

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.68



### **Ek-15 Üstün Zekalı Öğrencilerin ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisi Output (Fit İndeksleri) Dosyası**

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 4273

Minimum Fit Function Chi-Square = 10030.71 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 12497.05 (P = 0.0)

Chi-Square Difference with 1 Degree of Freedom = 0.73 (P = 0.39)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 8224.05

90 Percent Confidence Interval for NCP = (7892.64 ; 8562.71)

Minimum Fit Function Value = 24.23

Population Discrepancy Function Value (F0) = 19.86

90 Percent Confidence Interval for F0 = (19.06 ; 20.68)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.068

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.067 ; 0.070)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 31.11

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (30.31 ; 31.93)

ECVI for Saturated Model = 21.57

ECVI for Independence Model = 125.78

Chi-Square for Independence Model with 4371 Degrees of Freedom = 51885.20

Independence AIC = 52073.20

Model AIC = 12881.05

Saturated AIC = 8930.00

Independence CAIC = 52545.86

Model CAIC = 13846.48

Saturated CAIC = 31381.26

Normed Fit Index (NFI) = 0.81

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.88

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.79

Comparative Fit Index (CFI) = 0.88

Incremental Fit Index (IFI) = 0.88

Relative Fit Index (RFI) = 0.80

Critical N (CN) = 186.36

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.18

Standardized RMR = 0.081

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.61

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.59

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.58

### Ek-16 Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisi Output (Fit İndeksleri) Dosyası

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 4273

Minimum Fit Function Chi-Square = 8368.64 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 9297.07 (P = 0.0)

Chi-Square Difference with 1 Degree of Freedom = 86626.53 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 5024.07

90 Percent Confidence Interval for NCP = (4749.32 ; 5306.31)

Minimum Fit Function Value = 28.66

Population Discrepancy Function Value (F0) = 17.21

90 Percent Confidence Interval for F0 = (16.26 ; 18.17)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.063

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.062 ; 0.065)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.0

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 33.15

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (32.21 ; 34.12)

ECVI for Saturated Model = 30.58

ECVI for Independence Model = 112.44

Chi-Square for Independence Model with 4371 Degrees of Freedom = 32644.45

Independence AIC = 32832.45

Model AIC = 9681.07

Saturated AIC = 8930.00

Independence CAIC = 33272.38

Model CAIC = 10579.66

Saturated CAIC = 29826.97

Normed Fit Index (NFI) = 0.74

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.85

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.73

Comparative Fit Index (CFI) = 0.86

Incremental Fit Index (IFI) = 0.86

Relative Fit Index (RFI) = 0.74

Critical N (CN) = 157.70

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.20

Standardized RMR = 0.081

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.60

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.58

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.57

### Ek-17 Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Benlik Algısıyla İlişkisi Output (Fit İndeksleri) Dosyası

#### Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 4273

Minimum Fit Function Chi-Square = 8368.64 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 9297.07 (P = 0.0)

Chi-Square Difference with 1 Degree of Freedom = 86626.53 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 5024.07

90 Percent Confidence Interval for NCP = (4749.32 ; 5306.31)

Minimum Fit Function Value = 28.66

Population Discrepancy Function Value (F0) = 17.21

90 Percent Confidence Interval for F0 = (16.26 ; 18.17)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.063

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.062 ; 0.065)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 33.15

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (32.21 ; 34.12)

ECVI for Saturated Model = 30.58

ECVI for Independence Model = 112.44

Chi-Square for Independence Model with 4371 Degrees of Freedom = 32644.45

Independence AIC = 32832.45

Model AIC = 9681.07

Saturated AIC = 8930.00

Independence CAIC = 33272.38

Model CAIC = 10579.66

Saturated CAIC = 29826.97

Normed Fit Index (NFI) = 0.74

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.85

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.73

Comparative Fit Index (CFI) = 0.86

Incremental Fit Index (IFI) = 0.86

Relative Fit Index (RFI) = 0.74

Critical N (CN) = 157.70

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.20

Standardized RMR = 0.081

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.60

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.58

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.57

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Bilge BAKIR  
 Araştırma Görevlisi  
 Mersin Üniversitesi  
 Eğitim Bilimleri Bölümü  
 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı  
**E-posta:** [bilgebakir23@gmail.com](mailto:bilgebakir23@gmail.com)  
**Telefon:** 0506 900 02 28

### Eğitim Bilgileri

Derece	Öğrenim Görülen Bölüm	Üniversite	Yılı
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ahi Evran Üniversitesi	2008-2012
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Mersin Üniversitesi	2013-2015

### Uluslararası Bildiriler

Bakır, B., Gündoğdu, M. ve Ayğar, H. (2015). PDR Öğrencilerinin ve Eğitim Fakültesindeki Diğer Öğrencilerin LGBT'li Bireylere İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma. IInd Eurasian Educational Research Congress (8-10 Haziran 2015), Ankara.

### Projeler

(BAP Projesi). Mersin Üniversitesi. Üstün Zekalı Olan ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algısı ve Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stilleri Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. Yürütücü: Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU/Araştırmacı: Arş. Gör. Bilge BAKIR.

### Eğitimler

04-05 Şubat 2015 Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, İstanbul.  
 06-07 Şubat 2015 İleri Düzey Lisrel Eğitimi, İstanbul.