



T.C

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Ali ÖZDEMİR

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı**

İSTANBUL, 2006



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ali ÖZDEMİR

Danışman

Prof. Dr. Nermin ÇELEN

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

İSTANBUL, 2006

28.11/2006

TUTANAK

..... ALI ÖZEMİR 28/11/2006 tarihinde
..... İSTİN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEY
..... LERİNİN İNCELENMESİ başlıklı tezini savunmuş ve başarılı
olduğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

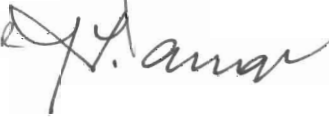
Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Nermin ÇEKİR



Üye

Prof. Dr. Suat ANAR



Üye

Yrd. Doç. Dr. Füsün AKDAĞ



.....ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL
.....ZEKÂ DÜŞÜNLERİNİN İNCELENMESİ.....

.....ALİ.....ÖZDEMİR.....

Onay

Jüri:

(Tez Danışmanı)

.....Prof. Dr. N. Emin.....GELEN



.....Prof. Dr. Suat.....ANAR



.....Yrd. Doç. Dr. Füsün.....AKDAĞ



Yüksek lisans tezi onay tarihi: .../.../.....

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
İçindekiler	I
Tablo Listesi.....	II
Önsöz	III
Abstract	IV
Özet	V
BÖLÜMİ.....	1
I.1 Problem Durumu	1
I.2 Bilişsel Zeka	4
I.2.1 Bilişsel Gelişim Nedir?.....	4
I.2.2 Bilişsel Gelişimi Etkileyen Faktörler	4
I.2.3 Piaget ve Vygostky'nin Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşleri.....	5
I.2.3.1 Somut İşlemler Dönemi.....	7
I.2.3.2 Soyut İşlemler Dönemi	9
I.3 Üstün Yetenek ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Teorik Yaklaşımlar	11
I.3.1 Zeka Nedir?	11
I.3.1.1 Zekayı Tek Faktörlü Bir Yapı Olarak Açıklayan Kuramlar	12
I.3.1.2 Zekayı Çok Faktörlü Bir Yapı Olarak Açıklayan Kuramlar	14
I.3.2 Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Kavramları.....	21
I.3.3 Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri.....	21
I.3.4 Dünyada Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Uygulamalarının Tarihçeleri.....	25
I.3.4.1 Amerika Birleşik Devletleri.....	25
I.3.4.2 Rusya	27
I.3.4.3 İngiltere.....	28

I.3.4.4 Almanya.....	28
I.3.4.5 Japonya	29
I.3.4.6 Avustralya.....	29
I.3.5 Türkiye’de Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminin Tarihçesi	30
I.3.5.1 Cumhuriyet Öncesi Dönem	30
I.3.5.2 Cumhuriyet Sonrası Dönem	32
I.3.5.3 Türkiye’de Üstün Yetenekliler İçin Açılan Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumları.....	35
I.3.6 Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitim-Öğretimlerine İlişkin Eğitim Modeli Yaklaşımları.....	39
I.3.6.1 Hızlandırma	39
I.3.6.2 Gruplama	41
I.3.6.3 Zenginleştirme	42
I.4 Duygusal Zeka	43
I.4.1 Duygu Nedir?.....	43
I.4.2 Duygusal Zeka Nedir?	44
I.4.3 Duygusal Zekanın Bileşenleri.....	47
I.4.3.1 John Mayer ve Peter Salovey Modeli	47
I.4.3.2 Reuven Bar-On modeli	47
I.5 Alan Araştırması Yayınları.....	49
I.6 Araştırmanın Amacı.....	53
I.7 Araştırmanın Önemi	53
I.8 Problem Cümlesi	54
I.9 Alt Problemler	54
I.10 Sayılıtlar.....	55
I.11 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	55
I.12 Tanımlar.....	55
BÖLÜM II.....	58

Yöntem.....	58
II.1 Araştırmanın Yöntemi.....	58
II.2 Evren ve Örneklem.....	58
II.3 Veri Toplama Araçları.....	59
II. 4 Verilerin Çözümlemesi.....	61
BÖLÜM III	62
Bulgular ve Yorum	62
III.1.1 Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	62
III.1.2 Deneklerin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	62
III.1.3 Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğindeki Maddelere Verilen Cevap Ortalamaları Farklarına İlişkin Bulgular.....	68
III.1.4 Duygusal Zeka Değerlendirme Alt Ölçeğindeki Maddelere Verilen Cevap Ortalamaları Farklarına İlişkin Bulgular	70
III.1.5 Sosyal İlişkilerde kendini Değerlendirme Testindeki Maddelere Verilen Cevap Ortalamalarına İlişkin Bulgular	72
III.1.6 Pozitif Düşünce ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	73
III.2 Yorumlar	75
BÖLÜM IV	78
IV. Sonuç ve Öneriler	78
IV.1.Sonuçlar	78
IV.2.Öneriler	79
EKLER	
KAYNAKLAR	
ÖZGEÇMİŞ	

Tablo Listesi

	<u>Sayfa</u>
Tablo I.1 Mayer ve Salovey Duygusal Zeka Modelinin Alt Bileşenleriyle Birlikte İncelenmesi	47
Tablo I.2 Bar-On modelini oluşturan yetenekler ve açıklanmaları	48
Tablo I.3 Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Boyutları ve Bunları Oluşturan Öğeler	49
Tablo III.1 Deneklerin cinsiyete göre dağılımı.....	62
Tablo III.2 Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğindeki maddelere ilişkin bulgular	63
Tablo III.3 Üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka alt boyutlarına ait ortalama puanları	65
Tablo III.4 Deneklerin cinsiyete göre duygusal zeka toplam puanları.....	65
Tablo III.5 Sosyal İlişkiler Kendini Değerlendirme Testindeki maddelerin ortalamaları..	66
Tablo III.6 Cinsiyet bazında Sosyal İlişkiler Kendini Değerlendirme Testindeki maddelerin ortalama ve yüzdeleri.....	67
Tablo III.7 Deneklerin cinsiyete göre başkalarının sorunlarını etkin olarak dinleyebilmelerine ilişkin görüşleri	68
Tablo III.8 Deneklerin cinsiyete göre negatif duyguları evirip çevirme ve üstünde durma konusundaki görüşleri.....	68
Tablo III.9 Deneklerin cinsiyete göre engeller konusunda kendilerini yeniden motive etme konusundaki görüşleri.....	69
Tablo III.10 Deneklerin cinsiyete göre kendilerini tedirgin eden bir olaydan sonra kendilerini sakinleştirebilmeleri konusundaki görüşleri.....	69
Tablo III.11 Deneklerin cinsiyete göre kendilerini doğrudan ifade etmeseler de başkalarının duygularını anlama konusundaki görüşleri	69
Tablo III.12 Deneklerin cinsiyete kişisel hedeflerine ulaşmaları için kendi motivasyonlarını artırmada kişilere yardım etme konusundaki görüşleri.....	70
Tablo III.13 Deneklerin cinsiyete göre negatif duygularından kolaylıkla kurtulabilmeleri	

konusundaki görüşleri.....	70
Tablo III.14 Deneklerin cinsiyete göre kendi duygularını yönetme konusundaki görüşleri.....	71
Tablo III.15 Deneklerin cinsiyete göre empati konusundaki görüşleri	71
Tablo III.16 Deneklerin cinsiyete göre başkalarının duygularını yönetme konusundaki görüşleri.....	71
Tablo III.17 Deneklerin cinsiyete göre karşı cinsin kendileri hakkındaki düşünceleri konusunda taşıdıkları endişeye ilişkin görüşleri.....	72
Tablo III.18 Deneklerin cinsiyete göre sosyal ortamlarda hissettikleri korkuya ilişkin görüşleri.....	72
Tablo III.19 Deneklerin cinsiyete göre ilk adımı atarak karşıdakinin (karşı cinsin) işlerini kolaylaştırabileceklerine ilişkin görüşleri.....	72
Tablo III.20 Pozitif düşünce ve duygusal farkındalık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonuçları	73
Tablo III.21 Pozitif düşünce ve kendi duygularını yönetme arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonuçları	73
Tablo III.22 Pozitif düşünce ve motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonuçları.....	74
Tablo III.23 Pozitif düşünce ve başkalarının duygularını yönetme arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonuçları	74

Önsöz

Bu tez çalışması benim yaklaşık on yıllık birikiminin sonucudur denilebilir. Üstün yetenekli öğrencileri on yıl önce matematik olimpiyatlarına hazırlamaya başladığımda bu kadar net olmasa da bu tezin içeriğini düşünmüştüm. Çünkü, olimpiyatlara hazırladığım bu öğrencilerin bilişsel zekaları ya da yaygın kullanımıyla IQ'ları mükemmel olmasına rağmen, sürekli bu öğrencilerde bazı eksiklikler görüyor ve bir anlam veremiyordum. Yüksek lisans çalışmasına başlayıp da, konuyla ilgili alan yazınını incelediğimde bu konunun araştırılmaya değer olduğuna karar verdim.

Bu araştırmaya başladığım andan itibaren, araştırmanın en ince ayrıntısına kadar her safhasında, sıcak ve samimi ilgisiyle bana sürekli destek olup kıymetli yardımlarını esirgemeyen çok kıymetli tez danışmanım sayın Prof. Dr. Nermin ÇELEN'e en içten teşekkürlerimi sunmayı kendime borç bilirim. Ayrıca araştırmamın değişik safhalarında, özellikle istatistiksel analizlerde birikimlerini benimle paylaşma lütfunda bulunan değerli dostum doktora öğrencisi Şaban BERK'e ve göstermiş olduğu anlayış ,sabır ve destekten dolayı sevgili eşim Öznur Özdemir ve biricik oğlum Furkan'a teşekkürlerimi sunarım.

Ali ÖZDEMİR

Abstract

There is no doubt that the biggest portion of a country's development level belongs to that country's educated youth. Among these educated youth, the place of gifted adolescents can not be denied. When the countries that completed their development process are investigated, it is observed that they take measures in order to get maximum benefit from the gifted. On the contrary, developing countries in addition not to use their brain sources efficiently as all type of their sources, usually transform them into serious problems or danger. Although these brains with high ability are beneficiary for society, these brains may harm society if they are not educated appropriately.

In addition, recent researches show that educating high brain power academically is not enough to get maximum benefits from them. The same researches say that in order to be successful and happy in social and work life, people need to have not only cognitive intelligence but also emotional intelligence.

In our research, we have tried to define the levels of emotional intelligence of gifted students and how they evaluate themselves in social relationships. In the first part of our research, literature review has been made, theoretical knowledge has been included widely and past researches over this subject have been mentioned.

In the second part, methodology and universe and illustrations of research have been mentioned. In the research, present situation has been tried to be described by using method of scrutiny. This research was made on 125 students from science school who are defined gifted ones as. The desired data has been collected by two different criteria. The data collected has been analyzed by using appropriate statistical methods and results which has $p < .05$ meaningfulness level have been evaluated.

In the third part, findings were discussed. These findings are that there is no positive relationship between IQ of have been gifted and their emotional intelligence, emotional intelligence level do not differentiate according to gender but some differences are observed in some sub dimensions of emotional intelligence, people with high ability behave with the effect of their negative emotions in their social relationships.

In the last part, there are some suggestions about things to do in the light of these findings.

Özet

Hiç şüphe yok ki bir ülkenin gelişmişlik düzeyinde en büyük pay o ülkenin iyi eğitilmiş gençlerine aittir. Bu gençler içinde de üstün yetenekli olanların yeri yadsınamaz. Gelişme sürecini tamamlamış ülkelere bakıldığında, üstün yetenekli bireylerden maksimum faydayı elde etmek için her türlü tedbiri aldıkları gözlemlenmektedir. Buna karşın gelişmekte olan ülkeler ise her türlü kaynakları gibi, beyin kaynaklarını da gerektiği gibi kullanmak şöyle dursun, çoğu zaman toplum için ciddi bir problem ya da tehlikeye dönüştürmektedirler. Çünkü, üstün beyin gücü eğitildiğinde topluma ne denli faydalı ise, uygun biçimde eğitilmedikleri takdirde de topluma olan zararları o denli büyük olur.

Bununla birlikte yapılan son araştırmalar üstün beyin gücünü akademik olarak eğitmenin onlardan maksimum faydayı elde etmek için yeterli olmadığına işaret etmektedir. Aynı çalışmalar sosyal hayatta ya da iş hayatında başarılı ve mutlu olabilmek için bilişsel zekanın yanında “Duygusal Zeka”ya da sahip olunması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

İşte biz bu çalışmamızda üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini ve sosyal ilişkilerde kendilerini nasıl değerlendirdiklerini belirlemeye çalıştık. Araştırmamızın birinci bölümünde konuyla ilgili alan yazını incelenerek, geniş bir yelpaze de teorik bilgilere yer verilerek, konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalara değinilmiştir.

İkinci bölümde metodolojiden ve araştırmanın evren ve örnekleminde bahsedilmiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılarak mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma alan yazınında üstün yetenekli olarak ifade edilen 125 fen lisesi öğrencisi üzerinde yapılmış, erişilmek istenen bilgiler iki farklı ölçekle toplanmıştır. Toplanan veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilerek $p < .05$ anlamlık düzeyine sahip olan sonuçlar değerlendirilmiştir.

Üçüncü bölümde ise bulgulara yer verilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin IQ’ları ile duygusal zekaları arasında pozitif bir ilişki olmadığı, duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat duygusal zekanın bazı alt boyutlarında farklılık gözlemlendiği, üstün yetenekli bireylerin sosyal ilişkilerinde daha çok negatif duygularının etkisinde davrandıkları erişilen bulgular arasındadır.

Son bölümde ise elde edilen bulgulardan yola çıkarak, yapılması gerekenler konusunda önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM I

I.1 Problem Durumu

Üstün yetenekli bireyler tarih boyunca uygarlıklara en fazla katkısı olanlardır denebilir. Gerçek böyle olmakla birlikte, toplumlara yaptıkları katkıya paralel bir ilgi görmedikleri de yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda bile, üstün yeteneklilerin gelişim ve eğitim sorunlarına eğilmek gereksinimi duyanların az olduğu söylenebilir. Çok ileri toplumlarda dahi, özel eğitimin en az üzerinde durulan dallarından birisi üstün yeteneklilerdir (Tekbaş ve Ataman, 2004). Halbuki bir milletin, toplumun gelişmesinde, varlıkta kalmasında, hatta merkezi bir güç oluşunda üstün yeteneklilerini eğitmesi, onları işlevsel kılması hayati bir önem taşır. Üstün insan gücü her devirde, her ülkenin sahip olduğu en büyük kaynaktır. Yeni yollar, usuller, bakış açıları dehanın eseridir. Büyük ölçüde kurucu gücü, kültürü, medeniyeti işleyen, geliştiren üstün yetenektir (Tozlu, 2004).

Kendi insanları arasından üstün yeteneklerle dünyaya gelmiş dahi potansiyeli olanları seçmesini, yetiştirip geliştirmesini ve teşvik etmesini en iyi bilen ve bunu uygulayan milletler, dünya devletleri arasında çok avantajlı bir konuma sahip olacaklardır. Her toplumda sayıları sınırlı olan üstün yeteneklere sahip bireyler, bu açıdan bakıldığında bir milletin hayat damarlarından birini teşkil eder (Aydın, 1994). Kuşkusuz tarihsel süreçte de görüldüğü gibi, olumlu ve olumsuz yönleri ile çağdaş uygarlığın ve kültürel mirasımızın, öncelikle sayısı çok az olan bu tür insanların beyninin ürünü ve elinin emeği olduğu açık bir şekilde görülmektedir. İnsanlığın refah ve güvenliğine geniş ölçüde katkıda bulunan bütün önemli buluş ve icatlar sınırlı sayıdaki üstün yetenekli bireylerin eseridir (Enç ve diğerleri, 1981).

Bu gerçekten hareketle, toplumsal ve iktisadi kalkınma ve ilerlemede üstün yetenekli bireylerin rollerini ve önemini kavramış olan milletler, gerekli tüm olanaklarını seferber ederek, en az kayıpla bu kabiliyetleri tespit ederek eğitmekte ve istihdam etmektedir. Çabalarını bu çerçevede yoğunlaştıran ülkeler, günümüzde bilim ve teknoloji

alanında dünya devletleri arasında hedefledikleri yerlere ulaşmada hiç de zorlanmamışlardır (Özsoy ve diğerleri, 1997).

Üstün yetenekli bireylerin toplumlara yaptıkları inkar edilemez katkılarla birlikte, bu alanda yapılan son çalışmalar üstün yetenekli olmakla hayattaki başarı arasında çok güçlü pozitif bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Bu konuda çalışma yapan araştırmacılar, IQ'nun hayattaki başarıya katkısını en fazla yüzde yirmi olarak ifade etmektedirler (Goleman, 2005). Goleman aynı kitabında bu sav'ını destekleyecek şu örneği verir; "1940'larda Harvard'tan mezun olan 95 öğrenci orta yaşlarına kadar takip edildiğinde, okul sınavlarında en yüksek puanları tutturana kişilerin, daha düşük puanlı arkadaşlarına oranla maaş, verimlilik ve kendi alanlarındaki konumları açısından çok daha başarılı olmadıkları gözlemlenmiştir. Üstelik, ne hayatlarından daha hoşnut, ne de arkadaş, aile ve aşk ilişkilerinde daha mutluydular."

Illinois eyaletindeki liselerden 1981'de mezun olan 81 okul birincisiyle sürdürülen çalışmada, hepsi okullarında en yüksek puanla mezun olan bu kişiler, yüksek notlarını ve başarılarını üniversitede de sürdürmelerine karşın, mezun olduktan on yıl sonra ancak dördünden biri, aynı yaştaki gençlerle kıyaslandığında, kendi seçtiği dalda en yüksek başarı düzeyine ulaşmış, bir çoğu çok daha az başarılı olmuştu. Okul birincilerini izleyen araştırmacılardan biri olan, Boston üniversitesi profesörlerinden Karen Arnold bu durumu öz bir şekilde şöyle ifade eder; "bir insanın okul birincisi olduğunu bilmek, onun ancak notlarla ölçülen akademik alanda çok başarılı olduğunu bilmek demektir. Hayatta karşılaşılabilecek şeylerle nasıl baş edebileceklerini hiç bilemezsiniz."

İşte okullarımız ve kültürümüz saygının ve mutluluğun bir garantisi olmayan, yaşamın getireceği değişiklikler ve imkanlara hazırlıklı olmayı neredeyse hiç sağlamayan yüksek akademik becerilere takılıp kalarak, kişinin geleceğini belirlemede çok önemli rolü olan "duygusal zeka" dediğimiz bir grup özelliği göz ardı ediyor. Bir çok bulgu gösteriyor ki, duygusal yetenek sahibi(kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, başkalarının duygularını tanıyıp onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen) kişiler, hayatın her alanında avantajlıdırlar. İyi gelişmiş duygusal becerilere sahip kişiler yaşamlarını daha doyumlu ve etkili bir şekilde sürdürerek, kendi verimliliklerini besleyecek zihinsel alışkanlıkları edinebilir. Duygusal hayatını bir şekilde kontrol altına almayan kişiler ise, kendi içlerinde işe odaklanıp açıkça düşünmelerini sağlayacak yeteneklerini baltalayan savaşlar verir (Goleman, 2005).

Duygusal Zekayla ilgili bir dizi çalışmanın parlak zekalı insanların, gerek iş gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarını ortaya koymasıyla, EQ (Duygusal Zeka) kavramı önem kazanmaya başlamıştır. EQ, geçen birkaç yıl boyunca, IQ'nun duygusal zekadaki karşılığının kısaltması olarak geniş ölçüde kabul görmüştür (Cooper, 2000).

Yüksek EQ'lu insanların daha mutlu, daha sağlıklı ve ilişkilerinde daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bu kişilerin eşleri, arkadaşları ve çocukları ile daha iyi ilişkiler kurabildiği, iş yaşamında çok hızlı yükselme gösterdikleri, ast ve üstleri tarafından daha çok sevildikleri ve onların saygısını kazanmada daha başarılı oldukları görülmektedir. EQ'su yüksek insanların bağımsızlık sistemlerinin bile daha güçlü olduğu bilimsel bir gerçektir (Görgün, 1998).

Duygusal zeka bir anlamda da, toplumsal alanda duygu ile düşünceyi barıştırmaya yönelik bir hareketin sonucudur. Goleman'ın "EQ en az IQ kadar, hatta ondan daha güçlüdür ve öğrenilebilir" saptaması da duygusal zekaya eşitlikçi bir nitelik kazandırmaktadır. Duygusal zeka, herkesin öğrenebileceği, daha derinlikli ve ilişkisel bir zekayı çağrıştırmaktadır. Duygusal zekası yüksek bir toplum, akılla duyguyu birleştirebilen bir toplumdur. Duygusal zeka konusunda bilimsel çalışmalar hızla sürerken, her bireyin zeki olabileceği bir toplum umudunu uyandırmaktadır (Baltaş, 2002).

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve değişimler iş gücü piyasası için gerekli olan nitelikleri de değiştirmeye başlamıştır. Geçmişin aksine günümüz işletmeleri hem kişisel ilişkilerde hem de iş ilişkilerinde kendi duygularını tanıyan ve kontrol edebilen, diğer insanların hissettiklerini algılayabilen (onlarla empati kurabilen) ve duygularını kullanarak kendini motive edebilen, özetle kişisel ve sosyal yetenekleri gelişmiş yüksek EQ'lu çalışanlara gereksinim duymaktadır (Kariyerim.net, 2006).

İşte biz bu çalışmamızda insanlığın refah düzeyinin gelişmesine ve medeniyetlerin ortaya çıkmasına büyük katkıları olan "üstün yetenek" ile, iş ve özel yaşamdaki başarının vazgeçilmezi konumuna gelen "duygusal zeka" kavramlarını buluşturup, üstün yetenekli bireylerin duygusal zekalarının ve onun alt boyutlarının ne düzeyde olduğunu araştıracağız. Duygusal zeka geliştirilebilir bir kavram olduğundan dolayı, üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka yönünden zayıf olarak tespit edilen yönlerinin güçlendirebilecek, iş ve özel yaşamlarında daha mutlu olmalarına yardımcı olabilecek nitelikte önerilerde

bulunacaktır. Üstün yetenekli bireylerin duygusal zekalarının hangi düzeyde olduğu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

I.2 Bilişsel Zeka

I.2.1 Bilişsel Gelişim Nedir?

Bilişsel terimi bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, kavramları ve düşünmeyi, yani zihni içine alır (Gander ve Gardiner, 1995). Bilişsel gelişim çevre ile etkileşimi sağlayan, dünyayı anlamaya yarayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım eden, tüm süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır (Aral ve Baran, 2001). Bruner'e göre bilişsel gelişim ise; bireyin kendisine ve başkalarına ne yaptığını ve ne yapacağını artan bir kapasite ile açıklamasıdır. Bilişsel gelişimi araştırmak zordur, çünkü gözlemlenemeyen süreçleri içerir (Gander ve Gardiner, 1995). Sönmez ise bilişsel gelişimi bireyin çevresindeki dünyayı algılamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak tanımlar (Sönmez, 2000)

I.2.2 Bilişsel Gelişimi Etkileyen Faktörler

Bilişsel gelişim dört ana faktörden etkilenir. Bunlar, olgunlaşma, aktif yaşantı, toplumsal etkileşim ve dengelenmedir (Wadsworth,1984).

Olgunlaşma: Bazı bireyler diğerlerine göre daha hızlı olgunlaşmaktadır. Aynı takvim yaşındaki iki çocuk vücut yapısı, zekası ve duygusal tepkileri itibariyle oldukça farklı özellikler gösterebilir. Piaget'e göre, olgunlaşmada görülen bu farklılıklar genetik kalıtımla ilgilidir. Bu nedenle olgunlaşma insan gelişiminin sınırlarını, dolayısıyla bilişsel gelişimin sınırlarını belirler.

Aktif Yaşantı: Bu kavram bireyin çevresindeki nesnelere manipüle etmesi ve düşünce kalıplarını yeniden örgütlemesi anlamında kullanılmaktadır. Bir çocuğun evdeki musluğu sökmesi, içindeki parçaları takıp çıkarması ve değişik muslukların çalışma sistemleri hakkında düşünmesi aktif yaşantıya örnek verilebilir. Aktif yaşantılar dünyayı anlamaları için gerekli bilgileri geliştirmelerini sağlar (Selçuk, 2004).

Sosyal Etkileşim: Bireylerin çevrelerindeki insanlarla birtakım yaşantılar geçirmesi ve onlarla fikir alışverişinde bulunması sosyal etkileşim olarak tanımlanabilir. Çocuklar

bebeklik dönemlerinden itibaren çevrelerindeki diğer çocuklarla ve yetişkinlerle iletişim kurarlar. Bu etkileşimler esnasında pek çok kelime, kavram, ilke, kural vs. öğrenirler.

Dengelenme: Bireyin yeni karşılaştığı bir durumla, daha önceden sahip olduğu yaşantılar arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel işlemler olarak tanımlanabilir. Bilişsel gelişim zihindeki dengelerin bozularak yeniden kurulması ve bu işlemlerin sürekli tekrarlanmasıyla ortaya çıkmaktadır (Selçuk, 2004).

I.2.3 Piaget ve Vygostky'nin Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşleri

Bilişsel gelişim dönemlerinin özelliklerinin bilinmesi, çocuklara gelişim düzeylerinin altında ya da üstünde eğitim verilmesine engel olur. Gelişim düzeyinin üstünde olan bir eğitim çocukta geri kalmışlık, verileni anlayıp işleme koyamama gibi davranışların ortaya çıkmasına neden olur ki buda çocuğun kendine güvenini sarsabilir. Bu yüzden çocukların nasıl düşündüğü ve bilişsel gelişiminin nasıl oluştuğu, onlara yapılacak öğretimin nasıl olması gerektiğini belirlemektedir. Konuyla ilgili alanın uzmanlarından Piaget ve Vygotsky'nin görüşleri kısaca özetlendikten sonra Piaget'in görüşlerine yeniden ayrıntılı olarak yer verilecektir.

Piaget'nin belli başlı çalışmaları, altta yatan düşünce ve akıl yürütme yapılarındaki gelişimsel değişimler, bu yapıların farklı yaşlardaki çocukların eylemlerindeki anlatımı ve bu uyumsal değişimleri etkileyen etkenler üzerinde odaklanmaktadır (Gander ve Gardiner, 1995). Piaget insan gelişimini zihnin gelişmesiyle açıklamaktadır. Bu amaçla değişik yaşlardaki düşünce yapılarında görülen farklılıkları sistematik bir biçimde ortaya koymuştur. Zihinsel yaklaşımda zihin sindirim sistemine, bilgiler besin maddelerine benzetilir. Her besin maddesinin yenildikten sonra hazmedilip vücutta kullanılmasına benzer olarak, dış dünyadaki olaylarda algılanır, değerlendirilir ve kullanılacak hale getirilir. Algılanan bilgiler bilişsel fonksiyonları değiştirir ve geliştirir (Selçuk, 2004).

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar öğrenmeye, çevrelerindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından başlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevredir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre ve kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir. Bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği

davranışlara doğru bir ilerleme gösterir. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre, çocuklar, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir. Öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin asıl işgörüsü, dışsal denetimi giderek azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemektir (Senemoğlu, 2004).

Kısaca, birçok öğretme durumunda yetişkinler, çocukların düşünme ve problem çözme etkinliklerini kontrol ederler. Ancak bu kontrol, çocukların öğrendiklerini içselleştirmelerini sağlamalı, onları bağımsız düşünürler ve problem çözücüler haline getirmelidir.

Vygotsky' ye göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı bilmesi gerekir. Bunlardan birisi, çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun Yakınsal Gelişim Alanıdır (Zone of Proximal Development). Vygotsky' nin gelişim ve eğitime getirdiği en önemli kavram Yakınsal Gelişim Alanıdır (Senemoğlu, 2004).

Vygotsky'e göre gelişimin bu uzun hayat süreci sosyal etkileşime bağlıdır ve sosyal öğrenme bilişsel gelişimin ilk şartıdır. Vygotsky Yakınsal Gelişim Alanı'nı, bağımsız problem çözmeyle saptanan gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde ya da kendinden daha yetenekli akranlarının yardımıyla yapılan problem çözme gelişim seviyesi arasındaki bir başka deyişle, bir öğrenci bir işi yalnız başına başaramadığı zaman bunu bir yetişkinin yardımıyla ya da yaşlılarıyla yaptığı işbirliği ile başarabilir. Yakınsal Gelişim alanı bilinen ile bilinecek olan arasındaki boşlukta köprü kurar. Vygotsky öğrenmenin bu alanda gerçekleştiğini savunmuştur. Bu nedenle Vygotsky, insanlar ve paylaşılan deneyimler sonucu etkilediği ve etkileştiği kültürel bağlam arasındaki bağlantılara odaklanmıştır (Selçuk, 2002).

Çocuklara ilişkin gözlemlerinden yola çıkan Piaget, normal zihin gelişiminin bilişsel yapıların biçim değiştirmiş dört dönemi içinde ilerlediği varsayımını ileri sürmektedir. Bunlar; 1- Duyu-Devinim, 2- İşlem Öncesi Dönem, 3- Somut İşlemler Dönemi, 4- Soyut İşlemler Dönemi (Gander ve Gardiner, 1995). Piaget'e göre burada bahsi geçen her bir dönem şu dört özelliği içerir: (1) Adımların ortaya çıktığı yaşı kültürel etkenlerin değiştirebilmesine karşın değişmez bir sıra; (2) İleri evrelerin önceki evrelerin

bütün yapısal özelliklerini içerdiği hiyerarşik bütünleşmeler; (3) Düşünme biçiminde niteliksel farklılıklar; (4) Eylemlerin, özel görevler karşısındaki öğrenilmiş tepkilerden değil, örgütlenmiş genel bir düşünce yolundan kaynaklandığı temel bir “genel yapı” (Piaget, 1960; Akt., Gander ve Gardiner, 1995).

Piaget bütün çocukların aynı düşünce davranışları sırasını izlemek zorunda olduklarını ileri sürmektedir. Ancak her döneme giriş yaşları fiziksel ya da toplumsal çevrelerinden etkilenebilmektedir. Çocuklar bir dönemden diğerine doğru ilerlerken bilişsel yetenekleri de git gide daha karmaşık olur. Şimdi Piaget’in kuramına konu olan dört dönemin son iki dönemini ele alalım.

I.2.3.1 Somut İşlemler Dönemi

7 ile 11-12 yaş arasını kapsayan bu dönemde bilgiyi sistemli ve mantıklı bir biçimde işleyebilirler. Ancak bunu bilgi sadece somut biçimde verildiğinde yapabilirler. Soyut bilgiler verildiğinde yetersiz görünürler. Bu dönem çocukları somut bir dönüşümü zihinsel olarak tersine çevirebilirler ve belirli bir zamanda bir durumun birçok yönünü ele alabilirler (Gander ve Gardiner, 1995). Bu dönemin başlıca özellikleri şöylece sıralanabilir.

1. Odaktan Uzaklaşma: İşlem öncesi çocuk genellikle dikkatini bir işlemin belli bir boyutuna ya da sınırlı bir bilgi üzerine yoğunlaştırır. Bu duruma odaklaşma denir. Örneğin sıvı miktarı ile ilgili deneyde çocuk tüm dikkatini sıvının yüksekliğine odaklamıştır. Diğer kabın daha geniş olduğunu dikkate alamaz. Yani boyutlar arasındaki ilişkiyi düşünemez. Somut işlemler dönemindeki çocuklar, sıvıların yüksek ve geniş kaplara boşaltılmadan önceki eşit kaplardaki durumlarını dikkate alarak zihinsel işlem yapar. Kapların farklı biçim ve boyutları olabileceği üzerine odaklaşabilir. Kapların biçimi ve boyutu değişse de içindeki sıvının miktarının değişmeyeceğini düşünebilir. Sonuç olarak, okul çocuğu odaktan uzaklaşma süreciyle bir durumu değerlendirirken, bütünü oluşturan diğer boyutların, değişkenlerin göz önüne alınması gerektiğini düşünebilir (Bacanlı, 2000).

2. Tersine Çevrilebilirlik: İşlem öncesi dönemde çocuklarda tersine çevrilemezlik düşüncesi etkilidir. Hatırlanacağı gibi, eşit bardaklardaki eşit sıvıların, farklı boyutlardaki bardaklara boşaltılmasıyla işlem öncesi dönem çocukları ince bardakta daha yüksek seviyedeki suyun daha fazla olduğunu söylerler. Deneyi izledikleri halde farklı kaplardaki sıvıların ilk kaplarında eşit olduğunu düşünemezler. Okul çağı çocukları, ince kaptaki yüksek seviyedeki suyun ilk bardağa tekrar boşaltıldığında eski halini alacağını

düşünebilir. Yani bu durumu zihninde canlandırabilir. Boyutlardaki farklılığın başlangıçtaki durumu değiştirmedini görebilir. Bu duruma “tersine çevrilebilirlik” özelliği denir.

Yukarıdaki “tersine çevrilebilirlik” ilkesi eğitimin pek çok alanında karşımıza çıkar. Örneğin, aralarındaki fark 4 olan iki sayıya eşit sayıların eklenmesi veya çıkarılması iki sayı arasındaki farkı değiştirmez. Bu örneği matematik dersinde ağırlık, uzunluk, yükseklik ve benzeri pek çok konuda kullanabiliriz (Siral,1981).

3. Dönüşümsel Düşünce: İşlem öncesi çocukları yalnızca su boşaltma işleminin sonucu üzerinde odaklaşırken, somut işlem dönemindeki çocuklar şimdiki duruma ve ona neden olan dönüşüme dikkat ederler. Bu, geçmiş olayları ve durumları zihinsel olarak yeniden kurma yeteneği, öğrencilerin bir problemin yanıtını düşünüp bulmasına yardımcı olur. Bu dönemdeki bir çocuk, başlangıçta bardakların aynı miktarda su içerdiğini, sizin sadece birindeki sıvıyı yüksek bardağa boşalttığınızı söyleyerek açıklayabilir (Gander ve Gardiner, 1995).

4. Çıkarılmış Gerçeklik: İşlem Öncesi dönem çocukları nesnelere o andaki görünüşlerinden güçlü bir şekilde etkilenirler. Ancak soyut işlemler dönemi çocuğu farklı görünüşlerin farkındadır. Bir yanıtı ulaşmadan önce daha fazla etkeni göz önünde bulundurur. Gerçek gibi görünenin ötesine gidebilir ve eldeki bütün kanıtlardan neyin doğru olduğunu çıkarabilir. Bu dönem çocukları yalnızca sınırlı algısal değil, hem şimdiki durumdan hem de geçmişten kaynaklanan kavramsal bilgileri bir araya toplayabilirler (Gander ve Gardiner, 1995).

5. Korunum: Eşit miktardaki maddeler, farklı görünecek şekilde yeniden düzenlenseler bile aynı kaldıklarını kavrayabilme yeteneğidir. Bu dönemde farklı korunum türleri farklı zamanlarda gelişmekle birlikte, çocuklar aynı eylem sırasını izler. Somut işlemler döneminin başından itibaren madde, sıvı miktarı, sayı ve alan korunumu kavranırken hacim korunumu, somut işlemler dönemini sonuna doğru kavranmaya başlanır. Hacim korunumunun da işin içine, ağırlık, kütle ve boyut gibi değişkenler girdiğinden çocuk bu değişkenler arasındaki ilişkiyi kurmada zorlanır (Senemoğlu, 2004).

6. Sınıflama: Nesnelere belli bir ortak özelliğe göre (renk, büyüklük-küçüklük, cins vb.) gruplara ayırma yeteneğine sınıflama denir. Okul çağı çocukları daha somut işlemler döneminin başında objeleri ortak özelliklerine göre gruplama yeteneği kazanırlar. Sarı,

kırmızı ve beyaz toplar, kırmızı, mavi küpler ve sarı, kırmızı bloklardan oluşan bir yığından objeleri kırmızılar (kırmızı toplar, kırmızı küpler ve kırmızı bloklar) ve diğerleri olarak ayırabilirler. Farklı renkte oyuncak grupları oluşturabilirler. Ayrıca topları veya küpleri renklerine göre gruplayabilirler. Renkli blokları, renklerinin dışında büyük-küçük olarak gruplayabilirler (Bacanlı, 2000).

7. Sıralama: Somut işlemler döneminin başında çocuklar sıralama yeteneği kazanırlar. Sıralama, aralarında hiyerarşik bir ilişki bulunan bir kümeyi aralarındaki ilişkiyi dikkate alarak düzenleme işlemidir. Okul çağı çocukları, daha ilkokulun ilk yılında nesnelere küçükten büyüğe doğru sıralayabilirler. Kendilerine verilen 5 farklı boyuttaki çubukları sıra atlamadan hiyerarşik olarak sıralayabilirler (küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe doğru). Bu beceri işlem öncesi çocuklarında yoktur. Somut işlemler dönemi çocuklarının sıralama yeteneği somut durumlarla sınırlıdır. Soyut sıralamaları yapamazlar.

8. Geçişlilik: Geçişlilik zihinsel gelişimin hem korunumu hem de sıralama süreciyle ilişkilidir. Geçişlilik yeteneğinin kazanılması nesnelere arasındaki daha önceki ilişkiyi bilerek, korunum ve sıralama yeteneğinden yararlanarak, yeni bir ilişkinin kurulmasıdır. Şöyle ki; elimizde 20 cm.lik beyaz, 40 cm.lik mavi ve 75 cm.lik kırmızı tahta bloklar var. Somut işlemler dönemi çocuğuna önce beyaz bloğun kırmızı bloktan kısa olduğunu gösterelim. Sonra mavi bloğun kırmızı bloktan kısa olduğunu gösterelim. Daha sonra beyaz ve mavi blokları yan yana getirilmeden hangisinin daha uzun olduğunu soralım. Çocuk diğer karşılaştırmaları dikkate alarak mavi bloğun beyazdan uzun olduğunu söyleyebilir (Gander ve Gardiner, 1995).

I.2.3.2 Soyut İşlemler Dönemi

En üst bilişsel gelişim dönemi olan soyut işlemler dönemi 12 yaş sonrasında yer almaya başlayarak yetişkinlik yıllarına uzanır. Bu dönemde göreceli düşünce gelişerek bir sorun değişik biçimlerde ele alınabilir. Genelme, tümevarım ve tümdengelim gibi zihinsel işlemler yapılır. Hipotezler kurularak doğrulukları kontrol edilir. Bu dönemdeki ergenler düşünceyle oynayabilme yetisi kazanmışlardır (Erden ve Akman, 1998).

Bu dönemdeki bireyler aynı zamanda ergenlik dönemine girdikleri için, bu dönemi ergenlik dönemi olarak adlandıracağız. Ergenlik döneminin başlıca nitelikleri şunlardır.

Nesne ve olaylar göz önünde olmadığı halde soyut düşünülebilir.

Hipotezler vasıtasıyla düşünülebilir(Eğer X İse, ozaman Y Olur).

Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soyutlamalar yapılabilir.

Soyut problemler sistematik olarak sınanabilir.

Ulaşılan sonuçlar hakkında genellemeler yapılabilir (Günçe, 1974).

Ergenlik döneminin diğer bir özelliği de ben merkezliktir. Bu dönemdeki bir ergen dünyayı değiştirebileceğini zanneder ve kendi düşüncesinin en doğru düşünce olduğunu iddia eder. Bu dönem ben merkezliliğinin işlem öncesindeki farkı; ergenler farklı bakış açılarının olabileceğini anlayacak bilişsel olgunluk düzeyine erişmiş olmalarıdır (Selçuk, 2004).

Ergenlerde Bilgi İşleme Kapasitesi

Çocuklarda daha belirgin olan insanın bilgi işleme kapasitesindeki sınırlılık, yaşla birlikte gelişme gösterir ve daha karmaşık bir yapıya bürünür. Bilgi işlem kuramcıları küçük çocukların karmaşık bazı zihinsel eylemlerle başa çıkamamalarını, birçok bilgi parçalarını bir araya getiren (working) bellek kapasitesinde olamamalarıyla açıklamaktadırlar. Zihinsel eylemleri sağlayan kapasiteler, mevcut dikkat enerjisinin depolanmasının karşılığı olan “yapısal kapasite” ve depoda var olan kapasiteyi uygun koşullarda kullanma becerisi olarak ifade edilen “işlevsel kapasite” olmak üzere iki kısımdır. Yapısal kapasite artmadan işlevsel kapasite üç şekilde artırılabilir.

1- Her işleme basamağında mümkün olduğunca az dikkat enerjisi kullanarak. Bunun için her basamağın daha hızlı uygulanması gerekir. Bu da birim zamanda daha fazla alıştırmaya ve deneyimle mümkündür. Üzerinde fazla alıştırmaya yapılan işlemler çok çabuk uygulanır ve daha az dikkat enerjisi harcanır.

2- İşlevsel kapasite bilgi işleme stratejilerini kullanmakla da artırılabilir. Bu tür bir manevra bireyin sınırlı dikkat kaynaklarını daha optimal kullanması demektir.

3- Belleğe yardımcı olacak kalem, defter, bilgisayar ve diğer insanların zihni gibi dışsal yardımlardan yararlanmak. Dışsal yardımlar birim zamandaki bilgi miktarını artırır ve yapısal kapasitenin el verdiği kadar fazla işlem yapılabilir.

Bilgi işleme kuramcıları yaş ilerledikçe işlevsel kapasitenin arttığını ileri sürerler. Çünkü, yaş ilerledikçe bireyler sınırlı kapasitelerini daha fazla stratejilerle

aşabilirler. Dolayısıyla içsel kapasitelerini dışsal yardımlarla desteklerler. Yaşın ilerlemesinin yapısal kapasite üzerinde ya çok azdır veya hiç yoktur.

Ergenin bilişsel gelişimine katkıda bulunan diğer bir faktör de, özgün alanlarda öğrenim yaşantısı boyunca edindiği bilgi, beceri ve öğrendiği kavramlardır. Bu sayede birey belleğindeki kavramlarla diğer kavramlar arasında ilişki kurabilir. Belleğindeki mevcut kavramların yardımıyla daha az dikkat enerjisiyle daha fazla zihinsel işlemler yapabilir. Yaş ilerledikçe kavramlar arası bağların yoğunluğu artar (Çelen, 2004).

Bir sonraki kısımda üstün bilişsel zeka ve yaygın kullanımıyla üstün yetenek kavramı hakkında teorik yaklaşımlara yer verilecektir.

I.3 Üstün Yetenek ve Üstün Yeteneklilerle İlgili Teorik Yaklaşımlar

I.3.1 Zeka Nedir?

Geçmişte ve günümüzde farklı yaklaşımlar içerisinde zekânın bir çok tanımı yapılmıştır. Bu yaklaşımlar genellikle işlemsel ve kuramsal olmak üzere iki temel başlık altında toplanmaktadır.

İşlemsel yaklaşımda zekâ, ilişkili olduğu varsayılan özellik ya da davranışlar belirtilerek, dolaylı olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Buna göre, “zekâ öğrenme yeteneğidir”, “zekâ genel problem çözme yeteneğidir” şeklinde yapılan tanımlar bu kategoriye girmektedir.

Kuramsal Yaklaşımda zekâ, farklı kuramlar çerçevesinde tanımlanmaktadır. Bu kuramlar içerisinde en yaygın kabul görenleri ‘Gelişim’ ve ‘Psikometrik’ kuramlardır.

Gelişim kuramları denilince hemen akla gelen Piaget ve onun geliştirdiği ‘Bilişsel Gelişim Kuramı’dır. Buna göre zekâ “bireyin çevreye uyum ve eşgüdüm sağlamasının bir yönüdür”.

Psikometrik kuramlar, zekâda bireysel farklılıklar olduğu ve bunların zekâ testleriyle ölçülebileceği varsayımı üzerine kurulmuştur (Akkanat, 1999).

Guilford, zeka teriminin kökeninin Latince *intelligentia* olduğunu, ilk defa Çiçero tarafından kullanıldığını ve psikoloji alanına Spancer’in yazıları ile girdiğini yazmaktadır. *Intelligentia*’nın İngilizce karşılığı *intelligence* olup, bir anlamı haber alma, istihbarattır.

Haber almanın psikolojideki karşılığı işlenmemiş, ham bilgi (information) edinme sürecidir. Psikologlar zekayı anlama çalışmalarında önce görgücü filozofların yaklaşımını benimsemişler, işe ham bilginin nasıl kazanıldığını saptamakla başlamışlar, zekayı duyumlardan kaynaklanan bir öğrenim gücü olduğu anlayışı ile bazı denemelere girişmişlerdir. Bugüne kadar, bu anlama çabalarının sonucu olarak çeşitli kuramlar ortaya atılmışlardır. Bu kuramlar dikkatle incelendiğinde, zekayı oluşturan faktörler bağlamında iki temel gruba ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi zekayı tek çeşit bir güç olarak açıklayan kuramlar, diğeri birden fazla çeşidi olan bir yapı olarak gören kuramlardır (Kuzgun, 2004).

I.3.1.1 Zekayı Tek Faktörlü Bir Yapı Olarak Açıklayan Kuramlar

Zekayı tek tür bir yapı olarak açıklayan kuramlar, genellikle, zeka konusunun incelenmeye başlandığı ilk yıllarda ortaya atılmıştır. Bu bakımdan zeka konusu tarihsel olarak incelendiğinde ilk olarak bu kuramların açıklanmasında yarar vardır.

Zekayı tek tür bir yapı olarak açıklayan kuramlar, genellikle, zeka konusunun incelenmeye başlandığı ilk yıllarda ortaya atılmıştır. Bu bakımdan zeka konusu tarihsel olarak incelendiğinde ilk olarak bu kuramların açıklanmasında yarar vardır.

Galton'un Zeka Anlayışı

Zeka konusu ile deneysel olarak ilgilenen ilk araştırmacılarından biri Galton'dur. Galton (1961), zekayı öğrenme gücü olarak görmüş, bu alandaki bireysel farkların duyumlardan başladığını, insanın duyu organları ne derece keskin ise zekasının o derece iyi işleyeceğini, duyum keskinliği ile zeka arasında bağıntı kurulabileceğini düşünmüştür. O zamana kadar, duyu organlarının bütün insanlarda aynı şekilde işlediği. ve sonuç olarak insanlar arasında duyum keskinliği bakımından fark bulunmadığı kabul ediliyor, gözlenen farkların ölçme hatasından ileri geldiği iddia ediliyordu. Galton, insanlar arasında duyum keskinliği yönünden farklar olabileceği düşüncesi ile önce duyumları ölçme gereğini duymuştur. Bu amaçla bazı ölçme araçları geliştirmeyi de denemiştir.

Avrupa'da yapılan duyumlarla ilgili çalışmaları ve Galton'un duyumlarla zeka arasında ilişki bulunduğu görüşünü Amerika'ya götüren Mc Keen Cattell bellek, imge, görme ve işitme keskinliği, ses ve ağırlık algıları, zaman algısı, renk tercihleri konusunda

hazırlanan testleri çok sayıda üniversite öğrencisine uygulamış ve yaptığı ölçme işlemlerinde daha çok, bireylerin belirli uyarıcılara gösterdikleri tepkinin hızını saptayarak, bireysel farkların bu alanda kendini gösterdiğini kanıtlamaya çalışmıştır (Guilford, 1967).

Binet'in Zeka Anlayışı

Galton ile başlayan bireyler arasındaki zihin gücü farklarının incelenmesi akımına en büyük katkıyı yapan Binet'dir. Binet bir süre, kendisinden önce gelenlerin yaptığı gibi, zekayı duyum keskinliğini saptamaya yarayan araçlarla ölçmeye çalışmış, fakat aldığı sonuçlardan hoşnut olmamıştır. Binet'e göre bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihinsel öğeleri dakik olarak ölçmek olanaklıdır ve bu alanlarda bireyler arasında farklar olduğu açıktır. Ancak bu beceriler, zeka denilen gücün güvenilir göstergeleri değildir. Çünkü, zeka karmaşık işlemlerde kendini gösteren bir yetidir. Bu karmaşık işlemleri Binet şöyle belirlemektedir:

- Anlamak
- Hüküm vermek
- Akıl yürütmek
- Düşünceye belirli bir yön vermek.ve bunu devam ettirmek
- Düşünceyi arzu edilen bir amacın gerçekleşmesine uyarlamak
- Kendi kendini eleştirmek (kendi yanlışlarını bulup düzeltmek)

Bu zihin etkinliklerini duyumları ölçer gibi dakik olarak ve doğrudan doğruya ölçmek olanaklı değildir. Bireyin zekası hakkında güvenilir bir fikir edinmek için, yukarıda belirtildiği gibi, çözümü yüksek zihinsel işlemlerin kullanılmasını gerektiren karmaşık problemlerden oluşan, objektif ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekir. Ayrıca, zekanın ölçülmesi, ağırlık, boy gibi basit özelliklerin ölçülmesine benzemez. Zekayı ölçmek, bireyleri zihin güçleri yönünden bir sıraya koymak demektir (Binet, 196, Akt. Kuzgun, 2004).

Piaget'in Kuramı

Piaget, zihin gelişimi kuramını geliştirmeden önce zeka anlayışını ortaya koyarak zekanın anlaşılmasını kolaylaştırmaya çalışmıştır. Önce zekayı tanımlayarak işe başlamış, sonra zekanın işlevi ve zekayı etkileyen faktörler üzerinde durmuştur. Zekayı çevreye uyum yeteneği olarak tanımlayan Piaget'e göre uyum, başa çıkabilme şeklinde algılanmalıdır. Çünkü, insan çevresine uyum yaparken aynı zamanda onunla başa çıkmaktadır. Bu durumda kişi içinde bulunduğu çevreye ne kadar hızlı uyum sağlayabiliyorsa o kadar zekidir, denilebilir. (Bacanlı, 2001).

Piaget ve onun kuramıyla ilgili ayrıntılı bilgi, araştırmanın bu bölümünün ikinci kısmında verileceğinden burada fazla ayrıntıya girmeyeceğiz.

I.3.1.2 Zekayı Çok Faktörlü Bir Yapı Olarak Açıklayan Kuramlar

Zihinsel becerilerin ölçülmesi konusunda eğitim kurumlarında duyulan gereksinimi karşılayacak birkaç ölçme aracı, bir kurama dayanmadan, görgül yöntemlerle hazırlanıp kullanıcıların hizmetine sunulduktan sonra, psikologlar, insanların çoğunluğu bir zeka testindeki farklı zihinsel becerileri ölçen maddelere aynı şekilde yanıt vermediklerini, hepsinde aynı derecede başarılı olamadıklarını fark ettiler. Bazıları sözcük, bazıları sayı ve bazıları ise şekillerle hazırlanmış soruları yanıtlamada daha başarılı olabiliyorlardı. Ancak, birbirinden farklı yetenekleri ölçen testler arasında olumlu bir ilişki de gözlenmekteydi. Bu karmaşık ilişki örüntüsü faktör analizi tekniği ile ortaya konabilmekte ise de, araştırmacılar bu yöntemle yetinmeyip başka yöntemlerle de yaptıkları araştırmalar sonucunda zekanın yapısının nasıl olduğu sorusuna değişik açıklamalar getiren kuramlar ortaya attılar. Aşağıda bunlardan önemli olanlar kısaca açıklanacaktır.

Sperman'ın İki Faktör Kuramı

Bireylerin genel zekaları ile çeşitli derslerdeki başarıları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişki konusunu uzun süre inceleyen araştırmacılarından biri de Spearman'dır. Henüz zeka testlerinin bulunmadığı dönemde Spearman araştırmalarında öğrencilerin genel zeka düzeylerini, öğretmen kanaatlerine ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak saptamıştır. Bu çalışmalarından elde ettiği bulguları değerlendirdiğinde insanın bütün zihin etkinliklerinde ortak bir yön bulunduğu kanısına varmıştır.

Zekayı ölçme amacı ile hazırlanan araçlarda kaydedilen ilerlemeler, Spearman'a o zamana kadar benimsediği genel zeka kavramını geliştirme olanağı sağlamıştır. Ayrıca,

bulduğu ve kullandığı faktör analizi tekniği de çalışmalarına yardım etmiş ve *İki Faktör Kuramı* adı ile bilinen kuramı ortaya koymuştur.

Spearman, değişik zihinsel yetenekleri ölçtüğü kabul edilen testlerden elde edilen puanlara faktör analizi tekniğini uygulamış ve sonuç olarak bu testlerin ölçtüğü birbirinden farklı zihin güçlerinin ortak bir yanı olduğu kanısına bir kere daha varmıştır. Bunun üzerine, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel bir zihni enerjinin var olduğunu ileri sürmüştür ve buna *general* (genel) sözcüğünün baş harfi olarak "g" demiştir. Farklı zihin yeteneklerini ölçen testler arasındaki korelasyonların tam olmayışını Spearman, zihinde özel faktörlerin varlığı ile açıklamış, bu özel faktörleri de *special* (özel) sözcüğünün baş harfi olan "s" ile adlandırmıştır. Özel faktör (s), Spearman'a göre, belirli bir zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için, genel zihinsel yeteneğin (g) dışında gerek duyulan zihin gücüdür. Birbirinden ayrı zihin gücü gerektiren etkinlik sayısı kadar özel faktör vardır. Bu durumda, bir zihinsel etkinliğin yapılabilmesi için, bütün zihinsel etkinliklerde ortak olan bir genel yeteneğe, yani g'ye ve o zihinsel etkinliğe özgü bir özel yeteneğe yani s'ye gereksinim vardır, denebilir.

Spearman, her zihinsel etkinlik için gerekli olan genel (g) ve özel (s) yetenek miktarının farklı olduğunu ileri sürmüştür. Örneğin, klasik 'kültürü anlamada "g"nin "s" ye oranının 15/1'i, müzikte ise, bu oranın 1/4 olduğunu ifade etmiştir.

Spearman'a göre zekayı ölçmek demek, "g"yi ölçmek demektir. Genel zihinsel yeteneğin başlıca belirtileri şunlardır:

- 1) Kendi yaşantılarını anlamak; yani yaşantılarının farkında olmak ve onlardan yararlanabilmek,
- 2) İki nesne veya kavram arasındaki benzer olan veya olmayan yönleri görmek,
- 3) Benzer ilişkileri bulmak, iki nesne veya kavram arasındaki ilişkiyi bulmak ve bu ilişkiyi başka iki nesne veya kavram arasında da kurmak.

Spearman, araştırmalarında, bazı zihinsel etkinliklerde birden fazla özel faktörün rol oynadığını görmüş, bunu o dönemde sözü edilen *grup faktör* kavramı ile bağdaştırmaya çalışmıştır. Ona göre, grup faktör kavramı, "genel zihni yeteneğin dışındaki bazı özel

yeteneklerde ortak olarak rol alan faktörleri (zihinsel güçleri) ifade etmektedir (Kuzgun, 2004).

Thurstone'un Grup Faktör Kuramı

Sperman'ın genel zeka üzerinde durmasına itiraz eden Thurstone, yaptığı çalışmalar sonucu zekanın her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren faktörlerden(yetenek) oluştuğunu ileri sürmüştür. Thurstone, çalışmalarında 12 faktör bulmuşsa da, bunlardan ancak 7 tanesini adlandırabilmiştir. Bu 7 temel faktör şunlardır: (Thurstone,1961, Akt. Kuzgun, 2004).

Sayısal: Sayısal işlemleri doğru ve çabuk yapabilme yeteneği.

Sözel: Sözcükler arasındaki ilişkileri görebilme yeteneği,

Uzaysal: Bir cismin uzaydaki çeşitli durumlarını göz önünde canlandırabilme yeteneği.

Sözcük akıcılığı: Belirli bir süre içinde olanaklı olduğu kadar çok sözcük söyleyebilme yeteneği.

Akıl yürütme: Bir kural veya ilkeyi bulabilme yeteneği. Burada tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme kastedilmekle beraber, tümevarımsal düşünme daha önemli sayılmıştır.

Anlamsız belleme: Olanaklı olduğu kadar çabuk belleme yeteneği.

Algısal: Çeşitli şekiller arasındaki ince farkları algılayabilme yeteneği.

Thorndike'in Zeka Anlayışı

Zekanın tek ve bütüncül bir güç olmadığını düşünen ve Spearman'ın tanımladığı grup faktör kavramını daha ileri götüren ilk ve önemli araştırmacı Thorndike'dır. Thorndike A.B.D.'de yaptığı araştırmalar sonunda öğrencilerin duyumları ayırtedebilme derecesi ile, onların, öğretmenleri tarafından değerlendirilen zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu görmüş ve zekanın duyum keskinliğinin ötesinde bir güç olduğu kanısına varmıştır.

Thorndike'a göre zeka, birbirinden bağımsız ve çok sayıda değişik faktörden oluşmuştur. Bu durumda bir çeşit değil, çok çeşitli zekalardan söz edilebilir. Ancak her etkinlik türü için ayrı bir faktör tanımlanabilse bile, bunun

pratikte yeri ve önemi yoktur; çünkü insanın yaşamında yaptığı etkinlikler' genellikle birden fazla zihinsel faktörü gerektirecek kadar karmaşıktır ve bir zihinsel etkinlik birden fazla faktörün ortak işlevi ile yerine getirilebilir. Bu durumda faktörleri gruplamak gerekir.

Thorndike, çalışmaları sonucunda zekayı, *soyut zeka*, *mekanik* (pratik) *zeka* ve *sosya/ zeka* olmak üzere üçe ayırmıştır. Yazar, soyut zekayı sayı ve sözcük cinsinden sembolleri kullanarak akıl yürütebilme; mekanik zekayı, çeşitli alet ve makinelerin işleyişini anlama ve onları kullanabilme; sosyal zekayı ise insanları anlama ve onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Zihin faktörlerinin ortak özelliklerine göre gruplanabileceği görüşünden hareket eden Thorndike, soyut zekayı oluşturan faktörlerin şu başlıklar altında gruplanabileceğini ileri sürmüştür.

- 1) Sözcük anlamı
- 2) Aritmetik akıl yürütme
- 3) Kavrama
- 4) İlişkileri görsel algılama

Bu gruplar birbirlerinden bağımsız değildirler. Bir gruba dahil olan faktörlerden biri veya birkaçı, gerektiğinde, diğer gruptaki faktörlerle beraber bir zihni etkinlikte rol alabilir (Thorndike, 1961, Akt. Kuzgun, 2004)

Guilford'un Çok Faktör Kuramı

Çoklu zeka anlayışını benimseyen Guilford Thurstone, belirlediği 7 faktörün daha ince parçalara ayrılması ve bunların bir sistem içinde düşünülmesi gerektiği görüşündeydi. Guilford'un Zihnin Yapısı adlı kuramının dayandığı başlıca sayıltılar şunlardır: .

-Zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelir. Faktörler belirli yönlerden birbirlerine benzedikleri için gruplanabilir. Gruplandırma, faktörlerin birbirinden ayrı olduğu ilkesine aykırı düşmez.

-Birey, her zihni etkinlik alanında, aynı ölçüde yeteneğe sahip olmayabilir. Belirli bir işte üstün başarı sağlayan bir kimse, diğer bir işte aynı ölçüde başarı gösteremeyebilir.

-Her zihni etkinliğin içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır. Bu boyutlardan sadece birinin olmaması halinde zihni etkinliğin varlığı düşünülemez. İçerik olmadan zihinsel işlem yapmak, zihni işlem yapmadan zihinsel ürün elde etmek olanaklı değildir.

Zihin faktörlerinden her biri, belirli bir içeriği, belirli bir işlemde geçirdikten sonra, belirli bir ürün haline getiren zihin gücüdür. Guilford, insan zihninin yapısını, içinde 120 küp bulunan dikdörtgenler prizması biçimi ile açıklamaya çalışmıştır. Prizmanın eninde dört çeşit içerik vardır. Bunlar: şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır.

Şekilsel içerik: Bu grupta yer alan içerik, duyu organları ile algılanan somut şeyler olup, görme, işitme, dokunma gibi duyu organları ile algılanan bütün nesnelere, şekilsel içeriği meydana getirir.

Sembolik içerik: Bu grup harf, rakam ve diğer işaretleri kapsar. Anlamsal içerik: Bu grupta sözcükle ifade edilen kavram ve fikirler yer alır.

Davranışsal içerik: Davranışsal içerik sosyal zeka olarak adlandırılan ve bireylerin birbirleri ile ilişkilerinden ortaya çıkan durumları ifade eder.

Prizmanın boyunda işlemler yer alır. Bunlar beş kategoride incelenebilir:

Biliş: İçeriğin tanınması, bilinmesi veya anlaşılması işlemi. Bellek: Tanınan veya bilinen içeriğin saklanması işlemi.

Alışılmamış düşünme: Farklı yönlerde düşünme, yenilik ve değişiklik arama, bilinen veya hatırlanan olgulardan yeni bilgiler çıkarma işlemi.

Alışılmış düşünme: Alışılmış kalıplar içinde düşünme, doğru olan en iyi yanıtı veya geleneksel yanıtı bulma işlemi.

Değerlendirme: Bilinen, hatırlanan veya düşünme yoluyla yaratılanların iyiliği, doğruluğu, uygunluğu veya yeterliği hakkında hüküm verme işlemi (Guilford, 1967, Akt. Kuzgun, 2004).

Cattell'in Zeka Anlayışı

Cattell de tek faktör kuramının temel zihinsel yetenekleri. zekayı açıklamakta yeterli olmadığı görüşündeydi. Gözlem ve araştırma bulgularına dayanarak zekanın bölünmez tek bir yeti olmadığını; ama faktör analizi ile belirlenen zeka faktörlerinin de birbirinden bağımsız olmadığını, aralarında ortak yönler bulunduğunu ve bunların daha

kapsamlı kavramlar i yapılar altında toplanabileceğini düşünüyordu. Yaptığı çözümler sonucunda akışkan (fluid) ve billurlaşmış (crystallized) zeka adını verdiği belli başlı iki yapı belirlemiştir. Cattell'in kuramı zaman içinde geliştirilmiş ve şu zeka türlerini de içine alacak şekilde genişletilmiştir:

Genel görsel tasarım (gv): Görme keskinliği, ışığa duyarlılık, görsel algıda derinlik.

Genel akıcılık: Kültürel kavramların adını tanıma ve anımsama.

Genel çabukluk (gs): Basit zihinsel işlemleri çabuk yapabilme (Cattell, 1971, Akt. Kuzgun, 2004).

Sternberg'in Zeka Anlayışı

Sternberg analitik, yaratıcı ve pratik olarak ayırdığı bir zeka modeli ortaya atmıştır. Yazara göre, bu üç tür zekadan sadece birincisi halen var olan testlerle ölçülebilmektedir. Araştırmalar, bir yanda analitik, yaratıcı ve pratik zekanın var olması; öbür yanda bunlar arasında bir denge olması gerektiğine işaret etmektedir.

Analitik zeka, kuramsal içerikli eğitimde başarı için gerekli zeka olup, akademik zeka olarak da adlandırılır. Analitik problemler, test yapımı için uygun tipte problemler olup bunlar, başka insanlar tarafından oluşturulan, açık bir biçimde tanımlanmış, çözümünü için gereken bütün bilginin problemle birlikte verildiği, tek bir yöntemle erişilebilen tek bir çözümünü olan, içeriği günlük yaşam deneyimlerinden kopuk ve çok az içsel fayda içeren ya da hiç içermeyen problemlerdir.

Pratik problemler, çözümünü, bir sıkıntının, bir sorunun fark edilmesini ve formüle edilmesini gerektiren, çok bulanık bir biçimde tanımlanmış olan, çözümünü bilginin araştırılarak elde edilmesini gerektiren, birden fazla kabul edilebilir çözümünü olan, daha önce edinilmiş günlük yaşam deneyimlerini gerektiren, bu deneyimlerle kaynaşmış ve bütünleşmiş olan ve çözümünü kişinin günlük yaşamını kolaylaştıran problemlerdir.

Yaratıcılık, bilinenlerden yararlanarak yeni bir ürün ortaya koymaktır. Yaratıcı düşünme Guilford'un alışılmamış düşünme (divergent thinking) adını verdiği düşünme tipi olup bilinen testlerle ölçülmesi olanaklı olmayan bir zihinsel güçtür (Sternberg, 1985, Akt. Kuzgun, 2004).

Gardner'ın Çoklu Zeka Modeli

Gözlemlerinden ve bazı beyin araştırmalarının bulgularından yararlanan Garner başlangıçta yedi tane diye tanımladığı zekâ türlerine (Gardner, 1993 ve 1999) daha sonra bir tane daha ekleyerek sekiz tür zekâ sıralamaktadır.

1. Dille ilgili/sözel zekâ: Okuduğunu ve dinlediğini anlama, anlamları ve dilbilgisi kurallarını kavrama, yazılı ve sözlü ifade becerilerini içerir. İyi bir yazar, hatip ya da avukat olmak bu tür bir beceriyi gerektirir.

2. Mantıksal-matematiksel zekâ: Tümevarım, tümdengelim türü akıl yürütmelere ve sayısal hesaplamaya dayalı zekâdır. Bir matematikçi ya da fizikçi bu tür zekâyı kullanır.

3. Uzay ilişkilerine ilişkin (spatial) zekâ: Üç boyutlu durumların temsili, yeniden yaratılması, değiştirilip dönüştürülmesi gibi beceriler bu gruba girer. Bir mimarın, heykeltıraşın ya da satranç oyuncusunun kullandığı zekâ bu türdendir.

4. Müzik zekâsı: Sesleri ayırt edebilme, ritim, doku tınlama duyarlılığı, müzik temalarını yani melodiyi doğru biçimde duyabilme ve icra edebilme ile en üst düzey olan beste yapabilme becerilerine denk gelmektedir.

5. Bedensel-kinestetik zekâ: Bedenin bir bölümünü ya da tümünü bir gösteri ya da ortaya bir ürün çıkarabilmek amacıyla kullanılan becerileri ifade eder. Bir sporcunun ya da dans sanatçısının ihtiyaç duyduğu türden zekâdır.

6. Kişilerarası İlişkilerle ilgili zekâ: Başkalarının davranışlarını ve motivasyonlarını anlayabilme, bu bilgiyi kullanarak, akıllıca, üretime ve çözüme yönelik davranışlar sergileyebilme. Öğretmenler, rehberler ve politikacılar başarılı olabilmek için bu tür zekâlarını geliştirmek zorundadır.

7. Kişinin Kendisi ile İlişkisine Yönelik zekâ: Kişinin kendisini tanıması, bilişsel açıdan güçlü ve zayıf yanlarının farkında olması, düşünme biçimlerini, duygularını ve zekâlarını tanımlayabilmesi becerisidir. Bu tür zekâ, kişinin yaşamına ait planlar yapabilmesini ve bunları uygulamaya geçirebilmesini de kapsar.

8. Doğal zekâ: Bireyin doğayı gözlemleyebilme, doğa ile uyum içinde yaşayabilme, doğa duyarlılığı geliştirme, doğayı takdir edebilme ve doğaya katkıda bulunabilme yeteneğini göstermektedir (Akarsu, 2001).

I.3.2 Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Kavramları

Günümüzde bazı eğitimciler ‘üstün zeka’ ve ‘üstün özel yetenek’ kavramlarını “üstün yetenek” başlığı altında toplama yoluna giderken, bazıları bunların iki ayrı kavram olduğunu ve kesinlikle aynı başlık altında toplanamayacağı görüşünü savunmaktadır (Tuttle ve ark,1988; Akt. Ömeroğlu, 2004).

Üstün zekâlı çocuklar geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ bölümü sağlayan ve kendi yaşitlarının %98’inden üstün olan çocuklardır.

Üstün özel yetenekli çocuklar, zekâ bölümü sürekli olarak 110-120 ve daha yukarı olup, güzel sanatlar, matematik, fen ve teknik gibi alanlarda yaşitlarının %-99’undan üstün olan çocuklardır (Özsoy ve ark. 1988).

Birinci Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu’nda üstün zekâ ve üstün özel yetenek, “Üstün Yetenek” başlığı altında toplanmış ve tanımı şu şekilde yapılmıştır,

“Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı, kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara gereksinim duyan gruptur” (1. Özel Eğt. Kons. 1991).

Ancak tanımlarda bir durulmanın olmadığı ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak yeni tanımların da ortaya çıkacağı hususu gözden kaçırılmamalıdır. Nitekim son yıllarda bilim adamları üstün zekâ ve üstün özel yetenek tanımlarını bir tek başlık altında toplayarak üstün yetenek şeklinde açıklamışlardır. Biz de bu çalışmamızda her iki kavramı da içine alacak şekilde “üstün yetenek” ifadesini kullanacağız.

I.3.3 Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Birinci Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu’nda üstün yeteneklileri diğer bireylerden ayırt eden özellikler şöyle sıralanmıştır:

1. İleri düzeyde zihinsel yetenek.
2. Çeşitli alanlarda özel yetenek.
3. Duyarlılık ve yaratıcılık.

4. Yoğun motivasyon (1. Özel Eğt. Kons.,1991).

Uzun yıllar yapılan çalışmalar sonunda üstün yeteneklilerin normal bireylerden farklı ve üstün bazı özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Bu farklı özellikler zamanla geliştirilen, gittikçe hassaslaşan test ve ölçeklerle, bu konuda ihtisas yapmış uzmanlar tarafından ölçülebilir hale gelmiştir.

Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli çocukların ortak ve belirgin özelliklerini beş ana başlık altında açıklamak mümkündür (ağlar,1973).

Üstün Yetenekli Bireylerin Bedeni zellikleri,

Üstün Yetenekli Bireylerin Zihni zellikleri,

Üstün Yetenekli Bireylerin Sosyal zellikleri,

Üstün Yetenekli Bireylerin Kişilik zellikleri,

Üstün Yetenekli Bireylerin Bedensel zellikleri: Üstün yeteneklilerin bedeni özelliklerine ait bulgular, bilimsel araştırmalar sonucu elde edilmiştir. Fakat bu konuda daha çok araştırmaların yapılması uygun olacaktır.

1. Doğumlarında normal çocuklardan daha ağır ve uzun doğarlar.

2. Her yaşta akranları ile kıyaslandıklarında bedeni gelişimlerinde belirli derecede üstünlük gösterirler.

3. Her yaşta akranlarından daha iri, kuvvetli ve sıhhatlidirler.

4. Akranlarından ve normal çocuklardan daha erken konuşurlar, yürürler. Bu bazen zekânın yüksekliği ile oranlı olarak çok erken olarak gelişir.

5. Bedenen bütün organların sağlığı, akranlarından çok iyidir. Sağlıklarını çok iyi korurlar. Bozulduğunda derhal tedbir alırlar ve hastalık şikâyetleri çok azdır.

6. Beden zrlilerine çok az rastlanır (Laycook ve Caylor, 1964; Akt. ağlar, 1973).

Üstün Yetenekli Bireylerin Zihinsel zellikleri: Üstün yetenekli bireyler normal akranlarına kıyasla nitelik ve nicelik olarak farklı ve üstün zihni özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Çeşitli araştırmaların ortak bulgularına göre bu özellikleri aşağdaki hususlarda görmek ve özetlemek mümkündür.

1. Alışılmışın dışında bir zihni enerjiye sahiptirler. Zihnen daima faal olmayı şiddetle arzu ederler (Rooper,1963; Akt. ağlar, 1973).

2. Bilgi kazanmak için doymak bilmez bir iştaha ve açlık gösterirler.

3. Erken konuşabilir ve dili etkili bir ilişki vasıtası olarak kullanabilirler. Konuşurken işaret ve bedeni ifadeye çok az başvururlar. Kelimeleri doğru telâffuz ederler, kelimeleri yerli yerinde kullanırlar ve akıcı bir konuşmaları vardır. Kelime hazineleri zengindir.

4. Alışılmış dışı keskin ve sağlam bir belleğe sahiptirler. Gördüklerini duyduklarını kolayca beller ve uzun zaman bellekte muhafaza ederler.

5. İlişkileri kolayca tanıyabilir, kavrayabilirler. Gördükleri, duydukları, okudukları arasında benzerlikleri kolayca yakalarlar ve bunlardan uygun genellemeler yapabilirler..

6. Bir şeyi muhakeme etmek ve yeniden şekillendirmek kabiliyetine sahiptirler.

7. Her şey hakkında derinliğine bir görüş kazanmaya gayret ederler. Bilginin nedenlerini detayları ile öğrenmeye çabalarlar.

8. Çok çeşitli şeylere karşı ilgi duyarlar. Birçok şeyleri derinliğine öğrenmeye teccüsleri vardır. Bazı özel konulardaki ilgileri çok kuvvetlidir. Yalnız alışılmış şeylere değil birbirine zıt şeylere karşı da geniş ve kuvvetli ilgi duyarlar (Jonattan ve Heist,1960; Akt. Çağlar, 1973).

9. Okumaya karşı çok erken ilgi duyarlar. Okumayı çok erken yaşlarda öğrenebilirler. Bu üstün zekânın en belirgin özelliğidir (Holingworth,1942; Akt. Çağlar, 1973).

10. Kendilerini serbest, açık ve bağımsız bir şekilde ifade edebilirler.

11. Derin ve soyut düşüncelerden, karışık problemler çözmekten hoşlanırlar. Basit ve yüzeysel şeylerden hoşlanmazlar.

12. Sorumluluk hisleri kuvvetlidir. Sorumluluk almayı çok ister ve bunu yerine getirmekten hoşlanırlar (Jonattan ve Heist,1960; Akt. Çağlar, 1973).

Üstün zekâlı çocuklar her yaşta gelişimlerine uygun ortam bulmuşlarsa. bu özellikleri gösterirler. Uygun olmayan ortam bu özelliklerin görülmesini, meydana çıkmasını engeller. Ancak bu durum istisnadır (Çağlar,1973).

Üstün Yetenekli Bireylerin Sosyal Özellikleri: Bilinmesi gereken bir gerçek var ki, aşağıda bahsedilecek olan sosyal özellikler çocuğun doğumunda mevcut değildir. Bu üstün sosyal özelliklerin büyük çoğunluğu. üstün zekâlı çocukların üstün sosyal çevrelerinde sağladıkları üstün sosyal olanaklar ve etkileşim sonucu kazanılır. Dünyada

hiçbir insan, üstün bir sosyal çevrede yaşamaksızın ve ilişki kurup yeteri kadar pratik yapma olanaklarına sahip olmaksızın bu sayılan üstün sosyal özellikleri geliştiremez. Bu üstün sosyal özellikleri aşağıdaki konularda görmek mümkündür.

1. Genellikle şakaları, espirileri olgunca anlama, bir şeyin şaka tarafını, tuhaflıklarını görme kabiliyetine sahiptirler. Olgunca tatlı olarak şaka yapmasını ve şakadan hoşlanmayı, uygun espiri yapmayı erken yaşlarda becerirler.

2. Arkadaş olarak, kendileri seviyesinde zekâyâ sahip ve ilgilerinde benzerlik ve paralellik olan kimseleri seçebilirler. Genellikle kendi yaşlılarından üstün olanlarla arkadaşlık ederler.

3. Mensup olduğu gruplarda hakem ve politika yapıcı olarak tanınırlar. Diğer bir deyimle gruplarındaki uzlaşmazlıkların hakemliğini yaparlar ve politika ile idare ederler.

4. Duygusal gerilimlerini korkusuzca duruma en uygun şekilde ifade ederler. Duygusal gösterileri uygun ve kararlıdır.

5. Genellikle, kendilerini kapsamına alan çeşitli sosyal teşebbüslerde olumlu, yapıcı ve verimli katkıda bulunurlar.

6. Bildiği, tanıdığı yetişkinlerin, gençlerin ve akranlarının büyük bir çoğunluğu tarafından açıkça kabul edilirler.

7. Genellikle bedenen cazip, yakışıklı ve temiz; görünüşte tertip ve düzenli; ilişkilerinde naziktirler.

8. Yeni sosyal durumlara kolayca uyabilirler. Çevrenin sosyal değerlerini çabuk kavrar, davranışlarını ona göre uydurmayı kolayca başarırlar.

9. Otoriteye az başvururlar. Gruplarında daha toleransla davranırlar. Katılık, sertlik ve haşinlikleri çok az görülür.

10. Büyük çoğunlukta fikirler dünyasında serbestçe risk alırlar ve risk almaktan hoşlanırlar (Jonattan ve Heist, 1960; Akt. Çağlar, 1973).

Üstün Yetenekli Bireylerin Kişilik Özellikleri: Eskilerde inanılanın aksine üstün yetenekli bireylerin normallere kıyasla üstün bazı kişilik özelliklerine sahip oldukları yapılan araştırmalarla bulunmuştur. Bu bulgulara göre üstün yetenekli bireylerin üstün kişilik özelliklerini aşağıdaki hususlarda görmek mümkündür.

1. Kendilerinden emindirler, başkaları tarafından örnek alınacak birçok becerilere sahip ve bağımsızdırlar (Terman ve Oden, 1959; Akt. Çağlar, 1973).
2. Amaçlarına ulaşmaktan ve başarıdan zevk duyarlar. Teşvik ve takdir görmezsele de amaçlarına ulaşmaktan hoşlanırlar.
3. Sorumluluk almaktan ve aldıkları sorumlulukları mükemmel şekilde sonuçlandırmaktan hoşlanırlar. Bunun için bütün gayretlerini ortaya koyarlar (Bonsall,1960; Akt. Çağlar, 1973).
4. Başkaları üzerinde kuvvetli bir hakimiyet ve nüfuz sahibi olmayı, etkili ilişkiler kurmayı arzu ederler. Lider olmak isterler ve lider olurlar.
5. Sabırlı ve kararlıdırlar.
6. Başkalarının fikirlerine ve hislerine saygılıdırlar.
7. Yeni, farklı şeyler yapmaktan ve öğrenmekten hoşlanırlar.
8. Akranları ile ilişkilerinde daha etkili ve olgundurlar.
9. Görünüşte yakışıklı, cazibeli, temiz, tertipli ve düzenlidirler (Jarecky, 1959; Akt. Çağlar, 1973).

I.3.4 Dünyada Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Uygulamalarının Tarihçeleri

Özellikle ABD ve Kanada başta olmak üzere Avrupa ülkelerinde, güneydoğu Asya'da , güney Afrika'da ve Avustralya'da üstün yeteneklilerin eğitimi 1960'lardan bu yana ivme kazanmıştır. Gerek ülkelerin farklı yapıdaki eğitim sistemleri ve gerekse eğitim ve üstün yetenek konusundaki felsefe ve yaklaşımları sebebiyle farklı ve son derece çeşitli uygulamalar ortaya çıkmıştır(Akarsu, 2001).

I.3.4.1 Amerika Birleşik Devletleri

1958 tarihine kadar eğitimi toplumun her kesimine yayarak okullaşma oranını artırma eğiliminde olan Amerika Birleşik Devletleri'nde bu tarihte çıkarılan özel bir yasayla, üstün zekâlıların eğitimi konusunda bir atılım sağlanmıştır. (www.gifted.ucon.edu) Bu tarih itibariyle üstün zekâlıların eğitiminin en çok tartışıldığı, kuramların ve modellerin geliştirildiği yerel ve federal düzeyi ile eyalet düzeyinde çok sayıda uygulamaların gerçekleştirildiği ülkelerden biri haline gelen Amerika Birleşik Devletleri'nde, konunun

gündemde olduğu 1970' li yıllarda üstün zekâlıların sorunlarına yönelik ilk çözüm olarak hızlandırma akla gelmiştir. Zaman içerisinde hızlandırmanın sınıf atlama, ders atlama, kredilendirme vb. türde uygulamalarında elde edilen sonuçlara dayanarak değiştirilip düzenlenmiştir (Akarsu, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, üstün zekâlıların eğitiminde tercih edilen yöntemlerden birisi olan zenginleştirme kapsamında ise; okul içinde ya da matematik, bilim, sanat ve öğrenme merkezlerini devreye sokarak, geziler, Cumartesi programları, yaz okulları, müzik, dil, sanat ve bilgisayar kampları kurma çalışmaları da yapılmaktadır. Bunların dışında genel eğitimin bir parçası olarak okul ya da öğretmenlerce yönlendirilen bağımsız inceleme, bilimsel araştırma ve sanatla ilgili projeler hazırlama etkinlikleri düzenlenmektedir.

Üzerinde yapılan tartışmalara rağmen, üstün zekâlılara yönelik farklı gruplandırmalar da Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygınlık kazanmış önlemlerdendir (Akarsu, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, yatılı üstün zekâlılar okulları, Uluslararası Bakalorya (International Baccalaurate), Matematikte Üstün Yetenekli Gençlerin İncelenmesi ve Yetenek havuzu oluşturma (Study of Mathematically Precocious Youth and Talent Search) gibi programlar, üstün zekâlılara hizmet sunmaktadır. Uluslararası Bakalorya Programı içinde ülkemizin de bulunduğu pek çok ülkede üstün akademik performans gösteren öğrencilere iki yıllık iddialı bir program sunmaktadır. Öğrencilerin, uluslar arası saygınlığı ve kabul görmüşlüğü olan IB diplomasını almaya hak kazanmaları için, merkezî yazılı sınavlardan geçmeleri ve bağımsız bir özgün araştırma raporu sunmaları gerekmektedir. John Hopkins Üniversitesi'nde kurulmuş olan Center for Talented Youth (CTY) ise, Matematikte Üstün Yetenekli Gençlerin İncelenmesi ve Yetenek Havuzu Oluşturma gibi programlarla matematikte çok üstün başarı gösteren öğrencileri tespit etmeye çalışmaktadırlar.

Ayrıca Lousiana, Indiana, Illinois, Texas, Güney ve Kuzey Carolina'da açılan matematik ve fen ağırlıklı okullar, üniversite kampüslerinde yer alarak, seçilerek kabul edilen öğrencilere zengin bilim ve sanat olanaklarının sunulmasının yanı sıra çeşitli sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden faydalanma imkânı vermektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı üniversiteler de bünyelerinde araştırma, eğitim ya da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sunan merkezleri barındırır. Purdue Üniversitesi'ndeki Üstün Zekâlılar Araştırma Enstitüsü (Gifted Education Research Institute), William & Mary Koleji'ndeki Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi (Center for Gifted Education), Washington Üniversitesi'ndeki Yetenekli Gençler Merkezi (Center for Capable Youth), Connecticut Üniversitesi'ndeki (Ortaokul Seviyesinde Araştırma ve Yetenek Gelişimi Yüksekokulları (Academies of Inquiry and Talent Development at the Middle School Level), bu programlardan bazılarıdır (Akarsu, 2001).

Amerika'daki okulların ve merkezlerin yanı sıra ebeveynlerin oluşturduğu destek grupları, dernek ve vakıflar da üstün zekâlılara yönelik etkinlikler düzenlemektedir.

I.3.4.2 Rusya

1957 yılında gökyüzüne fırlattığı Sputnik ile bilime, dolayısıyla eğitime verdiği önemi bir kez daha kanıtlayan SSCB, üstün zekâlı çocukların eğitimine ayrı bir önem vermektedir (Elbert ve Duncan 1962, Akt:Keysan, 1986). Günümüz Rusya'sında üstün yeteneklilerle ilgili başarılı çalışmaların kökeni 1950'li yıllara, o dönemin Nobel ödüllü bilim adamlarının öncülüğünde kurulan iki tür okula dayanmaktadır. Birinci tür okullar, bölgedeki tüm ortaokul öğrencileri arasından matematik, fizik, kimya, biyoloji ve informatik dallarında ayrı ayrı seçilen ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilere yöneliktir. Moskova, Leningrad, Kiev ve Novosibirsk'te bulunan Bilim Kentlerindeki üniversite kampüslerinde kurulmuş olan bu okullarda eğitim gören gençlere, üniversitedeki en saygın bilim adamlarınca eğitilme fırsatı tanınmıştır. Buldukları üniversite çevresinin tüm olanaklarından faydalanmakta olan öğrencilerin eğitim hizmetine, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenen danışma merkezleri de dahil edilmiştir.

Nobel ödüllü bilim adamlarının kuruluşlarında öncülük ettiği ikinci tür okullar ise: yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe eğitiminde yoğunlaşmıştır. Sovyet dünyasının bilim ve sanatta olağanüstü performans sergileyen önderlerin çoğunu yetiştirmiş olan bu okullardan en ünlüleri Gnesin Müzik Okulu, Stragonov Sanat Okulu ve Leningrad Bale Okuludur. (Grigorenko ve Clinkenbeard,1994, Akt.: Akarsu, 2001)

SSCB'de üstün yetenek gösteren öğrenciler için kurulan ve her cumhuriyetin başkentinde mutlaka bulunan bilimsel akademilerde de yetenekli çocuklara fen, matematik, fizik, kimya, gökbilimi vb. alanlarda eğitim hizmeti verilmektedir. Çocukları, ilkokuldan

sonra bünyesine kabul eden ve yatılı eğitim veren bu faydalı uygulamanın başarılı örneklerinden birisi Sibiryâ'nın Novosibirsk şehrinde bulunan bilim akademisidir.

Ayrıca öğrencilerini, altı yaşında tabî tuttıkları zorlu bir sınavla alan ve müzik, resim, bale dersleri veren güzel sanatlar okulları da SSCB'de üstün yeteneklilere sunulan imkanlardan birisidir. Seçilen her çocuğun günde 2-4 saat mecburi eğitim aldığı bu okullardaki öğrencilerin bazıları normal okullarına devam eder (Keysan, 1986).

I.3.4.3 İngiltere

İngiltere'de özel okullardaki eğitim en az devlet okullarındaki kadar yaygındır. Yedi yaş itibariyle eğitime başlayan çocuklar, lise bitirinceye kadar bu okullarda yatılı olarak kalırlar. Buradan mezun olanlar ülkeyi yönetir. İngiltere'deki idarecilerin %80 i bu okullardan mezun olmaktadır (Aydın, 1994).

İngiltere'deki özel okulların ve devlet okullarının içinde öğrencilerini seçerek alan ve üstün yetenekliler için ayrıca hızlandırma ve farklılaştırma uygulamaları yapan ünlü ve geleneksel okullar da vardır.

Bunların dışında, genel eğitime paralel olarak yürümekte olan çok sayıda müzik ve genel sanatlar programı ve tamamen üstün yeteneklilere yönelik iki okul mevcuttur.

1989 yılında velilerin önyak olması ile kurulan üstün yetenekli çocukların ebeveynlerini, öğretmenlerini, gelişimleriyle ilgilenen; diğer yetişkinleri aynı amaç doğrultusunda bir araya getiren Ulusal Üstün Zekâlılar Derneği (National Association For Gifted Children), bu alanla ilgili İngiltere'deki olumlu gelişmelerden birisidir. Bünyesindeki öğrencilere yaz okulları ve hafta sonu geliştirme programlarından faydalanma imkânı sağlayan NAGC'in yanı sıra, genel eğitim içinde esnek ve erişilebilir olanaklarla üstün yeteneklileri kaynaştırma çalışmaları kapsamında öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğrenme malzemelerinin hazırlanmasında etkin bir rol oynayan Müfredat Zenginleştirme Ulusal Derneği de (National Association for Curriculum Enrichment) üstün zekâlıların eğitimini desteklemektedir (George, 1992, Akt: Akarsu, 2001).

I.3.4.4 Almanya

Almanya'da birleşme öncesinde, üstün zekâlılarla ilgili ilk girişim 1978'de bir grup veli ve psikologun kurduğu Alman Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği'dir (Gesellschaft für das hochbegabte Kind). Kamuoyunun ilgisini çekmiş olan bu derneğin çalışmaları, okul dışı zenginleştirme etkinliklerini kapsamaktadır.

Daha sonra, çoğu belli bir üniversite ya da okulla iş birliği yapan federal hükümetten ve özel vakıflardan destek alan araştırma merkezleri kurulmuştur.

1918'den beri etkinliğini sürdüren Gymnasium; birleşme öncesi Almanya'sında üstün yeteneklileri bünyesinde barındıran tek okulken, doğu ile birleşmeden sonra özel yeteneklilere yönelik çalışmalar yapan okulların sayısı on bire yükselmiştir (Urban ve Sekowski, 1993, Akt: Akarsu, 2001).

I.3.4.5 Japonya

1968 ve 1977 yıllarında eğitim sisteminde reform yaparak saf bilimden uygulamalı bilime geçilen Japonya'da artık 21. yüzyıla uygun yeni bir sisteme geçiş hazırlıkları yapılmaktadır. Bu sistemde amaçlanan, soru soran ve soru sormasını bilen, bağımsız hipotezler oluşturabilen ve ezbere dayalı öğrenmeden arındırılmış araştırmacı, mucit bir zihne sahip öğrenciler yetiştirmektir.

Bunu sağlamak için, eğitim öğretim sırasında derslerin içeriğine ve hedeflerine yönelik değişik malzemeler ve cihazlar kullanılmaktadır. İlk etapta araya kitap girmez ve öğrenci önce kitap ile beyin, sonra beyindeki bilgi ile dış dünyadaki gerçek olay arasında ilişki kurmaya çalışmaz. Önce beyine dış dünya ile temas kurdurulup olayı gördükten sonra kitaba geçilir. Öğrenciler evlerinde kullandıkları elektronik cihazları okula getirip açarlar, incelerler ve bozup yaparlar. Bu şekilde yaşayarak öğrenme gerçekleştirilir (Aydın, 1994).

I.3.4.6 Avustralya

Avustralya'da okul öncesi dönemde eğitimlerine başlanan üstün yetenekli çocuklar, 4-6 yaşlarında bir derecelendirmeye tabî tutulurlar. Bu derecelendirme sonucunda bireysel yetenekleri belirlenen çocuklar, 2 yıl boyunca dört kişilik sınıflarda eğitim görürler. Daha sonra 6 yaş itibarıyla 3 yıl süren ikincil öğretim (secondary school) süreci başlar. Bireysel eğitimin baz alındığı bu eğitim programında çocuklar, yetenekleri ve yeterliliklerine göre eğitsel ve mesleki olarak yönlendirilirler (Evans, 2000, Akt: Aydın, 1994).

Her ne kadar uygulamalar eyalet ya da bölge düzeyindeki çeşitlilik gösterse de üstün zekâlılara yönelik etkinlikler gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu faaliyetleri; sınıf ortamında zenginleştirme, birkaç okuldan gelen çocuklardan türdeş gruplar oluşturma, Primary Extension and Challenge programı gibi farklı ilgi alanlarını daha da öte öğrenmelere götüren programlar, okul dışında özel ilgi merkezleri; özel üstün yetenekliler

okulları kurma ve ek programlar olarak özetleyebiliriz (Bragget, 1993, Akt: Akarsu, 2001). Bu arada öğrencilerin ihtiyaçlarının gözlenmesi, ihtiyaç duydukları dış desteğin tespiti ve aile üyeleri ile arasındaki iletişiminin takibi de eğitim kapsamı içindedir (Evans, 2000, Akt: Aydın, 1994).

Bunların dışında üstün zekâlı çocuklar için programlar hazırlayan eyalet düzeyinde kurulmuş dernekler, araştırma merkezleri, müzeler, vakıflar ve üniversiteler mevcuttur. Avustralya'daki araştırma merkezlerinde yapılan çalışmalar dünya çapında yankı uyandırmaktadır. Üniversitelerinde de öğretmenlere yönelik sertifika, mastır ve doktora programları sunulmaktadır (Frydenberg ve O'Mullane, 2000, Akt: Akarsu, 2001).

I.3.5 Türkiye'de Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitiminin Tarihçesi

I.3.5.1 Cumhuriyet Öncesi Dönem

Enderun Mektebi:

Eflatun'un devlet adamı yetiştirmek için önerdiği eğitim sistemini hayata ilk geçiren Osmanlılar olmuştur. Böylece sistemli olarak üstün yeteneklilerin eğitimini yapan bir kurum, dünyada ilk olarak Osmanlı döneminde gerçekleşmiştir.

Yıldırım Beyazıt döneminden 2. Murat dönemine kadar öncelikle şehzadelerin kabiliyetlilerinin eğitim gördüğü bir saray okulu durumundaki Enderun Mekteplerini Fatih Sultan Mehmet yeniden örgütlemiş ve devlet yöneticisi yetiştirecek üstün bir eğitim kurumu haline getirmiştir (Akarsu,1991).

Enderun: "Osmanlılar'da idari ve askeri kadronun yetiştirilmesi için teşkil eden saray eğitim kurumu" olarak tanımlanabilir. (Diy.Vak. İslam A. 11. cilt)

Osmanlı Devleti'nde XV. yüzyıl ortalarından itibaren medrese dışında en önemli resmi eğitim kurumu Enderun mektebi olmuştur. Daha ziyade mülki ve askeri idarecilerin yetiştirildiği bu mektep, Osmanlı merkez ve taşra bürokrasisine gerekli insan gücü kaynağını oluşturmak için kurulmuştur. Bu vasfı ile resmî Osmanlı ideolojisi veya zihniyetinin öğretilip geliştirildiği temel eğitim birimini teşkil ettiği gibi idari ve siyasi hedeflerin tayininde, devletin ana kurumlarının işleyişinde önemli bir yere sahip olmuştur.

Böyle bir kurumun varlığındaki esas hedef askeri temele dayanan Osmanlı Devleti'ne yetenekli kumandan yetiştirmek ve devamlı büyüyen ülkenin farklı din ve kültürlere sahip kitlelerini idare edecek sağlam yönetici kadroları temin etmektir.

Genellikle aileleriyle hiçbir ilgileri kalmayan devşirme yoluyla sağlanmış çocukların, Enderun'a alınmadan önce belli bir alt eğitimden geçmiş olmaları gerekiyordu. Hıristiyan ailelerden devşirilen çocuklar, öncelikle Müslüman ailelerin yanında Türkçe'yi ve İslâmi esasları ve adabı öğrenir, daha sonra Edirne, Galatasaray, İbrahim Paşa (bir ara İskender Çelebi) saraylarında bedeni ve ruhi kabiliyetlerini geliştirecek dersler ve talimler görürlerdi. Çocuklara "Acemi Oğlanlar" denilirdi. Acemi oğlanları, belirli talim ve terbiyeden sonra çıkma adıyla ayrılarak çeşitli askeri birlikler içerisine dağıtılırlardı. Üstün yetenekli olanlar ise daha yüksek seviyede bir eğitime tabi tutulmak üzere Enderun'a alınırdı.

Enderun'daki eğitim Büyük ve Küçük odalar, Doğancı Koğuşu, Seferli Koğuşu, Kiler Odası, Hazine Odası ve Has Oda olmak üzere yedi kademe üzerine kurulmuştu. Buradaki eğitimi sonuna kadar götüremeyen iç oğlanlar ara sınıflardan aynı şekilde çıkma adıyla ayrılarak çeşitli askeri birliklere katılırlardı.

Enderun sistemi organik bağ içerisinde çeşitli kademeleri bulunan bir eğitim sürecine dayanmaktadır. Buradaki başarı büyük ölçüde kendi içindeki bütünlükten gelmektedir. Adaylar özel olarak teşkil edilmiş belirli kurallara göre hareket eden gezici ekipler tarafından fiziki, bedeni ve ruhi özellikleri incelenerek seçilmektedir.

Hazırlık sınıfının bulunduğu saraylarda Türk ve İslam kültürüyle ilgili derslerle, bedeni kabiliyetleri geliştirecek spor dersleri esastı. Bu eğitim sisteminde başından sonuna kadar titizlikle riayet edilen ilkelere biri çıkma idi.

Enderun sisteminde önemle üzerinde durulan bir diğer ilke de kültürün etkili bir şekilde verilmesiydi. Çok değişik ırk ve dini kökenlerden gelen gençler İslam Türk Kültürü içerisinde yetiştiriliyordu.

Yabancı gözlemciler hazırlık ve Enderun eğitimi için seçilmiş gençlerden bahsederken Türklerin kabiliyetli gördükleri kimseleri eğitmekten büyük bir zevk aldıklarını ve bu uğurda her türlü fedakârlığa katlandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca seçim sırasında güzel yüzlü ve fiziki kusuru olmayanların tercih edilmesinin ise Türklerdeki "Güzel bir yüzde kötü bir ruhun saklanamayacağı" inancına bağlamaktadırlar. Habsburg elçisi olarak XVI. yüzyıl ortalarında Osmanlı ülkesine gelen Busbeke mektuplarında "Batılıların iyi yetiştirilmiş attan ve köpekten zevk aldığını, Türklerin ise iyi eğitilmiş insandan haz aldıklarını" yazmaktadır.

Enderun eğitiminin temel prensiplerinden biri de disiplindi. Enderun tamamen farklı metotlara ve hedeflere dayanan medrese ile karşılaştırıldığında birinci kurumun hedefine ulaşma açısından daha şanslı ve başarılı olduğu görülmektedir. Medrese eğitimi ilmiyeye mensup ailelerin çocuklarına tanınan imtiyaz ve himayelerle içeriden zayıflarken, Enderun sıkı bir disipline dayanan başarı ve mahareti, yükselmenin yegâne vasıtası yaparak, kimseye bir ayrıcalığın tanınmadığı klasik dönemde, bu kurumu imparatorluğun en başarılı eğitim müessesesi haline getirmiştir.

Enderun “Büyük, küçük, seferli, kiler, has odalardan ve hazine odalarından” oluşmaktaydı. Bunlar eğitim ve öğretim yönünden birbiri üstüne kurulmuş sınıflar ya da okullar olarak görülebilirler. Her sınıf ayrıca bir ayıklama basamağı sayılırdı. Üst sınıfa geçemeyecek olanlar çeşitli devlet hizmetlerine çırağ edilirdi. Büyük ve küçük odalar öncelikle hazırlık sınıfı olarak düşünülebilir. Seferli ve Kiler odalarda öncelikli sanat öğretiminin toplandığı sınıflardı. Enderun’a girebilenlerin en seçkinleri hükümdarın kişisel hizmetlerine bakan Has odaya kadar yükselirdi. Buradan da Vezir, Sadrazam, Beylerbeyi, Kaptan-ı Derya gibi görevlere atanırlardı. Osmanlı tarihi boyunca gelip geçen ünlü devlet adamlarının ve komutanların çoğu ile seçkin sanatkâr ve şairler, müzisyenler bu mektepten yetişmiştir.

Ancak XVII. yüzyılda mevcut usullere aykırı olarak bir takım himaye ve kayırmalarla şartlara uymayan kimselerin Enderun’a alınmaya başlanması, eğitim sisteminin gelişen yeni ihtiyaçlara ayak uyduramaması Enderun’daki disiplinin ve eğitim kalitesinin sarsılmasına yol açmıştır. Buna rağmen Enderun XIX. yüzyıl başlarına kadar etkisini devam ettirmiştir (Akkutay, 1984; Enç, 1979).

I.3.5.2 Cumhuriyet Sonrası Dönem

3803 Sayılı Kanun:

Cumhuriyet Dönemi’nde yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmek, bilgi ve yeteneğin ürüne dönüştürülerek geliştirilmesini sağlamak ve ülke kalkınmasını köylerden başlatmak üzere, diğer öğrencilere göre yetenekli oldukları tespit edilen öğrencilerin yetiştirilmeleri için 3803 sayılı Kanun ile 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitüleri ise politik nedenlerle 1950 yılında kapatılmıştır (ÜYÇ Dur. Resp. Ön Rap.,2004).

6660 Sayılı Kanun:

Cumhuriyet Dönemi'nin üstün yeteneklilere dönük en eski tedbirlerinden birisi 6660 Sayılı Kanun ve uygulamalarıdır. Bu yasa “resim, müzik ve plastik sanatlarda” olağanüstü özel yetenek gösteren çocukların devlet hesabına yurtiçi veya dışında eğitimini sağlayan bir uygulama getirmiştir (Akarsu, 2001).

1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun:

1929 yılında çıkan bu kanuna göre her yıl Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Lise Mezunları ve yüksek öğrenimin çeşitli dallarını bitirenler için batı ülkelerinde Devlet veya İktisadi Devlet Teşekkülleri hesabına ihtisas öğrenimini görmek isteyenler seçilmektedir.

573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname:

Özürülere ilişkin özel eğitim esaslarının düzenlenmesi amacı ile 03.12.1996 tarihli ve 4216 sayılı kanunun verdiği yetkiye dayanılarak Bakanlar Kurulunca 30.05.1997 tarihinde 573 sayılı kanun hükmünde kararname kabul edilmiştir.

Bu Kanun Hükmünde Kararname; özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini, bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsar (ÜYÇ Dur. Tesp. Ön Rap.,2004).

Fen Liseleri :

1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrası kararları doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacı ile 1964 yılında Ankara’da Fen Lisesi açılmıştır. Bu okula Ortaokulu bitirenler arasından fen ve matematik alanlarında üstün başarı ve yetenek gösterenler sınavla seçilerek alınır.

Şu an ülkemiz genelinde 61 resmi, 88 özel olmak üzere 149 adet Fen Lisesi ve bu liselerde eğitim gören 19724 öğrenci bulunmaktadır (APK, 2006).

Özel Sınıf ve Türdeş Kümeler Denemesi:

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 27 Ağustos 1964 gün ve 35836 Sayılı Onayı ile 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. maddesi ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği’nin 4. maddesi uyarınca “Üstün Çocukların Eğitimi” için pilot proje uygulaması 1963–1964 eğitim-öğretim yılında başlatılmıştır. “Özel Sınıf ve Türdeş Yetenek Sınıfları” biçiminde girişilen bu deneme için Ankara’daki bazı okullarda yapılan taramalarla seçilen ZB’leri “120 ve daha yukarı” olan 5 kız 18 erkek olmak üzere toplam 23 öğrenci ile İkinci Mimar Kemal (Ergenekon) İlkokulunda 15 Ekim 1964 tarihinde bir özel sınıf faaliyete geçmiştir.

Zenginleştirilmiş özel bir programla çalışan bu sınıfların devamı olarak çevre ortaokullarından birisinde de bu özel sınıf programının sürdürülmesi tasarlanmıştır. Fakat ilkokuldaki bu öğrenci grubu ortaokula devam edecek yaşa geldiklerinde tasarlanan ortaokul sınıfı gerçekleştirilememiştir. Bu özel sınıfı bitirenleri, Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi öğrenci olarak kabul etmiştir. Daha sonra İlköğretim Genel Müdürlüğü gerek özel sınıf çalışmalarını, gerekse “Türdeş İlkokul Sınıfları” ile ilgili denemeye son verilmesini kararlaştırmıştır.

Anadolu Liseleri:

Bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan bu okullarımıza özel yetenek ve bilgi testleri ile ilkokuldan sonra öğrenci alınması, bir yıl hazırlıktan sonra altı yıl eğitim-öğretim yapılması plânlanmış, öğretmenleri de aynen Fen Liselerinin açılışında olduğu gibi özel seçilmiştir. Ancak, okullar da zamanla sayıları artarak özelliklerinden uzaklaşmaya başlamıştır. Halen Anadolu Liseleri, Fen Liseleri gibi İlköğretim Okullarının 8 inci sınıfından merkezi sınav sistemiyle öğrenci alan kurumlardır.

Ülkemiz genelinde 432 resmi, 268 özel olmak üzere 700 adet Anadolu Lisesi ve bu liselerde eğitim gören 242870 öğrenci bulunmaktadır (APK, 2006).

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri:

İlköğretim Okullarının 8 inci sınıf sonunda, resim ve müzik alanlarında kabiliyetli öğrencilerin bu yeteneklerinin gelişmesine imkân verecek bir programa uygun olarak, ayrıca yabancı dil bilgisine sahip kişilerin yetiştirilmesi amacıyla, 1989–1990 eğitim-öğretim yılından itibaren açılmasına karar verilmiş ve uygulamaya konulmuştur.

Halen ülkemiz genelinde 51 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve bu liselerde eğitim gören 7321 öğrenci bulunmaktadır (APK, 2006).

Tübitak:

Kuruluş amacına uygun olarak bilim insanlarının, araştırmacıların yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri için imkânlar sağlamak, öğrenme ve öğretme teknolojilerine ait çalışmalar yapmak ve ilgili kuruluşlara tavsiyelerde bulunmak, öğrenim ve sonrasında üstün kabiliyet ve başarılarıyla kendini gösteren gençleri izleyerek onların yetişme ve gelişmelerine yardım etmek, bu amaçla yurtiçi ve dışında burslar sağlamak, yarışmalar tertip etmek ve yayınlar yapmakla görevlendirilmiştir. Bu görevler uyarınca; Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu'nun, ortaokullar arası matematik yarışması, liseler

arası matematik, fizik, kimya, biyoloji yarışmaları düzenlemesi; lise öğrencileri arası ve üniversite öğrencileri arasında araştırma projeleri yarışması yaparak ortaöğretimde ve üniversitede fen eğitimini desteklemesi; bu alanda yetenekli öğrencileri araştırmaya yöneltmesi ve böylece gençlerimizin geleceğin bilim insanı olarak yetişmelerini teşvik etmesi gibi vazifelerinin olduğu söylenebilir.

Tübitak, üç ayrı öğrenim kademesinde dört tür yarışma düzenlemekte olup, bu yarışmalarda dereceye girenlere değişik ödüller vermektedir. Burs ve ödül, üstün yetenekliler için teşvik unsuru olarak görülmektedir (ÜYÇ Dur. Tesp. Ön Rap.,2004).

I.3.5.3 Türkiye’de Üstün Yetenekliler İçin Açılan Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumları

Yeni Ufuklar Koleji:

1991-92 öğretim yılında açılan İstanbul’da Yeni Ufuklar Koleji, normal üstü zekâya sahip öğrencileri seçerek özel üstün yetenekliler eğitimini hedefleyen bir özel okuldur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim kurumu statüsü içine alınmayan bu okul, yurt dışı kuruluşlarla ilgili kişilerle bağlantılarını sürdürerek, ülkemizde konunun önemini vurgulamaya çalışmaktadır. Örnek olarak; WCGTC’nin 13. dünya konferansı, A Challenge for the new Millenium (Yeni Bin yıla Meydan Okuma) başlığı altında bu okulun ev sahipliği ile 2-6 Ağustos’ta İstanbul’da gerçekleşmiştir. (Akarsu, 2001).

Beyazıt İlköğretim Okulu:

30 Haziran 2002’de Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol gereğince, bir devlet okulu olarak kurulan Beyazıt İlköğretim Okulu, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi için uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir. 2002-2003 öğretim yılında üstün öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal gereksinmelerini karşılamak üzere sözü edilen okulda başlatılan farklılaştırılmış bir program uygulaması, üstün zekâlı öğrencileri normal zekâ düzeyindeki yaşitlarından ayırmadan gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan önceki uygulamalardan farklılık göstermektedir. Zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem sosyal uyumlarının sağlıklı olması hem de benlik saygılarını desteklemek amacıyla, kısmî karma eğitim uygulanmakta ve normal yaşitlarından tamamen soyutlanmaları engellenmektedir. Her yıl projeye dahil edilen öğrenciler, Rehberlik Araştırma Merkezlerince yapılan zekâ testi sonucunda, üstün zekâlı oldukları belirlenen ve proje ile ilgili Yürütme Kurulu’nun Bilim Komisyonu tarafından ikinci bir elemeye tâbi

tutulmuş seçilen üstün öğrenciler ile seçilmeden kaydı yapılan ve İstanbul'un çeşitli ilçelerinden gelen birinci sınıf çocuklarıdır. Her şubedeki öğrencilerin yarısı üstün zekâlı olduğu belirlenen seçilmiş öğrenciler, diğer yarısı ise zekâ testine tâbi tutulmadan alınan öğrencilerdir. 2006-2007 öğretim yılında proje kapsamında 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflar olacaktır.

Okuldaki eğitim-öğretim, beyin araştırmalarındaki öğrenmeyle ilgili son bulgular ve yüksek zekâ düzeyine sahip öğrencilerin özellikleri temel alınarak düzenlenmektedir. . Aritmetik ve fen bilgisi dersleri gibi öğrenme hızının öne çıktığı derslerde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemelerine, potansiyelleri oranında daha kapsamlı ve derinleştirilmiş bir program izlemelerine fırsat yaratmak için, günün bir bölümünde normal yaşlılarından ayrı bir sınıfta destek eğitimi almalarına imkân tanınmaktadır. Hem normal hem de üstün zekâ sınırları içinde olan öğrencilerin başarılarında ilerleme veya gerileme olması halinde gruplar arasında geçişlere izin verilmektedir. Sadece birinci sınıfın güz yarısında daha önceden okumayı öğrenmiş olan üstün gruptaki öğrenciler Türkçe derslerinde de ayrılmaktadır. İkinci dönemde sınıfın tamamı okumayı öğrenince, bu dersin de birlikte okutulması söz konusudur.

Milli Eğitim Sistemimizin müfredat programının içeriği hem normal hem de üstün zekâ düzeyindeki öğrenciler için temelde olduğu gibi korunmakta, gerektiğinde zenginleştirilmekte, derinleştirilmekte ve özellikle de derslerin işlenişinde yöntem açısından farklılaşma getirilmektedir. Hem normal hem de üstün zekâ düzeyindeki öğrencilere dersler Gardner'ın Çoklu Zekâ kuramına dayalı olarak ve uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi yüksek düşünce süreçleri harekete geçirilerek işlenmekte, ileriye yönelik kestirimler yapmaları, yani kendi düzeylerinde hipotezler ileri sürme çalışmaları yaptırarak bilimsel düşünme becerileri ve bilgileri üretken bir şekilde kullanmaları sağlanarak yaratıcılıkları geliştirilmektedir. Böylece normal zekâ düzeyindeki öğrencilere de aynı çağdaş teknik ve stratejiler uygulanarak, onların da yaratıcı ve sistemli düşünme becerileri geliştirilmektedir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin bir bütün olarak gelişmeleri hedeflenerek, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini sağlayacak etkinlikler müfredat programıyla bütünleştirilmektedir. Böylece sadece bilgi yükü ile dolu bireyler yetiştirmek amaçlanmamaktadır. Bunun aksine, kendini tanıyıp kabul eden, kendi kendini yönlendirebilen, kendi ile diğerleri arasındaki benzerlik ve ayrılıkları hoşgörüle

değerlendirebilen, gelişmemiş yönlerini normal bir düzeye ulaştırma çabası içinde olan, duygularını tanıyabilen, diğerlerinin düşünce ve duygularına duyarlı olup saygı gösterebilen, bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma becerileri geliştirebilen, olumlu arkadaş ilişkileri kurabilen, başkalarıyla olumlu etkileşim içinde olabilen, onları etkileme yollarını bilen ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerden ileri oldukları yönlerini kendilerinden saklamak yerine, iç disiplin ve olumlu benlik kavramı kazanabilmeleri için kendilerini artı ve eksi yönleriyle tanımalarına yardımcı olunmaktadır.

Öğretimde, ayrıca 5 duyunun kullanılmasına ve drama yoluyla harekete de yer verilmektedir. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, öğretimde beynin bilişe, sezgiye (yaratıcılığa), duyuşa ve fiziğe (duyulara ve harekete) dayalı işlevlerinin tümü çalıştırılarak çağdaş bir öğretimin gerçekleşmesine dikkat edilmektedir (ÜYÇ Dur. Tesp. Ön Rap.,2004).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM):

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce açılan merkezlerdir.

Bilim ve Sanat Merkezi, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur.

Okul öncesi ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim aldıkları bir merkezdir. Merkeze öğrenciler örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenlerinin bakanlıkça hazırlanan gözlem formatı kriterlerine göre aday gösterilirler. Aday gösterilen öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan grup değerlendirme testine alınırlar. Test sonucunda yeterli performansı gösteren öğrenciler bireysel incelemeye alınır, bireysel incelemeyi ise yine Milli Eğitim Bakanlığı uzmanları yapar. Konunun uzmanlarınca üstün yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezinde eğitime alınırlar.

Merkezdeki etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları yatmaktadır. Proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve beceri kazandırmak üzere

kurumdaki lider öğretmenler aracılığıyla gerekli ön öğrenmeler sağlanarak proje yönergeleri hazırlanıp örnekler sunulur.

Lider öğretmenler, öğrencilerin önerilerini de göz önüne alarak proje konularını belirlerler

Öğrenciler ilgi, yetenek ve tercihlerine göre 3-5 kişiden oluşan proje gruplarına ayrılır ve kendi seçtikleri proje üzerinde çalışırlar. Gerekliğinde bireysel proje üretme çalışmaları da yapabilirler. Projelerin gerçek yaşamla ilgili, sorun çözmeye ya da herhangi bir gereksinimi karşılamaya yönelik olması esastır.

Proje konularının belirlenmesi, seçilmesi ve sonuçlarının değerlendirilip geliştirilmesinde çevredeki iş yerleri, üniversiteler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır. Projeler zaman zaman ilgili iş yerlerinde geliştirilebileceği gibi gerektiğinde uygulayıcı kişilerden uzman desteği de sağlanır. Projelerin konusu ve seçiminde sınırlama gözetilmez. Her türlü üretim, hizmet, bilimsel çalışma ve sanat etkinlikleri projelendirilebilir. Projeler, disiplinler arası çalışma ve farklı becerilerin sentezini gerçekleştirmeye yönelik hazırlanır.

Yöntem olarak öğretmenlerin öğrencilere öğretmesinden öte, kendi seçecekleri projeler etrafında kendilerinin geliştirdikleri çözümü uygulamaları ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri temel alınır. Böylece öğrenciler, lider öğretmenler rehberliğinde plânlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını yaparak, yaşayarak, öğrenen; üreten, sorun çözen, yaratıcı düşünebilen, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetiştirilir.

Merkezdeki eğitim ortamları,

- a) Her türlü çevre koşullarına açık,
- b) Çok amaçlı,
- c) Sosyal ve psikolojik yönden iş birliğine uygun ve motive edici olacak şekilde düzenlenir.

Bilim ve Sanat Merkezleri Uygulamasının Olumlu Yönleri: BİLSEM'e devam eden öğrencilerin birbirlerine güvenlerinin geliştiği, öğrencilerin BİLSEM'li olduktan sonra örgün eğitim kurumlarındaki diğer arkadaşları ile daha güçlü iletişim kurabildikleri, liderlik özelliklerinin farkına vardıkları, özgüvenlerinin oluştuğu ve geliştiği, yalnızlık yerine kendileri gibi düşünebilen arkadaşlarıyla, arkadaşlık duygularının geliştiği, ekip ruhu içinde sinerji oluşturabildikleri, kendilerini ifade etme becerilerinin arttığı, toplam kalite anlayışının BİLSEM'lerin genel felsefesi olduğu, Bilssem'e devam eden

öğrencilerin hayal dünyalarının geliştiği, hayallerini seslendirebildikleri, okuma ve araştırma alışkanlıklarının arttığı gözlenmiş ve tespit edilmiştir (ÜYÇ Dur. Tesp. Ön Rap.,2004).

I.3.6 Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitim-Öğretimlerine İlişkin Eğitim Modeli Yaklaşımları

Farklı öğrenme özellikleri gösteren üstün yetenekli bireyler için öğretimin farklılaştırılması bir zorunluluktur. Farklılaştırılmış öğretimin amacı, öğrencinin gelişimini ve bireysel başarısını en üst düzeye çıkarmaktır. Öğretimin farklılaştırılmasının temelinde, öğrenci gereksinmelerinin etkin ve sürekli bir şekilde değerlendirilmesi de yatar. Farklılaştırılmış bir öğretimin sürdürüldüğü sınıfta, öğrenciler arasında farklılıkların olması beklenen bir durumdur ve olumlu bir tutum içinde ele alınır. Etkin bir farklılaştırmada, zamanı ayarlama, malzemelerin seçiminde, öğretim yöntemlerinde, öğrencileri gruplama şekillerinde, öğrenilenleri ifade etme yollarında, öğrenmeyi değerlendirme şekillerinde esneklik vardır (Tomlinson ve Allan, 2000; Allan, 2001).

Yurtdışında ve ülkemizde üstün yetenekli bireylerin eğitim-öğretimi için çeşitli eğitim modelleri geliştirilmiştir. Geliştirilen eğitim modellerinde ana amaç; üstün yetenekli olan çocukların yetenek, ilgi ve kapasiteleri ölçüsünde eğitim alabilmeleridir. Geliştirilen eğitim modelleri: Hızlandırma, Gruplara Ayırma, Zenginleştirme şeklinde üç başlık altında toplanabilir (Davashgil,1995; Ataman,1996; Ersoy ve Avcı, 2001).

I.3.6.1 Hızlandırma

Çeşitli uyarlamalarla bir programın normal süresinden önce tamamlanmasıdır. Hemen hemen her ülkede uygulanan bir önlemdir. Bu tür önlem çeşitli şekillerde uygulamaya konmaktadır. Birinci sınıfa erken başlatma, sınıf atlama, ders atlama (dersi büyük sınıflarla görme) vb. gibi. Bu tür hızlandırma uygulamalarına okuma, matematik gibi aşamalı içeriğe sahip derslerde daha sıklıkla rastlanmaktadır (Avcı ve Ersoy, 2001).

Birinci Sınıfa Erken Başlatma:

Bu tür önlemin gerçekleştirilmesinde aranması gereken bazı kriterler vardır. Bunlar arasında öğrencinin zekâ düzeyinin en az üstünlük sınırına, yani 130 Z.B.'e ulaşmış olması, kesme, yapıştırma, resim yapma, yazma vb. gibi etkinliklerde önem kazanan el-göz koordinasyonunun iyi gelişmiş olması, okuma olgunluğuna ulaşmış olması, bu olgunluğu sosyal ve duygusal alanlarda da gösterebilmesi, sağlık açısından bir probleminin olmaması

ve fiziksel gelişim açısından kendinden büyük sınıf arkadaşlarından çok küçük kalmamış olması sayılabilir (Davaslıgil,1995; Ataman 2003).

Sınıf Atlama:

Hızlandırmada bir başka önlem şekli olan sınıf atlama başlıca iki noktaya dikkate alınarak karar verilmelidir. Bunlardan birincisi, öğrencinin bazı temel becerileri kazanıp kazanmadığının belirlenmesidir. Öğrencinin bazı temel becerileri kazanmadan bir üst sınıfa geçmesi önlenmelidir. Bir üst sınıfa geçirilmesi düşünülen üstün öğrenciler genellikle sınıf düzeylerinin üstünde bilgi ve yeteneğe sahiptirler. Ancak arada bazı ufak bilgi boşluklarının olmaması için, sınavdan geçirilmeliler ve eksikliklerinin görülmesi halinde, bunların giderilmesi için önlem alınmalıdır.

İkinci önemli nokta, öğrencilerin sosyal uyumudur. Araştırmalar, çoğu durumda sınıf atlamanın sosyal problemlere ve uyumsuzluğa neden olmadığını göstermektedir. Ancak atlatılacak çocukların fiziksel olgunlukları, boyları, genel duygusal dengeleri, motivasyonları, olaylarla baş etme becerileri dikkate alınmalı ve hepsinden önemlisi de daha üst düzeyde bilgi gereksinimine sahip olup olmadıkları değerlendirilmelidir. (Enç,1979; Akkanat,1999).

Ders Atlama:

Ders atlama önemli avantajlara sahiptir. Olumlu yönlerini ele aldığımızda, öğrenciye ileri olduğu alanda ilerleme imkânı tanırken, sınıf düzeyinde olan diğer alanlardaki becerilerini de geliştirme imkânı verir. Aynı zamanda sosyal açıdan da yaşlılarıyla birlikte olma imkânı yaratmaktadır. Böylece bir derste denemeyle o kişi için sınıf atlamanın uygun olup olmayacağını kestirme imkânı da doğabilir. Ders atlamanın olumsuz yönü ise, belirli derste hızlandırmayı sürdürmede gerekli ayarlamaların yapılamaması sonucunda ortaya çeşitli problemlerin çıkabilmesidir. (Davaslıgil,1995; Ersoy ve Avcı, 2001)

Dersi Okumadan Sınavına Sokmak:

Amerika'da orta ve lise düzeyinde mâli yükümlülük getirilmeden uygulanan bir diğer hızlandırma şekli ise, dersi okumadan sınavına sokmak ve başarılı olma halinde de o dersin kredisine sahip olmaktır (Davis ve Rimm,1989).

Üniversiteden Bazı Dersler aldirtmak:

Bir başka hızlandırma şekli ise, orta öğretimde öğrenim görürken üniversiteden bazı dersler aldirtmaktır. Bunun gerçekleşmesi için öğrenci günün bir kısmını ileri düzeyde ders almak için üniversitede geçirir, ya da orta öğretimde aynı dersi alan bir sınıfı oluşturacak sayıda öğrenci varsa, öğretim üyesi bizzat gelerek lisede ders verebilir. Böylece öğrenciler üniversiteye başlamadan bazı kredilere sahip olabilirler (Davis ve Rimm,1989).

Üç Ders Yılında Kapsanan İçeriği Hızlandırarak İki Yıla Sıkıştırarak:

Bu tür önlemin daha çok matematik dersinde uygulandığı görülür. Bu uygulamaya daha az sıklıkla fen derslerinde de rastlanabilir.

Üniversiteye Erken Kabul Etme:

Bu tür önlemin bir şeklinde, orta öğretimdeki hızlandırma ile bu sağlanabildiği gibi, bir diğer türünde ise üstün öğrenci liseyi bitirmek için gerekleri yerine getirmeden doğrudan koleje tam gün olarak devam eder.

Yetenek Araştırması:

Hızlandırmanın bir başka uygulama şekli de yetenek araştırması adı altındaki programlardır. 1971 yılında John Hopkins Üniversitesinde J. STANLEY tarafından matematik açısından erken gelişmiş 7. sınıf öğrencileri için başlatılan programlardan da bu grup altında söz edilebilir (ÜYÇ Dur. Tesp. Ön Rap.,2004).

I.3.6.2 Gruplama

Gruplamadan amaç, benzer özellikler gösteren çocuklara birlikte çalışma imkânı elde etmeleri için uzun veya kısa süreli çeşitli düzenlemeler sağlamaktır. Tam Gün Homojen Sınıflar (sadece üstünler), Tam Gün Heterojen Sınıflar (normal ve üstünler karışık) ve Yarım Gün veya Geçici Gruplar olmak üzere 3'e ayrılabilir (Davaslıgil,1995).

Tam Gün Homojen Sınıflar:

Bu önleminde özel okullar ve üst özel sınıflar yer almaktadır. Bu grupta ABD'deki magnet okulları (Sanat, fen, matematik, iş ve ticaret alanlarında uzmanlaşma veren kurumlar), ülkemizdeki Fen Liseleri ve Anadolu Güzel Sanat Liseleri ve İnanç Lisesi sayılabilir. Özel sınıflar olağan okullarda belirli sayıda üstün zekâlı çocuk için açılmış özel araç, gereç, program ve öğretmeni gerektiren sınıflardır. Daha önce değindiğimiz gibi

ülkemizde denenmiş ve başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Homojen gruptan olumlu yanlarını şöyle belirleyebiliriz. Bütün öğrenciler yetenek açısından oldukça türdeş bir kitle oluşturdukları için aralarında geliştirici ve uyarıcı bir yarışma durumu sağlanabilir. Ancak, üstün zekâlı çocuğu diğer çocuklardan tecrit ederek karşılıklı etkileşim olanağını kısıtlama yapılırsa üstün olmayanlara karşı bu öğrencilerin duyarsız kalabileceklerini belirtilmektedir.

Tam Gün Heterojen Sınıflar:

Bu tür önlem şekline örnek olarak, normal sınıflarda oluşturulan seviye grupları verilebilir. Bu durumda öğrencinin sınıfından ayrılmasına gerek yoktur (Davaslıgil,1995).

Yarım Gün veya Geçici Gruplamalar: Bu başlık altında Pullout programlarından söz edilebilir. Bu tür programlar, üstün ve yetenekli çocukların genelde haftada bir öğleden sonra iki üç saatliğine normal sınıflarından çekilerek, üstünlerin eğitimi konusunda uzman bir öğretmenin veya bölge koordinatörü bir eğitimcinin denetiminde zenginleştirme etkinliklerine tâbi tutulmaları şeklinde işlerlik gösterir. Böyle bir düzenlemeye katılan çocuklar, genellikle kaynak odası (resource room) adı verilen bir yerde toplanırlar. Buraya böyle bir ad verilmesinin nedeni, burada okuma ve âletlere ilişkin kaynakların olmasındandır. Genellikle tek bir koordinatör haftanın her öğleden sonrası farklı bir okulda pullout sınıfını yürütür. Diğer gruplamalarda ve özel sınıflarda olduğu gibi, bu tür sınıflarda da yaratıcılığın, yüksek düşünce becerilerinin ve kişiliğin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, bireysel projelere önem verilmektedir.

Bu tür önlem, normal sınıf çalışmalarından bir süre öğrencileri uzak tutması ve bazı konuların işlenememesi nedeniyle, öğretmenlerin tepkilerine mâruz kalmasına ve göz göre göre ayrıcalık tanınması nedeniyle de normal düzeydeki öğrenciler arasında da üstünlere karşı olumsuz bir tutum gelişmesine neden olabilmektedir (Davis ve Rimm,1989).

I.3.6.3 Zenginleştirme

Normal sınıf programında üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun uyarlamalar yapılması esastır. Bunun için normal sınıf içinde farklılaştırılmış öğrenme deneyimlerinin planlanması gerekmektedir. Yatay ve dikey olmak üzere iki türlü zenginleştirme yapılabilmektedir. Yatay zenginleştirmede etkinlik ve ders türünü artırma söz konusudur. Dikey zenginleştirmede ise o konu ile ilgili derinlemesine çalışmalar yapılmaktadır. Zenginleştirme 1930'lardan bu yana üstün

yetenekli öğrencilere akranlarıyla bir arada olup sosyalizasyon olanağı sağlaması açısından önemli görülmele birlikte diğere eğitsel düzenlemeler ile karşılaştırıldığında üst seviyede bir performansı ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Bu yaklaşımın uygulanabilmesi ise öğretmenin konu ile ilgili yeterliliğe sahip olmasına bağlıdır. Zenginleştirme kapsamında, bağımsız proje çalışmaları, ileri düzeyde sınıf dışı öğretim çalışmaları, yüksek seviyeli düşünme süreçlerini uygulama, misafir konuşmacılar çağırma, yüksek seviyeli materyallerle çalışma uygulamaları yapılmaktadır (Kirby,1986; Metin, 1999).

Problem durumunda da ayrıntılı olarak açıklandığı gibi, yüksek bilşsel zeka veya yaygın kullanımıyla üstün yetenek hiçbir zaman hayatta başarıyı garanti etmez. Son dönemde yapılan araştırmalar iş yaşamında ve özel yaşamda başarının büyük oranda duygusal zeka ile ilintili olduğunu ortaya koymaktadır. Aşağıdaki kısımda duygusal zeka ile ilgili değişik yaklaşımlar incelenecektir.

I.4 Duygusal Zeka

Duygusal zekanın tam olarak irdelenebilmesi için öncelikle onu oluşturan iki temel kavramın; duygu ve zekanın açıklığa kavuşturulması gerekir. Zeka kavramı bu bölümün ikinci kısmında ayrıntılı olarak ele alındığından biz konuya duygu kavramını açıklayarak başlayacağız.

I.4.1 Duygu Nedir?

Duyguyla ilgili kavramlara ve tanımlara çok eskilerde rastlamak mümkündür. Örneğin M.Ö. 500 yılında yaşamış olan Heraclitus konuyla ilgili “duygu, vücut ısı (sıcak/soğuk) ve terleme (ıslak/kuru) gibi vücut parametrelerinin karmaşık bir durumu olarak karakterize edilebilir. Normal (duygusuz) durumda vücut soğuk ve kurudur” der. Duygunun sadece iki göstergesini belirtmesi açısından sonraki tanımlara başlangıç olmakla birlikte en az Heraclitus’un zamanındaki hayat tarzı kadar sadedir. Heraclitus’tan 40 yıl sonra yaşayan Hippocrates da duygu hakkında birazda mesleği olan tıp alanına kayarak çağ komşusuna yakın şeyler söylemiştir. Hippocrates “ Duygu, beyindeki kuruluk, sıcaklık ve rutubet durumu olarak tanımlanabilir. Şayet beyin normal durumundan fazla sıcaksa korku, daha soğuksa kaygı ve tasa oluşur.” der. (emotion.bme.duke.edu, 2005).

Duygu, üzerinde uzlaşma sağlanan tek bir tanımı olmayan karmaşık bir terimdir. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki duygu, zihinsel bir durum olup düşünülerek ortaya konan bir efor olmayıp aniden ortaya çıkar. Duygular sıklıkla fizyolojik değişikliklerle birlikte kendini gösterir. Bu yaklaşımın sahipleri duyguyu “hayatı devam ettirebilmek için gerekli ani ve otomatik tepkileri oluşturmak için organizmayı harekete geçiren sinirsel bir baskı” olarak tanımlarlar (en.wikipedia.org, 2005).

Daniel Goleman’a göre ise duygu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamındadır. Karışımları, çeşitlemeleri, mutasyonları ve nüanslarıyla yüzlerce duygudan söz edilebilir (Goleman, 2005).

Aslında tüm duygular harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir. Duygu(motion) sözcüğünün kökü *moter*dir. Latince hareket etmek anlamına gelen fiile "e-" ön eki getirildiğinde uzaklaşmak olur ki bu, her duygunun bir harekete yönelttiği fikrini vermektedir.

Oldukça genel bir tanımlama yapılacak olursa duygu; dış yada iç çevreden gelen etkilerin, bireyde haz ya da elem türünden izlenimler yaratması olarak tanımlanabilir (Başaran, 1992).

Bir başka bir tanıma göre de “Duygu” bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda, genel olarak, “hoşlanma” ya da “acı duyma” biçiminde beliren tepkilerdir. Bireyin temel gereksinimleriyle ve onun bir sonucu olan davranışlarla ilgilidir. Bu nedenle, duyguları incelemek, insan davranışına egemen olmayı kolaylaştırır. Duygunun birdenbire ve şiddetli olanlarına da “coşku” denir. Korku, öfke, üzüntü ve sevinç, coşkunun ayrı birer türüdür. Her ikisi de aslında aynı kaynaktan , beslenir (Binbaşoğlu, 1992).

Görüldüğü gibi duyguyla ilgili tanımlar hem çok fazla hem de bazı noktalarda farklılıklar göstermektedir. Duygusal zeka tanımını ilk olarak ortaya atan Mayer ve Salovey bu çeşitliliğin oluşturacağı sakıncalardan yola çıkarak geniş kapsamlı bütünlük bir tanım yapmışlardır. Yazarlara göre duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir (Mayer ve Salovey, 1990) ve kişinin fizyolojik tepkileri gibi pek çok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak etki gösterirler (Mayer ve Ark., 2001).

I.4.2 Duygusal Zeka Nedir?

Duygusal zeka’yı “terim” olarak ilk defa kullananlar her ne kadar John Mayer ve Peter Salovey olsa da, “kavram” olarak kullanılması 1920 li yıllara dayanır. Konunun

geçirdiği evrimi Salovey ve Mayer şu şekilde özetlemektedirler. “Bu girişim yeni değildir; yıllar boyunca en ateşli IQ kuramcıları bile “duygu” ile “zekayı” birbiriyle bağdaşmayan terimler olarak görmek yerine, zaman zaman duyguları zekayla buluşturmaya çalışmıştır. 1920 ve 1930’lu yıllarda IQ kavramının popülerleşmesinde etkili olan tanınmış psikolog E.L. Thorndike, duygusal zekanın bir yönü olan “sosyal” zekanın(başkalarını anlayabilme ve insan ilişkilerinde akıllıca davranabilmenin) IQ’nun başlı başına bir parçası olduğunu ileri sürmüştür. O dönemin diğer psikologları sosyal zekaya karşı daha kuşkucu bir tavır takınarak, bunu başkalarını(isteseler de istemeseler de) yönlendirebilme olarak algılamışlardır. Ancak sosyal zeka hakkındaki bu görüşler IQ kuramcıları tarafından fazla tutulmamıştır”(Salovey ve Mayer, 1990).

1980’lerin başlarında Howard Gardner IQ yaklaşımını sorgulamaya başladı. "Frames of Mind" adlı kitabında yaşamdaki başarı açısından hayati derecede önem taşıyan yalnızca tek bir zeka türü olmadığını, ancak zeka türlerinin daha geniş bir yelpazede ele alınabileceğini öne sürüyordu. (Møller, 1999).

1983 yılında Howard Gardner’in “Çoklu Zeka Teorisi” üzerine yaptığı önemli çalışmalarında sekiz tip ana zekanın varlığından bahsetmiştir. Bu zeka tiplerinden ikisi, kişiler arası-sosyal zeka ile kişisel-işsel zeka bugün adı geçen duygusal zekanın temelini oluşturmaktadır. Gardner’ın çoklu zeka tanımlamasının evrimi devam ediyor. Kuramını yayınladıktan on yıl sonra kişisel zekaların şu özlü tanımını yapmıştır. “Kişiler arası ilişkilerde zeka, diğer insanları anlamaktır. Onları ne harekete geçirir, nasıl çalışırlar, onlarla nasıl işbirliği yapılabilir? Başarılı satıcılar, politikacılar, öğretmenler, klinik doktorlar ve dini liderler büyük olasılıkla yüksek düzeyde kişiler arası zekaya sahiptir. Birey içindeki zeka içe dönük karşılıklı bir yetenektir. Kişinin kendisi hakkında dikkatli, doğru bir model oluşturup bunu etkili bir yaşam sürdürebilmek için kullanma becerisidir (Goleman, 2005).

Kavram olarak duygusal zeka, önce Yale Üniversitesi psikoloji profesörlerinden Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi psikoloji profesörü John Mayer tarafından ortaya atıldıktan sonra akademik çevrelerde incelenmeye başlanmıştır. Kavramın yaygınlaşmasını ve akademik çevrelerin dışına yayılmasını sağlayan ise Daniel Goleman’ın 1995 yılında çıkardığı “Duygusal Zeka, Neden IQ’dan Önemlidir” adlı kitabı olmuştur. Goleman bu kitabında IQ nun hayattaki başarıya olan etkisinin çok az olduğunu söyleyerek, duygusal ve sosyal becerilerin hayattaki başarı ve mutluluk için akademik

becerilerden ve zekadan daha önemli olduğunu açıklamıştır. Goleman'ın çalışmaları bize sosyal ve duygusal becerilerin çocuklara öğretilbileceğini göstermektedir (mcatürk.com, 2005).

Bu kavramı ilk defa kullanan bilim adamları duygusal zekayı; "Kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren, sosyal zekanın bir alt kümesidir" şeklinde tanımlamışlardır (Salovey ve Mayer, 1990).

Daniel Goleman, 1995 yılında yayınlanan "Duygusal Zeka" adlı kitabında "Duygusal zekayı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi" olarak tanımlıyor. (Goleman, 2005).

On iki yıllık çalışma sonucu duygusal zeka ölçme testini oluşturan, İsraili psikolog Reuven Baron tarafından duygusal zeka; "bireyin çevresindeki sorunlarla, beklentilerle ve baskılarla başa çıkmasını sağlayan kabiliyet, yeterlik ve ustalık" olarak tanımlanmakta ve duygusal zekanın, insanın kendisini psikolojik açıdan iyi hissetmesine doğrudan etki ettiğini ifade etmektedir (Møller, 1999).

Bütün bu tanımlarda Duygusal Zeka Bölümü(EQ, Emotional Quotient) ile Duygusal Zeka(EI, Emotional Intelligence) aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak son dönem konunun uzmanlarından Steve Hein bu konuda bir ayırım yapılması gerektiğini şu şekilde anlatmaktadır."Ben bir insanın doğuştan sahip olduğu duygusal zeka(EI) ile onun yaşadığı hayat tarzı, yetişme biçimi ve yetiştiği çevre tarafından etkilenerek şekillenen duygusal becerilerini ifade eden Duygusal Zeka Bölümünün(EQ) birbirinden ayrı düşünülmesi gerektiğine inanıyorum. Örneğin, bir çocuk Mozart gibi çok yüksek bir müzik potansiyeli ile doğabilir. Fakat onun bu potansiyeli zamanında fark edilip ona uygun eğitim verilmezse ve cesaretlendirilmezse o çocuk asla yetenekli bir müzisyen olamaz. Ayrıca bir çocuk ağız bozuk ve kötü bir çevrede yetişmişse doğuştan getirdiği duygusal yeteneklerini bu yönde geliştirecektir. Bundan dolayı bir insanın doğuştan sahip olduğu duygusal zekaya EI, yaşadığı çevre ve aldığı eğitim sonucu şekillenen, geliştirilebilen ve ölçülen duygusal yeteneklere de EQ denmesi taraftarıyım." (eqi.org., 2005).

I.4.3 Duygusal Zekanın Bileşenleri

Duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde görülecektir ki, duygusal zekayı oluşturan bileşenler konunun uzmanları tarafından farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Biz bu çalışmalardan duygusal zekayı sınıflandırma biçimi açısından üç değişik model üzerinde duracağız. Bunlar Mayer ve Salovey, Bar-on ve Goleman modelleridir.

I.4.3.1 John Mayer ve Peter Salovey Modeli

Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekanın duyguları algılamak ve ifade etmek, duyguları zihinde özümsemek, duyguları anlamak ve duyguları yönetmek olarak dört farklı alt boyutu vardır. Bu dört alt boyuttan oluşan duygusal zeka modeli ve bunların kişilikle olan ilişkisi aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo I.1 Mayer ve Salovey Duygusal Zeka Modelinin Alt Bileşenleriyle Birlikte İncelenmesi

BOYUTLAR	BOYUTUN İÇERİĞİ	ZEKA VE KİŞİLİKLE İLİŞKİSİ
Duyguyu algılamak	Duyguları Resimlerde Yüzlerde Tanıma Yeteneği	Zihne Bilgi Girdisi Sağlar
Duyguyu kullanarak düşünceleri kolaylaştırmak	Düşünceyi Zenginleştirmek İçin Duygusal Bilgiyi Kontrol Etme ve Yönlendirme Yeteneği	Duygusal Kullanılarak Bilişsel Faaliyetlerin Yerine Getirilmesi İçin Fikirlerin Ayarlanmasını Sağlar.
Duyguyu anlamak	Duygusal Bilgiler Arasındaki İlişkileri, Duygular Arasındaki Geçişleri ve Duyguları Sözel Olarak Anlatabilme Yeteneği	Duygusal Bilgi ve Duygularla İlgili Muhakeme ve Soyut İşlem Merkezi
Duyguyu yönetmek	Kişisel ve Kişilerarası İyi İletişim Kurmak İçin Duyguyu ve Duygusal İlişkileri Yönetebilme Yeteneği	Kişisel Hedefler ve Kişilikle Koordinasyon Merkezi

Bu modelde yer alan yetenek boyutlarını ölçebilmek için ilk olarak çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçüsü'nü (MEIS) geliştirmişlerdir. Zaman içerisinde bu ölçünün psikometrik özelliklerini yeterli bulmadıkları için Caruso'yla beraber Mayer-Salovey-Carusa Duygusal Zeka Ölçeği'ni (MESCEIT V1.0 ve MESCEIT V2.0) geliştirmişlerdir. Yapılan deneysel çalışmalar bireylerin sosyal ilişkileri ve MESCEIT'le ölçülen duygusal zekaları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir (Mayer ve Diğ., 2001).

I.4.3.2 Reuven Bar-On modeli

Bar-On duygusal zeka modelini oluştururken, duyguların bireyin başarısındaki rolünü belirlemeyi hedeflemiştir. Bu model duygusal zekanın kişisel, duygusal, sosyal ve

hayatta kalma boyutları gibi faktörleri içermektedir. Bu faktörlerin ortak yönü, kişinin gündelik yaşamla başa çıkabilmesi açısından salt zekadan daha etkin olmalarıdır. Bu noktadan Bar-On'un modeli zihinsel yeteneklerle diğer bazı özelliklerin(Kişisel bağımsızlık, kendine saygı, ruh hali vb.gibi) karışımı niteliğindedir(eiconsortium.org., 2005).

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (EQ-i) ve onların hangi yetenekleri ölçtüğü aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo I.2 Bar-On modelini oluşturan yetenekler ve açıklanmaları

Duygusal Zeka Boyutları	Boyutu Oluşturan Yetenekler	Her Bir Boyutu Oluşturan Yeteneğin hangi Becerileri Ölçtüğü
Kişisel Boyut	Öz Saygı	Kendini doğru bir şekilde algılamak, anlamak ve kabul etme
	Duygusal Öz Farkındalık	Duygularının ve sebeplerinin farkında olma
	Kendini ifade edebilme	Etkin ve faydalı biçimde kendi duygularını ifade edebilme
	Bağımsızlık	Duygusal olarak bağımsız olma
	Kendini gerçekleştirme	Kişisel amaçlarını ve kendini gerçekleştirmek için çabalama
Kişilerarası Boyut	Empati	Başkalarının ne hissettiklerinin farkında olma ve onların duygularını anlama
	Sosyal sorumluluk	Başkalarıyla işbirliğinde kendi görevlerini yerine getirme
	Kişilerarası ilişkiler	Diğerleriyle karşılıklı iyi ilişkiler kurup devam ettirebilme
Stres Yönetimi	Strese Dayanıklılık	Stresli ve üzücü durumlarla etkin biçimde başa çıkabilme
	Dürtü Kontrolü	Dürtülere direnç gösterip onları kontrol edebilme
Uyum yeteneği	Gerçeklik testi	Kabul görmüş tarafsız kriterlerle kendi düşüncelerini ve duygularını tarafsızca değerlendirme
	Esneklik	Duygu ve düşüncelerini yeni durumlara uydurabilme
	Problem Çözme	Problemin kişisel ve kişilerarası nedenlerini anlayıp etkin bir şekilde çözebilme
Genel Ruh Hali	İyimserlik	Sıkıntılı zamanlarda bile hayatın güzel taraflarına bakıp pozitif olabilme
	Mutluluk	Genel olarak kendini, diğerlerini ve hayatı mutlu olarak algılayabilme

Bar-On tarafından geliştirilen bu EQ-i kişilerin sosyal başarı potansiyelini ölçmeyi ve IQ ölçümlerinin eksik bıraktığı yanları tamamlamayı hedeflemiştir. Bar-On'un oluşturduğu modelin geçerlilik ve güvenilirlik ölçümlerini altı ayrı ülkede 12 yıllık bir süreç içinde yapmıştır. Yapılan bu çalışmalarda Bar-On EQ-i tarafından ölçülen duygusal zekanın IQ ile ilişkisi olmadığı saptanmıştır (Crowe-Fraly, 1999; akt. Arbak ve Çakar, 2004).

Tablo I.3 Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Boyutları ve Bunları Oluşturan Öğeler

BOYUTLAR	BOYUTLARIN TANIMI	HANGİ ÖĞELERDEN OLUŞTUĞU
Özbilinç	Bireyin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği	Bireyin özgüven duyabilmesi Bireyin kendini değerlendirebilmesi Bireyin kendisiyle alay edebilmesi
Duyguları idare edebilmek	Bireyin duygularını ve tepkilerini uygun biçimde yönetebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan onları kontrol edebilme yeteneği	Bireyin güvenilir ve dürüst olabilmesi Bireyin belirsizliğe karşı rahat olabilmesi Bireyin değişikliğe açık olabilmesi
Kişinin kendini motive edebilmesi	Bireyin bir amaç doğrultusunda duygularını toparlayabilme, yönlendirebilme ve engellerle karşılaştığında yılmama yeteneği	Bireyin başarıya yönelik güçlü bir istek duyabilmesi Bireyin başarısızlıklar karşısında bile iyimser olabilmesi Bireyin kendini örgüte adayabilmesi
Empati	Bireyin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir biçimde farkında olabilme yeteneği. Kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği.	Bireyin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi Bireyin kültürlerarası hassaslık duyabilmesi Bireyin müşterilere hizmet edebilmesi
Sosyal beceriler	Bireyin ilişkilerini diğer insanlarla sorunsuz sürdürebilme yeteneği	Bireyin liderliği yönetmekte etkinlik gösterebilmesi Bireyin ikna edici olabilmesi Bireyin takımlar oluşturup onları idare edebilmesi

Mayer ve Salovey'in modeli duygusal zekayla ilgili olan yetenekleri incelemeye yoğunlaşmış olduğu için duygusal zekanın örgütsel faaliyetler ve liderlik üzerindeki etkisiyle ilgilenmemek gibi bir dezavantaja sahiptir. Goleman'ın bu modeli ise temel duygusal zeka becerileri ile örgütsel faaliyetler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılmaya başlayarak bu alanda önemli katkıları olmuştur. Model bu süreçte geliştirilen Duygusal Yeterlilik Envanteri(ECI) denen bir ölçekle ölçülmektedir.

I.5 Alan Araştırması Yayınları

Bu kısımda üstün yetenekli bireylerle ilgili sayılabilecek uygulamalı araştırmalara yer verilecektir. Konuların ilişki düzeyine göre, yurt dışı ve yurt içi araştırmalar birlikte ele alınacaktır.

1-ABD'nin Virginia eyaletinde bulunan Virginia Üniversitesinde 1999 yılında Dona Y. Ford tarafından yapılan araştırmada, ADB'de yaşayan azınlıklardan öğretmenlik mesleğini seçenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı okullarda öğretmenlik

yapmak istememelerinin nedenleri araştırılmıştır. Araştırmanın gerekçesi/önemi olarak; ABD’de, eğitim örgütlerinde üstün yetenekli azınlık öğrencilerinin sayısı her geçen gün artarken(genel eğitimdeki azınlık oranı %41), azınlık öğretmenlerinin sayısında artma görülmemektedir(azınlık öğretmen sayısının genele oranı %15). Halbuki azınlık öğrencileri kendileri gibi öğretmenlerden ders aldıkları zaman, okula olan aidiyet duyguları artarak başarıları olumlu yönde etkileniyor. (Gonzales, 1997).

Diğer yandan aynı kültürel geçmişe sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin duyarlılıklarını ve öğrenme stillerini anlamada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Delpit, 1995; akt. Ford, 1999). Bu noktalardan hareketle üstün yetenekli azınlık çocuklarından maksimum faydayı elde etmek için onlarla aynı kültürel geçmişe sahip azınlık öğretmenlerden eğitim almalarını sağlamak onlardan elde edilecek faydayı artıracakı düşünülmüştür. Bu amaçla yapılan çalışmada azınlık öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü okullarda öğretmenlik yapmak istememelerinin nedenleri aşağıdaki dört maddede özetlenmiş ve bunların çözümü için öneriler geliştirilmiştir.

1- Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlik yapabilecek nitelikte eğitim almamalarından kaynaklı isteksizlik,

2- Bu okullarda öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan yönetsel desteğin olmaması,

3- Azınlıklardan üstün yetenekli olmayanların kendilerine daha fazla ihtiyaç duyduklarına olan inançları,

4- Üstün yetenekli çocukların eğitimine ilgi duymamaları ve bütün çocukların yetenekli olduklarına inançları.

2- 1990 yılında Gazi Üniversitesinde Galip YÜKSEL tarafından Ankara Fen Lisesi Öğrencileri örneklem grubu alınarak yapılan, “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yetenek, İlgi ve Meslek Değer Algıları ile Rehberlik Hizmetleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında özetle aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Fen Lisesi öğrencileri en fazla kendilerini “sayısal yetenek” alanında üst düzey algılamaktadır. Ancak Öğrencilerin %50’ye yakını “güzel sanatlar”, “müzik” ve “ticaret” ilgi alanlarında alt düzeyde algılamaktadırlar.

Cinsiyete göre kız öğrenciler “sözel”, erkek öğrenciler “sayısal” yetenek ilgi alanında kendilerini üst düzey algılamaktadır. “Şekil-Uzay ilişkileri” yetenek algı puan ortalamaları ise aynı kabul edilmektedir.

Birinci sınıf öğrencileri “temel bilim”, “mekanik” ve “sosyal yardım” ilgi alanları ile “yarışma”, “düzenli yaşam” ve “liderlik” değer alanlarında kendilerini üçüncü sınıf öğrencilerinden daha üst düzey algılamışlardır.

3-2002 yılında Dicle Üniversitesi’nde Abdurrahman EKİNCİ tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Elverişlilik Düzeyi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” yüksek lisans tez çalışmasında şu bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %96.9’u Türk Eğitim Sistemi’nde üstün yetenekli bireylere sağlanan eğitim olanaklarının yetersiz olduğu, %59.2’si İlköğretim okullarında üstün yetenekli bireylerin eğitimine hiç yer verilmediği, %85.1’i sınıflarında üstün yetenekli öğrencilere yönelik özel, destekleyici ve geliştirici bir çalışma yapamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik özel bir çalışma yapılamamasının nedenlerinde öğretmenlerin %42.9’u “kalabalık sınıflar”, %40.3’ü ise “üstün yeteneklilerin eğitimine programda yer verilmeyişi” yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca ilköğretim düzeyinde üstün yeteneklilere yönelik olarak önerilen eğitim modellerinden “ özel sınıf” uygulaması yönünde öğretmenlerin %56.5’i, “özel okul” modeli uygulaması konusunda da %26.7’si görüş bildirmiştir.

23-25 Eylül 2004 tarihlerinde Marmara Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Çocuk Vakfı tarafından Marmara Üniversitesi’nde düzenlenen “1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi” nde konuyla ilgili yapılmış birçok uygulamalı çalışma tebliğ olarak sunulmuştur. Bu çalışmalardan konumuzla ilgili olan üç tanesini aşağıda kısa ayrıntılarla vermekte fayda olduğunu düşünüyorum.

4- Yard. Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU tarafından yapılan(2004) “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubunda ve Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olan Çocukların Sosyodemografik Özellikler Bakımından İncelenmesi” isimli çalışmada aşağıdaki bulgulara rastlanmıştır.

Üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların zekâ bölümü düzeyleri ile anne-baba yaşı, anne-baba eğitim ve mesleki durumu gibi sosyo-demografik özellikleri arasında karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçta sadece annenin mesleki durumu ile çocukların zekâ düzeyleri arasında önemli düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

Söz konusu çocukların annelerini meslekleri incelendiğinde %48.3'ünün memur ve idareci olduğu görülmüştür. Bu sonuç yukarıda bahsedilen ve 1904 yılında Elise tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Elde edilen bu sonuç araştırmacı tarafından aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

“Elde edilen bu sonuçlar ışığında, annelerle babaların eğitim durumları birbirine benzer olmasına rağmen, annelerin hepsinin bir meslek sahibi olup iş hayatının içinde olmaları dolayısıyla çocuklarının istek ve ihtiyaçlarına babalarına göre daha duyarlı olmalarının, elde ettiği imkanları çocuklarının ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda kullanma konusunda daha bilinçli hareket etmelerinin etkili olduğunu düşündürmüştür. Ayrıca eğitilmiş ve meslek sahibi olan ebeveynlerin, toplumsal ve fizyolojik mitlerden (erkek çocukların daha hareketli atılgan ve soyun devamlılığını sağlamaları bakımından büyük önem taşıdığına inanılarak sınırsız özgürlük tanıdığı; kız çocukların ise, sakin, fazla konuşmayan, soru sormayan, okumayan, ailenin tanıdığı çok kısıtlı bir özgürlük içerisinde yaşadığı bir aile ortamı) etkilenecek çocuklarını cinsiyetlerine göre ayırarak yetiştirmeyip bunun yerine daha demokratik bir ortamda her iki cinsteki çocuklarına eşit davranış örüntüsü sergilemelerinin etkili olduğunu düşündürmüştür.”

5- Prof Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU ve Öğr. Gör. Mustafa OTRAR tarafından yapılan(2004) “Fen ve Genel Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması” isimli çalışmalarında ise şu bulgulara yer verilmektedir.

Erkek öğrencilerin Mesleki Olgunluk düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu ve Fen Lisesi öğrencilerinin Mesleki Olgunluk düzeylerinin akranları olan Genel Lise mezunlarından daha yüksek olduğu(ki bunlar beklenen sonuçlardı) belirlenmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi yorumlanmıştır.

“Mesleki olgunluk bilişsel, zihinsel, keşfetme, öğrenme arzusu, başarı arzusu, olgunluk, bugünü ve geleceğini planlama, doğru ve ulaşılabilir mesleki hedefler belirleme, çalışkanlık, sebatkârlık, gerçekçi olma, olasılıkların farkına varma ve en uygun olanı değerlendirme kişisel ve toplumsal sorumluluk gibi bileşenlerle de ilgilidir. Bunlar aynı zamanda üstün yeteneklilerin sahip olduğu niteliklerdir. Fen Lisesi öğrencilerinin yukarıdaki nitelikler bakımından genel lise öğrencilerine kıyasla daha avantajlı olması onların mesleki olgunluğu üzerinde artırıcı etkilerde bulunmuş olabilir.”

6- Yard. Doç. Dr. Müge YILMAZ ve Reh. Öğr. Gülhan YILAN tarafından(2004) “Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere

Göre İncelenmesi” isimli araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada Amasya Bilsem’de öğrenim gören 28 öğrencinin anne-babasının duygusal zekâ düzeyleri, yaş, eğitim düzeyi, meslek ve gelir düzeyi değişkenlerine göre araştırılmıştır. Çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

Babaların yaşlarına göre gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu ve buna göre yaşları “36-45 arası” olan velilerin duygusal zeka düzeyleri “45 ve üzeri” olanlarınkinden daha yüksek bulunmuştur.

Meslek gruplarına göre anne mesleği “işçi” olanların duygusal zeka düzeyleri, “ev kadını” olanların duygusal zeka düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Baba mesleği grubuna göre yapılan değerlendirmede “Serbest Meslek” sahibi babaların “Memur” olan babalardan daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Babaların eğitim düzeyine göre gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Ortaokul ve lise mezunu babaların duygusal zeka düzeylerinin üniversite mezunu babaların duygusal zeka düzeylerinden farklı olduğu bulunmuştur.

I.6 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek, cinsiyet faktörüne göre üstün yeteneklilerin duygusal zeka düzeylerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek, duygusal zeka alt boyutlarını inceleyerek geliştirilmeye gereksinim duyulan noktaları belirleyip geliştirilmelerini sağlamak ve üstün yetenekli bireylerin akademik başarılarının yanında iş ve özel hayatlarında da başarılı olmalarına katkı sağlayacak önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır. Ayrıca üstün yetenekli bireylerin sosyal ilişkilerde ne tür duyguların etkisi altında bulunduğunu belirlemek de bu araştırmanın amaçlarındandır.

I.7 Araştırmanın Önemi

Bir taraftan ülkelerin ve toplumların geleceğine en büyük katkıyı yapması beklenen ve bunu geçmişte de yapmış olan üstün yetenekli bireyler, diğer taraftan hayatın her alanında başarının anahtarı olarak görülen duygusal zeka. Üstün yetenekli bireyler bir toplum için ne kadar değerli ve önemli ise, duygusal zeka da üstün yetenekliler için en az o

kadar değerli ve önemlidir. Çünkü, araştırmalar duygusal zekadan yoksun bireylerin üstün yetenekli olsalar da, içinde yaşadıkları topluma fazla bir şey veremedikleri gösteriyor. Hatta yüksek IQ'lu bireyler şayet yeteri derecede duygusal zekaya sahip değillerse, sahip oldukları yetenekleri insanlığın zararına kullandıkları da bilinen bir gerçektir. Durum böyle olunca üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi ve duygusal zeka geliştirilebilir bir yetenek olduğundan dolayı zayıf görülen noktaların geliştirilmesi için önerilerde bulunulması, üstün yetenekli bireylerden edinilecek faydayı maksimize etmek için hayati öneme sahiptir. Duygusal zeka ve üstün yetenekli bireylerle ilgili bugüne kadar çalışmalar yapılmış olmakla birlikte (ulaştığımız kadarıyla) her ikisini de aynı anda ele alan bir çalışma mevcut değildir. Bu noktadan da çalışmamızın alana yeni bir bakış açısı kazandırarak katkı sağlayacağını düşünmekteyiz.

I.8 Problem Cümlesi

Bilişsel zeka bireyi duygusal zeka sürecinde başarılı kılar mı?

I.9 Alt Problemler

- 1- Üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 2- Üstün yetenekli bireylerin duygusal farkındalıkları ne düzeydedir?
- 3- Üstün yetenekli bireyler, yeteri derecede duygularını yönetme becerilerine sahip midirler?
- 4- Üstün yetenekli bireylerin öz motivasyonları hangi düzeydedir?
- 5- Üstün yetenekli bireyler, hangi düzeyde başkalarının duygularını anlama(empati) özelliğine sahiptirler?
- 6- Üstün yetenekli bireyler, başkalarının duygularını yönetme özelliğine ne düzeyde sahiptirler?
- 7- Üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka değerlendirme ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 8- Üstün yetenekli bireyler, sosyal ilişkilerinde hangi düzeyde pozitif ve negatif düşünceye sahiptirler?

9- Üstün yetenekli bireylerin pozitif düşünme becerileri ile duygusal zeka alt boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

I.10 Sayıtlar

1- Araştırmada örneklem olarak seçilen denekler, evreni yeterli düzeyde temsil etmektedir.

2- Araştırmaya katılan denekler kendilerine verilen anketleri cevaplamakta samimi ve gönüllüdürler.

3- Bilgi toplama formu olarak kullanılan anketler, konunun uzmanları tarafından geliştirildiğinden araştırma için geçerlidir.

4- Duygusal zeka, kullanılan ölçekle niteliksel olarak ölçülebilir bir kavramdır.

5- Kullanılan ölçme aracıyla ve izlenen yöntemle araştırmanın amacına ulaşılabilir.

I.11 Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Araştırma İstanbul ilinde bulunan Atatürk Fen Lisesi'nde halen öğrenim görmekte olan öğrencilerle sınırlıdır.

2- Araştırmada elde edilen bulgular “Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Sosyal İlişkilerde Kendini Değerlendirme Testi”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

I.12 Tanımlar

Duygusal Farkındalık (Özbilinç): Kendini tanıma, bir duygu oluşurken fark edebilme duygusal zekanın temelidir. Bir hissin temelini farkına varması; korku, kaygı, üzüntü ve öfkeyle baş etmenin yollarını bulmasıdır. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan ve alınganlıklardan kurtulma yetenekleri gelişmiş olan bireyler, hayatın tatsız sürprizlerini daha iyi karşılayabilmekte ve olumsuz deneyimler sonrasında kendilerini daha kolay toparlayabilmektedir (Özden,1998).

Kendi Duygularını Yönetme: Kişinin sahip olduğu dürtüleri, istekleri kontrol etmesi ve yönlendirmesidir (Baltaş, 1999). Kişinin kendi kendini kontrol etmesi, zarar verici duygularını ve güdülerini denetimi altında tutabilmesidir.

Motivasyon: Motivasyon davranışa yön veren güçleri kapsar. Bu güçler temel gereksinimlerden doğar. Motivasyon, bunların bireyin çevresindeki çeşitli amaçlara yönltilmesi sürecidir (Bursalıoğlu, 1999). Kişinin kendisini veya başkalarını yüreklendirebilmesi ve yapılan bir işe odaklanarak o işin sonuçlandırılabilmesi için üretken bir biçimde çalışılmasını sağlamak şeklinde de düşünülebilir (Kansu, 2002).

Empati: Başkalarının duygu, gereksinim ve kaygılarının bilincinde olmayı gerektirir. Her birey farklıdır ve çok yakınımızda olan bir kimse bizimle o anda aynı koşullarda olsa bile farklı bir şey yaşıyor olabilir. Bir kimsenin belli bir anda yaşadığı duygusunu, o anda kendi duygumuzu bir tarafa bırakarak ve kendimizi onun yerine koyarak onun hissettiğini hissedebilmek, oldukça önemlidir (Akkoyun 1998). Bu beceri sonuç olarak insanlarla ikili ilişkilerimizde başarıyı belirleyen ve sosyal ilişkilerimizi yönlendiren bir etmendir. Empatinin kökeni özbilinçtir; duygularımıza ne kadar açıksak, hisleri okumayı da o kadar iyi becerebiliriz (Goleman, 2005). Empati toplumumuzun dokusunu koruyan oldukça önemli ve gerekli bir beceridir (Konrad, 2001). Empati duygusuna sahip kişiler karşındakinin neye ihtiyacı olduğunu ve ne istediğini bildiren sinyallere daha duyarlıdır.

Başkalarının Duygularını Yönetme: Kişinin karşısındaki kişi veya ekipte istek uyandırıp heyecan yaratmasıdır (Baltaş, 1999). Kişinin başka insanların davranışlarını kendi istediği yönde yönlendirebilmesidir.

Fen Liseleri:

1964 yılında Ford Vakfı'nın desteğiyle ilk Fen Lisesi Ankara'da açılmıştır. Bugün sayıları 70'e ulaşmıştır.

Sınıf mevcutları 24 olup, karma ve yatılı okullarımızdır. Ancak öğrenci velilerinin istekleri doğrultusunda gündüzlü de okunabilir.

Merkezi sınavla öğrenci almaktadır. Atanacak öğretmenler, mevcut öğretmenler arasından yapılan sınavla seçilmektedir.

Öğretim süreleri 1 yılı hazırlık olmak üzere 4 yıl iken, “Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması” kapsamında; Talim ve Terbiye Kurulunun 07 Haziran 2005 tarih ve 184 sayılı kararıyla, 2005-2006 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıflarının kaldırılarak, öğrenim sürelerinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. 2005-2006 öğretim yılı itibariyle 11.309'u erkek, 5.826'sı kız olmak üzere toplam 17.135 öğrenci eğitim görmektedir.

Fen liselerinin amaçları Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sayfasında aşağıdaki Şekilde açıklanmaktadır.

a- Zeka düzeyleri ile fen ve matematik alanındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yüksek öğrenime hazırlamak,

b- Matematik ve fen bilimleri alanlarında gereksinim duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiŐtirilmesine kaynaklık etmek,

c- öğrencileri araştırmaya yöneltmek, bilimsel ve teknolojik geliŐmeler ile yeni buluŐlara ilgi duyanların çalıŐacakları ortamı ve koŐulları hazırlamak,

d- Yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmek,

e- öğrencilerin bilimsel araştırma yapmalarına, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemelerine yardımcı olacak Şekilde yabancı dilde iyi yetişmelerini sağlamaktır.

BÖLÜM II

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak; araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve çözümleme yöntemleri açıklanacaktır.

II.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama yöntemi; “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,1998).” Araştırmanın konusunu oluşturan üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka düzeyini belirlemek amacıyla, literatürde üstün yetenekli olarak adlandırılan Fen Lisesi öğrencilerine “duygusal zeka testi” ve “sosyal ilişkiler kendini değerlendirme testi” uygulanarak, elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemlerle değerlendirilerek, üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka düzeyleri ve sosyal ilişkilerdeki tutum biçimi betimlenmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

II.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini üstün yetenekli bireyler oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan Atatürk Fen Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Atatürk Fen Lisesi, 1982 yılında dönemin Cumhurbaşkanı Kenan Evren’in isteği doğrultusunda Türkiye’nin ikinci fen lisesi olarak açılmıştır. 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle 281 öğrenci eğitim görmekte olup öğretmen sayısı yöneticiler dahil 34’tür.

Araştırmanın örneklemini, Atatürk Fen Lisesi öğrencilerinden tabakalı örneklem metoduyla 1. 2. ve 3. sınıflardan seçilen toplam 125 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçme araçları bizzat araştırmacı tarafından sınıflar ayrı ayrı gezilerek uygulanmıştır. Ölçme araçları deneklere dağıtıldıktan sonra araştırmacı bizzat yönergeyi açıklayarak okumuş ve denekler cevaplamayı tamamlayana kadar onlarla birlikte olarak olası sorularına cevaplar verilmiştir.

II.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplamada kullanılan Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği Dr Hall tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz ve Ergin (1999) tarafından standardizasyonu yapılmış 30 maddelik bir ölçektir. Bu ölçeğin çevirisi ve güvenirlik katsayı ölçümü Yılmaz ve Ergin tarafından aşağıda anlatıldığı gibi yapılmıştır.

Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği önce hiçbir çeviri yapılmadan orijinal olarak İngiliz Dili ve Edebiyatı son sınıfta öğrenim gören ve İngiliz dili ve grameri içerikli derslerden önceki yıllarda not ortalaması 75 ve üzeri olan 55 kişilik bir gruba uygulanmıştır.

Daha sonra ölçeğin Türkçe çevirisi dil uzmanları ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı'nda en az "Doçent" unvanına sahip bir ekip tarafından yapılmıştır.

Her maddesi ayrı ayrı tartışılan Türkçe form bir aylık bir süre geçtikten sonra İngilizce orijinalinin uygulandığı aynı gruba tekrar uygulanmıştır. 55 öğrencinin İngilizce ve Türkçe formlardan aldıkları puanlar, her madde için ölçeğin alt boyutları için ve ölçeğin verdiği toplam puan için karşılaştırılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan 30 maddenin ilk ve son uygulamalardaki güvenirlik katsayısı .76 ile .92 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .76, ikinci alt boyutun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .92; üçüncü alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .91; dördüncü alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .88; beşinci alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .86 bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı açısından bakıldığında ilk ve son uygulama arasında .84 düzeyinde korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçme aracının cronbach alfa katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Elde edilen ölçek beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar:

1. Duygularının Farkında Olma Maddeleri
2. Duygularını Yönetme Maddeleri
3. Kendini Motive Etme Maddeleri
4. Empati Maddeleri

5. İlişkilerini Kontrol Etme Maddeleridir.

Ölçek, toplam puana göre 155 ve üzeri yüksek 130 Normal ve 129 ve altı düşük olarak hesaplanmaktadır(Yılmaz ve Ergin, 2000). Duygusal zeka değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutu için ise 31 ve üzeri yüksek, 26-30 arası normal ve 25 ve altı düşük olarak değerlendirilmektedir.

Verilerin toplanmasında kullanılan diğer ölçek olan Sosyal İlişkiler Kendini Değerlendirme Testi'dir. Bu testten iki puan elde edilmektedir. Pozitif düşünce alt testi ve negatif düşünce alt testi. Her bir alt testin ait olduğu 15 iteme verilen sayısal cevaplar toplanır. Cinsiyet göz önüne alınarak ait olduğu tabloya bakılarak yüzdesi bulunur. Tablodaki yüzde puanına göre olumlu-olumsuz düşünce yorumlanır ve önerilerde bulunulur.

Pozitif ve negatif düşünce ile ilgili item No. ları

Pozitif Düşünce No.

Negatif Düşünce No.

1

4

6

9

10

12

13

14

17

18

24

25

27

28

30

3

5

7

8

11

15

16

19

20

21

22

23

26

29

Pozitif Düşünceler

Negatif Düşünceler

Puan

%

Puan

%

Erkek Kadın

Erkek Kadın

40	45	15	34	31	15
43	48	30	39	34	30
47	52	50	44	38	50
51	56	70	49	42	70
54	59	85	54	45	85

İdeal olarak pozitif düşüncenin %85, negatif düşüncenin %15 olması beklenir. Negatif puanı yüksek olan kişiler, kendi sosyal anksiyetelerinde fazla yoğunlaşmak ve diğerleri ile ilgili kötü düşüncelere kendilerini fazla kaptırmaktan çok, çevredeki kişilere karşı bazı mesuliyetleri olduğunu ve kendi sosyal motivasyonlarını artırmaları gerektiğini bilmelidirler. Bu durumun onlara iyi bir nitelik kazandıracağı unutulmamalıdır. Diğerlerinin davranışları ile devamlı olarak ilgilenmek kişileri çok hassas yapar. Sevilen ve sayılan bir kişi olmak için gerekli olumlu özelliklere sahip olunmalıdır. Önemli olan olduğu gibi olmak ve öyle görünmektir. Pozitif düşünce puanı %85'e ulaşana kadar negatif düşüncelerin üzerinde çalışıp, değiştirilmelidir.

Kendisi ve çevresi ile barışık olmak, dolayısıyla huzurlu bir yaşama sahip olmak için, negatif düşünceler azaltılmalı ve pozitif düşünceler çoğaltılmalıdır. Diğer taraftan çok yüksek (%85'in üzeri) pozitif düşünce kadar, çok düşük (%15'in altı) negatif düşüncenin de kişi için zararlı olacağı unutulmamalıdır.

Ölçme aracının cronbach alfa katsayısı .6388 olarak bulunmuştur.

II. 4 Verilerin Çözümlemesi

Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen bilgiler kodlanarak bilgisayara yüklenmiş. Elde edilen verilerin çözümlemesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans(f), yüzde(%), ortalama(X) ve standart sapma(Ss) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin görüşlerinde bağımsız değişkenlere göre farklılık olup olmadığını anlamak için t-testi, üç ve daha fazla seçenekliler için ise varyans(Anova) analizi kullanılmıştır. Ayrıca farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Fischer testi(LSD) uygulanmıştır. Ayrıca değişkenler arası korelasyonu incelemek için korelasyon analizine de başvurulmuştur.

Elde edilen verilerin anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM III

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya dahil edilen üstün yetenekli öğrenciler hakkında erişilen bulgulara ve bulgular hakkındaki araştırmacıların yorumlarına yer verilecektir.

III.1 Bulgular

III.1.1 Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımı tablo III.1’de gösterilmiştir.

Tablo III.1 Deneklerin cinsiyete göre dağılımı

Deneklerin Cinsiyeti	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	87	69,6
Kız	38	39,4
Toplam	125	100

Tablo III.1 incelendiğinde görülecektir ki deneklerin %69,6’sı (87 kişi) erkek; %39,4’ü (38 kişi) kızdır.

III.1.2 Deneklerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo III.2’de deneklerin Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğindeki maddelere verdiği cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo III.2 Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğindeki maddelere ilişkin bulgular

Madde No	SORULAR	1	2	3	4	5	6	Aritmetik Ortalama
		Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
		f	f	f	f	f	f	
1	Hayatımı nasıl yönlendireceğime karar verirken hem negatif hem de pozitif duygularımı kullanırım	1	2	9	40	40	33	4,72
2	Negatif duygular hayatımda neyi değiştirmem gerektiğini anlamamda yardımcı olur.	1	6	10	44	42	21	4,45
3	<i>Baskı altında sakin olurum.</i>	33	32	27	11	15	7	2,71
4	Her an duygularımı yönlendirebilme yeteneğim var.	6	13	29	32	31	14	3,89
5	Rekabet ortamında sakinleşip, yaşamın gerektirdiği yöne eğilirim.	5	18	17	36	33	16	3,98
6	Rekabet ortamında, eğlenme, hoşlanma, dövüş ruhu, mizah gibi geniş bir pozitif duygu yelpazesine sahip olurum.	4	7	13	19	44	38	4,65
7	Hissettiklerimden kendim sorumluyum.	2	3	13	28	35	44	4,78
8	Bir şey beni alt üst etse de kolaylıkla duygularımı kontrol edebilirim.	7	17	28	30	26	17	3,82
9	Başkalarının sorunlarını etkin olarak dinleyebilirim.	3	6	14	26	43	33	4,59
10	<i>Negatif duygularımı evirip çevirmem, üstünde durmam.</i>	19	28	39	22	14	3	2,94
11	Başkalarının duygusal gereksinimlerine duyarlıyım.	5	6	13	43	45	13	4,25
12	Diğer insanlar üzerinde sakinleştirici bir etki yaratırım.	4	10	20	37	42	12	4,11
13	Engeller karşısında kendimi yeniden ve yeniden motive etme yeteneğim vardır.	7	5	20	26	34	33	4,39
14	Yaşamın zorluklarını aşmada yaratıcı olmaya çalışırım.	4	4	16	35	35	31	4,50
15	Başka insanların ruh haline, motivasyonuna ve isteklerine uygun davranırım.	2	10	22	37	43	11	4,14
16	Soğukkanlılık, uyarılmışlık ve odaklanmışlık "kuşağına" kolaylıkla girebilirim.	4	11	27	30	34	19	4,09
17	Uygun zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, gözden geçiririm.	2	4	13	37	41	28	4,56
18	Beni tedirgin eden bir olaydan sonra kendimi sakinleştirebilirim.	7	13	28	31	37	9	3,84
19	Gerçek duygularımı bilmek kendimi iyi hissetmemde büyük önem taşır.	2	4	19	25	40	35	4,62
20	Doğrudan ifade etmeseler de başkalarının	0	9	22	36	39	19	4,30

	duygularımı çok iyi anlarım.							
21	Yüz ifadelerinden insanların duygularını okumakta çok başarılıyım.	1	13	16	40	33	22	4,26
22	Verimli olmam gereken bir olaya çağrıldığımda, negatif duygularımı hemen bir kenara bırakırım.	1	15	25	27	38	19	4,14
23	Başkalarının gereksinimlerinin bir işareti olabilecek küçük sosyal işaretleri hemen fark edebilirim.	2	4	34	46	27	12	4,02
24	İnsanlar beni, başkalarının duygularını etkileyebilen bir takım kaptanı gibi görür.	2	25	44	28	20	4	3,38
25	Gerçek duygularının farkında olan insanlar yaşamlarını daha iyi yönlendirebilir.	1	3	2	14	38	67	5,29
26	Başkalarının ruh halini çoğunlukla düzeltebilirim.	5	12	25	44	32	7	3,86
27	İlişkiler için öneri alınabilecek uygun bir kişiyim.	5	10	32	37	33	8	3,86
28	Başkalarının duygularını kuvvetle hissedebilirim.	3	14	31	30	35	12	3,93
29	Kişisel hedeflerine ulaşmaları için kendi motivasyonlarını artırmada kişilere yardım ederim.	2	8	20	38	43	14	4,23
30	Negatif duygulardan kolaylıkla kurtulabilirim.	17	13	31	27	31	6	3,48

Tablo III.2 incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğindeki maddelere verdiği cevapların genel olarak ortalamasının ($X > 3$) üzerinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte şu maddelerde anlamlı bir yükseklik ($X \geq 4,50$) görülmektedir.

Hayatımı nasıl yönlendireceğime karar verirken hem negatif hem de pozitif duygularımı kullanırım (4,72).

Rekabet ortamında, eğlenme, hoşlanma, dövüş ruhu, mizah gibi geniş bir pozitif duygu yelpazesine sahip olurum (4,65).

Hissettiklerimden kendim sorumluyum (4,78).

Başkalarının sorunlarını etkin olarak dinleyebilirim (4,59).

Yaşamın zorluklarını aşmada yaratıcı olmaya çalışırım (4,50).

Uygun zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, gözden geçiririm (4,56).

Gerçek duygularımı bilmek kendimi iyi hissetmemde büyük önem taşır (4,62).

Gerçek duygularının farkında olan insanlar yaşamlarını daha iyi yönlendirebilir (5,29).

Bununla birlikte aşağıdaki iki maddede deneklerin verdikleri cevaplar ortalamasının altında ($X < 3$) bulunmuştur.

Negatif duygularımı evirip çevirmem, üstünde durmam (2,94).

Baskı altında sakin olurum (2,71).

Tablo III.3'te Üstün Yetenekli Bireylerin Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları görölmektedir.

Tablo III.3 Üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka alt boyutlarına ait ortalama puanları

Madde No	DUYGUSAL YETERLİK	Yüksek	Normal	Düşük	Aritmetik Ortalama
		f	f	f	X
1	Duygusal Farkındalık	32	54	39	27,52
2	Kendi Duygularını Yönetme	2	29	94	21,58
3	Motivasyon	19	42	49	25,74
4	Empati	24	36	65	25,34
5	Başkalarının Duygularını Yönetme	11	45	69	23,57

Tablo III.3'ün incelenmesiyle görülecektir ki üstün yetenekli bireylerin en güçlü yönleri $X=27,52$ aritmetik ortalama ile duygusal farkındalıkları. Bunu $X=25,74$ ortalama ile Motivasyon; $25,35$ ortalama ile Empati ve $23,57$ ortalama ile Başkalarının Duygularını Yönetme takip etmektedir. Üstün yetenekli bireyler en düşük ortalamayı ise $X=21,58$ ile Kendi Duygularını Yönetme alt boyutundan almışlardır.

Deneklerin cinsiyete göre duygusal zeka toplam puan ortalamaları tablo III.4'te görölmektedir.

Tablo III.4 Deneklerin cinsiyete göre duygusal zeka toplam puanları

Deneğin Cinsiyeti	N	Aritmetik Ortalama (X)
Kız	38	124,00
Erkek	87	123,63

Tablo III.4'te göröldüğü gibi erkeklerin toplam duygusal zeka puanları 123,63; kızlarınki ise 124,00 olarak bulunmuştur. Kızların ortalaması biraz fazla olsa da, arada anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo III.5'te deneklere uygulanan Sosyal İlişkiler Kendini Değerlendirme Testindeki maddelerin ortalamaları görölmektedir.

Tablo III.5 Sosyal İlişkiler Kendini Değerlendirme Testindeki maddelerin ortalamaları

Madde No	SORULAR	1	2	3	4	5	
		Pek nadir	Nadiren	Bazen	Sık olarak	Çok sık olarak	Aritmetik Ortalama
		f	f	f	f	f	X
1	Söyleyecek bir şey bulamayınca, kendimi çok sıkıntılı hissedebilirim.	6	22	53	40	4	3,11
2	Genellikle kadınlarla / erkeklerle çok rahat konuşabilirim.	3	7	34	59	22	3,72
3	İnşallah aptalca bir davranışta bulunmam.	17	35	30	29	14	2,90
4	Kendimi daha huzurlu hissetmeye başlıyorum.	5	15	48	49	8	3,32
5	Onun (kız / erkek) benim hakkımdaki düşüncelerinden endişeliyim.	25	38	32	19	11	2,62
6	Endişe yok, korku yok, sıkıntı yok.	24	34	37	19	11	2,67
7	<i>Çok korkuyorum.</i>	7	32	17	8	1	1,75
8	O (kız / erkek) muhtemelen benimle ilgilenmez.	20	43	35	20	7	2,61
9	İlk adımı atarak onun işlerini kolaylaştırabilirim.	22	24	46	24	9	2,79
10	Endişeleneceğime onu en iyi şekilde tanımak için çabalayabilirim.	7	11	36	51	20	3,53
11	Hanımlarla / beylerle karşılaştığımda pek uyumlu değilim. Böylece işler ters gider.	41	39	34	10	1	2,13
12	<i>Olabilecek en kötü şey onun (kız / erkek) benim fikrimde olmayışıdır.</i>	45	45	28	5	2	1,99
13	Benim onunla konuşma isteğim kadar, o da benimle konuşmak isteyebilir.	6	12	49	47	11	3,36
14	Bu iyi bir fırsat olacak.	9	13	44	45	14	3,34
15	Eğer böyle bir konuşma olduğunu ortaya atarsam, gerçekten kendime güvenimi kaybederim.	41	45	28	7	4	2,10
16	Söyleyeceklerim aptalca bir intiba uyandırabilir.	32	43	39	8	3	2,26
17	Ne kaybederim ki? Denemeye değer.	11	13	37	37	27	3,45
18	Bu acayip bir durum. Ama üstesinden gelebilirim.	5	10	28	59	23	3,68
19	Oooo, ben bunu yapmak istemem.	16	39	50	18	2	2,61
20	Bana karşılık vermezse rezil olurum.	29	34	28	22	12	2,63
21	Çok iyi izlenim bırakmalıyım aksi taktirde kendimi çok kötü hissederim.	18	30	28	35	13	2,98
22	Sen tam anlamıyla kasıntı bir aptalsın.	56	24	28	11	6	2,10
23	Nasıl olsa bir gün patlayacağım.	28	29	41	21	6	2,58
24	Her şeyin üstesinden gelebilirim.	4	13	28	52	28	3,70
25	İşler yolunda gitmese de bu dünyanın sonu değildir.	3	11	19	48	44	3,95

26	<i>Kendimi beceriksiz ve aptal hissediyorum. Onun da bunu görmemesi imkansız.</i>	64	29	17	11	4	1,90
27	Muhtemelen bir çok ortak yönümüz vardır.	6	20	46	41	12	3,26
28	Belki de iyi uyum sağlayacağız.	8	8	39	55	15	3,26
29	Keşke çekip gidip tüm bu olanlardan sakınabilsem.	30	28	24	26	17	2,78
30	Neyse, her şeyi oluruna bırak.	9	17	32	33	34	3,53

Tablo III.5'te görüldüğü gibi üstün yetenekli bireyler, sosyal ilişkilerde çok farklı davranış ve düşünce biçimi sergileyebilmektedirler. Testteki maddelerin bazıları anlamlı derecede yüksek çıkarken ($X \geq 3,50$), bazıları da düşük çıkmıştır. Her iki kısmı da örneklendirmek gerekirse; yüksek çıkanlar:

Endişeleneceğime onu en iyi şekilde tanımak için çabalayabilirim (3,72).

Genellikle kadınlarla / erkeklerle çok rahat konuşabilirim (3,53).

Bu acayip bir durum; ama üstesinden gelebilirim (3,68).

Her şeyin üstesinden gelebilirim (3,70).

İşler yolunda gitmese de bu dünyanın sonu değildir (3,95).

Neyse, her şeyi oluruna bırak (3,53).

Düşük çıkanlara ise aşağıdaki iki madde örnek gösterilebilir:

Çok korkuyorum (1,75).

Kendimi beceriksiz ve aptal hissediyorum. Onun da bunu görmemesi imkansız (1,90).

Tablo III.6'da Sosyal İlişkiler Kendini Değerlendirme Testindeki maddelerden cinsiyete göre ortalamalar ve bunlara tekabül eden yüzdeler görülmektedir.

Tablo III.6 Cinsiyet bazında Sosyal İlişkiler Kendini Değerlendirme Testindeki maddelerin ortalama ve yüzdeleri

Pozitif düşünce ortalama ve yüzdeleri				Negatif düşünce ortalama ve yüzdeleri			
Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
Ortalama	Yüzde	Ortalama	Yüzde	Ortalama	Yüzde	Ortalama	Yüzde
X	%	X	%	X	%	X	%
49,71	30-50 arası	49,85	50-70 arası	39,10	50-70	35.02	15-30

Tablo III.6'da görüldüğü gibi kadınların pozitif düşünce ortalamaları 49,71 ve yüzdeleri %30-50 arası, negatif düşünce ortalamaları ise 39,10 ve yüzdeleri %50-70 arası

bulunmuştur. Diğer taraftan erkeklerin pozitif düşünce ortalamaları 49,75 ve yüzdeleri %50-70 arası, negatif düşünce ortalamaları 35,02 ve yüzdeleri ise %15-30 arası olarak gözlemlenmiştir.

III.1.3 Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğindeki Maddelere Verilen Cevap Ortalamaları Farklarına İlişkin Bulgular

Deneklerin “Başkalarının Sorunlarını Etkin Olarak Dinleyebilmelerinin” cinsiyete göre farklılıkları tablo III.7’de görülmektedir.

Tablo III.7 Deneklerin cinsiyete göre başkalarının sorunlarını etkin olarak dinleyebilmelerine ilişkin görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	5,08	,91	123	2,94	,004
Erkek	87	4,38	1,33			

Tablo III.7’nin incelenmesiyle görülecektir ki deneklerin cinsiyete göre “Başkalarının Sorunlarını Etkin Olarak Dinleyebilme” konusunda kızlar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bulguya göre, üstün yetenekli kız öğrenciler başkalarının sorunlarını etkin olarak dinleme konusunda daha ileridirler.

Deneklerin “Negatif duygularını Evirip Çevirme ve Üstünde Durma” konusundaki görüşleri tablo III.8’de görülmektedir.

Tablo III.8 Deneklerin cinsiyete göre negatif duyguları evirip çevirme ve üstünde durma konusundaki görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	2,47	1,29	123	-2,749	,007
Erkek	87	3,15	1,25			

Tablo III.8’de deneklerin “Negatif duygularını Evirip Çevirme ve Üstünde Durma” konusunda görüşlerinde $p < .05$ düzeyinde erkekler lehine bir farklılık görülmektedir. Buna göre, üstün yetenekli kız öğrenciler daha fazla negatif duygularını evirip-çevirip üzerinde durmaktadırlar.

Tablo III.9’da deneklerin “Engeller Karşısında Kendilerini Yeniden Motive Etme Yeteneği” konusundaki görüşleri görülmektedir.

Tablo III.9 Deneklerin cinsiyete göre engeller konusunda kendilerini yeniden motive etme konusundaki görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	3,89	1,39	123	-2,651	,009
Erkek	87	4,61	1,38			

Üstün yetenekli bireylerin “Engeller Karşısında Kendilerini Yeniden Motive Etme Yeteneği” konusunda cinsiyete göre $p<.05$ düzeyinde anlamlılık olduğu tablo III.9’da görülmektedir. Bulguya göre, erkek denekler engeller karşısında kendilerini daha çabuk motive edebilmektedirler.

Tablo III.10’da deneklerin “Beni Tedirgin Eden Bir Olaydan Sonra Kendimi Sakinleştirebilirim” maddesine verdikleri cevaplar arasındaki fark görülmektedir.

Tablo III.10 Deneklerin cinsiyete göre kendilerini tedirgin eden bir olaydan sonra kendilerini sakinleştirebilmeleri konusundaki görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	3,47	1,37	123	-2,094	,038
Erkek	87	4,00	1,26			

Tablo III.10’un incelenmesiyle görüleceği gibi üstün yetenekli deneklerin “Beni Tedirgin Eden Bir Olaydan Sonra Kendimi Sakinleştirebilirim” maddesine verdikleri cevapların ortalaması $p<.05$ düzeyinde manidardır. Buna göre, erkekler kendilerini tedirgin eden bir olaydan sonra daha çabuk kendilerini sakinleştirebilmektedirler.

“Doğrudan İfade Etmeseler de Başkalarının Duygularını Çok İyi Anlarım” maddesine deneklerin verdikleri cevaplar tablo III.11’de görülmektedir.

Tablo III.11 Deneklerin cinsiyete göre kendilerini doğrudan ifade etmeseler de başkalarının duygularını anlama konusundaki görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	4,63	1,13	123	2,202	,029
Erkek	87	4,15	1,13			

Tablo III.11’de deneklerin “Doğrudan İfade Etmeseler de Başkalarının Duygularını Çok İyi Anlarım” maddesine verdikleri cevaplar arasında $p<.005$ düzeyinde farklılık

görülmüştür. Bulgulara göre, üstün yetenekli kızlar başkalarının duygularını dolaylı olarak daha iyi anlayabilmektedirler.

Tablo III.12’de deneklerin “Kişisel Hedeflerine Ulaşmaları İçin Kendi Motivasyonlarını Artırmada Kişilere Yardım Ederim” maddesine verdikleri cevaplar arasındaki fark görülmektedir.

Tablo III.12 Deneklerin cinsiyete kişisel hedeflerine ulaşmaları için kendi motivasyonlarını artırmada kişilere yardım etme konusundaki görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	4,61	1,08	123	2,460	,015
Erkek	87	4,07	1,14			

“Kişisel Hedeflerine Ulaşmaları İçin Kendi Motivasyonlarını Artırmada Kişilere Yardım Ederim” maddesine üstün yetenekli bireylerin verdikleri cevaplar arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler kişisel hedeflerine ulaşmada başkalarının motivasyonuna yardım edebileceklerine daha fazla inanmaktadırlar.

Tablo III.13’de deneklerin “Negatif Duygularımdan Kolaylıkla Kurtulabilirim” maddesine verdikleri cevapların ortalamaları arasındaki fark görülmektedir.

Tablo III.13 Deneklerin cinsiyete göre negatif duygularından kolaylıkla kurtulabilmeleri konusundaki görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	P
Kız	38	2,95	1,35	123	-2,807	,006
Erkek	87	3,71	1,42			

Tablo III.13’de deneklerin “Negatif Duygularımdan Kolaylıkla Kurtulabilirim” maddesine verdikleri cevapların ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bulguya göre, erkek denekler negatif duygularından daha rahat kurtulabilmektedirler.

III.1.4 Duyusal Zeka Değerlendirme Alt Ölçeğindeki Maddelere Verilen Cevap Ortalamaları Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo III.14’te deneklerin duygusal zeka alt ölçeğindeki “Kendi Duygularını Yönetme” maddesi toplam puanı arasındaki fark görülmektedir.

Tablo III.14 Deneklerin cinsiyete göre kendi duygularını yönetme konusundaki görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	P
Kız	38	19,58	4,34	123	-2,894	,005
Erkek	87	22,45	5,39			

Tablo III.14'ün incelenmesiyle görülecektir ki, üstün yetenekli bireylerin “Kendi Duygularını Yönetme” alt ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında cinsiyete göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde görülecektir ki, erkek denekler kendi duygularını yönetme konusunda daha olumlu fikir beyan etmişlerdir.

Tablo III.15'te üstün yetenekli bireylerin “Empati” alt ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar arasındaki fark görülmektedir.

Tablo III.15 Deneklerin cinsiyete göre empati konusundaki görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	27,34	4,63	123	3,118	,002
Erkek	87	24,47	4,78			

Tablo III.15'in incelenmesiyle görülecektir ki deneklerin “Empati” konusundaki görüşlerinde $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde kızların daha empatik olduğu göze çarpmaktadır.

Deneklerin “Başkalarının Duygularını Yönetme” alt ölçeğinden elde ettikleri puan farklarına ilişkin bulgular tablo III.16'da görülmektedir.

Tablo III.16 Deneklerin cinsiyete göre başkalarının duygularını yönetme konusundaki görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	24,95	4,33	123	2,250	,026
Erkek	87	22,97	4,61			

Tablo III.16'nın incelenmesiyle görüldüğü gibi deneklerin “Başkalarının Duygularını Yönetme” alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Puan ortalamalarının incelenmesiyle görüleceği gibi kız öğrenciler, başkalarının duygularını yönlendirme konusunda daha başarılıdırlar.

III.1.5 Sosyal İlişkilerde kendini Değerlendirme Testindeki Maddelere Verilen Cevap Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Tablo III.17’de deneklerin Sosyal İlişkilerde Kendimi Değerlendirme Testinde bulunan “Onun (Kız/Erkek) Benim Hakkımdaki Düşüncelerinden Endişeliyim” maddesine verilen cevap ortalamaları arasındaki farklılık görülmektedir.

Tablo III.17 Deneklerin cinsiyete göre karşı cinsin kendileri hakkındaki düşünceleri konusunda taşıdıkları endişeye ilişkin görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	3,00	1,39	123	2,325	,026
Erkek	87	2,46	1,10			

Tablo III.17’nin incelenmesiyle görülecektir ki, üstün yetenekli bireylerin “Onun (Kız/Erkek) Benim Hakkımdaki Düşüncelerinden Endişeliyim” maddesine verdikleri cevap ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bulguya göre kızlar kendi haklarındaki düşünceler konusunda daha endişelidirler.

Tablo III.18’de deneklerin “Sosyal İlişkilerde Kendimi Değerlendirme Testi”nde bulunan “Korkuyorum” maddesine verdikleri cevapların ortalamaları arasındaki fark görülmektedir.

Tablo III.18 Deneklerin cinsiyete göre sosyal ortamlarda hissettikleri korkuya ilişkin görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	p
Kız	38	2,05	1,04	123	2,324	,022
Erkek	87	1,62	,92			

Tablo III.18’de görüldüğü gibi deneklerin “Korkuyorum” maddesine verdikleri cevapların ortalamaları arasında $p < .05$ arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bulguya göre, kızlar korku duygusunu sosyal ortamlarda daha fazla hissetmektedirler.

Tablo III.19’da deneklerin “İlk Adımı Atarak Onun İşlerinin Kolaylaştırabilirim” maddesine verdikleri cevapların ortalamaları görülmektedir.

Tablo III.19 Deneklerin cinsiyete göre ilk adımı atarak karşıdakinin (karşı cinsin) işlerini kolaylaştırabileceklerine ilişkin görüşleri

Cinsiyet	N	X	Ss	SD	t	P
Kız	38	2,39	1,20	123	-2,590	,011
Erkek	87	2,97	1,10			

Tablo III.19’da görüldüğü gibi deneklerin “İlk Adımı Atarak Onun İşlerinin Kolaylaştırabilirim” maddesine verdikleri cevapların ortalamaları arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre erkekler ilk adımı atma konusunda daha olumlu fikir beyan etmişlerdir.

III.1.6 Pozitif Düşünce ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo III.20’de deneklerin Pozitif Düşünce puanları ile Duygusal Farkındalık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi görülmektedir.

Tablo III.20 Pozitif düşünce ve duygusal farkındalık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Pozitif Düşünce Duygusal Farkındalık	125	,342	,000

Tablo III.20’den de anlaşılacağı üzere Pozitif Düşünce puanı ile Duygusal Farkındalık puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Bulguya göre pozitif düşünce puanı yüksek olan bireylerin duygusal Farkındalıkları da yüksektir.

Tablo III.21’de deneklerin Pozitif Düşünce puanları ile Kendi Duygularını Yönetme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi görülmektedir.

Tablo III.21 Pozitif düşünce ve kendi duygularını yönetme arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	N	r	P
Pozitif Düşünce Kendi Duygularını Yönetme	125	,466	,000

Tablo III.21’in incelenmesiyle görüleceği gibi Pozitif Düşünce puanı ile Kendi Duygularını Yönetme puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde

anlamli iliŒi saptanmiŒtır. Buna göre yüksek pozitif dŒnce puanına sahip olan bireylerin aynı zamanda duygusal farkındalıkları da yüksektir.

Tablo III.22’de deneklerin Pozitif DŒnce puanları ile Motivasyon puanları arasındaki iliŒkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson arpım Moment Korelasyon analizi görülmektedir.

Tablo III.22 Pozitif dŒnce ve motivasyon arasındaki iliŒkiyi belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonuçları

DeęiŒkenler	N	r	P
Pozitif DŒnce			
Motivasyon	125	,530	,000

Tablo III.22’nin incelenmesiyle görüleceği gibi Pozitif DŒnce puanı ile Motivasyon puanı arasındaki iliŒkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson arpım Moment Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamli iliŒi saptanmiŒtır. Sonuca göre yüksek pozitif dŒnce puanına sahip olan bireylerin aynı zamanda öz motivasyonları da yüksektir.

Tablo III.23’de deneklerin Pozitif DŒnce puanları ile BaŒkalarının Duygularını Yönetme puanları arasındaki iliŒkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson arpım Moment Korelasyon analizi görülmektedir.

Tablo III.23 Pozitif dŒnce ve baŒkalarının duygularını yönetme arasındaki iliŒkiyi belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon analizi sonuçları

DeęiŒkenler	N	r	P
Pozitif DŒnce			
BaŒkalarının Duygularını Yönetme	125	,324	,000

Tablo III.23’n incelenmesiyle görüleceği gibi Pozitif DŒnce puanı ile BaŒkalarının Duygularını Yönetme puanı arasındaki iliŒkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson arpım Moment Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamli iliŒi saptanmiŒtır. Sonuca göre, yüksek pozitif dŒnce puanına sahip olan bireylerin aynı zamanda baŒkalarının duygularını yönetmekte de baŒarılıdırlar.

III.2 Yorumlar

Bu kısımda, bulgular kısmında erişilen bilgiler yorumlanacaktır.

Tablo III.1’de araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin %39,4’ünün kızlardan, %69,6’sının ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Bu oran 2005-2006 Türkiye Eğitim İstatistiklerinde yer alan, genel orta öğretimdeki kız-erkek oranı ile örtüşmektedir.

Tablo III.2 incelendiğinde görülecektir ki üstün yetenekli öğrencilerin “Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğinin” 8 maddesinden ortalamasının ($X \geq 4,50$) üzerinde puan almışlardır; bu maddeler şöyledir:

Hayatımı nasıl yönlendireceğime karar verirken hem negatif hem de pozitif duygularımı kullanırım (4,72).

Rekabet ortamında, eğlenme, hoşlanma, dövüş ruhu, mizah gibi geniş bir pozitif duygu yelpazesine sahip olurum (4,65).

Hissettiklerimden kendim sorumluyum (4,78).

Başkalarının sorunlarını etkin olarak dinleyebilirim (4,59).

Yaşamın zorluklarını aşmada yaratıcı olmaya çalışırım (4,50).

Uygun zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm (4,56).

Gerçek duygularımı bilmek kendimi iyi hissetmemde büyük önem taşır (4,62).

Gerçek duygularının farkında olan insanlar yaşamlarını daha iyi yönlendirebilir (5,29).

Bu bulgular Füsün AKARSU (2001) tarafından kaleme alınan “Üstün Yetenekli Çocuklar” isimli kitapta anlatılan üstün yetenekli bireylerin sosyal özellikleri ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgular arasında yüksek bilişsel zeka ile duygusal zeka arasında pozitif bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu durum da yüksek IQ’ya sahip olmanın aynı zamanda sosyal hayatta başarıyı garantilemediği anlamına gelmektedir. Bulgular Shuler’in (2004) bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Shuler, Florida Devlet Üniversitesinde yaptığı doktora çalışmasında duygusal zekayı çeşitli değişkenlerle analiz ederek ilişki düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bu değişkenlerden bir tanesi de yüksek bilişsel zeka, yani IQ’dur. Shuler, araştırmanın sonunda yüksek IQ ile duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki

olmadığını (Korelasyon; $r=.272$) keşfederek, yüksek IQ'nun her zaman sosyal hayatta ya da iş hayatında başarıyı garanti etmediği yönündeki Goleman'ın (Goleman, 1995;2005) görüşlerini desteklemiştir.

Yine bulgular arasında duygusal zeka düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dolayısıyla erkeklerin duygusal zeka ortalamalarıyla (123,63) kızların duygusal zeka ortalamaları (124,00) arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte duygusal zekanın üç alt boyutunda cinsiyete göre farklılık belirlenmiştir. Elde edilen bulgular İşmen'in (2001) bulgularıyla örtüşmektedir. İşmen, "Duygusal Zeka ve Problem Çözme" (Problem çözme yeteneği alan yazınında çoğu zaman IQ'nun tanımı olarak verilmektedir) isimli çalışmasında kız öğrencilerin üç boyutta erkek öğrencilerden daha fazla puan almalarına rağmen duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaşmadığı ve duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında güçlü bir ilişki olmadığı hatta ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Condren (2002) tarafından Missori Üniversitesinde (Colombiya) yapılan doktora çalışmasında da duygusal zekanın cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur.

Üstün bilişsel zekaya sahip olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde de daha çok negatif duyguların tesirinde hareket ettikleri erişilen bulgular arasındadır. İdeal olarak pozitif düşüncenin %85, negatif düşüncenin %15 olması gerekirken bu değerler pozitif düşünce erkeklerde %50-70, kadınlarda %30-50 arası bulunmuştur. Negatif düşüncede olması gerekenin aksine yüksek çıkarak erkeklerde %15-30 arası, kadınlarda ise %50-70 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum gösteriyor ki üstün yetenekli bireyler, daha çok kendi sosyal anksiyetelerinde yoğunlaşarak çevresindeki kişilere karşı olan sorumluluklarını ihmal etmektedirler. Bu durum ilk bakışta ülkemizdeki üstün yetenekli öğrencilerin aileler ve çevre tarafından daha çok akademik başarıya yönlendirildiklerinden sosyal yönlerinin ihmal edildiği şeklinde yorumlanabilirse de, Amerika'da yapılan bir çalışma durumun ülkemiz dışında da farklı olmadığını göstermektedir. Billing'de (1997) yaptığı araştırmada üstün yetenekli olmakla sosyal ilişkiler arasında hiçbir pozitif ilişki olmadığını, hatta negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır ki, bu durum bizim bulgularımızla örtüşmektedir.

Diğer bir bulguda ise bilişsel zekası yüksek bireylerin, pozitif düşünce katsayıları ile duygusal farkındalıkları arasında anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Buradan da rahatlıkla söylenebilir ki pozitif düşünce katsayısı yüksek kişiler kendi duyarlarının niteliğini

daha rahat fark edip, gerekli tedbirleri önceden alabilirler. Bu bulgular yine Billins'in (1997) bulgularıyla doğrudan örtüşmektedir. Billing' de adı geçen çalışmada bireylerin kendi duygularının farkında olmalarıyla, sosyal ilişkileri arasında çok güçlü bir ilişki tespit etmiştir.

Kendi duygularını iyi kontrol eden kişilerin sosyal ilişkilerde daha başarılı oldukları yine erişilen bulgular arasındadır. Bu durum bireylerin kendi duygularını iyi yönetmeleri ölçüsünde başkalarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabileceklerini göstermektedir. Benzer bir çalışmada Vorbach (2002) tarafından yapılmış ve kendi duygularını iyi kontrol edebilen gençlerin başkalarıyla daha sağlıklı ilişkiler ve arkadaşlıklar kurabildikleri bulgusuna erişilmiştir. Bu bulgular da aynen bizim bulgularımızla örtüşmektedir.

BÖLÜM IV

Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bunlara bağlı olarak getirilen önerilere yer verilecektir.

IV.1 Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre ulaşılan sonuçları alt problemler doğrultusunda şu şekilde özetleyebiliriz:

Üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Üstün yetenekli bireylerin duygusal farkındalıkları normal düzeydedir.

Üstün yetenekli bireylerin kendi duygularını yönetme becerileri düşük olarak tespit edilmiştir.

Üstün yetenekli bireylerin motivasyonları düşüktür.

Üstün yetenekli bireyler düşük seviyede empatiye sahiptirler.

Üstün yetenekli bireylerin başkalarının duygularını yönetme becerileri düşüktür.

Üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka değerlendirme ölçeği alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkekler kendi duygularını yönetmede kızlara göre daha yüksek puan elde ederken, kızlar empati ve başkalarının duygularını yönetmede daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Üstün yetenekli bireylerin sosyal ilişkilerde kendini değerlendirme ölçeğinde elde ettikleri pozitif düşünce puanları olması gerekenden daha düşük olarak belirlenirken, negatif düşünce katsayıları olması gerekenin üstünde olarak tespit edilmiştir.

Üstün yetenekli bireylerin pozitif düşünme becerileri ile duygusal farkındalıkları, kendi duygularını yönetmeleri, başkalarının duygularını yönetebilme ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

IV.2 Öneriler

Araştırmanın farklı kurumlarda eğitim görmekte olan(Bilsem, özel okullar gibi)daha geniş bir örneklem grubu üzerinde yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Duygusal zeka değerlendirme ölçeği daha alt yaş grupları için geliştirilmeli ya da uyarlanarak bireylerin duygusal zeka düzeyleri daha erken yaşlarda tespit edilmeli ve gerekirse geliştirici programlar uygulayabilmek için zaman kazanılmalıdır.

Eğitim programları hazırlanırken öğrencilerin sadece bilişsel zekaları değil, duygusal zekaları da göz önüne alınarak gerekirse duygusal zekalarını geliştirici çalışmalara yer verilmelidir.

Üstün yetenekli bireylerin eğitim modelleri içerisinde yer alan “zenginleştirme” çerçevesinde eğitim programları yapılırken öğrencilerin sosyal ilişkilerini de geliştirecek biçimde bir zenginleştirme düşünülmelidir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1981
Konu : Anket (Ali ÖZDEMİR)

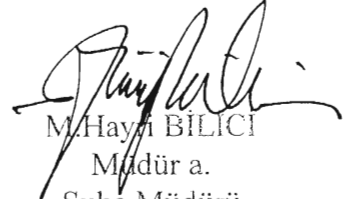
07/12/2005

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İlgi: a) Valilik Makamının 06.12.2005 tarih ve 580/1973 sayılı onayı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.
c) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 25.10.2005 tarih ve 5193 sayılı yazısı.

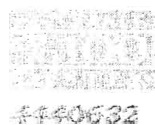
Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali ÖZDEMİR “**Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi**” konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


M. Hayri BİLİCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru
Ek-2. Onaylı Anket soruları



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1973
Konu : Anket (Ali ÖZDEMİR)

06 Aralık 05

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 25.10.2005 tarih ve 5193 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Ali ÖZDEMİR “**Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi**” konulu anket çalışması uygulaması yapmak isteği ile ilgili ilgi yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçeninin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, ekte onaylı ve mühürlü bulunan Ek: 4/1-4/2 de bulunan bilgilerin İlimiz Kadıköy Fen Lisesi öğrencilerine İlgi (a) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALIBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLERİ:

Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

OLUR
06/12/2005
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

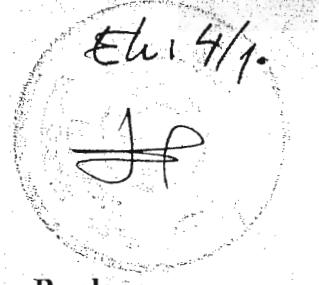
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382

E-Mail : kultur34@meb.gov.tr

Web : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

YÖNERGE



Aşağıda iki farklı her birinde 30 soru olan testler bulunmaktadır. Bunların doldurulmasında aşağıdaki bilgiler dikkate alınacaktır.

A) SOSYAL İLİŞKİLER KENDİNİ DEĞERLENDİRME TESTİ

Kişilerin farklı sosyal durumlarda çok farklı şeyler düşündükleri bilinen bir gerçektir. Daha iyi tanımak istediğiniz kişilerle, arkadaşlık öncesi, arkadaşlık süresince veya arkadaşlıktan sonra, zaman zaman kendi kendinize düşündüğünüz şeylerin listesi aşağıdadır.

Her bir cümleyi okuyun ve arkadaşlıklardan önce, süresince ve sonra ne kadar sıklıkla böyle bir düşüncede olduğunuza karar verin. Düşünceleriniz her bir cümle için aşağıda belirtilen anlamlarda puanlayın, seçtiğiniz ifadeye (X) işareti koyun. Süre 30 dakikadır.

1. "Pek nadir"
2. "Nadiren"
3. "Bazen"
4. "Sık olarak"
5. "Çok sık olarak"

B) DUYGUSAL ZEKA TESTİ

Bu testin amacı, duygusal zekanın çeşitli öğelerini içeren beceri ve eğilimlerinizi ölçmektir.

İfadeleri okuyup, aşağıdaki tabloya göre size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Süre 30 dakikadır.

1. "Kesinlikle katılmıyorum"
2. "Katılmıyorum"
3. "Kısmen katılmıyorum"
4. "Kısmen katılıyorum"
5. "Katılıyorum"
6. "Kesinlikle katılıyorum"

Ali ÖZDEMİR

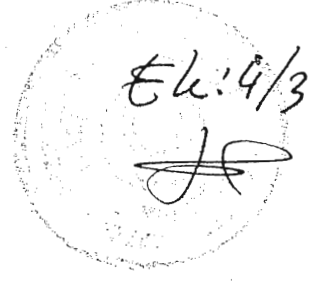
SOSYAL ORTAMLARDA NE DERECE RAHATSINIZ?
"SOSYAL İLİŞKİLER KENDİNİ DEĞERLENDİRME TESTİ"



CİNSİYETİNİZ: KIZ () ERKEK ()

Madde No	SORULAR	1	2	3	4	5
		Pek nadir	Nadiren	Bazen	Sık olarak	Çok sık olarak
1	Söyleyecek bir şey bulamayınca, kendimi çok sıkıntılı hissedebilirim.					
2	Genellikle kadınlarla / erkeklerle çok rahat konuşabilirim.					
3	İnşallah aptalca bir davranışta bulunmam.					
4	Kendimi daha huzurlu hissetmeye başlıyorum.					
5	Onun (kız / erkek) benim hakkımdaki düşüncelerinden endişeliyim.					
6	Endişe yok, korku yok, sıkıntı yok.					
7	Çok korkuyorum.					
8	O (kız / erkek) muhtemelen benimle ilgilenmez.					
9	İlk adımı atarak onun işlerini kolaylaştırabilirim.					
10	Endişeleneceğime onu en iyi şekilde tanımak için çabalayabilirim.					
11	Hanımlarla / beylerle karşılaştığımda pek uyumlu değilim. Böylece işler ters gider.					
12	Olabilecek en kötü şey onun (kız / erkek) benim fikrimde olmayışındır.					
13	Benim onunla konuşma isteğim kadar, o da benimle konuşmak isteyebilir.					
14	Bu iyi bir fırsat olacak.					
15	Eğer böyle bir konuşma olduğunu ortaya atarsam, gerçekten kendime güvenimi kaybederim.					
16	Söyleyeceklerim aptalca bir intiba uyandırabilir.					
17	Ne kaybederim ki? Denemeye değer.					
18	Bu acayip bir durum. Ama üstesinden gelebilirim.					
19	Oooo, ben bunu yapmak istemem.					
20	Bana karşılık vermezse rezil olurum.					
21	Çok iyi izlenim bırakmalıyım aksi takdirde kendimi çok kötü hissederim.					
22	Sen tam anlamıyla kasıntı bir aptalsın.					
23	Nasıl olsa bir gün patlayacağım.					
24	Her şeyin üstesinden gelebilirim.					
25	İşler yolunda gitmesede bu dünyanın sonu değildir.					
26	Kendimi beceriksiz ve aptal hissediyorum. Onun da bunu görmemesi imkansız.					
27	Muhtemelen bir çok ortak yönümüz vardır.					
28	Belki de iyi uyum sağlayacağız.					
29	Keşke çekip gidip tüm bu olanlardan sakınabilsem.					
30	Neyse, her şeyi olurlarına bırak.					

DUYGUSAL ZEKA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ



Madde No	SORULAR	1	2	3	4	5	6
		Kesinlikle katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Hayatımı nasıl yönlendireceğime karar verirken hem negatif hem de pozitif duygularımı kullanırım						
2	Negatif duygular hayatımda neyi değiştirmem gerektiğini anlamamda yardımcı olur.						
3	Baskı altında sakin olurum.						
4	Her an duygularımı yönlendirebilme yeteneğim var.						
5	Rekabet ortamında sakinleşip, yaşamın gerektirdiği yöne eğilirim.						
6	Rekabet ortamında, eğlenme, hoşlanma, dövüş ruhu, mizah gibi geniş bir pozitif duygu yelpazesine sahip olurum.						
7	Hissettiklerimden kendim sorumluyum.						
8	Bir şey beni alt üst etse de kolaylıkla duygularımı kontrol edebilirim.						
9	Başkalarının sorunlarını etkin olarak dinleyebilirim.						
10	Negatif duygularımı evirip çevirmem, üstünde durmam.						
11	Başkalarının duygusal gereksinimlerine duyarlıyım.						
12	Diğer insanlar üzerinde sakinleştirici bir etki yaratırım.						
13	Engeller karşısında kendimi yeniden ve yeniden motive etme yeteneğim vardır.						
14	Yaşamın zorluklarını aşmada yaratıcı olmaya çalışırım.						
15	Başka insanların ruh haline, motivasyonuna ve isteklerine uygun davranırım.						
16	Soğukkanlılık, uyarılmışlık ve odaklanmışlık "kuşağına" kolaylıkla girebilirim.						
17	Uygun zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, gözden geçiririm.						
18	Beni tedirgin eden bir olaydan sonra kendimi sakinleştirebilirim.						
19	Gerçek duygularımı bilmek kendimi iyi hissetmemde büyük önem taşır.						
20	Doğrudan ifade etmeselerde başkalarının duygularını çok iyi anlarım.						
21	Yüz ifadelerinden insanların duygularını okumakta çok başarılıyım.						
22	Verimli olmam gereken bir olaya çağrıldığımda, negatif duygularımı hemen bir kenara bırakırım.						
23	Başkalarının gereksinimlerinin bir işareti olabilecek küçük sosyal işaretleri hemen farkedebilirim.						
24	İnsanlar beni, başkalarının duygularını etkileyebilen bir takım kaptanı gibi görür.						
25	Gerçek duygularının farkında olan insanlar yaşamlarını daha iyi yönlendirebilir.						
26	Başkalarının ruh halini çoğunlukla düzeltebilirim.						
27	İlişkiler için öneri alınabilecek uygun bir kişiyim.						
28	Başkalarının duygularını kuvvetle hissedebilirim.						
29	Kişisel hedeflerine ulaşmaları için kendi motivasyonalarını artırmada kişilere yardım ederim.						
30	Negatif duygulardan kolaylıkla kurtulabilirim.						

KAYNAKLAR

Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Aileleri ve Sorunları*, Eduser Yayınları, Ankara.

Akkanat, H. (1999). *Üstün veya Özel Yetenekliler*, Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi, sayı: 3, Ankara.

Akkoyun, F. (1998). *Duygusal Okuryazarlık ve Zekayı Geliştirme Yolları*, Cumhuriyet Gazetesi Bilim & Teknik Dergisi, 10 Ekim.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*, Gazi Üniversitesi Basım Evi, Ankara.

Ataman, A. (2003). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar*, Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Ataman, A., Tekbaş, D. (2004). Kaynaştırma Ortamında Üstün Zekâlı Çocuğa Uygulanan Zenginleştirme Programı Hakkında Örnek Olay İncelemesi ve Programın Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma, 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, 23-25 Eylül, İstanbul.

Aydın, S. (1994). *Eğitime Farklı Bir Bakış*, Nil Yayınları, İzmir.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara.

Başaran, İ.E. (1992). *Eğitim Psikolojisi (Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri)*, 12. Baskı, Gül Yayınevi, Ankara.

Baltaş, A. (1999). *Duygusal zeka (olgunluk) nedir?* Hürriyet Gazetesi İnsan Kaynakları Eki, 6 Haziran.

Batlaş, Z. (2002). *Duygusal Zeka*, Remzi Kitpevi, İstanbul.

Billing, J. M. (1997). The Relationship of Intelligence With Self-Concept, Social Skills, School Achievement and Academic Performance For Gifted and Non-Gifted Students, Doctorate Dissertation, The Temple University, USA.

Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim Psikolojisi*, Binbaşıoğlu Yayınevi, 8.Basım, Ankara.

Bursalıoğlu, Z.(1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 11. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Condren, T. D. (2002). The Relationship Between Principals' Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness, Doctorate Dissertation, University of Missouri, Columbia, USA.

Cooper, R.K., Sawaf , A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zeka*, Çevirenler: Zelay Bedriye AYMAN - Banu SANCAR, Sistem yayıncılık, İstanbul.

Çağlar, D. (1973). *Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara.

Çakar, U., Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:6, Sayı:3, İzmir.

Çelen, N. (2004). Ergenlerde Bilişsel Gelişim, Yayımlanmamış Ders Notları, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Dağlıoğlu, H.E. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubunda ve Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olan Çocukların Sosyodemografik Özellikler Bakımından İncelenmesi, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Davaslıgil, Ü. (1995). Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Kasım-Aralık Sayısı, No: 43.

Davis, G.A. ve Rimm, S.B. (1989). Education of the Gifted and Talented Second Edition, Prentice Hall Inc, New Jersey.

Delpit, L. (1995) . Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom. W. W. Norton, New York.

Diyamet Vakfı, İslâm Ansiklopedisi 11. cilt 185-186-187.

Ekinci, A. (2002). İlköğretim Okullarında Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Elverişlilik Düzeyi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.

Enç, M. (1979). Üstün Beyin Gücü, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Erden, M., Akman, Y. (1998). *Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri: Özel Eğitim*, Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş. Ankara.

Ford, D.Y. (1999). Factors Affecting the Career Decision Making of Minority Teachers in Gifted Education, Bulunduğu Yer: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/crs99212/crs99212.pdf> , Erişim Tarihi: 02.02.2006.

Gander, M.J., Gandiner, H.W. (1995). *Çocuk ve ergen Gelişimi. Çeviren, Bekir Onur, İmge yayınevi, Ankara.*

George, D. (1992). Gifted Education in England, Roper Review, 14(4), 201-203.

Grigorenko, E. And Clinkenbeard, P. (1994). An Inside view of Gifted Education in Russia, Roper Review. 16(3). 167-171.

Goleman, D. (2005). *Duygusal Zeka neden IQ'dan Önemlidir?* Çeviren: Banu Seçkin Yüksel, Varlık/Bilim yayınevi (28. Basım), İstanbul.

Gonzalez, J. M. (1997). Recruiting And Training Minority Teachers: Student Views Of The Preservice Program. *Equity And Excellence*, Vol. 30, No.1, p.56-64., USA.

Görgün, A. (1998). Kişisel Bütünlük ve Duygusal Zekâ, Bulunduğu Yer: http://www.matriksdata.com/Matriks/MemberFiles/pittarra/dz_16.htm. Erişim Tarihi: 02.02.2006.

İşmen E. (2001). Duygusal Zeka ve Problem Çözme, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Sunulmuş Bildiri, 5-7 Eylül, Ankara.

Günçe, G. (1974). *Çocukta Zihin Gelişimi*, Piaget Kuramına Toplu Bakış, Ankara.

Kansu, N. (2002). Okullarda Duygusal Zeka, *Personal Excellence Dergisi*, Haziran Sayısı, İstanbul.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 15. Basım Nobel Yayınları, Ankara.

Keysan, A. (1986). SSCB'de Üstün Zekâlıların Eğitimi Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Konrad, S. ve Hendl, C (2001). *Duygusal Zeka Sayesinde Başarılı bir Hayat: Duygularla Güçlenmek*, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

Kirby, D. F. (1986). *Gifted Education a Comprehensive View*, Little Brown & Company Ltd., U.S.A.

Kulaksızoğlu, A. ve Otrar, M. (2004). Fen ve Genel Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Kuzgun, Y. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Mayer ve Ark. (2001). Emotional Intelligence as a Standarts Intelligence, american Psychological Association Inc. Vol.1, No.3, USA.

Metin N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*, Öz Aşama Matbaacılık San. LTD. Şti., Ankara.

Moller, C. (1999). İşte Duygusal Zeka, Bulunduğu Yer:<http://www.duygusalzeka.net> Htm/moller01.htm, Erişim Tarihi: 19 Aralık 2004.

Özsoy, Y., Özyürek, M.,& Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayıncılık, Ankara.

Ömeroğlu, E. (2004). Okulöncesinde Üstün Çocuklar ve Eğitimi, 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, s.275-283, İstanbul.

Özden, Y.(1998). *Öğrenme ve Öğretme*, 2. Basım, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Pelitteri, J. (2002). The Relationship Between Emotional Intellignce and Ego Defense Mechanisms, The Journal of psychology, Vol. 136, No. 2, USA.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality, The Journal of Personality Assessment, vol. 9, no. 3, USA.

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, 11. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Selçuk, Z. (2002). *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, Gazi Kitapevi, Ankara.

Shuler, C.N. (2004). An Analysis Of The Emotional Quotient Inventory: Youth Version As A Measure Of Emotional Intelligence In Children And Adolescents, Yayımlanmamış Doktora Tezi, The Florida State University, USA.

Siral, Ü. (1981). Öğrenme Psikolojisi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınlanmamış Ders Notu, Ankara.

Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Second Edition, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Tomlinson, C.A. ve Allan, S.D. (2000). *Leadership For Differentiating Schools and Classrooms*, Association For Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Tozlu, N. (2004). Türkiye'nin Merkezi (Eksen) Bir Güç Olmasında Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Üzerine Bir Tartışma, 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Tuttle, F., Becker, L. A., Souse, J. A. (1988). *Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students*, National Education Association, 3rd. Ed., Washington D. C.

Vorbach, A. M. (2002). *The Relationship Between Emotional Competence and Social Competence Among Early Adolescents*, Unpublished Doctorate Dissertation, Alliant International University, USA.

Wadsworth, B.J. (1984) *Piaget's Theory of Cognitive Development: An Introduction For Students of Psychology and Education*, Third Edition, New York, Logman.

Wisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zeka*, Çev. Nurettin Süleymangil, MNS Yayıncılık, İstanbul.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Yılmaz, M., Yılan, G. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Yüksel, G. (1990). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yetenek, İlgi ve Meslek Değer Algıları ile Rehberlik Hizmetleri, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

1. Özel Eğitim Konseyi (1991) Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu, 13-15 Mayıs, Ankara.

I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (2004) Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Doğrudan Elektronik Kaynaklar

http://www.apk.meb.gov.tr/Birimler/Istatistik_Dairesi_Baskanligi/Dosyalar/2005-2006_Milli_Egitim_Sayisal_Veriler.zip; Erişim Tarihi: 02/06/2006

<http://www.en.wikipedia.org>, Erişim Tarihi: 02/06/2006

<http://www.emotion.bme.duke.edu>, Erişim Tarihi: 02/06/2006

<http://www.mcatürk.com>, Erişim Tarihi: 02/06/2006

<http://www.eqi.org>, Erişim Tarihi: 02/06/2006

ÖZGEÇMİŞ

Ali Özdemir

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi 02.09.1972
Doğum Yeri İstanbul
Medeni Durumu: Evli

Eğitim :

Lise 1986-1990 İstanbul Maçka Teknik Lisesi
Lisans 1990-1996 Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fak.,
Elektrik Öğretmenliği Bölümü

Çalıştığı Kurumlar:

1997-Devam ediyor.İstanbul Özel Gökkuşığı Koleji.Matematik Öğretmeni