

**ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN 3 VE 4. SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN, MINDFULNESS DÜZEYLERİ**

**Şeyda BARIŞ**

**HAZİRAN 2018**

**ÜSTÜN ZEKÂLİ VE YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN 3 VE 4. SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN, MINDFULNESS DÜZEYLERİ**


**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ŞEYDA BARIŞ**

**ÜSTÜN ZEKÂLILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ DALINDA YÜKSEK  
LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE  
GETİRİLMİŞTİR.**

**HAZİRAN 2018**

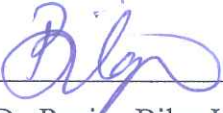
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

  
Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE  
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.

  
Dr. Tuğba KIRAL ÖZKAN  
Kordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.


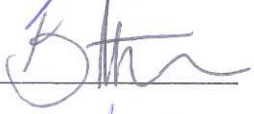
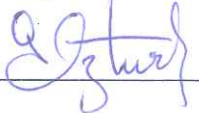
  
Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN  
Tez Danışmanı

**Komite Üyeleri**

Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN (BAU, PDR)

Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN (BAU, ÜZE)

Dr. Öğr. Üyesi Gülşen Öztürk VARLIKLI (MÜ, PDR)

**Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.**

Ad, Soyad : Şeyda BARIŞ

İmza



## ÖZ

### ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN 3 VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, MINDFULNESS DÜZEYLERİ

Barış, Şeyda

Yüksek Lisans, Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN

Haziran 2018, 83 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 3 ve 4.sınıfta üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin Mindfulness düzeylerini incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını, Türkiye'nin 32 ilinde bulunan Bahçeşehir Kolejinde 3 ve 4. sınıfta yer alan üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan öğrencileri kapsamaktadır. Çalışmanın verilerinin uygun örnekleme yoluyla, üstün zekâlı ve yetenekli olan 360 (185 kız, 175 erkek) öğrenci, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 360 (186 kız, 174 erkek) öğrenci ile birlikte toplam 720 (371 kız; 349 erkek), 3 ve 4. Sınıf (337; 383) öğrencilerinden oluşmaktadır.

Bu çalışma kapsamında, BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği çalışmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) yoluyla incelenmiştir. Bu doğrultuda, üstün yetenekli ve zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mindfulness düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Çalışma bulguları, üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrencilerin mindfulness düzeylerinin, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilerin mindfulness düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Değişkenler arasındaki cinsiyete yönelik farklılıkların analiz bulguları, mindfulness düzeylerinin üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrencilerde, anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya

koymuştur. Üştün zekâlı ve yetenekli olmayan kız öğrencilerin mindfulness düzeyleri, erkeklere göre daha yüksek sonucuna varılmıştır. Üştün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilerin mindfulness düzeylerinin sınıf düzeyine ilişkin farklılığı olmadığı ortaya konulmuştur. Üştün zekâlı ve yetenekli olan 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri, 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zekâ, Üştün Yetenek, Üştün Zekâ, Mindfulness



## ABSTRACT

### MINDFULNESS LEVELS OF GIFTED AND NON-GIFTED 3 AND 4<sup>TH</sup> GRADES STUDENTS

Bariş, Şeyda

Master's Thesis, Master's Program in Gifted and Talented Education

Supervisor: Assoc. Prof. Raziye Bilge Uzun

June, 2018, 83 pages

The purpose of this study is to examine the levels of Mindfulness on students with and without gifted in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades. The participants of the study were recruited from different provinces of Turkey in Bahçeşehir College who have diagnosed as gifted and for those who do not have. The data of the study included 360 (175 boys, 185 girls) gifted and talented, 360 (174 boys, 186 girls) non-gifted and talented students with the total number of 720 (349 boys, 371 girls), 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> (337; 383) grade students via convenience sampling technique.

In this study, BAU Mindfulness Scale for Children (BAU-MSK) was used as data collection instrument. The obtained data were analyzed by Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). In that vein, the mindfulness levels of gifted and talented or non-gifted and talented students are evaluated regarding their gender and class levels. The findings of the research reveal that gifted and talented students have a higher level of mindfulness than non-gifted and talented students. The analysis discoveries of divergence directed to the gender among variables, propounds the fact that there is not a significant difference in the levels of gifted and talented students. The mindfulness levels of non-gifted and talented girl students concluded a higher degree than boy

students. It is also exhibited that the mindfulness levels of non-gifted and talented students indicate no difference depending on class level. The mindfulness levels of 4<sup>th</sup> grade gifted and talented students result higher than 3<sup>rd</sup> grade students.

Keywords: Intelligence, Gifted and Talented, Mindfulness





## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, benden yardımını esirgemeyen, bana her zaman kıymetli zamanını ayıran, titiz bir şekilde çalışmalarımı takip eden, zorlandığım anlarda beni motive edip rahatlatan, bana karşı sonsuz sabrı, anlayışı ve samimiyeti ile kendisine çok saygı duyduğum değerli tez danışmanım Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN'a yürekten teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimi yazmama doğrudan veya dolaylı yoldan büyük katkı sağlayan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Bahar ERİŞ'e, Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir BAHAR'a ve yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgileriyle ve yardımlarıyla yoluma ışık olan tüm değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmama önemli katkılar sunan Bahçeşehir Koleji Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Koordinatörü Sayın Özen YAZGAN'a, Halkalı Bahçeşehir Koleji rehber öğretmeni Gamze Köse'ye, Türkiye'deki bütün Bahçeşehir Koleji rehber öğretmenlerine ve çalışmada kullanılan ölçekleri özenle doldurarak çalışmaya katılan kıymetli öğrencilere teşekkür ederim.

Desteklerini her zaman hissettiğim, bu yola beraber çıkıp beraber yürüdüğümüz, hayatıma ve çalışmama katkılar sunan çok değerli yüksek lisans sınıf arkadaşım Derya Murat KÜÇÜK'e teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olup, sonsuz destek ve sevgilerini her zaman hissettiğim, bugünlere gelmemdeki en büyük payım sahipleri annem Pelin BARIŞ'a ve babam Recep BARIŞ'a ve geniş ailemin tüm fertlerine yürekten teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans eğitimime beni yürekten teşvik eden, her türlü desteği gösteren, her anımı ve özellikle tez sürecimin her aşamasını paylaştığım, zorlandığım zamanlarda hep güç olan en büyük motivasyon kaynağım, Serhan POLAT'a kalpten teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiiiv
Bölüm 1 : Giriş.....	1
1.1 Problem durumu.....	1
1.2 Çalışmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırma Sorusu.....	6
1.4 Çalışmanın Önemi.....	8
1.5 Tanımlar .....	9
Bölüm 2 : Alan Yazın Taraması .....	10
2.1 Zekâ Kavramı.....	10
2.2 Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kavramı.....	12
2.2.1 Üstün Zekâlılık ve Yeteneklilik Kavramı.....	13
2.2.2 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Sınıflandırılması.....	16
2.2.3 Üstün Zekâlılığı ve Yetenekliliği Açıklamayı Amaçlayan Modeller.....	17
2.2.3.1 Renzuli'nin Üçlü Çember Modeli.....	17
2.2.3.2 Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli.....	19
2.2.3.3 Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Modelleri.....	20
2.2.3.4 Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli.....	21
2.2.3.5 Tannenbaum'un Psikososyal Sınıflar Modeli.....	23
2.2.3.6 Beşgen Modeli.....	23
2.2.3.7 Münih Modeli.....	24
2.2.4 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	26
2.2.4.1 Erken Dönem ve Gelişim Özellikleri.....	26
2.2.4.2 Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	27
2.2.4.3 Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	28
2.2.4.4 Sosyal Gelişim Özellikleri.....	29
2.2.4.5 Eğitsel Özellikleri.....	31

2.2.5 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Davranış Sorunları.....	34
2.3 Mindfulness.....	43
2.3.1 Mindfulness Kavramı.....	42
2.3.2 Mindfulness Becerileri.....	44
2.3.2.1 Yargısızlık.....	45
2.3.2.2 Şu Ana Odaklanmak.....	45
2.3.2.3 Mesafe Koyma.....	46
2.3.2.4 Serbest Bırakma.....	47
2.3.2.5 Kabullenme.....	47
2.3.3 Çocuklarda Mindfulness.....	48
2.3.3.1 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklarda Mindfulness.....	49
2.4 Yurtiçi ve Yurtdışında Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	51
2.4.1 Mindfulness İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	52
Bölüm 3 : Yöntem.....	58
3.1 Araştırma Modeli.....	58
3.2 Evren ve Katılımcılar.....	58
3.3 Verilerin Toplanması.....	59
3.3.1 Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1.2 BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği.....	60
3.3.2 Veri Toplama İşlemleri.....	61
3.3.3 Veri Analiz İşlemleri.....	61
3.4 Sınırlamalar.....	61
Bölüm 4 : Bulgular.....	63
4.1 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerin Mindfulness Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	63
4.2 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Farklılıklarına Yönelik Bulgular.....	69
4.2.1 Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları.....	69
4.2.2 Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları.....	70

4.3 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Seviyeleri Açısından Mindfulness Düzeylerine Yönelik Bulgular .....	71
4.3.1 Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeyleri .....	71
4.3.2 Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeyleri .....	72
Bölüm 5 : Tartışma ve Sonuçlar .....	74
5.1 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerine İlişkin Farklılıkların Tartışılması.....	74
5.2 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Cinsiyete İlişkin Farklılıkların Tartışılması .....	77
5.3 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Farklılıkların Tartışılması .....	79
5.4 Sonuçlar .....	81
5.5 Öneriler .....	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ .....	108

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 .....	58
Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	58
Tablo 2 .....	59
Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	59
Tablo 3 .....	68
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 4.....	69
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Cinsiyet Farklılıkları.....	69
Tablo 5.....	70
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Cinsiyet Farklılıkları.....	70
Tablo 6.....	71
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Sınıf Seviyeleri Açısından Farklılıkları.....	71
Tablo 7.....	72
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Sınıf Seviyeleri Açısından Farklılıkları.....	72

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri yüzdeleri.....64

Şekil 2. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri yüzdeleri.....66



## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
ARGE	Araştırma Geliştirme
ABD	Amerika Birleşik Devletleri

## Bölüm 1

### Giriş

#### 1.1 Problem Durumu

Zekâ en genel tanımıyla, algılar veya kavramların aracılığıyla soyut ya da somut olan objeler arasındaki ilişkiyi anlayabilme, soyut düşünme, yargılayabilme ve bu zihni fonksiyonları mevzun bir biçimde hedefe yönelik olarak kullanabilme kabiliyeti olarak ifade edilmiştir. Bireyin doğuştan gelen gizli, genetik faktörler ve içinde bulunduğu çevre, zekâ gelişiminde önemli rol oynar. Bununla birlikte zihinsel gelişimi aile ortamının önemli ölçüde etki ettiği istatistiklerle gösterilmiştir (Tunçdemir, 2004).

Zekâ ölçümleri ile ilgili testlerin uygulanmasıyla birlikte üstün zekâlı kişilerin tespit edilmesine yönelik çalışmalar başlamıştır. İlk başlarda üstün zekâlılık olarak tanımlanan kavram son zamanlarda zekâ kavramı üzerine yeni yorumların yapılması ve çoklu zekâ kuramını yaygın hale gelmesiyle yerini üstün yetenekliliğe bırakmıştır.

Terman aracılığıyla 1925 yılında bu konuyla ilgili ilk tanımlamalardan biri yapılmıştır. Tanımlamaya göre, Terman'ın geliştirdiği Stanford-Binet ölçeğinde

- ✓ 0-70 Zekâ bölümü arasında olanlar geri zekâlı,
- ✓ 70-80 Zekâ bölümü arasında olanlar tutuk zekâlı,
- ✓ 80-90 Zekâ bölümü arasında olanlar limit üstü veya tutuk olmak,
- ✓ 90-100 Zekâ bölümü arasında olanlar normal zekâlı,
- ✓ 110-120 Zekâ bölümü arasındakiler üstün zekâlı,
- ✓ 120-140 Zekâ bölümü arasında olanlar çok üstün zekâ,
- ✓ 140 Zekâ bölümü ve yukarısında olanlar deha veya deha yakınında

olanlar (Enç, 2005).

Ancak yüksek zekâ bölümü gibi bir tek ölçüte sınırlanmış tanımlar, zamanla yerini çoklu ölçüte dayalı tanımlara bırakmıştır. Bunda ise en büyük pay ABD Eğitim Komisyonu'nun önermiş olduğu tanımdadır. Davaslıgil (1990: 8) bu tanıma göre;

Üstün kabiliyetlerinden dolayı, yüksek düzeyde iş yapma yeterliliği, bu alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından belirlenmiş çocuktur. Bu çocuklar topluma ve



kendilerine katkı sağlayabilmeleri için normal okul programlarının dışında farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyan çocuklardır. Bu çocuklar belirlenen alanların birinde, birden fazlasında veya bunların bir araya gelmesiyle oluşan bir bütünlük içinde etkili bir şekilde başarı gösterirler ve gizli güçlere sahiptirler.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar normal bir sınıf içinde, başarı gösterdikleri sanılsa da aslında sahip oldukları zekânın ve yeteneklerin çok altında bir başarı sergiledikleri belirtilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar okullarda yeteneklerini geliştirme fırsatı bulamamakta; yaratıcı olamayan ortamlarda, dersi dinleyememekte, konuya odaklanamaz hale gelmekte, yeteneklerini ve zekâlarını yeterince kullanamamaktadırlar (Brody & Mills, 1997; Lichtenwalter, 2010).

Farklı sosyal ve duygusal ihtiyaçları nedeniyle üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, kendilerini sakinleştirmeleri, duygularını tanımaları ve duygularını tanımak için mindfulness becerilerini öğretmeye ihtiyaç vardır. Mindfulness becerileri, çocukların sınıf içindeki stresinin azalmasına, öğrenmeyi artırmasına yardımcı olabilirken, dikkat ve dürtü kontrolünü geliştirmesini de sağlayabilir. Daha da önemlisi, düzenli olarak uygulanan mindfulness egzersizlerinin, çocukların daha az endişeli, daha fazla kendini kabul eden, duygularını daha iyi hissetmelerine ve kontrol etmelerine yardımcı olabildiği ortaya konulmuştur (Garey, 2016).

Mindfulness, derin farkındalık hali olarak ifade edilmekte olup son yıllarda psikolojinin, özellikle gelişim ve klinik psikoloji alanlarının, araştırma konuları arasında sıklıkla yer almaktadır. Son 30 yılda, mindfulness, terapötik kullanımlarına olan ilgi 2007'de konuyla alakalı olarak yayınlanan 70'den fazla bilimsel makaleyle daha da artmış durumdadır. Sınır bilimciler dahil olmak üzere Bilişsel Davranışçı Terapi, Pozitif Psikoloji, kişisel gelişim ve kişiler arası ilişkilerle ilgilenen psikoterapistlerin de üzerine eğildikleri bir konu haline gelmiştir. Dilimize bilinçli farkındalık olarak çevirilen mindfulness aslen büyük ölçüde 2500 yıllık Budist felsefe ve meditasyon pratiğinden türetilmiştir. Kökleri milattan önce ilk milenyuma, o zamanın Budha'sı ve Budizm'in kurucusu, Shakyamuni Buddha'nın aydınlanmaya ulaştığı zamana uzanır. Her ne kadar köken ve ilk uygulamaları Doğu felsefesine ait

olsa da herhangi bir ideoloji ya da dini görüş dayatmaz, sekülerdir. Herhangi belirli bir konsepti, felsefeyi veya dini benimsemeyi gerektirmemektedir (Özyeşil, 2011a).

Farkındalık ve dikkatle karakterize olan mindfulness kavramında tanımlanan dikkat, yaşanan ana ilişkin yalın bir dikkattir, değerlendirme ve yargı barındırmamaktadır. Merak, açık bir niyet ve yargısız olma eğilimlerini içermektedir. Zira salt farkındalık tek başına bireye zarar verebilirken; farkındalık ancak yumuşak, yargısız ve şefkatli bir tutumla birlikte “mindfulness” anlamını taşımaktadır. Eleştirel katı bir tutum yerine esnek ve şefkatle yaklaşır böylece yaşamsal zorluklara karşı bireyler için bir tampon görevi görebilir; yaşam kötü gittiğinde kendilerine dönük yetersizlik, başarısızlık, umutsuzluk benzeri duygular geliştirmesinin önünde durmaktadır (Demir, 2014).

Mindfulness kavramında odak, görülen ya da algılanan şeyleri değiştirmeye çalışmadan oldukları gibi kabul etme üzerinedir (Nicholas & Chambers, 2009). Buna göre, dikkatin bir ön planı bir de arka planı bulunmaktadır; amaç hoşla gitmeyen, olumsuz olan şeyi yok etmek değil dikkatin ön planından arka planına almayı seçmektir. Nörolog olan Victor Frankl (1959), uyarıcı ile yanıt arasında bir boşluk olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin yanıtını seçme gücü o boşluktur. İçgüdüsel olan, eski ve arkaik beyin yapıları (beynin alt kortikal kısımları) vasıtasıyla gerçekleşen stres tepkisinden farklı olarak farkındalık, bilincin katılımını, kişinin dikkatini odaklama kararını gerektirmektedir. Bu bilinçli karar alma süreci vücudu otonom tepkisellik döngüsünden çıkarır. Mindfulness sayesinde böylesi anlarda iç ve dış olaylarında farkında olan, bedensel duyularını gözleyen, müdahale geliştirme çabasına girmeksizin yargısız bir şekilde anın gelip geçiciliğini deneyimleyen bireyler böylece otomatik tepkisellikten kurtulur ve tepki seçme şansı bulurlar (Ülev, 2014).

Mindfulness, bireyin hoşla gitmeyen duygular hissettiğinde onları ortadan kaldırmaya veya bastırmaya gayret göstermeden, ayrıca onlardan da kaçmaksızın, yargılamadan, şefkatli ve kabulü içeren bir tutumla, olumsuz duygulara ilişkin açık düşünmeyi tercih etmesidir (Demir, 2014).

Mindfulness becerileri, bilinçliliği anlık olarak korumak, kendini inançlara, düşüncelere veya duygulara güçlü bağlılıktan kurtarmak ve böylece duygusal denge ve refah duygusu geliştirmek için yapılabilmektedir.

Günümüzde ülkeler arası stratejik rekabetlerin çok fazla yaşanması, nitelikli insan gücünü göz ardı edilemez bir durumu haline getirmiştir. Kendi kaynaklarını kullanabilen, devamlılığı bulunan ve gelecekle ilgili çıkarımlarda olan bir ülke meydana getirebilmek, refah düzeyi yüksek, nitelikli ve eğitilmiş bireyler oluşturmalarıdır. Toplumsal kalkınma için bu durum, devletlerin vazgeçemez politikalarından birisi olmalıdır. Ülkelerin geçmişten günümüze toplumsal süreçleri incelendiğinde toplumsal hareketleri yönlendirmiş, yeniliklere imza atmış kişilerin nitelik sahibi üstün yetenekli kişiler arasından çıktığı görülmektedir. Bundan dolayı toplumun yalnızca %2'lik kısmını oluşturan bu kısıtlı kaynaklara bir an önce ulaşmak ve sahip çıkmak gerekmektedir. Ülkeler için bir gizil güç olarak, seçkin ve önemli bir değer ifade eden bu bireylerin doğru eğitilmesi, o ülkeye ve topluma yarar sağlayabilecektir (Özyeşil, 2011a).

Sonuç olarak, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda, mindfulness düzenli uygulama ile dikkatli olmanın, çocuğun refahının, stres düzeyinin ve baş etme becerilerinin önemli ölçüde iyileştirebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğrenme, odaklanma ve bilgiyi akılda tutmaya yardımcı olabilmektedir. Bu doğrultuda mindfulness becerilerinin, çocukların duygularını adlandırmalarına ve yönetmelerine yardımcı olarak, yetişkinler ve akranlarıyla olan ilişkilerini de geliştirebileceği düşünülmektedir. Çocuklara mindfulness becerilerinin öğretilmesinin, ömür boyu sürecek bir hediye olabileceği gibi onların hayatlarındaki değişimlere, yaşam stresini tolere etmelerine ve daha fazla mutluluk duymalarına, yaptığı işlerden tatmin olmaya yardımcı da olabileceği düşünülmektedir (Osell, 2016).

Alan yazındaki bilgiler de göz önünde bulundurulduğunda, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların mindfulness düzeyleri ile bu bireylerdeki duygu değişimleri, bireylerin dikkat gelişimi, kendilerini daha iyi hissetmeleri, duygularını kontrol etmeleri, kendilerini kabul etmeleri, stresten ve kaygıdan uzak birey olmaları için mindfulness kavramının önemsenmesi ve araştırılması, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara mindfulness becerilerinin öğretilmesi büyük önem taşımaktadır.

## **1.2 Çalışmanın Amacı**

Günümüzde ilkökul seviyesindeki çocukların sosyal, duygusal sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu sorunlarla başa çıkabilen bireylerin, hayatının temeline sağlam bir şekilde adım atabileceği düşünülmektedir. Çocukların sağlam bir adım

atması için sağlıklı kararlar alabilmesi, stres ile başa çıkabilmesi, odaklanabilmesi, güçlüklerle boyun eğmemesi ve motivasyonunu kaybetmeden hareket edebilmesi gibi davranışları sergileyebilmesi gerekmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, karşılaştıkları problemleri kendilerine özgü yollarla ve kendi kendilerine çözme eğilimindedirler. Başa çıkamadıkları durumlarda sorunlarını her zaman dışarıya yansıtmak istemeyebilirler (Ersoy ve Avcı, 2004). Bu doğrultuda, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sorunlarla başa çıkabilmesi için tüm dünyada ve ülkemizde etkisi kanıtlanmış olan mindfulness becerilerinin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde sosyal, duygusal deneyimleri ve yaşantıları artıracığı düşünülmektedir.

Mindfulness, zihni muhakemelerin durdurularak, dikkatin “şimdiye” çevrilmesine dayanan yeni bir psikolojik sağaltım yöntemidir (Bögels, Hoogstad, Van Dun, de Schutter & Restifo, 2008). Broderick ve Metz (2009)’a göre mindfulness becerileri, duygulara dikkat vererek duyguları tanımlamada, duygusal tepkileri azaltabilmede, duygusal dengeyi ve netliği arttırabilmede, yardımcı olunabildiğini ifade etmişlerdir. Dikkatimizi “şimdi” ye vermemize, duygularımızı algılayarak yönetebilmemizde de yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. (Broderick & Metz, 2009).

Mindfulness becerileri, insanın kendisine ya da başkalarına zarar verme gibi davranışsal birtakım problemlere yol açabilecek rahatsızlık verici duygulara karşı dayanıklılığı arttırabilme olanağı sunmaktadır. Ayrıca, mindfulness alıştırmalarında bilinçli olarak dikkat dağıtıcı her şeyden uzaklaşarak, dikkatin sürekli olarak tek bir nesne üstünde durulmaya çalışılmasına; böylece dikkat güçlenmesine yardımcı olduğu da belirtilmiştir (Broderick & Jennings, 2012).

Mindfulness kavramı, çocuklara okullarda son yıllarda öğretilmeye başlanmıştır. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak mindfulness uygulamalarının, çocuklar üzerindeki etkilerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Mindfulness becerilerinin kullanılması yolu ile sınıf ortamında sakin bir alan yaratılarak öğrencilerin dikkatini ve ilgisini arttırmaya yönelik çalışmaların yapılabileceği söylenebilir.

Araştırmalara göre, mindfulness, zihninde bulunan sessiz yerlere bireyin erişmesini sağlarken, düşünmeyi, öğrenmeyi, odaklanmayı ve konsantrasyonu

sağlayabilmektedir. Duyguların dağınık, heyecanlı, üzgün, endişeli, kötü ya da hüzünlü olduğu hissedildiğinde, bilinçli farkındalığın ne olduğu ve bireyin hayatında yaşadığı anlar için mindfulness becerilerini nasıl bir şekilde kullanılabileceği belirlenir. Ayrıca mindfulness uygulamaları, vücudun gevşemesine, kan basıncının düşmesine, kalp atış hızının artmasına, solunum ve beyin dalgalarının düzenlenmesine yardımcı olmaktadır (Moy-Rome, 2015).

Broderick ve Metz (2009) çalışmalarında, mindfulness becerilerinin çocuklar üzerindeki etkileri arasında, beynin dikkatle ilgili bölümünde görülen yapısal değişiklikler olması, dikkatle ilgili görevlerde performans artışı, duygu durumunda ve bağımsızlık sistemi fonksiyonlarında iyileşme, akademik başarıda artış, empati düzeyinde artış, fiziksel yakınmalarda ve stres düzeyinde ise azalma gibi unsurların ön planda olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca çocuklarda yapılan mindfulness uygulamalarının, çocukların dikkat becerilerinde gelişmeler gösterdiği de bildirmiştir (Broderick & Metz, 2009).

Benzer olarak, alan yazın göz önünde bulundurulduğunda üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için oldukça önemli olan mindfulness düzeyine yönelik çalışmaların, yurtiçi çalışmalarda olmaması ve yurtdışı çalışmalarda da sınırlılığı dikkati çekmektedir. Özellikle üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için uygulanacak olan mindfulness çalışması, ilkokul yaş grubunda ayrı bir öneme sahiptir.

Bu doğrultuda, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin mindfulness düzeylerinin anlaşılması için üstün zekâ ve yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin incelenerek, değişkenlere ilişkin farklılığın incelenmesi gerekliliği düşünülmüştür. Bu amaçla oluşturulan çalışmanın bulgularının ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde eğitim gören öğrenciler arasında üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayanların mindfulness düzeylerinin; mindfulness düzeylerine etki eden faktörlerin incelenerek alan yazına ışık tutacağı beklenmektedir.

### **1.3 Araştırma Sorusu**

Bu çalışma kapsamında aşağıda belirtilmiş olan araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri nelerdir?

2. Üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?
3. Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?
4. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?
5. Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde sınıf seviyeleri açısından farklılık var mıdır?
6. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde sınıf seviyeleri açısından farklılık var mıdır?

Bu çalışma kapsamında yukarıda belirtilmiş olan araştırma soruları doğrultusunda, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinde mindfulness düzeylerine ilişkin 2,3,4,5 ve 6.sorular için hipotezler belirlenmiştir. Alan yazını doğrultusunda belirlenmiş olan hipotezler aşağıda sunulmaktadır.

H<sub>2</sub>: Üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre, üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerin mindfulness düzeylerinden daha yüksektir.

H<sub>3</sub>: Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık yoktur.

H<sub>4</sub>: Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde cinsiyete yönelik bir farklılık vardır. Buna göre, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf kız öğrencilerin mindfulness düzeyleri, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf erkek öğrencilerden yüksektir.

H<sub>5</sub>: Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeylerinde anlamlı farklılık vardır. Buna göre, Üstün zekâlı ve yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri, üstün zekâlı ve yetenekli olan 3. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinden yüksektir.

H<sub>6</sub>: Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeylerinde anlamlı farklılık yoktur.

#### **1.4 Çalışmanın Önemi**

Mindfulness, içinde bulunan an'a bilinçli ve yargısı olarak odaklanmak olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 1976). Bu doğrultuda mindfulness yargısal olmayan, şu andaki amaçlara yöneliktir (Srinivasan, 2014). Mindfulness, nefes ve sesler üzerindeki dikkati, duyum ve duyguların farkındalığını, olumsuz duyguların yönetilmesini, bireyin kendisini ve başkalarını onaylamayı da içermektedir (Willard & Saltzman, 2015). Mindfulness, sadece okumak ve konuşmak değil, pratik yapmaktır (Hanh, 2011).

Bireyler hayatlarında yaşadıkları olumsuz deneyimleri daha etkin bir şekilde yönetebilmek için mindfulness kavramında olan bilinçli düşünceler, duygular ve beden duyumlarını kullanabilmektedir (Burdick & L.C.S.W.R., 2014). Mindfulness uygulamaları yoluyla bireyler, olumsuz düşüncelerin ve duygu durumunun artmasını da önleyebilmektedir (Lee, Semple, Rosa & Miller, 2008).

Lee, Semple, Rosa ve Miller (2008)'a göre çocuklar, mindfulness temelli uygulamalardan yararlanabilecek bir popülasyonu temsil etmektedir. Mindfulness becerileri, çocuklarda öğrenme ortamının inşasına doğrudan katkı sağladığı söylenebilir. Çocuklara öncülük eden en yetenekli ve başarılı insanların bile kendi merkezleriyle ve yaratıcılıklarıyla bağlantı kurmalarını sağlayan şey mindfulness becerileridir (Willard & Saltzman, 2015). Bununla birlikte, çocuklarda mindfulness kavramı konusundaki araştırmalarda, ebeveynlerin de mindfulness konusunda eğitime tabii tutulması, ebeveynlerin çocuklarını evde mindfulness kavramını öğrenmeye teşviklerinin sağlanması ve çocuklarının uygulamalarını desteklemek için onları çalışmaya dahil etmeyi içermektedir (Burdick & L.C.S.W.R., 2014).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde önemli bir özellik olarak görülmeye başlanan mindfulness kavramı ve bu kavrama yönelik çalışmalar ve araştırmalar, uluslararası alan yazında mevcut olmasına rağmen, Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma, Türkiye'de yaşayan üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mindfulness düzeylerinin araştırılmasına yönelik olarak başlatılan ilk çalışmadır. Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında, 3 ve 4. sınıf

öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin incelenmesi, mindfulness alanındaki bulgulara ilişkin boşluğu dolduracağı gibi daha sonra yapılacak olan çalışmalara öncülük ederek katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, çalışma bulgularının üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için büyük öneme sahip olan mindfulness düzeylerinin artırılmasına ışık tutması beklenmektedir. Bu sayede ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin potansiyellerine katkı sağlayarak, mutlu ve sağlıklı bireyler olması, gelecekte farkındalıkları yüksek bireyler olarak karşımıza çıkması beklenmektedir.

### 1.5 Tanımlar

**Zekâ:** Zihnin öğrenme, öğrendiklerini uygulayabilme, karşı karşıya kalınan durumlara yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir (Sternberg, 2005).

**Üstün Yetenek:** Normal standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyma ve ileri bilişsel kabiliyetleri içeren asenkronik gelişimdir (Morelock, 1992).

**Üstün Zekâ:** Üstün birey birbiriyle etkileşimde bulunan genel-özel yetenek, yaratıcılık, motivasyon kümelerinden herhangi birinde yaşlılarından %98 yüksek, diğer kümelerin de her birisinden %85 yüksek daha iyi bir başarı elde eden bireylerdir (Renzulli, 1986).

**Mindfulness:** Dikkatli olmak, şimdiki anda olan olayların farkında olmak olarak tanımlanmaktadır. Türkçe karşılığı ise, “derin farkındalık hali” olarak ifade edilmektedir (Brown & Ryan, 2003).



## Bölüm 2

### Alan Yazın Taraması

#### 2.1 Zekâ Kavramı

Zekâ, zihnin öğrenme, öğrendiklerini uygulayabilme, karşı karşıya kalınan durumlara yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir ve zekânın anlaşılma çabaları eski Yunanistan'da başlamıştır (Sternberg, 2005). Galton (1982) zekânın çeşitli süreçlerden oluştuğunu ve zekâ ile ilgili ilk kuramları ortaya atmıştır. Galton (1982)'a göre zekâ basit motor, algısal ve duygusal süreçlerden oluşmaktadır. Binet ise zekânın daha karmaşık bir yapı olduğunu ve kolayca ölçülemeyeceğini ileri sürmüştür (Sternberg, 2003).

Zekâ konusunda tanınmış araştırmacılar olan Binet ve Simon (1961) zekânın, yönetim, uyarılma ve hükmetme unsurlarından oluştuğunu ileri sürmüşler ve yönetimin neyin nasıl yapılması gerektiğini bilmek olduğunu, uyarılmanın, seçilmiş stratejinin izlenebilmesi olduğunu, hükmetmeninse kişinin kendi düşünce ve davranışlarını eleştirebilmesi olduğunu bildirmişlerdir. Thorndike ise zekânın, gerçeğin ya da doğruların bakış açısından bakarak uygun cevaplar verme gücü olduğunu savunurken, Terman bunun bir soyut düşünme becerisi olduğunu savunmuştur (Sternberg, 2003).

Freeman (2001) zekâyı duygusal kapasite, kabul (idrak) kapasitesi, esneklik, çabukluk, yaratıcılık, ustalık, dikkat süresi, uyanıklık ve hazır cevaplık olarak tanımlamıştır. Thurstone, içgüdüsel davranışları kısıtlayabilme, kısıtlanan davranışın zihinsel olarak hayal edilmesi ve yanlış ile doğruya bulabilme becerisi olarak tanımlamıştır (Sternberg, 2003). Wechsler (1981) zekâyı, bütün olarak amaçlı hareket etme, mantıksal düşünme ve çevreye etki edebilme açısından kişinin becerisi olarak tanımlamıştır.

Zekâ konusundaki tanımlar süreç içerisinde birçok farklı boyutla ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan tanımlar farklı kuram ve yaklaşımların ve yeni araştırmaların ürünleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Borland, 2003; Akt. Leana-Taşçılar ve Kanlı, 2014). Önceleri tek faktörle açıklanan zekâ; zamanla birden çok faktörle açıklanmaya

çalışılmış ve farklı zekâ alanlarının dâhil edildiği çoklu bir zekâ tanımına doğru çevrilmiştir (Bektaş, 2007; Sternberg, Jarvin & Grigorenko 2011). Buradan anlaşılacağı üzere zekâ kavramının ortak bir kabule dayanan tek ve kesin bir tanımı bulunmamaktadır.

Zekânın tanımlama denemelerinin ilklerinden biri Galton'a aittir. Galton "zekânın genel bir kapasite olduğunu, duyuların ise bilgi edinme kanalları olmaları nedeniyle genel bilişsel kapasitenin temellerini oluşturduğunu" iddia etmiştir (Sak, 2010a). Spearman ise zekânın sayısal ve sözel alanlar olarak iki grupta toplanan genel yeteneklerden oluştuğunu iddia etmiştir. Spearman, özel yeteneklerin de zekâ ürünü olduğunu kabul etmekle birlikte bunların kişiye göre farklılık gösterdiği için genel zekâ puanına katkıda bulunduğu görüşünü savunmuştur (MEB, 2006; Akt. Bektaş, 2007).

Galton'un tanımına karşı çıkan Binet'e göre ise zekâ; "çok daha karmaşık ve bu nedenle çok farklı zihinsel bilişenlerden oluşmaktadır" (Sak, 2010a). Binet, daha sonraları geliştirdiği zekâ testinde "şekil, tasarım ve cümle belleğinin; soyut sözcüklerden anlam çıkarabilme kapasitesinin, kavrama ve yargılama yeteneklerinin ölçülmesini" hedeflemiştir (Sak, 2010a). Terman ise Binet'in bu çalışmasını revize ederek Stanford-Binet Zekâ Testini geliştirmiştir. Böylece zekâ kavramının yanı sıra IQ (zekâ bölümü puanı) kavramı da literatürde kullanılmaya başlanmıştır (Sak, 2010a). Terman zekâyı "kavram oluşturma ve bunların önemlerini belirleyebilme yeteneği" olarak tanımlamıştır (Suveren, 2006).

Türkçe'de anlak, dirayet, zeyreklik, feraset gibi farklı kullanımları da olan zekâ "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2016). Gardner'a göre ise zekâ, bir ya da birden fazla kültür için değerli olan bir ürünü ortaya koyma ya da problem çözme yeteneğidir (Akkan, 2012). Bu tanımlardan yola çıkarak, birçok farklı boyut ve yaklaşımla ele alınan zekânın nihai bir tanımı bulunmamaktadır. Bu durum yetenek tanımında da benzer bir şekilde tezahür etmektedir.

Yetenek kavramı da "kabiliyet, istidat" gibi farklı kullanımları olan "bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda

organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Yetenek kavramı için İngilizce’de ise terim olarak daha çok “gifted” ve “talented” kullanılmaktadır (Levent, 2011). Üstün yetenekli çocuklardan bahsedilirken de daha çok “gifted child” terimi kullanılmaktadır.

Sousa (2003)’nın bildirdiğine göre literatürde zekânın tanımıyla ilgili bir uzlaşma yoktur. Üstün zekâ ve üstün yetenek gibi kavramların tanıma ilişkin de bir uzlaşma görülmemektedir. Sousa (2003)’ya göre bunun sebebi araştırmacıların bakış açılarındaki değişkenlikten ya da araştırmaların yapıldığı kültürlerin farklılığından kaynaklanmaktadır.

Çocukların zihin yaşı ve kronolojik yaşlarını hesaplama yöntemi ile modern zekâ testleri hareketini başlatan Binet, 1905 yılında ilk zekâ testini geliştirmiştir. Eğitilebilecek ve yavaş öğrenen kişileri tespit etmeyi amaçlamıştır (Sak, 2010a). Aynı dönemde Spearman, 1904 yılında Genel Zekâ Kuramını ortaya koymuştur. Wechsler’in geliştirdiği WISC-R (Wechsler Bireysel Zekâ Testleri) ise günümüzde üstün zekâlı çocukların tanısının konmasında yaygın biçimde kullanılan bir test olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **2.2 Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kavramı**

Üstün yetenek ve üstün zekâ kavramları çeşitli tarihsel dönemlerde değişik şekillerde tanımlanmıştır. Kuramcılar bu iki kavramdan üstün zekâyı bilim ve teknik alanlarında yetenekli olmak, üstün yeteneği ise güzel sanatlar alanında yetenekli olmak olarak tanımlamışlardır (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013).

Roeper (1982) üstün yetenekliliği, algıları, duygusal ve zihinsel deneyimlere aktarabilme farkındalığının, duyarlılığının ve becerisinin yüksek olması ile tanımlamıştır. Renzulli (1986) ise üstün yetenekliliği, test alabilme ya da ders öğrenebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Hallahan ve Kauffman (2006) üstün yetenekliliğin içinde bulunulan kültüre göre tanımlanması gerektiğini, çocuğu yaşlarından ayıran ve performansını göstermesine hizmet eden bilişsel üstünlük, yaratıcılık ve motivasyonun birleşiminin üstün yetenekliliğe işaret ettiğini ileri sürmüştür. Roeper (1982)’e göre, üstün yetenekli çocuklar ya da ergenler, dünyayla ilgili sorunlara karşı yüksek farkındalığa, karşılaştıkları zorluklar, başarısızlıklar ve sorunlarla başa çıkma becerilerine, başarısız olma ya da olumsuz duygular hissetmenin

yaşamın bir parçası olduğuna dair farkındalığa, kendilerine özgü bazı yeteneklere sahip olan özerk bireyler olduklarına dair farkındalığa, duygularının bilincinde olabilmek ve diğerleri ile empati kurabilmek, gelişim dönemlerine uygun gerçekçi ahlaki gelişime sahiptirler.

Marland'ın 1972 yılında üstün zekâlılarla ilgili yaptığı sınıflama "Marland Raporu"nda yerini almış ve üstün zekâlı ve yeteneklilere uygun eğitim programlarının temelleri atılmıştır (Walker, 2002). Üstün zekâ ile ilgili çeşitli çalışmalar ve görüş ayrılıkları olsa da zekânın analitik ve sözel becerinin dışında, yaratıcılık, pratik bilgi dağarcığı, genel hayat başarısı ve eleştirel problem çözme de içerdiğine ilişkin tartışmalar zamanla alanda yerlerini bulmuştur (Sousa, 2003). Örneğin Maker (2003) kendinden önceki üstünlük ile ilgili çalışmaları bunun sadece zekâ bölümü (IQ) ile açıklanmasına karşı çıkmış, üstünlüğün sadece zekâ ile değerlendirilmesinin üstünlük tanımını daralttığını ileri sürmüştür. Ona göre, karmaşık problemleri çözme yeteneği üstünlüğün temel unsurlarından biridir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, karmaşık problemleri ekonomik ve etkili yollarla çözebilen çocuklardır ve karmaşıklardan haz duymaktadırlar. Bu nedenle de bu çocuklar basit problemlerin üstesinden gelirken, basit görünen problemlerde karmaşık taraflar bulabilir veya karmaşık problemleri basite indirgeyebilirler. McClellan (1985)'in bildirdiğine göre üstün yetenek için bazı alanlarda üst düzey performans gereklidir. Genel zihinsel yetenekler, özel akademik yetenekler, yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel ve gösteri sanatlarında yetenek, psiko-motor yetenek alanlarından herhangi biri ya da bir kaçında başarı gösteren çocuklar üstün yetenekli olarak kabul edilmektedirler. Üstün yeteneklerin belirlenmesi amacıyla yapılan çok sayıda araştırmanın yanı sıra bu kavramı açıklamak için oluşturulmuş çeşitli kuramlar da bulunmaktadır.

**2.2.1 Üstün zekâlılık ve yeteneklilik kavramı.** Üstün yeteneklilik kavramı Lewis Terman ile 1920'li yıllarda tanımlanmaya başlamaktadır (Winner, 1996). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde işinde uzmanlaşmış kişiler Terman'ın çalışmalarını düzenleyerek üstün yetenekliliğin kavramsallaştırılmasına yardımcı olmuşlardır ve IQ kavramını ayrıntılı bir şekilde büyütmüşlerdir. Bununla beraber IQ puanı, çocukların üstün zekâlı ve yetenekli programlarına almak için kullanılmaya başlanmıştır (Fornia & Frame, 2001). Smutny, Walker ve Meckstroth (1997) ise üstün yetenekliliğin

nolduğunu belirleyen alt unsurları tanımlamışlar ve nadir bir özelliğe sahip olan bireylerin aranması gerektiğini, bu şekilde üstün yetenekliliğin meydana gelebileceğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber, 1972 yılında ‘üstün yetenekliliğin; zihinsel uğraş, özel akademik kabiliyet, yaratıcı ya da üretken düşünme, liderlik, görsellik ve sanat ve psikomotor işlem alanlarında ön plana çıkan yetenekleri olan çocuklar’ olarak ifade etmişlerdir. İlerleyen zamanlarda psikomotor yetenek, üstün yeteneklilik tanımından kaldırılmıştır (Assouline, 1997).

Amerika'da 1972 yılında yayınlanan Maryland Raporu'nda üstün yetenekli çocuklar; “Genel zihinsel yetenek, belli bir akademik alanda özel yetenek, yaratıcı ve üretici düşünme, liderlik yeteneği, görsel performans sanatında yetenek, devinimsel yetenek olmak üzere bu altı alanın bir veya birkaçında yüksek performans gösteren çocuklar” olarak tanımlanmaktadır. Üstün zihinsel potansiyel üzerine yaptığı çalışmalarla bilinen Renzulli'den aktaran Davashgil (2004)'e göre, genelde zekâ bölümü 130'un üstünde olanlar, yeni fikirler ortaya atıp bunları yeni sorunların çözümünde kullanabilme yeteneği olanlar, yani yaratıcı olanlar ve bir işi, başından sonuna kadar götürebilme potansiyeline sahip kişiler üstün motivasyona, yani üstün iş-görev yüklenme yeteneğine sahip olanlar üstün zihinsel potansiyelli olmaktadır.

Renzulli (1986)'ye göre ise üstün yeteneklilik; genel ve özel yetenek olarak ikiye ayrılmaktadır. Üstün yetenekli bireyler, yaratıcılığını ve motivasyonunu geliştirebilen ve kullanabilen kişiler olarak bilinmektedir (Renzulli, 1986). Yetenek, olaylar karşısında olumsuz bir durumla karşılaşıldığında başa çıkabilmeyi ve yaşanan olaylardan zihinsel yarar elde etmeyi sağlamaktır ve sözel, sayısal yetenek ve şematik ya da mekânsal muhakeme gibi farklı kısımlardan oluşabilmektedir (Carter, 2005). Motivasyon bireye içsel güç sağlayan, davranışlarda istekli hale gelmesinde etkili olan bir güdüdür ve kişinin öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisidir (Akbaba, 2006). Alan (2006)'a göre insanların tatmin edilmemiş ihtiyaçları uyarıldığında güdüler ortaya çıkmaktadır ve güdüler insanların davranışta bulunmasına yol açmaktadır. Böylece bir hedefe yönelik güdülenmek için motivasyon gerekli olmaktadır. Motivasyon aynı zamanda yaratıcı iş ile ilişkilidir ve özgün düşünmeye katkı sağlamaktadır (Akbaba, 2006). Yaratıcılık ise Torrance'a göre sorunları, bilgi eksikliğini, uyumsuzluğu fark etme, tanımlama ve çözüm aramadır

(Öztürk, 2001). Besançon, Lubart ve Barbot (2013)'a göre ise yaratıcılık insanın örneğin beklendik ve beklenmedik problemlerle baş edebilmesi için risk alma odaklı bir kişiliğe sahip olma, yeni fikirlere ve deneyimlere açık olma ve belirsizliğe tahammülü olma anlamındadır. Aynı zamanda bu etkenlerin hepsi yaratıcılığın parçalarıdır. Besançon, Lubart ve Barbot (2013)' göre yaratıcılık, gittikçe kişisel ve sosyal gelişime katkı sağlayan değerli bir yetenek olmaktadır ve yaratıcı potansiyel, yaratıcı marifet ve yaratıcı yetenek olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yaratıcı potansiyel özgün üretim ve uyarlanabilir iş yeteneği olmakla birlikte ölçülebilir bir yetenektir. Yaratıcı marifet gerçek hayata adapte edilebilen üretimdir. Yaratıcı yetenek ise tekrarlayıcı yaratıcı iş fırsatları üretme yeteneğidir. (Besançon, Lubart & Barbot, 2013).

Yaratıcı potansiyeli üst düzey olan insanlar, bu yeteneğini kullandıklarında ve tekrarlayıcı yaratıcı iş fırsatları üretmeleri durumunda yaratıcı yeteneğe sahip oldukları söylenebilmektedir. Dolayısıyla üst düzeyde yaratıcı potansiyele sahip olması durumunda kişi 'yaratıcı üstün yetenekli' olarak tanımlanmaktadır. Fakat üst düzey yaratıcı potansiyele ve/veya yaratıcı yeteneğe sahip olan bir kişinin yüksek zekâ kabiliyetine sahip olduğu söylenememektedir. Aynı şekilde üstün zekâyâ sahip üstün yeteneklilerin, yaratıcı üstün yetenekli olması beklenmemektedir (Besançon, Lubart & Barbot, 2013).

Morelock (1992), üstün yetenekliliği, normal standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyma ve ileri bilişsel kabiliyetleri içeren asenkronik gelişim olarak tanımlamaktadır.

1991 yılında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı 1. Özel Eğitim Konseyi'nde, "Yetenekli çocuklar konunun uzmanları tarafından, genel ya da özel yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği belirlenmiş çocuklardır" biçiminde bir tanım yayımlanmıştır (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013).

Daha sonraki yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi'nde üstün yeteneği, bireyin zekâ bölümünün sürekli olarak 120 ve üstünde ölçülmesi, güzel sanatlar, matematik ve teknik alanlarda yaşıtlarından belirli ölçüde üstünlük göstermesi olarak tanımlamıştır (MEB, 2006). Türk toplumu

için 130 ve üstün zekâ bölümü düzeyine sahip olma sıklığı %2, 140 ve üzeri zekâ bölümü sahibi olma sıklığı ise % 0,2 olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 2012 yılında bir komisyon oluşturularak üstün yetenekli bireylerle ilgili kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Konu ile ilgili olarak çalışmakta olan birçok uzmanın da katkıda bulunduğu raporda nüfusun %2'sinin üstün yetenekli olduğu varsayımına göre Türkiye'de 0-24 yaş arasında 682 bin özel yetenekli bireyin yaşamakta olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bir başka varsayıma göre ise nüfusun %12'sinin üstün yetenekli olduğu, bu yüzdenin dört milyon bireye karşılık geldiğinin düşünülmekte olduğu belirtilmiştir (TBMM, 2012).

Görüldüğü gibi tüm üstün yetenek tanımları incelendiğinde, üstün yeteneğin tek bir boyutla açıklanamayacağı görülmektedir. Hem zihinsel kapasite, hem yetenek alanları açısından yaşlılarının önünde bir gelişim gösteren ve yetenek alanlarında yaratıcı ürünler veren, farkındalığı ve hassasiyetleri yüksek bireyler üstün yetenekli olmaya aday bireyler olabilmektedirler.

**2.2.2 Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sınıflandırılması.** Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili birçok sınıflandırmalar bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin IQ düzeylerine ve gösterdikleri olağan dışı davranışsal özelliklerine göre farklı biçimlerde sınıflandırıldıkları görülmektedir (Sak, 2010a; Bakioğlu ve Levent, 2013). Bu sınıflandırmalar, zekâ ve yetenek tanımlarında olduğu gibi konuyu ele alan uzmanların benimsedikleri yaklaşıma göre farklılık göstermektedir. Buna örnek olarak, Ataman (2009)' a göre üstün yetenekli çocuk, bir ya da birden fazla yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde akranlarından çok daha yüksek düzeyde performans gösteren ya da gizilgüce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklardır.

Üstün yetenekli öğrencilerin tanımlamalarında kesin bir sınırlamayı getiren IQ puanı kullanılarak yapılan sınıflandırmaların dışında yeni yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir (Ataman, 2009). Ataman (2009) 'ın sınıflandırmasında üstün yetenekli çocuk tanımında farklı yetenek alanları ve zekâ özellikleri akranlarından üstün olan çocuklar ön plana çıkmıştır. Gardner (2010) ise son dönemde ilgi çeken başka bir sınıflandırma yapmıştır. Gardner geliştirdiği çoklu zekâ kuramı ile zekânın, tek bir

faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneği içerdiğini savunduğu görülmektedir. Gardner'e göre ise insanın tek bir zekâsı yoktur ve birbirinden farklı 8 yetenek olan sözel / dil, mantıksal / matematiksel, görsel / uzamsal, bedensel / kinestetik, müziksel / ritmik, sosyal, içsel ve sonradan ek olarak da doğa zekâsından oluşmaktadır (Gardner, 2010). Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin arasında özel gruplar olan dahi çocuklar, aspergerli çocuklar, savant sendromu, Williams sendromu gibi farklı gruplandırmaların da bazı araştırmacılarca yapıldığı görülmektedir (Borland, 2003; Sak, 2010a). Bunların yanı sıra iki kere farklı çocuklar (twice-exceptional), parlak çocuklar gibi sınıflandırmaların da kullanıldığı görülmektedir (Callard-Szulgit, 2010).

Bu sınıflandırmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin toplumdaki rastlanma düzeyleri de değişkenlik göstermektedir. TÜBİTAK'ın araştırmasına göre; Türkiye'de 0-24 yaş aralığında 682 bin üstün yetenekli birey vardır ve bu sayı nüfusun yüzde 2'sini oluşturmaktadır (MEB, 2007). Bu denli ender rastlanan öğrencilerin fark edilmesi ve uygun ortamlarda desteklenerek yetiştirmeleri toplumun geleceği açısından oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra bu öğrencilerin bir tanesinin bile eğitim kapsamı dışında kalması toplum için büyük bir kayıp olacaktır (Ataman, 2009). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunu ele almakta fayda bulunmaktadır.

### **2.2.3 Üstün zekâlılığı ve yetenekliliği açıklamayı amaçlayan modeller.**

Zekâyı açıklamaya yönelik birçok kuram, model ve teori oluşturulmuştur. Ancak üstün zekâyı ve yeteneği açıklamaya yönelik yedi model bulunmaktadır. Bunlar; Üçlü Çember Modeli, Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli, Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Modeli, Deniz Yıldızı Modeli, Psikososyal Sınıflar Modeli, Beşgen Modeli ve Münih Modelleridir.

**2.2.3.1 Renzuli'nin üçlü çember modeli.** Renzuli'nin Üçlü Çember Modeli, insanın yaratıcı üretim potansiyelinin temel boyutlarını ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir. Modelin adı, teorinin yapısı ve içerdiği birbiri ile ilişkili üç özelliğinden türemiştir (Renzulli, 2005).

Renzuli yaşamları boyunca üstün başarılar göstermiş yetişkinleri incelemiştir. Yaptığı incelemeler sonucunda üç önemli öge olduğunu farketmiştir. Bu öğeler;



normalin üzerinde bir yetenek, yaratıcılık ve işe sarılmadır. Renzulli normal ortalamanın üzerinde bir yetenek kavramı ile bilgiyi işleme, deneyimleri birleştirme gibi genel yetenekler ile bilgi kapasitesi, bir aktivitedeki performans gibi özgün yetenekleri ayırt etmiştir. Bu modele göre genel yeteneğin bütün özel yetenekler az ya da çok katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Genel yeteneği düşük olan bireylerin özel yeteneklerinin de düşük olduğu düşünülmektedir (Sak, 2004).

Renzulli yaratıcılığı, düşüncelerin orjinalliği, esneklik, risk alma eğilimi, uyaranlara hassaslık, deneyimlere açıklık gibi kavramları içine alan bir kavram olarak ele almaktadır. Renzulli, akademik başarı veya standart ölçeklerden alınan puanların yaratıcı potansiyeli ortaya koymakta yetersiz kaldığını ifade etmektedir (Sak, 2004).

İşe sarılma kavramını ise, motivasyonun harekete dönüşmesi, azim, dayanıklılık, çok çalışma, kendine güven olarak açıklar. Özgüven, işe adanma, azim, istek, problem çözme becerisine dair inanç görev aşkını oluşturmaktadır. Bunların yanında derin ilgi ve meslek ile bütünleşme başarısının temelinde yatmaktadır (Sak, 2004). Renzulli işe sarılma bileşeninin olmadığı durumlarda yüksek başarının olamayacağını savunmaktadır. Yapılan çalışmalarda tekrar eden biçimde üstün yeteneği öngörmek için tek bir kriterin mümkün olmadığı bulunmuştur. Modeli açıklarken Renzulli tek bir özellik ya da tek bir özellik türünün hiçbir şekilde üstün yetenekli bireyi ortaya koyamayacağını vurgulamıştır. Yaratıcı ve üretici potansiyelin başarısı için üç çemberin temsil ettiği özelliklerin ilişkileri vardır (Renzulli, 2005).

Renzulli, tanımladığı üç halkanın birlikte çalışması halinde yüksek başarılı ya da üstün yetenekli davranışlara tanık olmanın mümkün olacağını ileri sürer. Yakın zamanda modeline kişilik ve çevresel faktörleri de eklemiştir (Renzulli, Joseph & Reis, 1997). Renzulli, üstün yetenekli davranışı, genel ya da özel yetenekler, işe sarılma ve yüksek düzeyde yaratıcılık özelliklerini aralarındaki ilişkinin sonucunda ortaya çıkan düşünce ya da eylem olarak tanımlamaktadır (Renzulli, 2005).

Bu üç öğeden birinin çocukluk çağında görülmesi çocuğun ileriki dönemlerde sergileyeceği zihinsel performansın öncülü olarak kabul edilmektedir. Renzulli, bu özelliklerden herhangi birini gösteren bir çocuğun üstün yeteneklilere sunulan fırsatlardan yararlanabileceğini öne sürmüştür (Akarsu, 2004).

**2.2.3.2 Gagne'nin ayrımsal üstün zekâ ve yetenek modeli.** Eğitimde birçok uzman üstün zekâlıyı ve üstün yetenekliyi birbirinden ayırt etmemektedir. Çoğunlukla bu iki kavramı eş değer olarak düşünüp, aynı anlamda kullanmaya çalışmaktadırlar. Gagne, literatürde en temel bu iki kavram arasında ayırım yapılmasının doğru olacağını savunmaktadır. Bu model sıra dışı potansiyelin ya da üstün zekânın özel mesleki bir alanda uzmanlık ya da yetenek adı verilen sistemli bir şekilde geliştirilmiş sıra dışı becerilere dönüştürülmesi olarak yetenek gelişimi sürecini sunmaktadır (Baltacı, 2013). Modeli açıklarken Gagne, üstün zekâ ve üstün yeteneği ayrı olarak tanımlamıştır. Modele göre üstün zekâ, en az bir yetenek alanında akranlarının arasında en az %10'luk kısımda bulunan, eğitilmemiş ve kendiliğinden açığa çıkan doğal potansiyellere sahip olmak ve bunları kullanmaktır (Baltacı, 2013).

Modele göre üstün yetenek ise, sistematik olarak geliştirilen yeteneklerde süper üstünlük ve insan etkinliğinin en az bir alanında akranlarının arasında en az üst % 10'luk kısmında bilgi sahibi olma ve bu alanda aktif olmalarıdır (Baltacı, 2013). Bu tanımlamalara göre bu iki kavramda insan becerisine atıfta bulunmakta, ortalamadan farklı bireyleri hedef almakta, sıra dışı davranışları sebebiyle normal olmayanlara atıfta bulunmaktadır (Baltacı, 2013). Modele göre üstün zekâ, üstün yeteneğin hammaddesidir. Yani üstün zekâlı olmayan bir kimse, üstün yetenekli olamamaktadır. Çünkü üstün yetenek, üstün zekânın deneyimle gelişmesi ve bir alanda olgunlaşmasıdır (Sak, 2004).

Yetenek gelişimi modeli, dört yetenek alanı olduğunu önerir. Bunlar; zihinsel, yaratıcılık, sosyal etkileşim ve duyuşsal motor alanlardır. Gagne, doğal yeteneklerin çocukların gelişimleri boyunca karşılaştıkları çeşitli görevler yoluyla gözlenebilir olduğunu, okumayı öğrenmek, bir problemi çözmek için gerekli bilişsel beceriler ya da özgün bir çalışma üretmeyi içerdiğinin öne sürmektedir. Gagne'a göre bu beceriler farklı derecelerde tüm çocuklarda bulunmaktadır (Baltacı, 2013).

Kimyada katalizör, kimyasal reaksiyonu hızlandırmak için karışıma eklenen ve reaksiyondan etkilenmeyen maddeler için kullanılan bir terimdir. Bu modelde, bireysel ve çevresel katalizörler ile şans faktörü üç tip katalizör olarak tanımlanır. Bireysel katalizörler, fiziksel özellikler, motivasyon, irade, kişilik ve özyönetimi içermektedir (Baltacı, 2013).

Çevresel katalizörler, çevrenin pozitif ve negatif olmak üzere iki yönlü etkisini ifade etmektedir. Model çevreyi içinde yaşanan coğrafya, nüfus, sosyolojik özelliklerin yanında aile, sosyoekonomik statü, komşular gibi farklı boyutlarda ele almaktadır (Baltacı, 2013).

Şans faktörü ilk defa Tannenbaum tarafından incelenmiş ve dile getirilmiştir. Bu faktörün hem çevresel faktörler hem genetik faktörlerde kontrol edilemez bir katalizör etkisi olduğu kabul edilmektedir. Çocuğun genetik yapısı veya nerede, kimlerin çocuğu olacağı kontrol edilemeyen tamamen şans faktörü ile açıklanabilecek bir durumdur (Baltacı, 2013).

Gagne ise çok yönlü bir etkileşim önermektedir. Temel ilişki yetenek gelişimi sürecinde açıklanmaktadır. Buna göre, sıra dışı doğal becerilerin ya da doğal yeteneklerin özel mesleki bir alanın beceri özelliklerine dönüşümüne yetenek gelişimi denmektedir. Bireysel ve çevresel katalizörler bir aracı olan öğrenme ve uygulama sürecini belirgin şekilde etkilemektedir (Baltacı, 2013).

Tek bir nedensel bileşen yoktur. Onların hepsi karmaşık şekillerde öğrenme süreci ve birbirleriyle ilişki içindedirler. Bu etkileşimler kişiden kişiye farklılaşmaktadır. Bireysel yetenek nedensel etkinin beş grubu arasındaki karışık ve eşsiz kareografiden ortaya çıkarmaktadır (Baltacı, 2013).

Özet olarak, sıra dışı doğal yetenekler, öğrenme ve eğitimin yavaş ilerleyişi boyunca özel mesleki bir alanın uzmanlık becerilerine dönüştürülmüştür. Öğrenme informal ya da formal şekilde olabilmektedir. Bu gelişim üç tip katalizör tarafından kolaylaştırılabilmekte veya engellenebilmektedir. Bu katalizörler şans, bireysel ya da çevreseldir. Üstün zekâ ya da üstün yetenek etiketleri ilgili ölçümlerde en az %10'luk bir üst dilim içinde performans gösterenler için tahsis edilmiştir (Baltacı, 2013).

**2.2.3.3 Emergenik kalıtım epigenetik gelişim modelleri.** Simonton'un ortaya koyduğu bu modelde üstün zekânın genetik temelleri ve doğum sonrası gelişim süreci ele alınmaktadır. Kuram üstün zekânın çok boyutlu bir yapı olduğunu varsaymaktadır. Kuramın isminde de yer alan emergenik kavramı bir sistemin evrimsel olarak ortaya çıkışını ifade etmektedir. Bu sistemin ortaya çıkışı ile ilgili koşullar öngörülemezdir. Kuramın isminde yer alan bir diğer kavram olan epigenetik

kavramı ise, tamamlanmamış bir hücrenin tamamlanmadaki gelişim sürecini ifade etmektedir (Sak, 2004).

Simonton (2005), üstün başarıyı ortaya koyan özellikleri içeren genetik bileşenlerin bir varyasyon yarattığını ifade etmekle beraber, üstün zekâyı spesifik bir gen ile açıklamanın mümkün olmadığını ifade etmektedir. Modele göre, genetik bileşenlerin gen varyasyonlarına katılmaları o bireyin üstünlük derecesini etkilemektedir. Üstün zekânın gelişimi zamana ve gelişeceği alana göre farklılık göstermektedir. Basit yetenekler zamansal olarak erken ortaya çıkabilmekte, karmaşık gen organizasyonları gerektiren yetenekler ise daha ileri yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında aynı genetik dizilime sahip bireylerde farklı yetenek gelişimi söz konusu olabilmektedir (Simonton, 2005).

**2.2.3.4 Tannenbaum'un denizyıldızı modeli.** Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin psikolojik ve eğitsel özelliklerine dayanan bir modeldir (Gross, 2004). Anghel (2016)'ya göre Tannenbaum, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların çok özel olduğunu ifade etmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklardaki yeteneği ve zekâyı tanımlamak için ise modelde beş faktör şart koşulmuş ve şart koşulan beş faktör olduğu için modelin ismi denizyıldızı modeli olarak adlandırılmıştır (Anghel, 2016). Modelde ifade edilen faktörler ise; genel yetenek, özel yetenek, zekâ unsuruyla ilgili olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörleridir (Köksal, 2007). Gross (2014), Tannenbaum'un denizyıldızının beş faktörünün hem statik hem de dinamik elemanlara sahip olduğunu, statik elemanların, çocuğun o anını olduğu gibi resmetmekte yardımcı olduğunu, zaman içinde belirli aşamalarla çocuğun diğerlerine kıyasla nasıl üst düzey performans gösterdiğini tespit ettiğini de dile getirmiştir. Bununla birlikte, matematik seviyesi, fen veya okuma başarısı, sağlık durumu, ailesi ya da sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerinin zamanla değişebileceğini, bu nedenle dinamik unsurların, öğrenme süreçlerine, çocuğu etkileyen ve değişime neden olan veya değişebilen sosyal ve eğitsel süreçlere etki edebileceğini söylemiştir (Gross, 2004).

Tannenbaum, bu modelde üstün zekânın yetişkinlere özgü bir şey olduğunu, çocuklarda ancak üstün yetenekten bahsedileceğini ifade etmiştir (Sak, 2014). David (2011)'de, Tannenbaum, denizyıldızının her kolunun üstün yetenekli öğrencinin değişken özelliklerini temsil ettiğini, beş değişkenin birbirinden bağımsız olmadığını,

dolayısıyla üstün yetenekli öğrencinin potansiyel yeteneklerini geliştirmek için beşininde mevcut olması gerektiğini dile getirmiştir. Modelin, yüksek yetenekli öğrencileri içeren çok çeşitli akademik çeşitlilik sunmakta olduğunu, bu türden bir çeşitliliğin, Zimbabve'nin ilkokul seviyesindeki düzenli sınıflarında bulunduğunu söylemiştir (David, 2011).

Tannenbaum, bir çocuğun yetenekli olması için yetenekli bir yetişkine sahip olması gerektiğini söylemiştir (Yusofa, Ishak, Zahidia & Kamaruddina, 2017). Gross (2004), hem çocuğun kişiliğinin hem de yetiştirildiği ve eğitildiği çevrenin rollerinin bu modelde açıkça tanımlandığını söylemiştir. Yaratıcı, üretken, başarılı yetişkin özelliklerinden türetilen Renzulli modelinden farklı olarak, Tannenbaum'un modelinin, çocuk ve ergenlerin güçlü özelliklerine dayandığını ifade etmiştir (Gross, 2004).

Tannenbaum ayrıca, iki tür yeteneğin bulunduğunu; bunların birincisinin fikir üretkenler, ikincisinin ise bu fikirleri yorumlayan veya yeniden yaratan sanatçılar olduğunu ileri sürmüştür. Her iki yeteneğin, yeteneklerini, yeni ya da özgün bir şeyler üretmek, yüksek beceri düzeylerine sahip olarak ya da yetenekli ve yaratıcı bir şekilde olarak gösterebileceklerini ifade etmiştir (Yusofa, Ishak, Zahidia & Kamaruddina, 2017).

Anghel (2016), Tannenbaum'un üstün zekâlılık ve yeteneklilik görüşüne göre, bir üretici olarak üreten potansiyelin yetişkinlerden meydana geldiğini, çok az sayıda bireyin, çocukluk veya ergenlik yıllarında herhangi bir alanda, bir üretici olarak potansiyellerini kullanabileceğini söylemiştir. Denizyıldızı modelinde, gelecekte potansiyelinin performansa dönüşmesi için çocuğun sahip olması gereken nitelik ve müdahalelere yetişkinlerin, rehberlik etmesi gerektiğini söylemiştir. (Anghel, 2016). Tannenbaum, yetenekli potansiyelin yeteneklere yansımaları için tüm faktörlerin mevcut olması gerektiğini de savunmuştur (Yusofa, Ishak, Zahidia & Kamaruddina, 2017). Tannenbaum, bize zekânın ve yeteneklerin geliştirileceğini ifade etmişse de, erken yaştan yetişkinliğe kadar maksimum düzeyde verilen eğitimin sadece üstün zekâlı ve yetenekli bireylere katkıda bulunabileceğini göstermiştir (Anghel, 2016).

**2.2.3.5 Tannenbaum'un psikosozal sınıflar modeli.** Tannenbaum'un geliştirdiği bir diğer model olan Psikosozal Sınıflar Modeli üstün yetenek türlerini toplumun ihtiyaçları ve değerleri üzerinden sınıflama esasına dayanmaktadır. Buna göre üstün yetenek, ender yetenek, artık yetenek, hisseli yetenek ve tuhaf yetenek olmak üzere dört sınıfa ayrılmaktadır (Sak, 2014).

Ender yetenek, toplumda görülme sıklığı çok az olan ve toplumun yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayan yetenek türünü ifade etmektedir. Artık yetenek, yaratıcı ürünleri ile toplumun yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamayan ancak medeniyetleri zenginleştiren yetenek türünü ifade etmektedir. Artık yeteneğin ender yetenektan farkı, yaşamsal bir katkı sağlamamakla beraber, herhangi bir yetenek türüne sahip olan kişi, diğerinden daha değerli olmamaktadır. Hisseli yeteneklerde ise, daha çok kamu hizmeti veren üstün yeteneklerden bahsedilmektedir. Tuhaf yeteneklere, toplumun gülme ihtiyaçlarını karşılayan yeteneklerle zamanla değerini yitirmiş yetenekler girmektedir (Sak, 2014).

**2.2.3.6 Beşgen modeli.** Sternberg ve Zhang'in ortaya attıkları bu kuramda üstün yeteneğin ve zekânın beş boyutundan bahsedilecektir. Sternberg ve Zhang (2004)'e göre bu boyutlardan birincisi olağanüstülük kriteri olduğunu ve olağanüstülükte birey bazı boyutlarda akranlarına oranla üstün olduğunu ifade etmişlerdir. Sak (2014)'e göre olağanüstü olarak kabul edilen düzeyin ne olduğu da göreceli bir durumdur. Çünkü bazı toplumlarda çok üstün olarak kabul edilen bir durum diğer bir topluma göre ortalama olarak kabul edilebilmektedir (Sak, 2014).

İkincisi, nadirlik ya da enderlik kriteridir ve bir birey akranlara göre yüksek bir nitelik düzeyine sahip olursa nadir olmaktadır (Sternberg & Zhang, 2004). Sternberg ve Zhang (1995)'e göre bireyin bir alandaki becerisi ya da kapasitesi ne kadar üst düzey olursa olursa olsun o toplumda sıkça rastlanan bir özelliğe sahipse bu yeteneğin ya da zekânın üstün olarak kabul edilmesinin mümkün olamayacağını ifade etmiştir. Çünkü bu kurama göre bir alanda çok iyi olmanın üstünlük olarak kabul edilmesi için o yeteneğin ya da zekânın az rastlanabilen olması gerekmektedir. Ayrıca bu yeteneğe ya da zekâyâ rastlanma oranı toplumdan topluma veya gruptan gruba değişkenlik göstermektedir. Yani bir kişinin bir alandaki yetenek ve zekâ düzeyinin yüksek

olmasının üstün yetenek ya da zekâ olarak tanımlanması kişinin içinde bulunduğu grup veya sınıfa göre de değişkenlik göstermektedir (Sternberg ve Zhang, 1995).

Üçüncü kriter üretkenliktir ve üstün yetenek ya da zekâ olarak değerlendirilen, üretkenlik gösterebilmektedir (Sternberg & Zhang, 2004). Sternberg ve Zhang (1995)'e göre üretkenliğin ölçülmesi ise yetişkinler ve çocuklar için farklılık göstermektedir. Üretkenliğin birikimle gerçekleşen bir durum olduğunu göz önünde bulundurarak, çocukların henüz potansiyellerini üretime geçirme birikimine sahip olamamaları nedeniyle sadece üretme potansiyellerinin ölçülmesinin üstün yetenek olarak kabul edilmesinden söz edilmektedir. Ancak yetişkinler artık üretebilen birikimine sahip olmaları nedeniyle yetişkinlerde üretkenliğin ölçülmesinde sadece potansiyeli belirlemek yeterli olmamaktadır (Sternberg & Zhang, 1995).

Dördüncüsü gösterilebilirlik ya da kanıt kriteridir ve bireyin geçerli değerlendirmelerden ya da testlerden geçmesi ile mümkün olabilmektedir (Sternberg ve Zhang, 2004). Sternberg ve Zhang (1995)'e göre birey için uygulanan bireysel, grup zekâ testleri ve standartlaştırılmış özel yetenek testlerinde potansiyelini göstermeyen öğrencilerin üstün zekâlı/yetenekli olarak kabul edilmesi mümkün olmamaktadır. Bu amaçla yeteneği belirleme ölçeklerinin de kanıt olarak kullanılacak kadar geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Sonucusu değer kriteridir. Kişiyi kendi toplumu tarafından değer verilmesi ile oluşan bir kriterdir (Sternberg ve Zhang, 2004). Beşgen Kuramına göre üstün zekâ ve yetenek türlerine verilen değer toplumlara göre hatta alt kültürlerle göre değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle değer görmeyen zekâyı ve yeteneklere olağanüstü düzeyde sahip olsalar bile bu kişiler üstün zekâlı ve yetenekli birey olarak değerlendirilememektedir (Sternberg & Zhang, 1995).

Bu modele göre, tanılama tüm bu ölçütler göz önünde bulundurularak ve uygun araçlarla yapılmalıdır. Karşılaştırmalar denk şartlara sahip akranlar arasında yapılmalıdır (Sak, 2014).

**2.2.3.7 Münih modeli.** Üstün yetenekli çocuğun etkin bir biçimde belirlenmesi bilişsel ve bilişsel olmayan birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler arasında aile, okul,

akran ilişkileri gibi çevresel faktörler ve gelişimsel faktörler sayılabilmektedir. Almanya’da 2008 yılından itibaren kullanılmakta olan Münih Modeli, üstün yeteneklilik olgusuna dinamik bir bakış açısı getiren çok faktörlü bir model olmaktadır. Çeşitli özelliklere sahip üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin izlendiği Münih boylamsal çalışması psikometrik sınıflama bakış açısını temel almıştır. Model yedi yetenek faktörü grubu (predictors) ve çeşitli performans değişkenlerinden (criterion variable) oluşmaktadır. Bu modele göre üstün yeteneklilik, performansa bağlı veriler kadar bilişsel olmayan (motivasyon, kontrol beklentisi, benlik algısı) ve sosyal etkenlerin (performansa bağlı değişkenler) birleşiminden oluşan kavramdır.

Modelde dört ana bölüm vardır. Bunlar, yetenek faktörü (belirleyici), bilişsel olmayan kişilikle ilgili özellikler (arabulucu-moderatör), çevresel şartlar (ara bulucu) ve performans alanı (kriter) olarak incelenmektedir.

Her bölümün içerdiği çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Yetenek faktörü zekâ, yaratıcılık, sosyal yeterlilik, müzikal beceriler, sanatsal beceriler, psikomotor beceriler, pratik zekâyı içine almaktadır.

Bilişsel olmayan kişilikle ilgili özellikler ise, motivasyon, başarı umuduna karşı başarısızlık korkusu, kontrol beklentisi, bilgiye açlık, stresle başatma becerisi, benlik algısını içinde barındırmaktadır.

Çevresel şartlar, evdeki uyaran ortamı, eğitim biçimi, ebeveynlerin eğitim düzeyi, evde performansa olan talep (sorumluluk), başarı ve başarısızlık karşısında alınan sosyal tepki, akran sayısı ve akran ilişkisi, aile iklimi, yönergelerin kalitesi, okul iklimi, kritik yaşam olayları, değişimlenmiş yönerge ve öğrenmeyi içine almaktadır.

Performans alanı ise, matematik, bilgisayar bilimi, doğal bilimler, teknoloji, el işi, ticaret, dil, müzik, sosyal aktiviteler, liderlik, spor-atletik alanları ifade etmektedir. Ziegler ve Perleth (1997) bunu geliştirerek, Münih Üstün Yetenekliler Süreç Modeli’ni oluşturmuşlardır. Bu yeni modele göre; kişiye ait yetenek faktörleri, kişilik ve çevresel faktörlerle karşılıklı etkileşime girmekte, aktif öğrenme süreci sonucunda çeşitli alanlarda beklenen başarılar doğmaktadır.



Perleth (2001), Münih modeline bir katkıda daha bulunarak, Münih Dinamik Yetenek–Başarı Modeli’ni oluşturmuştur. Bu modelle sürece etki eden faktörler ve sonuçları, okul öncesi dönem, okul dönemi ve üniversite ile üniversite sonrası profesyonel yaşam olmak üzere üç ayrı dönem için ayrıştırılarak sunulmaktadır.

**2.2.4 Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özellikleri.** Üstün zekâyâ ve yeteneğe sahip bireyler kendilerini normal bireylerden ayıran özelliklere sahip olabildikleri gibi bir diğer üstün zekâyâ ve yeteneğe sahip bireylerden farklı özelliklere de sahip olabilirler (Yakmacı-Güzel, 2002). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri ise üç ana başlık altında incelemeye alınmıştır. Bu başlıklar erken dönem ve gelişim özellikleri, bilişsel gelişim özellikleri, fiziksel gelişim özellikleri, sosyal gelişim özellikleri ve eğitsel özelliklerdir. Bu özelliklere ilişkin detaylar aşağıda sunulmaktadır.

**2.2.4.1 Erken dönem ve gelişim özellikleri.** Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bebeklikte geçirdiği dönemlerin daha ilk aylarında, çevrelerindeki nesnelere dikkatle inceleme, uyarılara karşı erken farkındalık geliştirme ve basit problemlerin çözümünde kendi deneyimlerini kullanma gibi özellikleri dikkat çekici olmaktadır. Bunun yanında erkenden yürüme, erkenden konuşma, erkenden okumayı sökme gibi özellikler de genelleştirilemese de üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda görülebilen özelliklerdendir (Freeman, 2001).

İşitsel ve görsel uyarılara daha çok tepki verirken, el ve ayaklarını daha az hareket ettirip, daha büyük yaştaki çocuklarda görülen mimikleri sergiledikleri, yanlarında yetişkin bir birey olmadan uyarılara tepkide buldukları gözlenmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve ortalama gelişim gösteren çocukların aileleri ile yapılan bir çalışmada 77 aile ile görüşülerek geriye dönük olarak çocukların gelişimsel süreçlerine dair bilgi toplanmıştır. Bu çalışmada ilk üç yılı kapsayan ve üstün yetenekliliğin işaretleri olarak adlandırılan özellikler sıralanmıştır. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarında yüksek uyarılmışlık düzeyi, uzun dikkat süresi, kusursuz bellek performansı, çabuk öğrenme, yüksek düzeyde bir kelime hazinesi, iyi bir gözlemci olma, aşırı meraklılık, birden fazla oyun

arkadaşı, imajinasyon becerisi ve yüksek düzeyde yaratıcılık gibi özellikleri anlamlı derecede daha fazla gözlemledikleri tespit edilmiştir (Rogers & Silverman, 1998).

**2.2.4.2 Bilişsel gelişim özellikleri.** Bilişsel gelişim kapsamında çocukların bellek, soyut düşünme, muhakeme ve dikkat becerileri ele alınmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar soyut düşüncenin göstergesi olan kavram oluşturma konusunda yetenekli olmaktadır. Erken zihinsel gelişimleri sayesinde daha küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler kurabilmekte ve karmaşık problemlere yaratıcılıklarını kullanarak çözüm üretebilmekte, geniş hayal ve imgeleme güçleri sayesinde yaratıcı olmaktadır. Bunlara ek olarak daha akıcı ve esnek düşünebilmekte, yaşlarına göre daha uzun dikkat süresine, güçlü bir belleğe, merak ve öğrenme isteğine sahip oldukları için, harfleri analiz ederek, yüksek sentez yetenekleri sayesinde küçük yaşta kendi başlarına okumayı öğrenebildikleri, küçük yaşlardan itibaren geniş bir sözcük dağarcığına sahip oldukları bilinmektedir. Yapılan çalışmalarla üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ilk anlamlı kelimelerinin yaşlarından 2 ay önce ortaya çıktığı, sözcükler arası bağlantıların ise yaşlarından çok erken 12 ay civarında gerçekleştiği kanıtlanmaktadır (Baykoç, 2014). Bunlar haricinde bebeğin büyümesiyle birlikte üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yaşlarına oranlar erken konuşmaya başlamakta ve konuşmaları yetişkin konuşmaları ile benzer özellik göstermektedir. Çok fazla kelime dağarcığına sahip olan üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar aynı zamanda yaklaşık iki yaşında iken alfabedeki harfleri tanımakta ve erken okumaya başlamaktadır (Baykoç, 2014).

Okumaya başlama yaşı üstün zekâlılığın ve yetenekliliğin en kuvvetli göstergelerinden kabul edilmektedir. Yapılan bir çalışmada zekâ bölümü 170 olan çocuklardan %43'ünün beş yaşından önce, %13'ünün dört yaşından önce okumaya başladıkları tespit edilmiştir (Baykoç, 2014). Erken yaşta sayılara ve matematiğe olan ilgileri analitik düşünme yeteneğine sahip oldukları için hızlı kavrama ve öğrenme yeteneğine dönüşmektedir. Ayrıca yüksek adalet olgusuna sahip olma, iyi bir gözlem gücüne ve eleştirel düşünme gücüne sahip olma gibi özellikleri de bulunmaktadır (Clark, 1997; Davaslıgil, 2004; Silverman, 1993).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kavram oluşturma, muhakeme, imgeleme, dikkat süresi, yaratıcılık, bellek gibi boyutlarda yaşlarına oranla daha iyi bir

kapasiteye sahip oldukları, fizyolojik özellikleri incelendiğinde de üstünlüğe hizmet eden özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir (Leana, 2005).

Üstün zekâlı ve yetenekli ile normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel özelliklerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada; iki yaş civarında harf ve ses farkındalığının üstün yetenekli çocukların yarısında olduğu, % 25'inin bu yaşta zaman kavramlarına ilgi gösterdiği tespit edilmiştir. Üç yaşla birlikte üstün yetenekli çocukların yarısının 10'a kadar saymayı, % 80'inin 20 parçalık yapbozu tamamlamayı başardığı gösterilmiştir. Beş yaşına geldiklerinde üstün yetenekli çocukların yarısından fazlasının zamanı ve saat kavramını ifadelerinde kullandığı, matematik ile ilgili becerilerinin normal gelişim gösteren akranlara oranla daha üst seviyede olduğu tespit edilmiştir (Rogers vd., 1998).

Swanson (1992) yaptığı çalışmada üstün zekâlı ve yetenekli çocukların problem çözmede, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan çocuklara oranla daha az enerji ve zaman harcadıklarını, bu durumun üstün zekâlı ve yetenekli çocukların zihinlerindeki bilgiyi kısa sürede işleyebilmeleriyle alakalı olduğunu savunmuştur. Maker'a (2003) göre ise üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, çok karmaşık problemleri, etkili, hoşça giden ve kısa yollardan çözenlerdir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, basit gibi görünen problemlerde bile karmaşık bir taraf bulabilir ya da karmaşık problemi bir atılım sağlayarak basitleştirebilmektedir.

**2.2.4.3 Fiziksel gelişim özellikleri.** Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların fiziksel gelişimleri izlendiğinde, fiziksel yapı ve genel sağlıklarının normalin üzerinde olduğu, üstün nitelikte ve aşırı duyarlı bir sinir sistemine sahip oldukları için daha hareketli oldukları, daha az uyku ihtiyaçları olduğu, yüksek fiziki performans gösterebildikleri, çok keskin duyu organları olduğu görülmektedir (Clark, 1997; Davaslıgil, 2004; Silverman, 1993).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar bebeklik döneminde, aşırı ve uzun dikkatlilik halinde olmaktadır. Az uykuya ihtiyaç duymakta, aşırı hareket halinde olmakta, gürültüye aşırı tepki göstermekte, hızlı gelişim göstermekte ve iyi bir hafızaya sahip olmaktadır. Bunun gibi birçok etkenlerle üstün zekâlılık ve

yeteneklilik durumu bebeklik döneminde kendini göstermeye başlamaktadır (Köksal Konik, 2014: 163-164).

Yapılan çalışmalar üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yüksek doğum kilosuna ve boya sahip olduklarını, bedensel gelişimlerinin akranlarından daha hızlı olduğunu, normal gelişim gösteren çocuklara göre bedensel engellerin görülme olasılığının daha az olduğu, omuz ve kalçalarının daha geniş olduğunu göstermiştir (Çağlar, 2004).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların motor becerilerinin erken geliştiğine dair bulgular olup, akranlarına oranla daha erken yürüdükleri, tırmandıkları, desteksiz oturabildikleri, iki tekerlekli bisiklet kullanabildiklerine dair bilgiler bulunmaktadır (Baykoç, 2014).

**2.2.4.4 Sosyal gelişim özellikleri.** Sosyal gelişim özellikleri açısından üstün zekâlı ve yetenekli çocukların durumuna dair çelişkili veriler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar sahip oldukları zekâ ve yetenekler sebebiyle mükemmel bir sosyal yargılama ve sosyal uyuma sahip olduklarını, diğer taraftan bazı araştırmacılar da klinik verilere dayanarak bu bireylerin toplum içinde yalnızlık yaşadıklarını iddia etmektedirler. Kişilik özellikleri açısından bakıldığında da mükemmeliyetçi özelliklerinin önde geldiği görülmektedir (Leana, 2005).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar aşırı karmaşık problemlere ilişkin çözüm önerileri üretip alakasız gibi gözüken şeyler arasında hızlıca bağlantı kurabilirler. Dolayısıyla üstün zekâlılar ve yetenekliler mükemmel problem çözen, öğrenmek ve üstesinden gelmek için yeni bilgileri yaratıcı yollarla arayan kişilerdir (Fonseca, 2011a). Bu süreçte ise üstün zekâlı ve yetenekli çocuk, soru sormaktan kaçınmamakta ve soru sormayı çok sevmekte, sorgulamakta, sorumluluk alarak verilen sorumluluğu yerine getirmektedirler (Özbay, 2013).

Üstün zekâlı ve yetenekli olarak kabul görenler bununla birlikte hassastırlar (Aron, 1996). Hassasiyetleri onların kendi çevrelerindeki küçük değişimler için uyarılmaktadır, ayrıca kendi benzersiz zekâlarının ve yeteneklerinin farkında olmalarını sağlamaktadır. Bu anlayış gerçekte öz saygılarını azaltmaktadır çünkü kendilerinin

diğerlerinden nasıl farklı oldukları üzerine odaklanmalarına neden olmaktadır (Walker, 1991). Kendilerinin farkında olmaları aynı zamanda kendileri ile aynı zekâ seviyesine sahip ya da kendilerinden daha yaşlı insanlarla iletişim kurmalarına yol açmaktadır. Kendilerine yakın özellikler gösteren bireylerle olmayı tercih ediyor olsalar da herkesi olduğu gibi kabul etmektedirler (Özby, 2013). Üstün zekâlılar ve yetenekliler herkesi oldukları gibi kabul ediyor olsalar da çevreleri onların gösterdiği hassasiyeti gösteremeyerek üstün zekâlılık ve yeteneklilik özelliklerine gereken önemi vermemektedir ve okullarında onların kendilerinden büyük olanlarla arkadaşlık kurma cesaretlerini kırmaktadırlar (Gross, 2009). Üstün zekâlıların ve yeteneklilerin kendileri gibi olanlarla arkadaşlık kurma gereksinimlerinin bir diğer nedeni sahip oldukları görkemli sözcük haznesidir. Bilgilerinden ötürü onları dışlamayacak ‘güvenilir bir omuza’ sahip arkadaşlıklar aramaktadırlar. Bu arkadaşlıktan beklentileri ise sadece arkadaşı olacak kişinin kendilerinin sahip olduğu sosyal gelişim evresine sahip olması ve kendileri gibi gelişmiş zekâ seviyesinde olmasıdır (Gross, 2009).

Üstün zekâlılar ve yetenekliler, burnu büyük davranışlar sergileyen ve akranlarına karşı kayıtsız olmaya çalışmaktadırlar (Fonseca, 2011b). Fakat haksızlığa tahammüllü olmayan ve burnu büyük davranışlar sergileyen üstün zekâlı ve yetenekli bireyler üst düzeyde adillik ve dürüstlük göstermektedir (Baykoç, 2014). Ayrıca ilgi alanları akranlarının tipik ilgi alanlarından farklıdır. Bu çocuklar dünyanın büyük sorunlarına, soyut ve karmaşık şeyler üzerine odaklanmayı yeğlemektedirler. Dolayısıyla ilgileri genellikle üstün zekâlı ve yetenekli olmayan kişiler için ilgi çekici gelmemektedir (Fonseca, 2011b). Bu sebeple yalnız hareket etmeyi tercih edebilmektedirler. Böylelikle zorlanmalara gelmemekte ve üzerlerinde otorite kurmaya çalışanlara tepki gösterebilmektedirler. Lakin yalnız kalmayı tercih ediyor olmalarına rağmen dahil oldukları sosyal ortamlarda yapıcı olmakta ve verimli şekilde o ortamda bulunmaktadırlar. Bu da onların bir diğer özelliği olan uyumluluk yeteneklerini göstermektedir (Özby, 2013). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan çocuklara göre kaygıya ya da depresyona daha meyillidirler. Ayrıca hem zihinsel hem kişisel gelişimlerinde eşsizdirler. Hayata yönelik, özellikle de kendilerine yönelik yaklaşımlarda genelde heyecanlı, oldukça empatik ve aşırı eleştirel olmaktadır (Fonseca, 2011b). Eleştirel oldukları gibi espri yapmayı ve şakalaşmayı da sevmektedirler (Özby, 2013).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, sosyal açıdan olgun, insanlara rehberlik edici nitelikte liderlik özelliği olan, toplumsal olaylara karşı aşırı duyarlı, dünya sorunlarına karşı aşırı ilgili ve gelişmiş mizah yeteneğine sahip olan çocuklardır (Clark, 1997).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların en çok göze çarpan ve bilinen kişilik özelliklerinden biri mükemmeliyetçi olmalarıdır. Özgüvenleri çok yüksek, duygusal, hassas bir adalet duygusuna sahip, gördüğü tüm yanlışlıkları ve düzensizlikleri düzeltme ve rasyonel olmayan düşüncelerin mantıksızlığını ispatlama eğiliminde oldukları bilinmektedir (Clark, 1997; Davaslıgil, 2004; Silverman, 1993).

Lewis ve Doorlag yaptıkları çalışmada üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özelliklerini olumlu ve olumsuz olarak iki boyutta incelemiştir (Lewis & Doorlag, 2003). Buna göre, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların duygu ve düşüncelerini net olarak anlatabildiği, daha fazlasını talep etme eğiliminde olduğu, tutarlı bir ilerleme gösterebildiği, ilişkileri daha rahat ele alabildiği, okuma yoluyla yeni bilgiler öğrenebildiği, ödev sorumluluğu olduğu, orijinal fikirlerle katkıda bulunabildiği gibi olumlu özelliklerinin yanında; anladığına dair hiç ipucu vermeme, tartışmalarda baskın davranma, sabırsızlık, tercih ettiği ve etmediği etkinlikler arasında denge kurmakta güçlük çekmek, kısa sürede ilgisini kaybetme, günlük görevlerdeki mantıksız görünen yerlerle aşırı uğraşma, kurallar-şartlardan rahatsızlık duyma, tartışmaları belirli bir doğrultuda götürmekten rahatsızlık duyma gibi olumsuzluk yaratabilecek özelliklere de sahip oldukları düşünülmektedir (Karasu, 2010).

**2.2.4.5 Eğitsel özellikleri.** Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar çevremizde her daim var olmuş fakat her zaman iyi bir eğitim almaları mümkün olamamıştır. Bu sebeple Davaslıgil (1990), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimlerinin, diğer bireylerinin eğitimlerine oranla birçok farklılık içerdiğini söylemiştir. Kıldan (2011), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarından farklı olarak çeşitli eğitim süreçlerinden geçmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Maker ve Nielson (1996) 'a göre üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim sürecinde kendini gerçekleştirebileceği, yeteneğini ve kapasitesini geliştirebileceği bir ortamda bulunması gerekmektedir. Eğitim ortamında üstün zekâlı ve yetenekli

çocukların, üstün yönlerini keşfedebileceği, kendilerini güvenli ve rahat hissedebilecekleri olumlu bir atmosferin oluşturulması oldukça önem taşımaktadır (Maker & Nielson, 1996). Olumlu eğitim atmosferi oluşturulduğunda bu çocukların, akademik başarısı, sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri, motivasyonu, ilgileri ve tutumları pozitif yönde etkilenmektedir (Clark, 1997).

Pozitif yönde etkilenen üstün zekâlı ve yetenekli bireyler, sözel, matematiksel ve mantıksal yetenek olarak üst düzey akademik bilişsel becerilere sahip olmaktadır. Bilgiyi elde etmek ve işlemek için akademik görevlerde üst düzey başarı potansiyellerine ulaşmaktadır (Besançon vd., 2013). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin birçoğu okulda ve ilerideki kariyer yaşantılarında başarılarla dolu bir yaşam sürmektedir (Besançon vd., 2013).

Bilişsel kapasiteleri, düşünceleri ve duygularının derinliği ile bilinen üstün zekâlılar ve yetenekliler bu özelliklerinden ötürü mükemmeliyetçi özellikler sergileyebilmektedir. Mükemmeliyetçilik ise üstün zekâlılığın ve yetenekliliğin en bilinen meselelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca üstün zekâlılar ve yetenekliler mükemmellik yönünden incelendiğinde, yapılan işlerin performanslarının mükemmel olmasına özen göstermektedirler. Bazı zamanlar üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yanlış yapmaktan çok korktukları için sınav olmak istememektedirler. Hatta üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eşsiz duygu gelişimlerinden kaynaklı, eğitim performansları engellenebilmektedir. Hem de okuldaki performanslarına ilişkin kaygıları, baş ağrısı, mide ağrısı gibi fiziksel semptomların oluşmasına yol açmaktadır. Bu durum okul kaygısı gibi endişeleri ortaya çıkarabilmektedir (Fonseca, 2011b).

Üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanı almış birçok kız öğrenci, üstün zekâlı ve yetenekli erkek öğrencilere oranla erkenden okumaya başlamaktadır. Böylece kodlamaları basitçe çözebilmekte ya da ezberlemektedirler (Kerr & Multon, 2015). Bu bağlamda erken konuşan ve konuşmaları anlayan çocuğu anaokuluna geç başlatmak ya da okulda sınıf atlama olanaklarının olmaması çocuğun gelişimsel özellikleri olumsuz şekilde etkilemektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli kızların anaokuluna erkenden başlamaları gelişim hızlarını verimli geçirmek açısından en güzel yöntemlerden biridir fakat genellikle ebeveynler tarafından reddedilmektedir. Aile çocuğunun sosyal ve duygusal olgunluk kazanmadan okula gitmesine yönelik

endişeler taşımaktadır fakat bu durum üstün zekâlı ve yetenekli kızlar için diğer akranlarına oranla gelişimsel olarak ileride olmalarından ötürü söz konusu olmamaktadır (Colangelo, Assouline & Gross, 2004). Ailenin sahip olduğu endişe haricinde üstün zekâlıların ve yeteneklilerin gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alabilmeleri için okul idarecileri de eğitilmelidir. Okul idarecilerinin, erken okumanın üstün zekâlılığın ve yetenekliliğin bir göstergesi olduğu konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin danışmanları kızları erken okumak için cesaretlendirmelidir (Gross, 2009).

Üstün zekâlılık ve yeteneklilik alanında çalışan birçok eğitimci, üstün zekâlı ve yetenekli erkeklerin özellikle üst düzey ailelere sahip olanların seçkin iş arkadaşlarına ve yüksek kariyere doğru kendi yollarını kendilerinin bulacaklarını savunmaktadır (Lubinski & Benbow, 2006). Fakat bunun aksine üstün zekâlı ve yetenekli erkekler yollarını kendileri bulamamaktadırlar (Kerr, 2009; Kerr & Multon, 2015). Hartley ve Surtton (2013) yaptığı araştırmayla bunu desteklemektedir. Araştırmaya göre ayrıcalıklı erkeklerin düşük başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli erkeklerin eğitimde ve sosyal çevrede birçok özelliğini göstermediklerini incelemiştir. Bu durumu, üstün zekâlı ve yetenekli erkekleri anaokuluna bir yıl geç başlatmak da etkilemektedir (Kerr & Multon, 2015). Ebeveynler, erkek çocuklarını anaokuluna geç başlattıklarından dolayı çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerine bir yıl armağan etme düşüncesinde olmaktadır. Bu düşünceyle ebeveynler, erkek çocukları okula geç başlatsa dahi kızların gelişim hızlarını yakalacağını düşünmektedir. Bu durum üstün zekâlı ve yetenekli erkekleri, olmaları gerektiği gelişim dönemi sürecinde iki yıl geriye atarak yavaşlatmaktadır. Böylece üstün zekâlı ve yetenekli erkekler farklı davranmaya ve okul hayatları boyunca okuldan sıkılmaya başlamaktadır (Kerr, 2009; Kerr & Multon, 2015). Bu kapsamda Kerr ve Multon (2015)'in yaptığı araştırmaya göre üstün zekâlı ve yetenekli erkek öğrenciler akranlarına erkeksi yapılarını göstermek için düşük başarı göstermektedirler. Dolayısıyla ödevlerini yapmamayı ve sınıfta düşük katılım göstermeyi tercih etmektedirler.



Üstün zekâlı ve yetenekli erkek öğrencilerinin bir diğer risk faktörü sıklıkla sıklıklarından kaynaklı hiperaktivite bozukluğu, bipolar bozukluk ve davranış bozukluğu tanısı ile isimlendirilmesidir (Kerr & Multon, 2015).

Yapılan araştırmalara göre ebeveynler ve aile içindeki tüm kişiler, üstün zekâlı ve yetenekli çocuğun akademik performansında ve sosyal-duygusal performansında büyük bir etkiye sahip olmaktadır (Wu, 2008; Gross, 2009). Oğurlu ve Yaman (2013)'a göre üstün zekâlı ve yetenekli çocuklardaki gelişimleri destekleyen aileler, özellikle çocuklarının aşırı duyarlılığına, mükemmeliyetçi olmasına, yeteneklerini geliştirmelerine yönelik programlara, aktivitelere çokça katılımına, düzensizliğe ve aşırı kurallara bağlılıklarına yönelik kılavuz olan kişilere gereksinim duymaktadırlar. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaşam doyumları incelendiğinde ise, üstün zekâlılık ve yeteneklilik tanısı almış olan öğrencilerin, üstün zekâlılık ve yeteneklilik tanısı almamış öğrencilere göre yaşam kalitelerinin daha düşük seviyeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ders dışı etkinliklere katılmaları, arkadaşlık ilişkileri ve yaşları yaşam kalitesinin birer yordayıcısıdır (Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014). Adolesan dönemde olan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların etiketi ve aile sistemi değişkenleri birlikte incelendiğinde, üstün zekâlılığın ve yetenekliliğin aile içi bağlılık, demokratik aile tutumu, hedef odaklılık ve aile içi iletişimiyle ilişki olmadığı bulunmuştur (Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006).

**2.2.5 Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin davranış sorunları.** Yukarıda ele alınan özellikler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin davranış özelliklerini açıklamakta zemin oluşturmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygusal özellikleri konusunda tartışma olsa da bu öğrencilerin akranlarına nazaran daha uyumlu olmaları beklenmektedir (Callard-Szulgit, 2010). Bu öğrenciler problem davranışlar sergilediğinde insanlar buna çok şaşırılmaktadır (Markusic, 2012). Oysa sonuç itibarıyla bu öğrenciler de çocuktur ve bunların da problem davranışlar sergilemeleri olağandır. Bu bağlamda üstün zekâlılık ve yeteneklilik tamamen olumlu özelliklerden oluşmamaktadır ve bu çocukları disipline etmek zordur (Markusic, 2012; Özbay, 2013).

Bu öğrencilerde gözlenen bazı davranışlar sosyal açıdan kabul edilemez görülebilmekte ancak bu durum onların üstünlüğünün belirtileri olabilmektedir. Örneğin üstün zekâlı veya yetenekli bir öğrenci sınıfta, sorulara bağırarak ve acele bir şekilde cevap vererek sabırsızlık gösterebilmektedir. Bu sabırsızlık onların amansız meraklarından kaynaklanmaktadır (Markusic, 2012). Slifer (1987)'e göre problem davranış sergileyen ve düşük başarılı öğrenciler öğretmenleri tarafından üstün olarak düşünülmemekte, üstün zekâlılar ve yetenekliler ile ilgili programlara önerilmemektedir. Slifer burada ilginç bir iddia ortaya atmaktadır. Ona göre üstün zekâlılar ve yetenekliler ile ilgili birçok araştırma bu öğrencilerin kişisel, sosyal ve davranışsal açıdan uyumlu olduğu bulunmuştur. Oysa yukarıdaki nedenden dolayı birçok üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci bu tanıyı alamamaktadır. Bu yüzden de araştırmacılar üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusuna çok az ilgi göstermişlerdir. Bu sebeple üstün zekâlılık ve yeteneklilik üstesinden gelinmesi gereken birçok sorunu beraberinde getirebilmektedir. Bu sorunları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilişkilendirerek açıklamakta fayda bulunmaktadır.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik disiplin sorunları yaratmadıkları görüşü yaygın olarak düşünülmesine karşın, bu öğrencilerin zor olduklarına dair de bir bilinçlenme olduğu görülmektedir. Çünkü zor koşullar, ödüllendirmeye bağlı durumlar, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, akranları ile eksik iletişimi gibi nedenlerle, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde davranış sorunları gelişebilmektedir. Bu durumda, bu sorunların önlenmesi için üstün yetenekli öğrencilerin entelektüel güç ve enerjilerini geliştirecek ve yönlendirecek bir özel eğitime gereksinim olduğu görülmektedir (Delisle, Whitmore & Ambrose, 1987).

Üstün zekâlılık veya yeteneklilikle ilişkili karakteristik özelliklerden biri mükemmeliyetçiliktir (Webb, 1993; Pfeiffer & Stocking, 2000; Porter, 2005). Bazı araştırmalara göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sınıflarında yaşadıkları sorunların en önemli nedenlerinden biri bu mükemmeliyetçilik özellikleridir (Çetinkaya, Maya Çalışkan ve Güngör, 2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler kendileri için gerçek olamayacak kadar yüksek beklentiler oluşturabilmektedirler. Bu yüzden belki de %15-20'si akademik kariyerlerinde ve sonraki hayatlarında

mükemmeliyetçilik nedeniyle bir noktada önemli ölçüde engellenmiş olabilirler (Webb, 1993).

Üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerde görülen mükemmeliyetçilik özelliği yanlış yapma korkusu ve yanlış yapmaktan takıntılı bir şekilde kaçınma davranışı doğurabilmektedir (Callard-Szulgit, 2010). Örneğin test türü sınavlarda zamanı iyi kullanmaları gereken üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler bütün soruları doğru yanıtlama arzusuyla bazı sorulara takılarak lüzumsuz şekilde vakit kaybedebilmektedir (Özbay, 2013). Üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin bir diğer özelliği de yoğun odaklanma güçleridir. Bu nedenle bu öğrenciler bazı konular üzerinde uzun bir zaman harcayıp, ayrıntı içinde kaybolabilmektedir. Böyle durumların sonucu olarak da ödev ya da projelerini zamanında tamamlayıp teslim edemeyebilmektedir. Bu nedenle de hayal kırıklığı yaşayabilmekte ve yaşatabilmektedirler (Özbay, 2013).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin güçlü bir belleğe sahip olmaları kendilerine verilen sözleri unutmamalarını sağlamaktadır (Ataman, 2009). Bu öğrencilere verilen sözler yerine getirilmediğinde öğrencilerin davranış problemleri sergilemeleri olasıdır.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler kendinden yaşça büyük ve benzer seviyedeki kişilerle iletişim halinde olmayı sevdiklerinden ve mükemmeliyetçi olduklarından arkadaş edinmekte ve kurdukları arkadaşlıkları sürdürmekte sorun yaşayabilmektedirler (Bencik ve Metin, 2006). Bazen de yaşlılarını küçümseyebilmektedirler. Çünkü kendileri ile ilgili belirledikleri yüksek standartları arkadaşlarından da beklemekte, onlarla bir iş yaparlarsa hata yapacaklarından korkmaktadırlar (Bencik ve Metin, 2006). Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler grup çalışmasını ağır bulabilmektedirler (Markusic, 2012). İlgileri, zekâ ve öğrenme hızları farklı olan bu öğrenciler birbirleriyle de sorun yaşayabilmektedirler (Sezer, 2015). Bunun doğal bir sonucu olarak akranları üstün yetenekli öğrencilerden kaçınabilmektedir (Özbay, 2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bazı durumlarda yalnız oynamayı ve çalışmayı tercih ettikleri de görülmektedir (Cross, 2011; Özbay, 2013). Bu durumlar üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin

sosyalleşmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Eddles-Hirsch, Vialle, McCormick & Rogers, 2012).

Üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin yaşıtlarına göre ileri olan dil becerisi nedeniyle sınıf düzeyinin üstünde sözcükler kullandığı görülmektedir. Akranları bu durumu anlamakta güçlük çekmektedir. Doğal olarak üstün yetenekli öğrencinin eleştirel düşünmesi ve yüksek kelime haznesi gibi özellikleri nedeniyle “her şeyi biliyorum” tavırları diğer öğrenciler tarafından kendini beğenmiş, ukala ve kibirli bir davranış olarak algılanmaktadır (Ataman, 2009; Özbay, 2013; Pfeiffer & Stocking, 2000). Bu nedenle bilişsel gelişim farkı üstün zekâlı veya yetenekli öğrenci ile yaşıtları arasında yanlış anlaşılmalara neden olabilir ve bunun neticesinde akranları onu dışlayabilir (Ataman, 2009; Webb, 1993).

Ayrıca üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerdeki ahlaki duyarlılık daha fazla eleştiri ve akran reddi görmesine neden olabilmekte bu durum da duygusal ve davranışsal sorunlara neden olabilmektedir (Webb, 1993). Böyle durumlarda kendini tam olarak ifade edemeyen, ihtiyaç ve idealleri engellenen üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin tepkisel depresyona girme ihtimalleri vardır (Aydın ve Konyalıoğlu, 2011; Cross, 2011; Slifer, 1987). Böyle olumsuzluklar yaşayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ise olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha güçlü engellenmişlik, dışlanmışlık, hayal kırıklığı hissetmekte ve tepkiler verebilmektedirler (Freeman, 2001; Webb, 2002). Bu durumun oluşmasıyla içe kapanma, öfke, sıkıntı, iletişimsizlik, motivasyon düşüklüğü, iştahsızlık, daha çok uyku sorunları, hiçbir şeyden memnun olmama ve okuldan ayrılma gibi olumsuzluklar yaşanabilmektedir (Fonseca, 2011; Gallagher, Harradine & Coleman, 1997; Plucker & McIntyre 1996; Özbay, 2013; Webb & Mohr, 2005).

Tekrarlayan görevleri sürdürememek üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin sınıfta sergiledikleri sorunlardan biridir (Markusic, 2012). Üstün zekâlı veya yetenekli öğrenciler tek düze etkinliklerden ve rutin ödevlerden çabuk sıkılabilmektedir (Montgomery, 2003; Sezer, 2015). Bu nedenle etkinliği tamamlamak istemeyip ilgisini başka bir alana yöneltebilirler. Böyle durumlarda bu öğrenciler öğretmenler tarafından derse karşı ilgisiz, olumsuz ve problemlili öğrenci olarak algılanabilmektedir (Özbay, 2013).

Üstün zekâlıların veya yeteneklilerin savunmasız olduğu bir diğer konu da duygusal, düşsel, bilişsel, hissel ve psikomotor aktivitelerden birkaçında yüksek düzeyde aşırı heyecan sergilemeleridir (Porter 2005; Pfeiffer & Stocking 2000; Silverman, 1994). Çünkü üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde zihinsel ve fiziksel enerjileri vardır. Bu nedenle ilgilileri ve dikkatleri kimi zaman dağılıbilir ve hareketli bir görünüme sahip olabilirler (Delisle vd., 1987). Öğretmenler ve veliler genellikle bu durumu rahatsız edici bulmaktadırlar. Bu nedenle nadir de olsa bu çocuklar dikkat eksikliği ve hiperaktifiteli olarak yanlış bir şekilde etiketlenmekte ve bu öğrencilere ilaç tedavisi verilebilmektedir (Ataman, 2009; Dağlıoğlu, 2014; Webb vd., 2005). Bunun yanı sıra çok fazla soru sormaları ve meraklı olmaları da bazen soruna neden olmaktadır (Özbay, 2013). Öyle ki bazı öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin bu meraklarından rahatsız olmakta ve bunu ders akışını bozan bir davranış olarak görebilmektedir. Bu öğrenciler aynı anda birden fazla etkinlikle ilgilenebilirler (Özbay, 2013). Üstün zekâlı veya yetenekli öğrenciler çevrelerinde olan bitenleri merak ettiklerinden, kafalarındaki sorulara yanıt bulmak için, zorluktan ve karmaşıklıktan hoşlandıkları için ve bir amaca ulaşmak için hareketli davranışlar sergilerler (Ataman, 2009). Oysa dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış öğrencilerin hareketliliği çoğu zaman bir amaç doğrultusunda gerçekleşmez (Dağlıoğlu, 2014). Üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin duygusal ya da bilişsel alandaki aşırı heyecanları bir süre daha üretmeyi istemelerine neden olabilmekte, bu durum da onların yattıktan sonra bile uykuya dalmalarını geciktirebilmektedir. Ayırt edici uyku düzeni aslında üstün zekâ/yetenek ile ilişkilidir ama yine de bu durum tam olarak açık değildir (Ataman, 2009; Callard-Szulgit, 2010; Webb vd., 2005).

Ders esnasında başkalarının göremediği ilişkileri görebildiklerinden sadece bu konuyu tartışmak isteyip ders akışını bozabilirler. Öğretmenlerin ya da diğer kişilerin istekleri mantıksız ve önemsiz bularak reddedebilirler (Delisle vd., 1987). Başkalarını küçük düşürebilecek yersiz espriler yapabilmekte, boş işlerle gereğinden fazla ilgilenebilmekte, gereğinden fazla yenilikçi olabilmektedirler (Ataman, 2009; Özbay, 2013). Bu durum da akran kabulünü ve yetişkinlerle iletişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin spesifik özelliklerinden biri de duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin eş zamanlı olmamasıdır (Roedell, 1984, 1986; Webb, 1993; Silverman, 1997). Üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin eş zamanlı olmayan gelişim alanları sosyal ilişkilerini etkileyebilmektedir. Bu durum uyumsuz bir gelişime yol açmaktadır. Çünkü bu öğrencilerde genel olarak zihinsel gelişim diğer gelişim alanlarından önde seyretmektedir. Bu uyumsuz gelişimin olması da bazı problemlere neden olabilmektedir (Dağlıoğlu, 2014). Güçlü düşünme becerisi yaşlıları tarafından farklı algılanabileceği gibi yetişkinlerce de onaylanmayabilmektedir (Özbay, 2013).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin sosyal çevresi onun davranışlarında etkili olmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler sınıfta dikkat çekmektedir ve genelde popülerdirler. Bu özellikleri nedeniyle her zaman ön planda olma ve takdir edilmeyi bekleyebilmektedirler (Sezer, 2015). Üstün zekâlı veya yetenekli öğrenciler herkesin sevgisini kazanabilecekleri gibi bunun tam tersi olarak çokbilmiş ve ukala olarak da algılanabilmektedirler. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler zaman zaman ahmakça ya da çok çocukça davranabilmektedirler (Ataman, 2014). Ayrıca kendilerini arkadaşlarına kabul ettirebilmek adına üstünlüklerini gizlemeyi tercih edebilmektedirler (Ataman, 2009; Özbay, 2013). Çünkü bu öğrencilerin akranları ile aralarında yetenek ve sosyal konfor farkları bulunmaktadır. Örneğin, bazı okullarda zeki olmak “havalı” olmayabilir, böylece üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler bilinçli bir şekilde “yaramaz” olmayı tercih edebilir (Cross, 2011). Bu tür eylemlerle, üstün zekâlı veya yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarıncaya görünür hale geleceklerini varsaymaktadırlar. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, bir öğretmeni kızdırdıklarında, sınıf arkadaşları tarafından daha fazla kabul edileceklerini düşünebilmektedirler (Delisle vd., 1987).

Öğrencinin çevresi üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciye uyum sağlamadığında da bu öğrencilerde sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlar oluşabilmektedir (Pfeiffer & Stocking, 2000). Bu öğrencilerin üstün zekâlı veya yetenekli olarak tanılanmaları kendilerinin ya da yakınlarının onlardan yanlış, haksız ve yüksek başarı beklentisine girmelerine neden olabilmektedir (Ataman, 2014; Dağlıoğlu, 2014). Ancak bazı çocuklar bu beklenen başarıyı elde edememektedir. Böylece öğrencilerde sarsılmış bir

yetenek ve başarısızlık duygusu oluşabilmektedir (Freeman, 2001; Webb, 1993). Böyle durumlarda üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler üzerlerindeki baskıyı azaltmak için üstün olmadıklarını öğretmenlerine, ebeveynlerine ve akranlarına ispatlama çabasına girebilmektedirler (Delisle vd., 1987). Üstün zekâlı veya yetenekli öğrencilerin başarısız olmasında motivasyon düşüklüğü, mükemmeliyetçilik, aşırı düşünme, aşırı kendine güven, aşırı sınav kaygısı, dağınıklık veya üstün yetenekliliğe eşlik eden başka sorunlar olabilmektedir (Özbay, 2013).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin otorite ile çatışma eğilimleri ve kendilerine bir şeylerin dayatılmasından hoşlanmamaları da davranışsal sorunlara neden olabilmektedir (Delisle vd., 1987; Özbay, 2013). Üstün zekâlı ve yetenekli bazı çocuklar problemleri öğretmenin istediği şekilde çözmeyp kendi yöntemini uygulayabilmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler, çocuğun kendisini tehdit ettiğini, saygısız davrandığını, otoriteyi kabul etmediğini düşünebilmektedir. Öğrenciler de bireysel ilgilerine karşı çıkıldığını ve baskı ile karşılaştıklarını hissedebilmektedirler (Sezer, 2015). Böyle durumlar da öğrenci ve öğretmen arasında çatışmaya neden olabilmektedir (Özbay, 2013).

Liderlik arzuları nedeniyle aşırı derecede otoriteli davranmakta ve başkalarının fikirlerine yeterince önem vermeyebilmektedirler (Özbay, 2013). Üstün zekâlı veya yetenekli öğrenciler en doğru düşüncenin kendilerinininki olduğunu düşünmekte ve diğer kişilerin düşüncelerini kabullenmemektedirler (Çetinkaya vd., 2012; Markusic, 2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler katı kurallara uymaktan da hoşlanmamaktadır. Eğer bu öğrenciler kurallara uymaya zorlanırlarsa kendini diğer öğrencilere karşı huysuz davranma ve öfkelenme şeklinde yansıtabilmektedir (Ataman, 2009). Kurallar konusundaki ısrar sürdürülürse üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler erken yaşta yalan söylemeyi ve çalmayı öğrenebilmektedir. Bu nedenle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere her daim adil ve saygılı davranmak çok önem arz etmektedir (Ataman, 2009). Yukarıda ele alınan birçok özelliğin ışığında söylenebilir ki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için bu kuralların gerçekten mantıklı ve adil olduğunun onlara ispatlanması gerekmektedir.

Yukarıda da ele alındığı üzere üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler aşırı duyarlı oldukları için gelecek, aile, başkaları ile ilişkiler gibi konularda korku ve kaygı

yaşayabilmektedirler (Özbay, 2013). Ölüm, hastalık, hamilelik, düşük yapma, iş bulamama, arkadaş bulamama, yalnız kalma, sevilmeme ve zihinsel yetersizliği olma gibi korkuları olabilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genellikle dünyanın durumu ve sorunları ile ilgili oldukları ve bunları çözenin kendi sorumlulukları olduğunu düşündükleri gözlenmektedir. Bu durum, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci üzerinde büyük bir yük olabilir ve onun bu yüksek hedeflere ulaşamaması, bu büyük sorunları çözememesi onda hayal kırıklığına ve depresyona yol açabilmektedir (Pfeiffer & Stocking, 2000). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bu yüksek duyarlılığı, onları sosyal yaşantıdan bir miktar uzaklaştırabilmekte ve hatta kendilerinde yanlış bir şey olduğunu bile düşünebilmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler günlük aktivitelerde bazen sakar, dikkatsiz ve yavaş olabilmektedirler (Özbay, 2013). Çünkü bazı zamanlarda hayallere dalıp dikkatleri dağılabilmektedir. Böyle durumlarda da öğrencilerle ilgili yüksek beklenti içinde olan öğretmen ve veliler öğrenciye istenmedik tepkiler verebilmekte ve bunun karşılığı olarak da öğrencilerde problem davranışlar görülebilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili yüksek beklentilerin farklı sonuçları da olabilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler gelişim alanlarındaki uyumsuz durumdan dolayı güçlü zihinsel gösteriler yapabilirken parmak emmek, ayakkabısını bağlayamamak gibi çevrelerince kabul edilmeyen veya şaşırtıcı bulunan davranışlar sergileyebilmektedirler. Böyle durumlarda aileler ya da öğretmenler öğrenciye tepki koyarak onu cezalandırmaya çalışabilmektedirler (Ataman, 2014). Haksız verilen bir ceza ise adalet duygusu yüksek olan bu öğrencilerde farklı sonuç ve sorunlara yol açabilmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun bir eğitim ortamının oluşturulmaması ve başta öğrenme ihtiyacı olmak üzere gereksinimlerinin giderilmemesi bu öğrencilerin sınıflarda problem davranışlar sergilemelerine de neden olabilmektedir (Davaslıgil ve Leana, 2004; Delisle vd., 1987; Sezer, 2015). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sergileyebilecekleri sınıf ortamını bozan davranışlar; aldığı vazifeyi tamamlayamama, dağınıklık, dikkatsiz çalışma, zayıf organizasyon becerisi, düşük güdülenme, sonuçlarını düşünmeden hareket etme, anlamsız taşkınlıklar yapma, vazifelerini yerine getirmemek için bahane üretme, huzursuz ve



saldırgan bir yapı, tepkisel davranışlar sergileme, başkalarının ihtiyaç ve isteklerine kayıtsız kalma, içine kapanık görüntü şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Ataman, 2014; Sezer, 2015).

Eş zamanlı olmayan gelişim nedeniyle üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler zihinsel olarak okuma yazmaya hazır olsalar da ince motor becerileri bunu gerçekleştirmeyi engelleyebilmektedir. Örneğin bu öğrencilerin el yazısı beklenen düzeyden çok daha kötü olabilmektedir. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler el yazısını yavaş, yorucu ve gereksiz olarak görebilmektedir (Ataman, 2009). Böyle durumlarda ise yazı yazmayı reddedip öğretmenlerine ve ailelerine karşı gelebilmektedirler. Sonuç olarak, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, özel bir grup olarak bilişsel yetenekleri ve eğitim ortamları arasında sık sık uyumsuzluk yaşamaktan üzüntü duyabilmektedirler (Van der Meulen, Van der Bruggen, Spilt, Verouden, Berkhout & Bögels, 2014). Bu sebeple üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaşadıkları duygusal ve davranışsal problemlerin en önemli sonuçlarından biri başarısızlıktır (Reis & Renzulli, 2004; Whitmore, 1986).

Buraya kadar ele alınan davranış problemlerinin nedenleri üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler arasında değişiklik gösterebilmektedir. Bandura (1977)'ya göre çevre koşulları, davranışları pekiştirebilmektedir. Bu bakış açısına göre üstün zekâlı ve yetenekli çocuğun kişiliği kural dışı davranışlarının nedeni olmamaktadır. Fakat çocuğun sınıf ortamında sergilediği davranışlar onun davranış repertuarından çıkan mantıksal tepkileridir. Örneğin bir öğrenci ders esnasında görevini tamamladığında sıkılabilmekte ve ne yapabileceğini düşünebilmektedir. Böylece öğretmenin ilgisini çekebilecek bir şey bulmaya çalışabilmektedir (Delisle vd., 1987). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler öğretmenlerine sorun çıkarmak için yaramazlık yapmazlar. Daha doğrusu bu problem davranışlar tamamladıkları görevin ardından daha fazla ödül almayı ve bazı kişisel ihtiyaçları karşılamak amacıyla sergilenmektedir (Delisle vd., 1987). Üstün zekâlı veya yetenekli kişi için en uygun olan bireysel uygulamaları bulmak için birçok yol vardır (Kane, 2017). Bu davranış problemleriyle başa çıkabilmek amacıyla da tüm dünyada etkisi kanıtlanmış mindfulness becerilerinden yararlanmanın üstün zekâlılar ve yetenekliler açısından faydası olacağı düşünülmektedir.

## 2.3 Mindfulness

Çalışmanın bu bölümünde, mindfulness kavramı, mindfulness becerileri ve çocuklarda mindfulness olarak açıklanmaktadır.

**2.3.1 Mindfulness kavramı.** ‘Bilinç’, insanın çevresini ve kendisini tanıyabilme becerisi, zihninde şuur ve bilgilerini aydınlık bir şekilde izleyebilmesi olarak tanımlanmıştır. ‘Bilinçli’ kavramı ise, şuurlu, bilinçli olan ve bilinçle yapılan, eylemlerinin farkında olma şeklinde tanımlanmaktadır (Türkkan ve Akış, 2005).

Kabat-Zinn (1994)’e göre, insanların şimdiki zaman farkındalıkları düştüğünde, bilinç dışı korkuları ve güvensizlikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucu olarak, otomatik davranışlarından ötürü kaçınılmaz olarak başka problemler oluşmaktadır. Bunlar zamanla birikmekte ve bireylerin kendilerini kötü hissetmesine neden olabilmektedir. Bireyler kendilerini köşeye kısıtlanmış, dışlanmış hissedebilmektedir. Kabat-Zinn (1994)’e göre mindfulness tam burada devreye girmektedir. Bireyleri kısıtıldığı köşeden kurtarır. Kendi bilgeliğiyle temas içinde olabilmenin yollarını öğretir. Şu ana özen göstermek önemlidir. Sezgiler ile dikkat vermek, şu anla temas halinde olmak önemlidir. Bu doğrultuda mindfulness, bireylere hayatı hafife almamayı ve nankör davranmamayı öğretir (Özyeşil, 2011b).

Kabat-Zinn’e göre mindfulness tanımı, kişinin dikkatini istemli olarak yargılamadığı şu anki tecrübelerine odaklamasıdır (Tuncer, 2017). Mindfulness, dikkatli olmak, şimdiki anda olan olayların farkında olmak olarak tanımlanmaktadır. Türkçe karşılığı ise, “derin farkındalık hali” olarak ifade edilmektedir (Brown & Ryan, 2003).

Mindfulness, kaçınma ve aşırı yüzleşme stratejilerinin tam tersi olarak ifade edilmektedir. İçsel deneyimi kabullenmek, duygusal açıklık, duyguları ve duygu durumunu düzenleyebilme yeteneği ve bilişsel esneklik durumu olarak tanımlanmaktadır (Hayes & Feldman, 2004). Mindfulness, beden ve zihin yoluyla yaşanan her şeyin gerçek doğasında ve o anda bilincin geliştirilmesi için kullanılan eşsiz bir yöntemdir. Mindfulness, doğrudan farkındalığı öğretmektedir. Bireylere kavramlar ve kelimeler gibi araçları ortadan kaldırmaya yardımcı olur. Kavramlar ve

kelimeler, fikir ve duyguları iletmeye yardımcı olmak için mindful olduktan sonra ortaya çıkarlar (Bhante, 2001).

Deci ve Ryan (1980)'a göre mindfulness düzeyi düşük olan bireyler, karşısındaki kişinin davranışlarına dikkat etmeme eğilimindedir. Farkında olmadan daha dürtüsel, otomatik olarak davranırlar (Özyeşil, 2011a). Mindfulness kavramının zıttı olan, umursamazlık (mindlessness), mindfulness kavramının göreceli yokluğudur. Kişi bir düşünceyi, duyguyu, niyeti veya bir algı nesnesinin varlığını kabul etmeyi veya onunla ilgilenmeyi reddediyorsa, bu savunma amaçlı olmaktadır (Brown & Ryan, 2003).

Mindfulness bireylerin, zorlayıcı duyguları baş gösterdiği anda bu duyguları bastırmak, değiştirmek ya da onlardan kaçmak yerine kendini yargılamadan olumsuz duygulara karşı açık düşünebilme becerisidir (Neff, 2003). Germer (2005)'e göre, şu an olan olaylara karşı daha az tepki vermeyi sağlar. Olumlu, olumsuz tüm olaylarla iç içe olmayı sağlar. Bu sayede acılar azalır ve iyilik hali artar. Mindfulness düzeyi daha yüksek bireyler, geçmiş ve gelecekle çok fazla ilgilenmemektedirler. Şimdiki zamana odaklanır ve yaşanan olayları inkâr etmemekte, yargılamamaktadırlar. Bu sayede kişi olumsuz duygu ve düşüncelerinden kaçmak yerine önyargısız ve dengeli bir şekilde farkındalıkla onları gözlemlemektedir (Akın, 2009).

Mindfulness bireyin kendini geliştirmesini ve düzeltmesini sağlamaktadır. Dağılmış zihni düzenleyerek, hayatın her anını içselleştirerek yaşamayı sağlar. Dikkati odaklayarak tetikte olabilmeyi sağlar. Bir durumu yetkin, akıllıca ele almayı sağlar. İnsanları unutkan olmaktan uzaklaştırır, dağılmaktan kurtarır. Ayrıca, yaşamlarını doluca yaşamalarını sağlar (Hanh, 1987). Mindfulness yalnızca dikkati geliştirmek için bir odak noktası olarak kullanılan, insanın kendini ve nefesini rahatlatan bir sistem olarak görülmektedir. Mindfulness, nefesin ve bedeninin tamamen ayrı olmadığını görmeye yardımcı olur. Etrafta sürekli olarak değişime uğrayan şeylere dikkat etmeyi sağlamak için bireyler eğitir. Zihinsel olaylar meydana geldiğinde, mindfulness, akla ve bedene zarar verip vermediğimizi görmemize yardımcı olur. Yapılan her şeyi tam farkındalıkla yapmayı, faydalı eylemlerin günlük hayatımıza huzur ve mutluluk getirdiğini fark etmeye yardımcı olur (Gunaratana, 2012).

**2.3.2 Mindfulness becerileri.** Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerde sürekli sorgulama, doyumsuz merak, iç görü derinliği ve yaratıcı oyun, sosyal adalet kaygıları, duygusal yoğunluk, artan hassasiyet ve mükemmeliyetçilik, geniş kapsamlı düşünce ve duyguların köpürmesi, stres ve endişe kaynaklı sorunlar, mindfulness becerileri ile azaltılabilmektedir (Kane, 2017). Mindfulness becerileri kullanılarak çocuklardaki gizil güçler açığa çıkartılabilir, kontrasyon ve dikkat düzenlenebilir (Thera, 2008).

Mindfulness becerileri, herkesin karşı karşıya olduğu sorunların bir kısmına hitap edebilir. Ayrıca, mindfulness becerileri, iç planlama ve organizasyon, öz düzenleme gibi yürütme işlevlerini artırabilir, ayrıca sakin ve huzurlu bir his sağlar (Kane, 2017). Mindfulness, iki düşüncenin aynı anda zihinde var olmayacağını basit bir gerçeğidir. Zihinde eğer farkındalığa açık ışık varsa, zihinsel alacakaranlığa yer yoktur. Mindfulness, zihinde sağlam bir yer edinmeye, zihnin temel düşünceleri, ruh halleri ve duyguları ile nasıl başa çıkacağına yardımcı olur (Thera, 2008).

Bu nedenle mindfulness becerileri, bu kısımda beş temel özellik olarak ele alınmıştır. Bunlar: Yargısızlık, Şu Ana Odaklanmak, Mesafe Koyma, Serbest Bırakma ve Kabullenme'dir.

**2.3.2.1 Yargısızlık.** Mindfulness olması için şu ana odaklanıp, anda meydana gelen olayları yargılamadan gözlemek gerekmektedir. Kişinin anda yaşadıklarını yargılayarak düşünmesi kendiliğinden ve bilinçsizce gerçekleşmektedir. Zihin geçmiş deneyimlerin etkisiyle bedende meydana gelen duyuları değerlendirmeye eğilimlidir. Bu nedenle kişi duygu ve düşüncelere iyi, kötü, doğru, yanlış, hoş, olumlu ya da olumsuz şeklinde birtakım etiketlendirmelerde bulunmaktadır. Bu durum insan zihninin meydana getirdiği kendiliğinden oluşan bir eylemdir. Hâlbuki mindfulness ile yaşam deneyimleri yargıdan irak, olduğu gibi görülebilmektedir. Bazen kişilerin tecrübeleri sonucu oluşturduğu yargılar bir takım psikolojik rahatsızlıkların kaynağı haline dönüşebilir (Demir, 2014).

Çocuk ve ergen psikiyatristlerinden olan Dr. Allison Baker, mindfulness becerilerinin, olumsuz düşünceler de dâhil olmak üzere belirli düşüncelerden uzaklaşmak değil, insanın kendisiyle farklı, yargılayıcı olmayan bir ilişki geliştirerek, onların duygu olduklarını anlamak olduğunu söylemiştir (Anonim, 2018). Örneğin;

panik atak hastası bir kişi solunum ya da kalp ritminin hızlanması nedeniyle vücudunda oluşan tepkileri tehlikeli olarak değerlendirir. Başka bir örnek olarak, dismorfik bireyler kendi görünüşlerine yönelik yargılara sahiptir. Kendi bedenlerinde var olan ancak önemsiz gibi görünen bir ya da birkaç noksan şey ile aşırı derecede mücadele içinde olurlar. Kulaklarının büyük olması, göğüslerinin sarkık ya da küçük olması, saçlarının çok az olması gibi kendi görüntülerine dönük yargılarla sürekli olarak mücadele halindedirler. Mindfulness ise, kişinin kendisi ve çevresi hakkında olup bitenlere etiketleme yapmadan ve yargılamadan yaklaşabilme becerisidir. Bu beceri için kişinin kendisine yönelik acımasız olmaması gerekmektedir (Demir, 2014).

**2.3.2.2 Şu ana odaklanmak.** Günlük yaşamda meydana gelen olumsuz durumlar genellikle kişinin zihnini uzunca süre tutsak etmektedir. Örnek olarak, iş yerinde yaşanan bir problem günlerce kişinin zihnini meşgul etmektedir. Bir diğer örnek ise panik bozukluğu olan bir kişi toplu taşıma aracında seyir halindeyken önceden orada yaşadığı geçmiş ataklarını kendiliğinden bir anda düşünmeye başlamaktadır. Daha sonra “yine burada panik atak yaşarsam” düşüncesiyle kaygı duymaya başlamaktadır. Zihnin meydana getirdiği bu kendiliğinden oluşan düşünceler nedeniyle endişesi artmaktadır. Ellerinin terlediğini ve nefes almakta zorlandığını fark etmektedir. Bu durum kişinin kaygısının daha da artmasına yol açmaktadır. Bu örnekte görüldüğü gibi aslında bir panik atak riski taşımayan kişi bu düşüncelerle panik atak gerçekleşmiş gibi reaksiyon vermektedir. Benzer şekilde fobi ya da obsesyon gibi rahatsızlıkları olan kişiler de sürekli olarak duygu ve düşünceleriyle uğraş halindedir. Bu sebeple o anda meydana gelenlerin tam anlamıyla farkında olamamaktadır (Soysal, Bodur ve Hızlı, 2005).

Geçmiş hakkındaki bilgiler, anılar ve bunlara dair çıkarımlardan oluşmaktadır. Geçmiş geçmişte kalmıştır ve ne yapılırsa yapılsın bu değiştirilememektedir. Gelecek ise hala belirsizliğini korumaktadır. Her an her şey gerçekleşebilmektedir. Geçmişe dair yaşantılara takılı kalmak ya da henüz gerçekleşmemiş olan gelecekle ilgili olaylar hakkında endişeye kapılmak yalnızca şimdiki zamanın harcamaya yol açmaktadır (Soysal vd., 2005).

**2.3.2.3 Mesafe koyma.** Duygu ve düşüncelere yönelik bilinçlilik haline mindfulness denilmektedir. Mindfulness uygulamaları yardımıyla mesafe koyma

becerisi elde edilmektedir (Demir, 2014). Mindfulness uygulamalarını düzenli olarak yapan çocuklar, duygularının yoğunluğu ile kendilerine nasıl tepki verdikleri arasında kendi kendini düzenleme ve mesafe koyma yeteneğini de geliştirebilmektedir. Özellikle de olumsuz, zor veya stresli düşüncelere girdiklerinde ve tepki verdiklerinde mindfulness uygulamalarına başvurulmaktadır (Anonim, 2018).

Kişinin duygu ve düşüncelerini sınırlı bir mesafeden gözlemlememesi pek çok psikolojik rahatsızlığa davetiye çıkarmaktadır. Bu rahatsızlıkların temeli kişilerin düşüncelerinin gerçek olduğunu varsayarak ve onlarla özdeşleşerek mesafe koyamamasına dayanmaktadır. Örneğin Sosyal Anksiyete Bozukluğu olan bir kişi sosyal bir ortama girdiğinde küçük duruma düşüp utanacağı düşüncesini bir gerçek gibi yaşamaktadır. Mesafe koyma becerisi sayesinde kişi bu düşüncelerinin yalnızca bir düşünceden ibaret olduğunu, kendisine ait bir parça olmadığını idrak etmektedir. Bu şekilde düşünceler, duygular ve onları gözlemleyen kişi arasında bir mesafe meydana gelmektedir (Demir, 2014).

**2.3.2.4 Serbest bırakma.** Kendiliğinden oluşan düşünceler zihinde kaygıya neden olmaktadır. Örnek verecek olursak; “başarılı birisi değilim”, “sevilmiyorum ve sevilmediğim için yalnızım”, “hayatımda yolunda giden hiçbir şey yok”, “sakarım”, “güzel değilim”, “beceriksizin tekiyim” gibi olumsuzluk içeren düşünceler zihni devamlı meşgul etmektedir. Üstelik bu düşüncelerin inandırıcılığı insanlar için artmaya başlarsa beraberinde birçok problemde getirebilmektedir. Ruh durumu giderek kötüleşebilmekte ve insanın kendini mutsuz, kaygılı ya da gergin hissedebilmesine neden olmaktadır. Sosyal anksiyete, takıntı, panik atak, depresyon gibi birçok psikolojik sorunda bu olumsuz duygu ve düşüncelerle takıntılı derecede uğraşılması, bastırılması ya da kaçınılmasıyla ilişkili olabilmektedir. Mindfulness yardımıyla bu tecrübeler serbest bırakılmaktadır. Bir başka ifadeyle mindfulness, kişide tedirginlik uyandıran bu içsel tecrübelere tepkide bulunmak yerine cevap verebilmeyi geliştirmektedir (Demir, 2014).

**2.3.2.5 Kabullenme.** Mindfulness ile gelişen becerilerden biri de kabullenmedir. Kabullenme yoluyla kişi, kendinde rahatsızlık duyduğu duygu ve düşüncelerle başa çıkabilmeyi öğrenmektedir. İnsanlar çoğu zaman onları rahatsız eden stres gibi olumsuzluk içeren durumlardan sıyrılmanın yolu olarak bu durumları

ortadan kaldırmayı tercih etmektedir. Ancak bu şekilde olumsuz hisleri ve fikirleri yok etmek olası olmamaktadır. Üstelik bunları reddetmek veya bastırmak uzun sürede daha fazla psikolojik zarara neden olmaktadır (Demir, 2014).

Kabullenme, nahoş vakaları, kişileri, duyguları akla ve mantığa uygun görebilmek ve onlara karşı tahammül etmeyi geliştirerek onlarla anlaşabilmektir. Yani kişinin kendisine ve yaşamına karşı yargılayıcı olmadan şu ana odaklı, açık, istekli ve nazik olmasını gerektirmektedir. Kabat-Zinn (1994)'e göre kabullenmek, hoşagitmeyen şeylere karşı pasif bir yaklaşım içinde olmak ya da onları beğenmek anlamına gelmemektedir. Mindfulness; kaygı, korku ve endişe içeren durumlara yaklaşabilmek ve kabullenmek demektir (Demir, 2014).

**2.3.3 Çocuklarda mindfulness.** İnsanlara sunulabilecek en değerli hediye çocukların varlığıdır. Mindfulness ile çocuklar kucaklanırsa, çocuklar çiçekler gibi açmaktadır (Hanh, 1991). Mindfulness, çocuğun kafasında neler olup bittiğini görebilme yeteneğidir. Mindfulness, çocukların, kendi kendini kontrol etme duygusunu kendi içinde kazanmak ve güçlendirmek, çocukların sağlıksız veya tehlikeli tepkilerden kaçınmasına yardımcı olabilmektedir. Mindfulness çocuklarda, odaklanmak için nefes almaya dikkat etmeyle başlayan bir uygulama olarak kullanılmaktadır. Şu an'da ne olabilir ne insanları endişelendirebilir gibi düşüncelerden arınma ile başlangıcı yapılabilmektedir. Nihai amaç, olağan durumlara hemen tepki göstermeden, durumları gözlemleyebilmek için rahatsız edici düşüncelerden ve duygulardan uzak durmaya çalışmaktır. Dikkat çekmek, yemek yapmak, dişleri fırçalamak, ayakları yerde hissetmek, dışarı çıkmak halinde havayı koklamak gibi şu anda ne yapıyorsa o anlamı içine dahil etmekte mindfulness uygulamalarındandır (Anonim, 2018). Mindfulness uygulamalarında nefes alma verme işlemi düzenli yapan çocuklar ve yetişkinler, yavaş yavaş uykusuzluk, huzursuzluk ve konsantrasyondaki diğer engellerin üstesinden de gelebilmektedir (Gunaratana, 2012).

Son zamanlardaki araştırmalarda, mindfulness uygulamaları, çocukların stresli durumlarına cevap vermek için, hızlı ve kolay erişilebilir bir araç olmaktadır (Kane, 2017). Mindfulness uygulamaları, çocuk ve ergenlerin tedavi edilmesinde, özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluklarında, kaygı problemlerinde, otizmde,

spektrum bozukluklarda, depresyon ve stres gibi birçok değişken içeren durumlarda, son birkaç yıldır bir yol olarak kullanılmaya başlanmaktadır. ocuk ve ergen psikiyatristlerinden olan Dr. Allison Baker, endişeli veya olumsuz düşüncelerin yönetiminde mindfulness uygulamalarının olumlu bir rolünün olduğunu, mindfulness uygulamalarının, dikkat ve dürtüsel sorunlarda, endişe, depresyon ve travma sonrası stress bozukluğu gibi zorluklar için kullanılabileceğini dile getirmiştir. Dr. Allison çocukların hayatlarındaki olumsuzlukların, beynin geri çekilmesine veya geri çekilme düşüncesine, olaylardaki gerçek düşüncelerini yansıtmamalarına sebep olabileceğini söylemiştir. Çocuğun hayatında olumsuz düşüncelere yer vermesi, olumsuz durumlarda acitasyon yapması, ayrıca olumsuz düşüncelerin uykusuzluk problemi yaratmasıyla beynin vücudu rahatsız etmesine izin vermesi gibi birçok durumla da karşı karşıya kalılabileceğini de ifade etmiştir (Anonim, 2018).

Dr. Allison, çeşitli psikiyatrik tanıları olan çocuk ve ergenler için mindfulness uygulamalarının, klinik psikolojide de yerinin oldukça önemli olduğunu söylemektedir. Allison'ın kontrolü altında tanılarına bakılmaksızın ebeveynlere ve çocuklara mindfulness uygulaması yapılmaktadır. Ebeveyn ve çocuklar mindfulness uygulamasından çok memnun kalmışlardır. Memnun kalan ebeveyn ve çocuklar, olumsuzluklar karşısında nasıl tepki vermek istediklerini seçebilmişler, düşüncelerinde kontrol sahibi olduklarını, mutluluk duygusuna eriştiklerini, gece uykularını rahatça uyuyabildiklerini de dile getirmişlerdir. Araştırmalardan da yola çıkarak Dr. Allison, dikkatin nihai amacının, daha önce hiç kimsede olmayan psikolojik ve duygusal tampon sağlamanın, mindfulness becerileriyle ve pratik yaparak elde edilebileceğini ifade etmektedir (Anonim, 2018).

Yukarıdaki düşüncelere ve araştırmalara göre, çocuklarda mindfulness uygulamaları ve becerileri incelenmiştir. Burdan yola çıkarak üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mindfulness becerilerinin ve uygulamalarının olumlu veya olumsuz etkileri aşağıda incelenecektir.

**2.3.3.1 Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mindfulness.** Yaratıcılık ve üstün yeteneği tetikleyen görsel mindfulness, her kişinin yaradılıştan sahip olduğu ve yaşantısı ile paralellikte gelişme gösteren bir durum olmaktadır (Özsoy, 2003).

Aile, okul ve kişisel deneyimler ile gelişim gösteren bu yeteneğin kullanılabilir seviyede olması devamlılık gerektirmektedir. Bu kapsamda algının kaliteli bir boyutta



uyarılması, görüntülerin beyinde anlamlandırılmasında imgelerin seçiciliği, duyuşal ve düşünsel farkındalıkta çok önemli olduğu belirtilmektedir. Üstün yetenekli kişilerde görsel algı, görsel farkındalık ve imgeleri hatırlama yeteneği maksimum seviyede olmaktadır. Sanat eğitimi almak isteyen üstün yetenekli kişiler için uzmanların öneri ve görüşleri, bu yeteneği bulunan üstün yetenekli kişileri keşfetmek kadar önem taşımaktadır. Çünkü uyarılar doğru anlamlandırılmaz ve kodlar çözülmezse gelişim safhası yarım kalabilmektedir. Üstün yetenekli kişilerde mindfulness kazanımı, ayrıntı ve bütünü kavranması bakımından önem arz etmektedir. Mindfulness, çevre ile iletişim sağlayabilmek, üstün yetenekli kişilerin hayal dünyalarını daha zengin kılmak ve kendilerini yapılandırmalarına olanak sağlanması bakımından önemlidir. Görsel yeti ve mindfulness becerilerine sahip üstün yetenekli kişilerle ilgili bulgular özetle şu şekildedir: Çizgilerinin zenginliği diğer çocukların resimlerinden daha değişik ve farklı olabilmektedir. Resimlerde derinlik ve parçalar arasında düzeni doğru bir şekilde kullanılabilmektedir. Resim yapmaktan veya birşeyler icat etme sürecinden keyif almakta ve bu süreci ciddiye almaktadırlar. Üst düzey hayal gücüne sahip olduklarından dolayı objelerin farklı açılardan perspektifini kavrayabilmekte ve bunları zihinlerinde canlandırabilmektedirler. Çizdikleri desen, yaptıkları resim, model ve maketlerde stil, denge ve bütünlüğe sahip özgün ürünler ortaya koymaktadırlar. Sanatla ilgilenen bireylere karşı duyarlı davranmaktadırlar. Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin zihindeki yetileri çok erken yaşta gelişim gösterdiğinden dolayı çok hayalperest ve sezgileri çok güçlü olmaktadır (Durr, 1964).

Çocuk Akıl Enstitüsü'nün Görüntüleme Direktörü Dr. Cameron Craddock, son birkaç yıl içinde mindfulness konusundaki çalışmaların önemli ölçüde arttığını söylemiştir. Hala nasıl işlediğini bilmedikleri çok şeyin var olduğunu ama araştırmalarından yola çıkarak, bir beyin ağının varlığını, buna da varsayılan ağ dediklerini, bunun ruminatif veya perseveratif düşüncelerde sürekli aktif olduğunu, çok zararlı olabilecek düşünceler olduğunu söylemiştir. Ruminatif düşüncelerin kötü duygu ve deneyimlere yoğun olarak odaklanmak anlamına geldiğini, perseveratif düşüncelerin ise aynı cevabı tekrar tekrar düşünmeyi ifade ettiğini dile getirmiştir. Her ikisi de diğer psikiyatrik tanımlar arasında yaygın depresyon ve kaygı belirtileri olduğunu ifade etmiştir. Craddock, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda ruminatif ve perseveratif düşünceleri ilk görmeye başladıklarında, bunun bir dikkat eksikliği

olduğunu düşünmüştür. Craddock ve ekibi başlangıçta, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda, mindfulness uygulamalarını kullanmış ve olumlu etki gösterdiğini dile getirmiş, dikkat eksikliğinin de azalmaya başladığını gözlemlemiştir. Bunlardan yola çıkarak, Dr. Craddock ruminatif ve perseveratif düşüncelerin, depresyonda, kaygıda, sosyal kaygıda ve travma sonrası stres bozukluğunda da ortaya çıktığını fark etmiştir. Dr. Craddock bu müdahaleci, tekrarlayıcı düşüncelerin, beyindeki varsayılan bu ağın işleyişine engel olduğunu ifade etmiştir. Bunun için dikkatli davranamayan kişilerde, mindfulness uygulamalarına başvurmuştur. Çocukların hayatlarında yerine getirmeleri gereken görevleri düzenli yapmaları ve mindfulness uygulamalarının sürekliliğini sağlamalarıyla yeteneklerin geliştirebildiğini görülmüştür (Anonim, 2018).

#### **2.4 Yurtiçi ve Yurtdışında Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Herhangi bir belirli bakış açısına bağlı olmaksızın dikkatin sessiz ve sakin olduğu zaman ortaya çıkan psikolojik özgürlük halini mindfulness olarak ele alabilir (Martin, 1997). Mindfulness, gerçekliğin doğasına dair içgörü ve beceriklilik ile karakterize olan zihinsel bir durum olarak düşünülmektedir (Cullen, 2011). Tang, Hölzel ve Posner (2015)'a göre mindfulness, duygusal uyaranlara yanıt olarak amigdala aktivasyonunda azalmaya neden olur. Dikkatin beyin fonksiyonlarına olan faydalarının potansiyel araçları, stresin azalmasında yardımcıdır (Tang, Hölzel & Posner, 2015). Mindfulness, olumsuz işleyişin azalmasına ve insan yaşamının birçok önemli alanında pozitif sonuçların artmasına yol açtığı kanıtı olduğu görülmektedir (Langer, 2009; Hede, 2010). Mindfulness, açgözlülük, nefret ve sanrıyla harekete geçen eylemlerin, bizi, sefil ve endişeli kıldığını öğretir. Mindfulness, güçlü bir öğretidir ve dikkatli çalıştığı her gün bizi özgürleşmeye yaklaştırır (Gunaratana, 2012). Akıl, bir kas gibidir. Bedenlerimizi korumak için ve sağlıklı olmak için yapılan egzersiz gibi, mindfulness uygulamaları yapmak da beynimizi sağlıklı ve sağlıklı tutmanın bir yoludur (Collard, 2014).

Guarantana (2001), mindfulness becerilerinin beden ve zihin yoluyla tecrübe edilen her şeyin gerçek doğasına yönelik farkındalık yaratmada eşsiz bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, mindfulness becerilerinin doğrudan farkındalığı öğrettiğini, kavramlar ve kelimeler gibi araçların ortadan kaldırılmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir (Guarantana, 2001). Richards (2014)'a göre mindfulness

kavramının akılsızlığın zıttı olduğu, geleceğe odaklanmanın dışında şu an ki zamana odaklanmaya karşılık geldiğini ifade etmektedir. Ayrıca, mindfulness anında karar vermeden ve olayları kabul etmeden düşünme ve idrak etme yeteneğini arttırdığını fakat mindfulness becerilerinin yalnızca meditasyonla ilgili olmadığını duyuların uyum sağlama ve anlık var olma sanatı olduğunu belirtmektedir (Richards, 2014). Küresel araştırmalar, mindfulness uygulamalarının stres yönetiminde, esneklik geliştirmede, odak ve konsantrasyonun artmasında yararlı olabileceğini göstermektedir (Collard, 2014).

Buna göre yurtiçinde ve yurtdışında mindfulness ile ilgili yapılan çalışmalar hem mindfulness hem de üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mindfulness ile ilgili yapılan çalışmalar olarak ele alınmıştır.

**2.4.1 Mindfulness ile ilgili yapılan çalışmalar.** Literatürde yer alan araştırma bulguları doğrultusunda da mindfulness düzeyine sahip kişilerin kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, stresli durumlara karşı uyumlu, başa çıkma mekanizmalarını kullanabilen ve kapasitelerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Ülev, 2014). Reltz, Chaskalson, Oliver ve Waller (2016)'a göre mindfulness eğitiminin ve pratiğinin, iş birliği içerisinde ilerlemesi gerektiğini, esneklik ile karmaşıklık durumlarının önüne geçmede yararlı olduğunu, yaptıkları araştırma neticesinde ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırma sekiz hafta boyunca sürmüş ve bireylere günde yaklaşık 10 dakikalık eğitim verilmiş. Bireylerde istenilen sonuçları elde etmede etkili olduğu görülmüştür. Ancak etkili sonuçların alınması için mindfulness eğitim programını tasarlayanın ve programa katılan kişilerin de önemli olduğu vurgulanmıştır (Reltz, Chaskalson, Oliver & Waller, 2016). Good, Lyddy, Glomb, Bono, Brown, Duffy ve Lazar (2016)'ın yönetim üzerine yaptıkları araştırmalarında, çalışma grubundaki sosyal sürecin bireyler üzerinde kilit rol olduğu gerekçesiyle mindfulness kavramının üzerinde durularak, bireylerin süreçlerine destek verilmesinin gerekliliği ortaya koyulmuştur. Araştırmada, mindfulness uygulamaları sonucunda, kişilerarası davranışların ikili ve çalışma grubu ilişkilerini etkilediği, iletişim kalitesini, ilişki kalitesini, empati ve şefkati geliştirmekte olduğu gözlenmiştir (Good, Lyddy, Glomb, Bono, Brown, Duffy & Lazar, 2016).

Shapiro, Schwart ve Bonner (1998)'in araştırmalarında, 7 hafta boyunca tıp fakültesi öğrencilerine mindfulness programı uygulanmıştır. Bu program sonucunda

üniversite öğrencilerinin kaygı ve depresyon içeren psikolojik problem düzeylerinde azalma tespit edilmiştir (Shapiro, Schwartz & Bonner, 1998). Sears ve Kraus (2009)'un yürüttükleri bir araştırmada ise katılımcılara yapılan mindfulness uygulamalarının sonrasında alınan ölçümlerde, katılımcıların kaygı belirti düzeylerinde anlamlı derecede düşüş ve umut düzeylerinde artış tespit edilmiştir.

Semple, Reid ve Miller (2005), bir mindfulness eğitimi programının çocuklarla uygulanabilirliğini ve kabul edilebilirliğini incelemek için bir pilot uygulama gerçekleştirmiştir. 6 haftalık bir deneme, 7 ve 8 yaşları arasındaki kaygı duygularını barındıran, beş adet çocuk ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, mindfulness becerilerinin çocuklar için kabul edilebilir olduğunu ve bir okul ortamında uygulanmasının mümkün olduğunu göstermiştir. Çocuklar mindfulness kavramını anlayabilmiş, programda öğretilen teknikleri kullanabilmiş ve mindfulness becerilerini günlük yaşamlarına dahil edebilmişlerdir. Semple, Reid ve Miller (2005), mindfulness becerilerini kullanarak, kaygı tedavilerinde mindfulness uygulamalarının kabul edilebilirliği için ön destek bulmuşlar ve çocuklardaki kaygıya yönelik bir müdahale etkisi olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Miller, Fletcher ve Kabat-Zinn (1995) tarafından yürütülen bir çalışmada, kaygı bozukluğu tanısı almış hasta grubuna 8 hafta boyunca mindfulness temelli stres azaltma programı uygulanmıştır. Uygulama sonucu hastaların kaygı belirtilerinde anlamlı derecede düşüş gözlenirken 3 yıl sonra kontrol amaçlı gerçekleşen görüşmelerde bu düşüşte kalıcılık sağlandığı görülmüştür (Miller vd., 1995). Ramel, Goldin, Carmona ve McQuaid (2004)'in Kaliforniya Üniversitesi öğrencileri üstünde gerçekleştirdikleri 8 hafta süren mindfulness uygulamaları sonrasında öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeyinde de azalma gözlemiştir (Ramel vd., 2004). Finucane ve Mercer (2006), kaygı bozukluğu ve depresyon tanısı alan kişilere uyguladıkları 8 hafta süren mindfulness temelli bilişsel terapi programı sonucunda kişilerin kaygı ve depresyon düzeylerinde azalma gözlenmiştir.

Vollestad, Svetsen ve Nielsen (2011)'in yürüttüğü bir çalışmada, kaygı bozukluğu tanısı almış bir hasta grubuna mindfulness temelli stres azaltma programı uygulanmış ve hastaların kaygı seviyelerinde de düşüş tespit edilmiştir (Vollestad vd., 2011). Colle, Vincent, Cha, Loehrer, Bauer ve Roedler (2010)'in yürüttüğü araştırma bulgularına göre, mindfulness temelli stres azaltma programı neticesinde yaşam

kalitesini arttıran pek çok alanda (duygusal iyi-oluş, zihinsel iyi-oluş, öznel iyi-oluş ve sosyal aktivite düzeyi vb.) anlamlı derecede gelişme sağlandığı gözlenmiştir.

Roemer, Lee, Pedneault, Erisman, Orsillo ve Mennin (2009), katılımcıları 395 tane üniversite öğrencisi olan araştırmalarında genel kaygı bozukluğu tanısı olan ve olmayanları karşılaştırmışlardır. Genel kaygı bozukluğu olan bireylerin kontrol grubuna kıyasla mindfulness düzeylerinin anlamlı seviyede düşük olduğu ve duygusal düzenleme becerilerinde anlamlı seviyede yüksek zorlanmalar yaşadıkları tespit edilmiştir (Roemer vd., 2009). Zeidan, Gordon, Merchant, Goolkasian (2010), 3 gün boyunca 27 üniversite öğrencisi üzerinde mindfulness programı uygulamışlardır. Bunun sonucunda öğrencilerin acıya duyarlılık ve kaygı düzeylerinde azalma gözlenmiştir (Zeidan vd., 2010).

Creswell (2017), çeşitli çalışmalarında, serum kortizol gibi strese bağlı gelişen hastalıkların, mindfulness uygulamalarıyla zihinde olumlu etkiler yarattığını gözlemiştir. Reb ve Choi (2014)' göre, mindfulness temeline dayanan, zihinsel sağlığı güçlendirmek için ABD ordusuna yapılmış bir çalışma olan Zihin Fitness Eğitimi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, bir ön test ve test sonrası müdahale değerlendirmesine dayandırılmıştır. Bireylere ve çalışma grubuna mindfulness müdahale değerlendirmesi adı altında bir test uygulanmış ve sonuçlara göre, mindfulness uygulamalarıyla bireylerin streslerinde azalma görülmüştür. Çalışma grubu içinde ise iletişim ve uyum düzeyinin arttığı, daha fazla işbirlikçi davranışların gözlemlendiği, görevlerindeki ve takım etkinliklerindeki çalışmalarda yükselişlerin yaşandığı belirtilmiştir (Reb & Choi, 2014, s.14). Buna ek olarak, araştırmacılar, mindfulness temelli müdahalelerin pek çok toplum arasında dayanıklılığı arttırdığını keşfetmişlerdir (Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong & Gelfand, 2010; Klatt, Steinberg & Duchemin, 2015). İsveç toplumundaki nüfusa dayalı bir çalışmada, mindfulness uygulamaları, genel olarak bireyler arasında iyi bir refah algısı ile ilişkilendirilmiştir (Bränström, Duncan & Moskowitz, 2011).

Mindfulness uygulamaları hem zihinsel hem de fiziksel alanlarla ilgili çeşitli kronik bozukluklar için psikoloji ve psikiyatri uygulamalarına dahil edilmiştir. Mindfulness becerilerine sahip olan çocukların, depresyon, kaygı, yeme bozuklukları, uyku bozuklukları, fibromiyalji (hassasiyet ve mükemmeliyetçilik), kronik ağrı sendromu, romatoid artrit (iltihaplı romatizma), kanser, HIV / AIDS, diyabet,

hipertansiyon, kardiyovasküler (kalp ve kan damarları hastalığı) hastalıklar ve kötü madde kullanımı gibi problemlerle başa çıkabilecekleri ifade edilmiştir (Cullen, 2011; Follette, Palm & Pearson, 2006; Chiesa & Serretti, 2011; Veehof, Oskam, Schreurs & Bohlmeijer, 2011; Patil, 2009). Sonuç olarak mindfulness uygulamaları stresi hafifletme, duyguları düzenleme, azalan reaktivite, daha fazla bilişsel esneklik, empati ve merhamet gibi üstün zekâlı ve yetenekli çocukları çeşitli yollardan etkileyen bu faktörleri olumlu şekilde geliştirmektedir (Davis & Hayes, 2011). Araştırmacılar, mindfulness uygulamalarıyla birlikte kazanılan mindfulness becerilerinin, çocuklarda olumsuz deneyimleri tolere edebilmeyi sağladığı için, endişe, öz-bilinç, güvensizlik gibi durumlarla çocukların rahatlıkla başa çıkabileceğini ileri sürmüşlerdir (Hanley, 2016; Hanley & Garland, 2017; van den Hurk, Wingens, Giommi, Barendregt, Speckens & van Schie, 2011).

Son yıllarda okullarda, odaklanmanın sağlanması amacıyla öğrencilerin zihinsel sağlık sorunları ele alınmıştır (Carsley ve Heath 2015; Koller ve Bertel 2006). Beş çocuktan birinin ve ergenlerin çoğunun okul yıllarında önemli zihinsel sağlık sorunlarıyla (kaygı, depresyon vb.) baş etmek zorunda kaldıklarını söylemişlerdir. Mindfulness programları, öğrencilerin zihinsel sağlıklarını ve genel olarak iyi olmalarını desteklemek için okullardaki bir müdahale biçimidir (Felver, Frank & McEachern, 2016; Tan, 2016; Zoogman ve ark. 2014). Yetişkinler için tasarlanmış çok sayıda mindfulness temelli program, çocuklar ve ergenler için sınıfta zihinsel sağlıklarını destekleyecek şekilde okula adapte edilmiştir (Burke 2010; Harnett & Dawe 2012; Kallapiran, Koo, Kirubakaran & Hancock, 2015). Ayrıca mindfulness eğitiminin, duygu düzenleme için kritik olan beyin alanlarının aktivasyonu ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir (Hölzel, Hoge, Greve, Gard, Creswell, Brown & Lazar, 2013).

Geçtiğimiz on yıl içinde, birçok çalışma, okul ortamındaki çocuklar ve ergenler için mindfulness temelli programların etkinliği değerlendirmiş ve bu programların, zihinsel sağlık sorunları gibi çeşitli sorunların sonuçlarından alınan dönütlerle gençlerin de desteklenmesine dikkat çekilmiştir (Felver, Frank & McEachern, 2016). Bununla birlikte, Kuyken, Weare, Ukoumunne, Vicary, Motton, Burnett ve Huppert (2013), bireysel farklılıkların (gelişimsel dönem, cinsiyet) ve program özelliklerinin (dikkat, eğitiminin türü) etkililiğini, çocukları etkileyip etkileyemediğini ve

öğrencilerin mindfulness eğitimlerine yanıt vermelerinin mümkün olup olmadığını, araştıran sınırlı araştırmalar olduğunu belirtmiştir. Kuyken, Weare, Ukoumunne, Vicary, Motton, Burnett ve Huppert (2013), öğretmenlerin, öğrencilerin zihinsel sağlık ihtiyaçlarını karşılayan, hedefe yönelik ve etkili mindfulness eğitimi programları sağlamada desteklemek için okul ortamlarında mindfulness becerilerinin kullanımının etkililiği konusundaki araştırmaların, giderek artmakta olduğunu söylemişlerdir. Bu çalışmaların ilk ve çocukların refahının iyileştirilmesi için ümit vermekte olan çalışmalar olduğunu dile getirmişlerdir. (Kuyken, Weare, Ukoumunne, Vicary, Motton, Burnett & Huppert, 2013). Okul temelli mindfulness programlarına ilişkin kabul edilebilirlik araştırmasının yetersizliği, literatürde önemli bir boşluğu temsil etmektedir (Villarreal, Ponce & Gutierrez, 2015).

Tüm çocuklar ve yetişkinler için yapılan çalışmaların yanı sıra, üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrencilerin mindfulness becerileri ile ilgili alan yazına bakıldığında bu çalışmaya sınırlılık getirmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile ilgili 2013-2017 yıllarını içine alan detaylı bir strateji ve uygulama planı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanarak, bu özel konu için büyük bir adım atılmıştır. Strateji ve uygulama planında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin önemini belirten etmenler vurgulanmıştır. Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin ülkelerin bilim, sanat, kültür ve teknolojik bakımdan gelişmişlik seviyesini yükselttiği gerçeği vurgulanmıştır.

Stratejik bakımdan değerlendirildiğinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler doğru ortamlarda değerlendirildikleri zaman, ülkelerin teknolojik, politik, ekonomik ve askeri bakımdan daha üstün ve güçlü konumlara erişeceğidir. Gelişmiş ülkelerin seviyesine erişmek için bu üstün yetenek ve zekâyâ sahip öğrencilerin, üniversite ortamlarında ve ARGE’de görev alarak, bilim ve teknolojiye katkı sağlamalarıyla mümkün olabilir. Pyne (2015), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların çeşitli ihtiyaçlarını farklı düzeylerde ve farklı gelişim alanlarında ele almak için mindfulness becerilerinin, kullanılabilir güçlü bir araç olduğunu bildirmiştir.

Taşkın, Uzun, Yazgan ve Vatanartıran (2018) tarafından mindfulness uygulamalarının sağlıklı bir psikoloji, duygusal anlamda iyilik halinde olma, öğrenmenin ve fiziksel sağlığın üzerindeki olumlu etkisinin artırılmasını

değerlendirilen üstün zekâlılar ve yeteneklileri de kapsayan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada 8 ila 11 yaş arasındaki okul çağındaki üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan çocuklar için psikometrik ölçekteki mindfulness uygulamalarının eksikliği gösterilmiştir. Bu amaçla, okul çağındaki çocuklar için bir mindfulness ölçeği geliştirilmiş ve mindfulness ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliliği incelenmiştir. Mindfulness Ölçeği'nin umut verici psikometrik özelliklere sahip olduğu ve Türk çocuklarında kullanılması önerilmiştir.

Sharp, Niemiec ve Lawrance (2016), yaptıkları çalışmada, üstün zekâlılar ve yetenekliler için mindfulness konusunun karmaşık olduğunu, bu nedenle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde mindfulness becerilerinin öğretiminin bilinçli bir şekilde yapılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çocuklarda mindfulness becerilerinin güçlendirilmesinin, düşüncelerinde farkındalık yaratılmasının ve karakter olarak güçlü bireyler yetiştirilmesinin, üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için umut verici bir kaynak olabileceğini de ifade etmişlerdir (Sharp, Niemiec & Lawrance, 2016). Mindfulness, hepimizin dünyaya sunabileceği eşsiz bir yeteneğe sahip olduğumuzu, gerçekte kim olduğumuzu ve en iyi nasıl ifade edebileceğimizi keşfetmemizin, yaptığımız işi etkileyeceğini anlamamızı sağlar (Collard, 2014). Okullardaki mindfulness uygulamaları, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklardaki davranış problemlerini çözmek, daha iyi ilişkiler kurmak, odağı geliştirmek ve daha pek çok şey için kullanılabilir. Mindfulness uygulamalarını, eğitim platformuna entegre etmek, öğrencilerin bu öğrencilerin bilişsel yönünü geliştirebilir ve sınavlarda daha yüksek puan almasına, yardımcı olabilir.



## Bölüm 3

### Yöntem

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yapılan betimsel bir çalışmadır. Karasar (2005)'a göre tarama modeli geçmişteki veya şüandaki var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeye yarayan bir modeldir. Kaptan (1998)'a göre betimsel tarama modeli; olayların, varlıkların, grupların, mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında betimlemeye ve incelemeye çalışan bir araştırma modelidir. Bu doğrultuda bu araştırma çerçevesinde üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri incelenmektedir.

#### 3.2 Evren ve Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini Bahçeşehir Kolejinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılarını ise 3 ve 4. sınıfta eğitimini sürdüren üstün zekâlı ve yetenekli tanısını almış ve bu tanıyı almamış toplam 760 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcılar 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin 32 ilinde bulunan üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanılanmış ve bu çerçevede Bahçeşehir Koleji bünyesinde yürütülen "Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Programı" na kayıtlı 360 (185 kız, 175 erkek) öğrenci, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 360 (186 kız, 174 erkek) öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın örnekleme ile ilgili demografik bilgilere dair betimsel analiz bulgularına yer verilmiştir. Katılımcıların; ilk olarak cinsiyete göre dağılımları (Tablo 1), daha sonra sınıf düzeyine göre dağılımları (Tablo 2) dağılımları sunulmaktadır.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

#### *Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları*

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan Katılımcılar	Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olmayan Katılımcılar
---	--

Cinsiyet	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Kız	185	49.9	186	50.1
Erkek	175	50.1	174	49.9
Toplam	360	100	360	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi üstün zekâlı ve yetenekli katılımcıların 185’ini kız öğrenciler oluştururken, 175’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan katılımcıların ise 186’sını kız öğrenciler, 174’ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Toplam üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan kız katılımcı sayısı 371, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan erkek katılımcı sayısı 349’dur.

Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

*Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları*

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan Katılımcılar			Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olmayan Katılımcılar		
Sınıf	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
3	172	47.8	165	45.8	
4	188	52.2	195	54.2	
Toplam	360	100	360	100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi üstün zekâlı ve yetenekli olan katılımcıların 172’si 3. sınıf, 188’i ise 4. sınıf öğrencisidir. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan katılımcıların ise 165’i 3. sınıf, 195’i ise 4. sınıf öğrencisidir. Toplam üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3.sınıf katılımcı sayısı 337, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 4.sınıf katılımcı sayısı 383’dir.

### 3.3 Verilerin Toplanması

Bu bölümde veri toplama araçları, veri toplama işlemleri, veri analiz işlemleri, geçerlik ve güvenilirlik, sınırlamalar sunulmaktadır.

**3.3.1 Veri toplama araçları.** Bu çalışma kapsamında Taşkın, Uzun, Yazgan ve Vatanartıran (2018) tarafından geliştirilen BAU Çocuklar için Mindfulness ölçeği veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

**3.3.1.2 BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği.** BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği Taşkın ve ark. (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 16 maddeden oluşmuştur ve ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, farkındalık ve tutumlar olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin farkındalık alt boyutu ölçekte bulunan 3., 4., 5., 6., 7., 8. ve 10. Maddelerin toplanmasından elde edilen ortalama ile elde edilmektedir. Ölçeğin tutumlar alt boyutu ise ölçekteki 1., 2., 9., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. maddelerin toplanmasından elde edilmektedir. Katılımcı ölçek maddelerini yanıtlarken, her bir ifade için “her zaman”, “bazen” ya da “hiçbir zaman” seçeneklerinden birini seçerek ölçeği tamamlar.

Taşkın ve ark. (2018) çocuklar için geliştirdiği ölçekteki çalışmada, ilk aşamada 275 öğrenciye, 41 maddelik BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BAU-MS) uygulamışlardır. Çalışmaya katılan 275 öğrenciden 146’sı erkek, 129’u kızdır. Çalışmaya katılan ilk grup, İstanbul’daki altı farklı özel okulda 3 ve 4. sınıf öğrencileri kapsamıştır. Elde edilen veriler ilk aşamada açımlayıcı faktör analizine (EFA) tabi tutulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi (Exploratory Factor Analysis) sonuçlarına göre, özdeğerler 1.00’den büyük olan ve toplam varyansın % 33’ünü oluşturan iki faktör sağlanmıştır.

Çalışmaya katılan ikinci grup, 188 öğrenci ile ilk aşamadan elde edilen 16 maddelik BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BAU-MS) üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (Confirmatory Factor Analysis) uygulanmış ve maddeler revize edilmiştir. Çalışmaya katılan 188 öğrenciden 97’si erkek, 91’i kızdır. İkinci aşamaya katılan öğrenciler, ilk aşamaya katılan öğrencilerden farklı özel okullardan seçilmiş ve ilk aşama katılımcılarıyla aynı yaşta olmasına dikkat edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (CFA) sonuçları iyi bir uyum ( $GFI = 0.95$ ;  $CFI = 0.97$ ;  $DUİE = 0.93$ ;  $RMSEA = 0.056$   $\chi^2 = 213,75$ ,  $df = 134$ ,  $\chi^2 / df = 1.59$ ) göstermiştir. Uyum indeksleri, 16 maddelik iki faktörlü çözümün, örnek verilere iyi bir şekilde uygun olabileceğini düşündürmüştür. Buna göre, 16 maddelik BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BAU-MS)'nin güvenilirliği tatmin edici bulunmuştur ( $\alpha = 0.80$ ).

**3.3.2 Veri toplama işlemleri.** Bu çalışma kapsamında, verilerin toplanmasına ilişkin gerekli izinler Bahçeşehir Koleji Genel Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırmacı ve genel müdürlük Psikolojik Danışma ve Rehberlik Koordinatörü tarafından belirlenen okulların yöneticilerinden alınan izinlerle Türkiye'de 32 ildeki 3 ve 4. sınıflar belirlenmiştir. Okul müdürü, dersin öğretmeni ve okul rehber öğretmeni tarafından belirlenen gün ve saatte okul rehber öğretmeni aracılığıyla ölçek uygulanmış, veriler okul rehber öğretmenleri tarafından toplanmıştır. Okul rehber öğretmenleri tarafından toplanan veriler ilk olarak genel müdürlük Psikolojik Danışma ve Rehberlik Koordinatörü'ne elektronik ortamda ulaştırılmış daha sonra verilerin düzenlenmesi amacıyla da yine elektronik ortamda araştırmacıya ulaştırılmıştır.

**3.3.3 Veri analiz işlemleri.** Araştırma için oluşturulan psikometrik ölçeğe öğrenciler tarafından verilen ve okul rehber öğretmeni tarafından kaydedilen sonuçlar, araştırmacıya ulaştırıldıktan sonra ölçeklerin kontrolleri tek tek yapılmıştır. Ayrıca kontroller sonucunda eksik ve hataya rastlanan 8 öğrencinin ölçekleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Ölçeğe verilmiş olan cevaplar, ölçekte yer alan bölümlere bağlı olarak elektronik ortama aktarılarak SPSS (Statistical Packet for Social Science) 20.0 versiyonu kullanılmış ve gerekli analizleri gerçekleştirilmiştir. Betimsel istatistik yöntemlerinden yüzde (%) ve frekans (*f*) analizleri kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir. Daha sonra, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan öğrenciler arasında mindfulness düzeyleri bakımından farklılık olup olmadığını anlamak için katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine yönelik farklılıkların tespiti için çok yönlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

### **3.4 Sınırlamalar**

Bu araştırmaya göre bazı sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmanın en önemli sınırlılığı verilerin uygun örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiş olmasıdır.

Bu araştırmanın verileri, Bahçeşehir Kolejinde 'üstün zekâlı ve yetenekli' tanısı almış ve Bahçeşehir Kolejinin organize ettiği Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Programı'na gönüllü olarak katılım sağlayan öğrenciler ile yine Bahçeşehir Kolejinde 'üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış' öğrenciler ile sınırlıdır.

Katılımcılar, 'üstün zekâlı ve yetenekli' tanısı alarak, 'Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler' programında yer alan 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile 'üstün zekâlı ve

yetenekli' tanısı almayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Buna bağlı olarak, çalışma bulguları üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış ve almamış 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.



## **Bölüm 4**

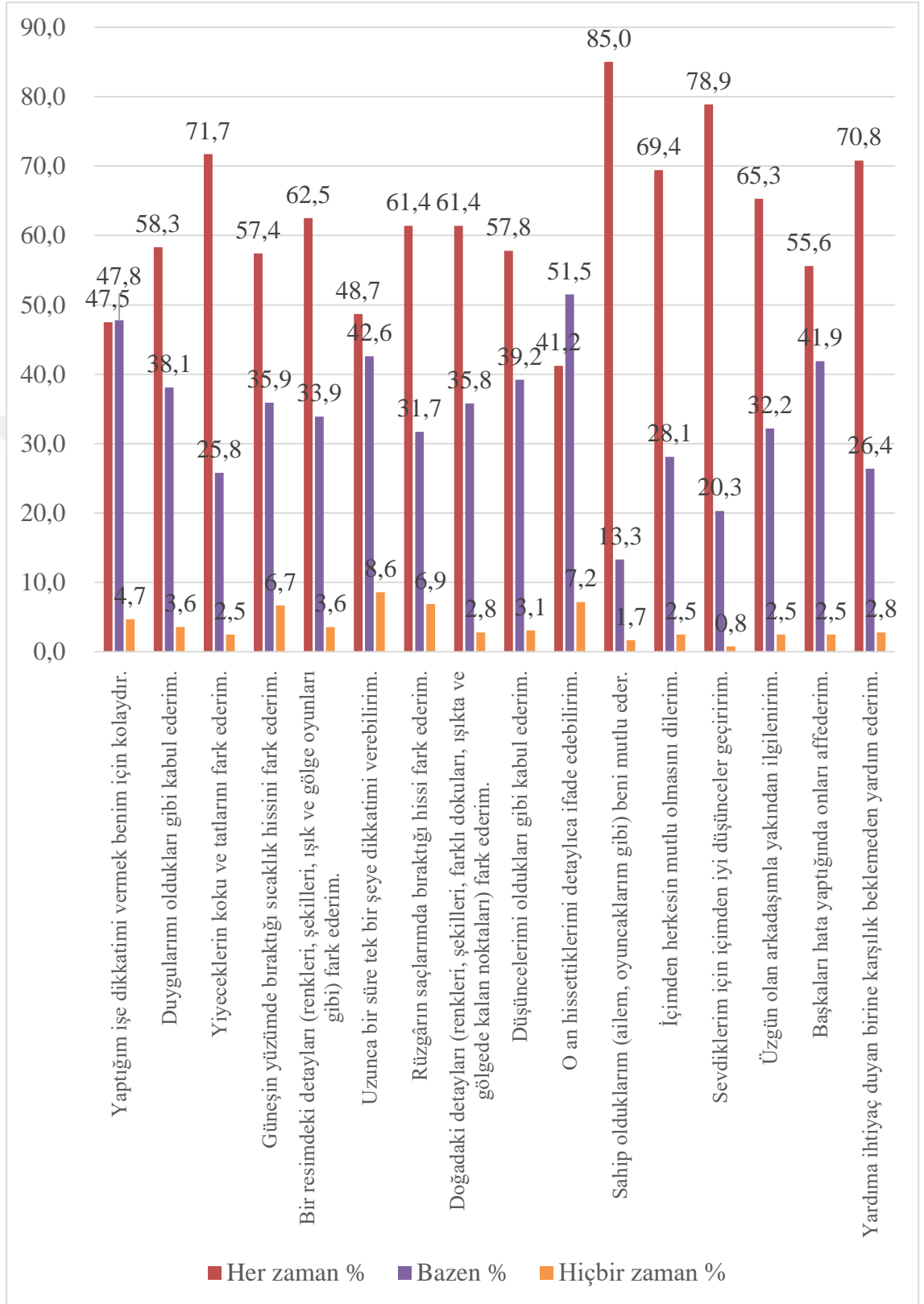
### **Bulgular**

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilen analiz bulgularına yer verilmektedir.

Buna göre, bu bölüm üç ana başlıktan oluşmaktadır. İlk başlıkta üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin analiz bulgularına yer verilmiştir. İkinci başlıkta üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine ilişkin cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin analiz bulguları yer almaktadır. Üçüncü başlıkta ise üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeylerine yönelik bulgular sunulmuştur.

#### **4.1 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerin Mindfulness Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular**

Çalışmanın amacı doğrultusunda üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrencilerin BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği'nin maddelerine verdikleri cevaplar betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin işaretlenme yüzdeleri aşağıdaki gibidir:

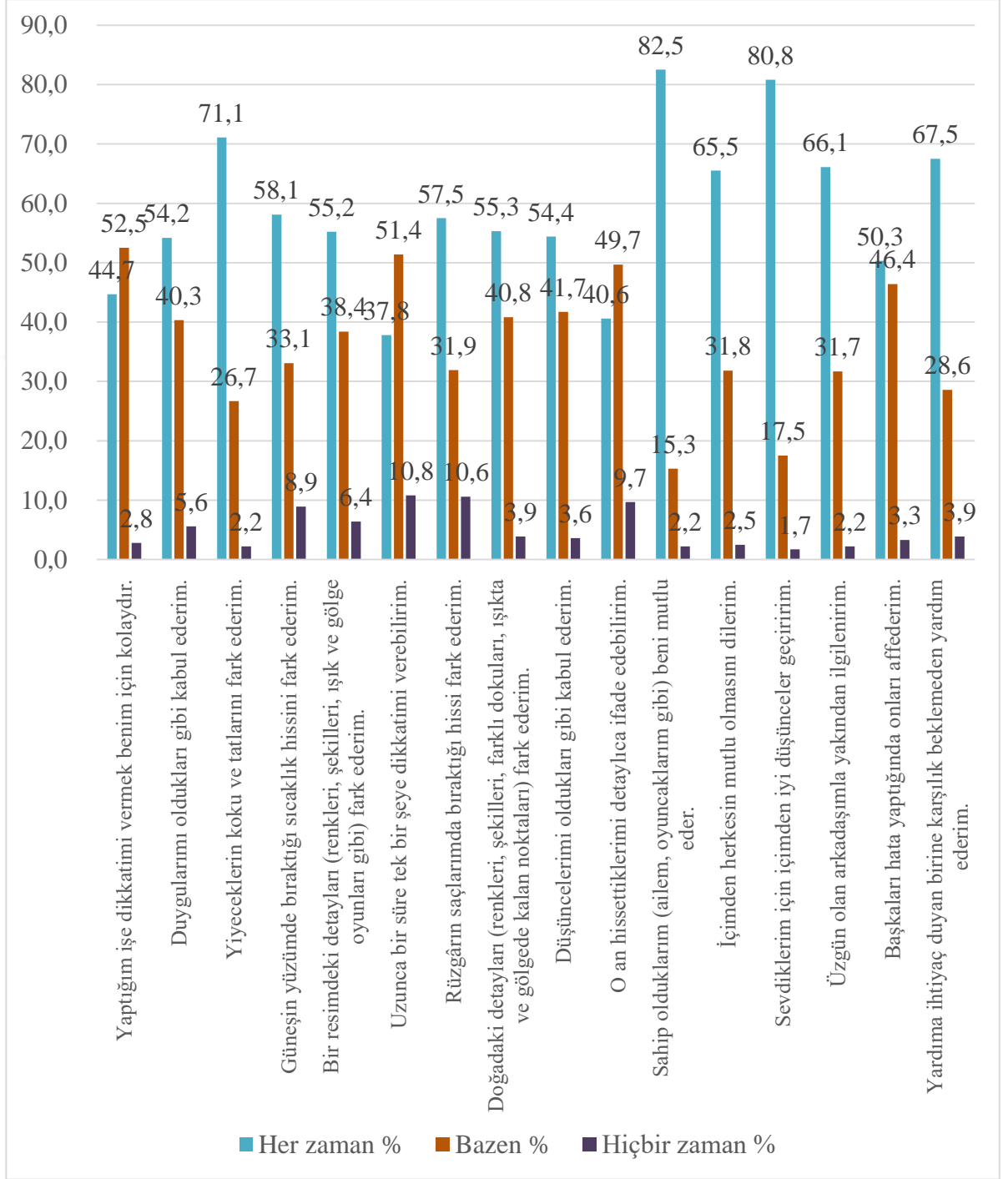


Şekil 1. Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri yüzdeleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere, üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, “Yaptığım işe dikkatimi vermek benim için kolaydır.” maddesinde ‘bazen’ seçeneği %47.8 oranıyla en çok işaretlenmiştir. “Duyularımı oldukları gibi kabul ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %58.3 oranıyla katılımcılar tarafından en çok işaretlenen seçenek olmuştur. “Yiyeceklerin koku ve tatlarını fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %71.7 oranıyla en çok işaretlenmiştir. “Güneşin yüzümde bıraktığı sıcaklık hissini fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %57.4 oranıyla en çok tercih edilendir. “Bir resimdeki detayları (renkleri, şekilleri, ışık ve gölge oyunları gibi) fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %62.5 oranında tercih edilmiştir. “Uzunca bir süre tek bir şeye dikkatimi verebilirim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %48.7 oranıyla katılımcıların neredeyse yarısının en çok işaretlediği seçenek olmuştur. “Rüzgârın saçlarımda bıraktığı hissi fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %61.4 oranıyla katılımcılar tarafından en çok işaretlenen seçenek olmuştur. “Doğadaki detayları (renkleri, şekilleri, farklı dokuları, ışıkta ve gölgede kalan noktaları) fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %61.4 oranıyla en çok işaretlenmiştir. “Düşüncelerimi oldukları gibi kabul ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %57.8 oranıyla en çok tercih edilen olmuştur. “O an hissettiklerimi detaylıca ifade edebilirim.” maddesinde ‘bazen’ seçeneği %51.5 oranıyla katılımcıların yarıdan fazlasının en çok işaretlediği seçenektir. “Sahip olduklarım (ailem, oyuncaklarım gibi) beni mutlu eder.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %85.0 oranıyla en çok tercih edilen seçenek olmuştur. “İçimden herkesin mutlu olmasını dilerim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %69.4 oranında en fazla tercih edilen seçenektir. “Sevdiklerim için içimden iyi düşünceler geçiririm.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %78.9 oranında en çok işaretlenendir. “Üzgün olan arkadaşımınla yakından ilgilenirim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %65.3 oranında en fazla tercih edilendir. “Başkaları hata yaptığında onları affederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %55.6 oranında en çok tercih edilen seçenektir. “Yardıma ihtiyaç duyan birine karşılık beklemeden yardım ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %70.8 oranında katılımcıların birçoğu tarafından en çok tercih edilen seçenek olmuştur. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilerin BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği’nin maddelerine verdikleri cevaplar betimsel



analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Bulgular Şekil 2’de sunulmaktadır. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin işaretlenme yüzdeleri aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri yüzdeleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, “Yaptığım işe dikkatimi vermek benim için kolaydır.” maddesinde ‘bazen’ seçeneği %52.5 oranıyla en çok işaretlenmiştir. “Duygularımı oldukları gibi kabul ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %54.2 oranıyla katılımcılar tarafından en çok işaretlenen seçenek olmuştur. “Yiyeceklerin koku ve tatlarını fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %71.1 oranıyla en çok işaretlenmiştir. “Güneşin yüzümde bıraktığı sıcaklık hissini fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %58.1 oranıyla en çok tercih edilendir. “Bir resimdeki detayları (renkleri, şekilleri, ışık ve gölge oyunları gibi) fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %55.2 oranında tercih edilmiştir. “Uzunca bir süre tek bir şeye dikkatimi verebilirim.” maddesinde ‘bazen’ seçeneği %51.4 oranıyla katılımcıların en çok işaretlediği seçenek olmuştur. “Rüzgârın saçlarımda bıraktığı hissi fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %57.5 oranıyla katılımcılar tarafından en çok işaretlenen seçenek olmuştur. “Doğadaki detayları (renkleri, şekilleri, farklı dokuları, ışıpta ve gölgede kalan noktaları) fark ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %55.3 oranıyla en çok işaretlenmiştir. “Düşüncelerimi oldukları gibi kabul ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %54.4 oranıyla en çok tercih edilen olmuştur. “O an hissettiklerimi detaylıca ifade edebilirim.” maddesinde ‘bazen’ seçeneği %49.7 oranıyla katılımcıların yarısından fazlasının en çok işaretlediği seçenektir. “Sahip olduklarım (ailem, oyuncaklarım gibi) beni mutlu eder.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %82.5 oranıyla en çok tercih edilen seçenek olmuştur. “İçimden herkesin mutlu olmasını dilerim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %65.5 oranında en fazla tercih edilen seçenektir. “Sevdiklerim için içimden iyi düşünceler geçiririm.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %80.8 oranında en çok işaretlenendir. “Üzgün olan arkadaşşımla yakından ilgilenirim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %66.1 oranında en fazla tercih edilendir. “Başkaları hata yaptığında onları affederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %50.3 oranında en çok tercih edilen seçenektir. “Yardıma ihtiyaç duyan birine karşılık beklemeden yardım ederim.” maddesinde ‘her zaman’ seçeneği %67.5 oranında katılımcıların birçoğu tarafından en çok tercih edilen seçenek olmuştur.

Yukarıdaki Şekil 1 ve Şekil 2’den de görüldüğü üzere “Uzunca bir süre tek bir şeye dikkatimi verebilirim.” maddesi ‘her zaman’ seçeneği %48.7 oranıyla üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrenciler tarafından en çok işaretlenen seçenek iken üstün

zekâlı ve yetenekli olmayan öğrenciler ‘bazen’ seçeneğini %51.4 oranıyla en çok işaretlemiştir. En büyük fark bu madde üzerinde görülmüştür.

#### 4.1.1 Üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerin mindfulness düzeylerinin alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular.

Çalışmanın amacı doğrultusunda üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin mindfulness düzeylerinin alt boyutlarında farklılaşp farklılaşmadığının anlaşılması amacıyla çok yönlü varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Mindfulness düzeylerinin iki alt boyutu, tutumlar ve farkındalık olarak incelenmiştir. Buna göre, tutumlar alt boyutu, ölçekteki 1., 2., 9., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. maddeleri, farkındalık alt boyutu ise 3., 4., 5., 6., 7., 8. ve 10. maddelerin toplamından oluşmuştur. Mindfulness düzeylerinin iki alt boyutu olan tutumlar ve farkındalık bulguları Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3

#### *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları*

Zekâ Düzeyi	Değişken	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan	Tutumlar	360	2.63	0.31	0.55	0.58
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olmayan	Boyutu	360	2.61	0.36		
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan	Farkındalık	360	2.52	0.35	2.39	0.02
Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olmayan	Boyutu	360	2.46	0.34		

Tablo 3’de görüldüğü gibi *p* değeri 0.58 olarak bulunmuştur. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrencilerin mindfulness düzeylerinin, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilerin mindfulness düzeylerinden tutumlar boyutuna göre anlamlı bir düzeyde farklılığı yoktur ( $0.58 > 0.05$ ).

Tablo 3’de ve MANOVA sonuçlarından yola çıkarak p değeri 0.02 olarak bulunmuştur. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrencilerin mindfulness düzeylerinin, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilerin mindfulness düzeyinden farkındalık boyutuna göre anlamlılığı vardır ( $0.02 < 0.05$ ). Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin farkındalıkları, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerindeki farkındalıklarına göre istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur.

#### 4.2 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Bu çalışma çerçevesinde, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin mindfulness düzeyine ilişkin cinsiyet farklılıkları incelenmiştir.

**4.2.1 Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları.** Bu çalışma çerçevesinde, üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrencilerin mindfulness düzeylerinin, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için çok yönlü varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

*Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Cinsiyet Farklılıkları*

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	F	p
Tutumlar Boyutu	Kız	185	2.63	0.31	0.38	0.85
	Erkek	175	2.63	0.32		
Farkındalık Boyutu	Kız	185	2.53	0.34	0.15	0.70
	Erkek	175	2.52	0.36		
Tutumlar*Farkındalık				0.00	0.72	0.93

Tablo 4’te sunulduğu gibi, üstün zekâlı ve yetenekli olanların mindfulness düzeylerinin tutumlar boyutu açısından cinsiyete göre anlamlı farka sahip olup olmadığı çok yönlü varyans analizi (MANOVA) ile belirlenmiştir. Çok yönlü varyans

analizi (MANOVA) sonucu  $p$  değeri 0.85 olarak bulunmuştur.  $0.85 > 0.05$  olduğu için üstün zekâlı ve yetenekli olanların mindfulness düzeylerinin tutumlar boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Üstün zekâlı ve yetenekli olanların mindfulness düzeylerinin farkındalık boyutu açısından cinsiyete göre  $p$  değeri 0.70 olarak bulunmuştur.  $0.70 > 0.05$  olduğu için üstün zekâlı ve yetenekli olanların mindfulness düzeylerinin farkındalık boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yukarıdaki tabloda tutumlar\*farkındalık ortak etkilerine bakıldığında ve çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçlarından yola çıkarak  $p = 0.93$  olduğu için 0.05 den büyük ve % 95 güvenle tüm bağımlı değişkenler için varyanslar homojendir. Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4.sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

**4.2.2 Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları.** Bu çalışma çerçevesinde, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilerin mindfulness düzeylerinin, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için çok yönlü varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 5

*Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Cinsiyet Farklılıkları*

Değişken	Cinsiyet	$N$	$X$	$S_s$	$F$	$P$
Tutumlar Boyutu	Kız	186	2.68	0.32	6.55	0.01
	Erkek	174	2.55	0.38		
Farkındalık Boyutu	Kız	186	2.51	0.33	0.72	0.40
	Erkek	174	2.41	0.35		
Tutumlar*Farkındalık				0.04	7.29	0.001

Tablo 5’te sunulduğu gibi, üstün zekâlı ve yetenekli olmayanların mindfulness düzeylerinin tutumlar boyutu açısından cinsiyete göre  $p$  değeri 0.01 olarak bulunmuştur.  $p < 0.05$  olduğu için üstün zekâlı ve yetenekli olmayanların mindfulness

düzeylerinin tutumlar boyutuna ilişkin cinsiyet farklılığında, kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Diğer bir söyleyişle üstün zekâlı ve yetenekli olmayan kızların mindfulness düzeyindeki tutumlar alt boyutu, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan erkeklerin mindfulness düzeyindeki tutumlar alt boyutuna göre daha yüksektir. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayanların mindfulness düzeylerinin farkındalık boyutu açısından cinsiyete göre  $p$  değeri 0.40 olarak bulunmuştur.  $0.40 > 0.05$  olduğu için üstün zekâlı ve yetenekli olmayanların mindfulness düzeylerinin farkındalık boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yukarıdaki tabloda tutumlar\*farkındalık ortak etkilerine bakıldığında ve çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçlarından yola çıkarak  $p = 0.001$  olduğu için 0.05 den küçüktür. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf kız öğrencilerinin farkındalık düzeyleri, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf erkek öğrencilerin farkındalık düzeylerine göre daha yüksektir.

#### **4.3 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Seviyeleri Açısından Mindfulness Düzeylerine Yönelik Bulgular**

Bu çalışma çerçevesinde, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin, sınıf seviyeleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için çok yönlü varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır.

**4.3.1 Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeyleri.** Tablo 6'da üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeylerine ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 6

*Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Sınıf Seviyeleri Açısından Farklılıkları*

Değişken	Sınıf Seviyesi	$N$	$X$	$S_s$	$F$	$p$
Tutumlar	3.Sınıf	172	2.61	0.33	0.71	0.40
Boyutu	4.Sınıf	188	2.64	0.29		

Farkındalık	3.Sınıf	172	2.47	0.36	2.99	0.09
Boyutu	4.Sınıf	188	2.57	0.33		
Tutumlar*Farkındalık				0.02	3.80	0.02

Tablo 6'ya göre, üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin tutumlar boyutu açısından sınıf seviyelerine göre  $p$  değeri 0.40 olarak bulunmuştur.  $P > 0.05$  olduğu için üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin tutumlar boyutunda, sınıf seviyeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin farkındalık boyutu açısından sınıf seviyelerine göre  $p$  değeri 0.09 olarak bulunmuştur.  $0.09 > 0.05$  olduğu için üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin farkındalık boyutunda, sınıf seviyeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Yukarıdaki tabloda tutumlar\*farkındalık ortak etkilerine bakıldığında ve çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçlarından yola çıkarak  $p = 0.02$  Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin sınıf seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. Üstün zekâlı ve yetenekli olan 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin, üstün zekâlı ve yetenekli olan 3. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine göre daha yüksektir.

**4.3.2 Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeyleri.** Tablo 7'de üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeylerine ilişkin tutumlar ve farkındalık alt boyutlarına göre veriler bulunmaktadır.

Tablo 7

*Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Tutumlar ve Farkındalık Boyutuna İlişkin Sınıf Seviyeleri Açısından Farklılıkları*

Değişken	Sınıf Seviyesi	$N$	$X$	$Ss$	$F$	$p$
Tutumlar	3.Sınıf	165	2.60	0.34	0.51	0.82

Boyutu	4.Sınıf	195	2.63	0.37		
Farkındalık	3.Sınıf	165	2.44	0.35	0.76	0.78
Boyutu	4.Sınıf	195	2.48	0.34		
Tutumlar*Farkındalık				0.004	0.72	0.48

Tablo 7'ye göre, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeylerinin Tutumlar boyutuna ilişkin  $p$  değeri 0.82 olarak bulunmuştur.  $0.82 > 0.05$  olduğu için üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeylerinin tutumlar boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeylerinin farkındalık boyutuna ilişkin  $p$  değeri 0.78 olarak bulunmuştur.  $0.78 > 0.05$  olduğu için üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından mindfulness düzeylerinin farkındalık boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur.

Yukarıdaki tabloda tutumlar\*farkındalık ortak etkilerine bakıldığında ve çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçlarından yola çıkarak  $p = 0.48$  olduğu için 0.05 den büyüktür. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin sınıf seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.



## Bölüm 5

### Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular üç kısımda oluşmuştur. Birinci kısımda üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine ilişkin farklılıklar tartışılmıştır. İkinci kısımda üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin cinsiyete ilişkin farklılıkları ve üçüncü kısımda ise üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin sınıf düzeyine ilişkin farklılıklarına dair bulgular tartışılmıştır.

#### 5.1 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerine İlişkin Farklılıkların Tartışılması

Bu çalışmanın amacı, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında öncelikle üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine ilişkin farklılıklar araştırılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulguları, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri iki alt boyutta incelenmiştir. Bu alt boyutlardan biri olan tutumlar boyutuna göre, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde fark gözlenmemiştir. Fakat mindfulness alt boyutlardan farkındalık boyutuna göre, üstün zekâlı ve yetenekli olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerine göre farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Alan yazında üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine ilişkin yapılan Türkiye’de ilk çalışma olması çalışma bulgularının tartışılmasını sınırlandırmaktadır. Bu doğrultuda bulgular uluslararası çalışma bulguları göz önünde bulundurularak tartışılmıştır. Buna göre;

Schraw ve Dennison (1994) yaptıkları araştırmalarda farkındalığın, öğrencilerin öğrenmelerine, kendilerini değerlendirmelerine, karşılaştıkları problemleri rahatça çözebilmelerine yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Shapiro, Schwartz ve Bonner (1998), farkındalığın çocuklarda, pozitif etkiye, şefkat göstermeye, şükran duymaya, empati yapmaya ve başkalarıyla olan bağlılıkta artışa sebep olduğunu belirtmiştir. Coutinho (2007) ile Garner ve Alexander (1989) araştırmalarında, farkındalıkları güçlü olan öğrencilerin akademik olarak daha yüksek performans gösterdiğini ve daha stratejik düşündüğünü ifade etmektedirler. Schraw ve Dennison (1994) çalışmalarında, farkındalığın ve becerilerin, her alanda şansa bırakılmadan ebeveynler, öğretmenler tarafından öğretilmesi gerektiğininin üzerinde durmaktadır.

Bu çalışma bulgularıyla tutarlı olarak Silverman (1997), üstün zekâlılıkta ve yeteneklilikte niteliksel olarak normalden farklı bir farkındalık ve içsel deneyimin, artmış yoğunluğun söz konusu olduğunu ileri sürmüştür. Bu özelliklerin ileri zekâ ve yetenekle bir araya gelmesi ile asenkronize gelişimi ortaya çıkarmaktadır. Benzer olarak, Ataman (2009), üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin yüksek farkındalık seviyesine sahip olduğunu dile getirmiştir. Shapiro, Schwartz ve Bonner (1998), üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin, kendilerini tanımada yaşadığı zorlukların ve kendilerinde var olan olumsuzluklara karşı önyargılı olmasının, mindfulness ile tespit edilebileceğini ve bu olumsuzlukların giderilebileceğini söylemiştir. Von Károlyi (2006), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların farkındalıklarının olup olmadığını belirlemek için 1-3. Sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, ortalama çocuklara göre farkındalık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Ebeveynlerin ve üstün zekâlı ve yetenekli çocukların görüşlerinden elde edilen verilerle çocukların sosyal ve duygusal alanda farkındalık yarattığı ortaya koyulmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli olan çocuklarla, üstün zekâlı ve yetenekli olmayanlar karşılaştırıldığında, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken yaşta sosyal ve duygusal farkındalıkları oluşabilmektedir (Von Károlyi, 2006). Bu araştırmalardan yola çıkarak farkındalığı yüksek bireyler olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere mindfulness uygulamalarının öğretmen rehberliğinde yapılması, bu bireylerin becerilerinin geliştirilmesi noktasında umut verici olabileceği söylenebilmektedir.

Brown ve Ryan (2003) yaptıkları araştırmalarında, dūřüncelerin bastırılmasında, ruminatif dūřüncelerde ve hořa gitmeyen dūřüncelerde mindfulness uygulamaları kullanılarak olumsuzlukların kişiden uzak tutulabileceğini ifade etmiştir. Mindfulness uygulamalarının, farkındalığı güçlü kılmak, refahı, pozitif ilişkileri ve problemli durumlarla bař edebilmeyi sağlamakta yardımcı olduğunu da söylemişlerdir. Bu sebeple mindfulness düzeyleri dūřük çıkan ũstün zekâlı ve yetenekli olmayan bireyler için, mindfulness temelli uygulamalar, ũđrencilerin ve bireylerin odaklanmasını, dikkatini ve farkındalığını geliştirmek için yapılabilir.

Brown ve Ryan (2003) çalıřmasına gűre mindfulness, çocukların dikkatinin dűzenlenmesine, duygularını açık bir řekilde kabul etmesine, merak edilen deneyimler yařamasına da yardımcı olabildiđini ifade etmiřlerdir. Buna bađlı olarak, ũstün zekâlı ve yetenekli ũđrencilere mindfulness becerilerini ũđretmek duygularının kontrolleri açasından fayda sađlayabilir. Sharp, Niemiec ve Lawrance (2016)'nın çalıřmalarına gűre mindfulness ile karakteri güçlü ũđrenciler ortaya çıktıđını, bu ũđrencilerde dikkati ve farkındalıđı yukarıya dođru tařıyan bir etki gűzlendiđini söylemiřtir. Dikkati ve farkındalıđı yűksek olan ũđrencilerin daha etkili bir iletiřim sađlayabileceđi gűzlenebilir.

Willard ve Saltzman (2015)'in çalıřmasında, ũđrencilerde mindfulness temelli programların, dűrtű kontrolű, űz dűzenleme, sosyal yeterlilik, akademik performans gibi çok sayıda duruma olumlu řekilde etki edeceđini belirtmektedir. Mindfulness uygulamaları ũđrencilerin agresif davranıřlarında azalmaya da yardımcı olur. Ayrıca bazı ũstün zekâlı ve yetenekli ũđrencilerin dikkatlerinin çok dađınık olması nedeniyle dikkatlerini dűzenleme ve yűnlendirmeye ihtiyaç duyabilirler. Bu sebeple mindfulness uygulamalarını dűzenli yapan ũstün zekâlı ve yetenekli ũđrencilerin dikkati ve farkındalıđı da güçlü olduđu sonuca ulařmıřlardır. Agresif davranıřlarda bulunan, kontrolsűz duygu çıkıřları yapan çocuklarda mindfulness uygulamaları, çocuđun duygularını dűzenleme becerisine sahip olmasına yardımcı olarak çocuk ve aile arasındaki iletiřimi daha kolay hale getirebilir. Çalıřmaların geneline bakıldıđında sűz konusu arařtırma ile paralel sonuçlara ulařıldıđı gűrűlmektedir.

## **5.2 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Cinsiyete İlişkin Farklılıkların Tartışılması**

Bu bölümde öncelikle, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin cinsiyete yönelik farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulguları sonucuna göre, her iki grup için kız ve erkek öğrencilerin mindfulness düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Toplumumuzda cinsiyet ayrımı yapılmaksızın farkındalıkları ve dikkatleri yüksek bireyler yetiştirilmeye çalışılmasına özen gösterilebilir. Bu sayede daha bilinçli bir gelecek nesil ile karşılaşılabilir. Bulgular çalışma kapsamında üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde cinsiyete yönelik bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni olarak, çocuklara, başta okulda ve yaşanan toplumda cinsiyet ayrımı yapılmadan, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel gelişimlerine katkıda bulunan, çocukların kendilerini sağlıklı bir şekilde ifade edebilen ve diğer insanları anlayabilmeleri için doğru iletişim becerileri kazanabilmelerine yardımcı olan bir toplum ortamı sağlanıldığı için mindfulness düzeylerinin cinsiyete yönelik fark oluşturmadığı düşünülebilir.

Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olarak, Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann ve Zumbo (2014)'ün çocuklara uyarladıkları mindfulness çalışmalarından birinde, araştırmacılar öğrencilerin mindfulness düzeylerinde cinsiyetler arası bir farka rastlamadığını dile getirmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinde de iki alt boyut incelenmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf kız öğrencilerinin mindfulness düzeyleri, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf erkek öğrencilerin mindfulness düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre kız öğrencilerin mindfulness düzeylerinin daha yüksek çıkmasının sebebi çalışmanın sınırlılıklarında belirtilen örneklemden kaynaklandığı, bunun yanında kız öğrencilerin duygusal gelişiminin erkek öğrencilere göre daha ileri düzeyde olabileceği düşünülebilir.

Araştırma bulgularıyla tutarlı olarak, ABD'de Brown Üniversitesi tarafından yapılmıştır (Hosie, 2017). Yapılan araştırmalarda kızların mindfulness düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olduğunu belirtilmiştir. Araştırmacılar, 12 haftalık

mindfulness eğitimi boyunca 41 erkek ve 36 kız öğrenciden oluşan bir grubu değerlendirmiş, kızların ruhsal durumlarında önemli bir değişim yaşanırken, erkekler için değişikliklerin çok az olduğu sonuca varılmıştır. Farkın nedeninin kızların kendilerini yüzleşmeye ya da duygularını açığa vurmaya yöneltmesi, güçlülere karşı dirençleri gibi durumlarını öne süren araştırmacılar, kızların erkeklere göre duygulara daha fazla zaman harcamaya eğilimli olduğunu ifade etmişler. Aksine erkeklerin endişelerini bir kenara atıp göz ardı etme eğilimde olduğunu dile getirmişlerdir. Erkeklerin bu eğilimde olduğundan dolayı şimdiki ana odaklanmaya daha yatkın olduğunu ifade etmişler. Bu çalışma ile farkındalık becerileri, iyilik düzeyleri, kendini kabul etme, fazla tepki göstermeme, yargısız olma ve gözlemleyici olan bireyleri araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın toplumsal farkındalığın cinsiyet üzerindeki ilk çalışmalarından biri olduğu da ifade edilmiştir (Hosie, 2017).

Chen, Comerford, Shinnick ve Ziedonis (2010)'da mindfulness düzeyinin cinsiyete dayalı etkileri üzerine yaptıkları bir çalışmada, kadınların kaygı ve duygu değişimlerinde, erkeklerden daha fazla azalma olduğunu dile getirmişler. Mindfulness uygulamalarının ruminasyonu azalttığını öne süren diğer çalışmalarda yer almıştır. Mindfulness uygulamalarının, kızlarda içsel tepki verme ve ruminatif eğilimleri azalttığı, erkeklerde dikkatten çok düşünce ve duygulara doğru ilgiyi arttırdığı düşünülmüştür (Jain, Shapiro, Swanick, Roesch, Mills, Bell & Schwartz, 2007; Kingston, Dooley, Bates, Lawlor, & Malone 2007; Shakar, Britton, Sbarra, Figueredo & Bootzin, 2010; Heeren ve Philippot, 2011). Sonuçlar, değişkenler arasındaki ilişkiler bakımından bu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson ve Carmod (2004), mindfulness düzeyleri yüksek olan kızlarda kendini sevmeye, şefkat gösterme, olumsuz deneyimlere ve duygulara karşı tepkisiz yaklaşabilme, kendilerine öz eleştiri daha fazla yapabilme gibi gözlemler ile ruminasyonu nasıl azaltılabileceğine ilişkin bir göstergesi olduğunu araştırmalarında belirtmişlerdir. Bryant (2003)'ın mindfulness odaklı duygularla başa çıkma ve tat alma alanlarındaki araştırmalarından yola çıkarak kızların erkeklere göre mindfulness düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Bu sonuç çalışmamızın bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Greco, Baer ve Smith (2011) ise bulguların tam tersi olan bir çalışma ile erkeklerin mindfulness düzeyi ortalamalarının kızlara kıyasla biraz daha yüksek

olduğunu gözlemlemişlerdir. Sonuçlardaki farklılığın sebebinin, kız ile erkek sayısının eşit olmayışı, o anki duygu durumlarındaki farklılıklar, yaş ve eğitim seviyesindeki farklılıklardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

### **5.3 Üstün Zekâlı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeylerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Farklılıkların Tartışılması**

Bu bölümde üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin sınıf düzeyine ilişkin farklılıkları incelenmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin sınıf düzeyine ilişkin farklılığının olmadığı sonucuna varılmıştır.

Mindfulness düzeylerinin alt boyutlarının tümünün incelenmesiyle, üstün zekâlı ve yetenekli olan 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerinin, üstün zekâlı ve yetenekli olan 3.sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedeni olarak, mindfulness kavramının ilkökul seviyesindeki öğrenciler için somut bir kavram olmamasından kaynaklı anlaşılabilir olamaması, 4.sınıfta soyut algılarının artabileceği, erişkinliğe ulaştıkça daha anlaşılabilir bir düzeye gelebileceğini söyleyebiliriz.

Bryant (2003) ve Gross (2009), ortaya koydukları araştırmalarda sınıf seviyesine bağlı olarak yaş seviyesi ilerledikçe duygusal kontrolün ve keyif alınan şeylerin daha farkına varılarak, mutluluğun yüksek, depresyonun düşük seviyede yer aldığı söylemişlerdir. Sheldon ve Kasser (2011), çalışmalarında mutluluğun yaşla birlikte arttığını, depresyonun yaşla birlikte düşüş gösterdiğini araştırmalarında ifade etmişlerdir. Diener, Sandvik ve Larsen (1985) yaşın ilerlemesiyle birlikte daha az depresyon ve duyguları azalmaya eğilimli olduğu görünmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda sınıf düzeyinin ilerlemesine bağlı olarak yaş seviyesinin artmasıyla, sosyalleşmenin ve toplumsal bilincin gelişmesi gerçekleşebilir, buna bağlı olarak farkındalıkları yüksek bireyler olarak gelişimlerine katkıda bulunabilir ve farkındalıkları daha yüksek bireyler ortaya çıkabilir. Bunun paralelinde çalışmaların olmasının sebebinin örnekleme yöntemindeki benzerlik ve çalışmanın aynı demografik değişkenlere göre yürütülmesi olabileceği düşünülmektedir.

Mogilner, Kamvar ve Aaker (2011) çalışmalarında sınıf düzeyinin artışıyla birlikte şimdiki ana odaklanma arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Diener, Sandvik ve Larsen (2011) ile Mogilner, Kamvar ve Aaker (2011), duygusal kontrol ve yaşa bağlı olarak gruplar arasındaki farklılıklarla ilgili yaptıkları araştırmada sınıf seviyesinin ve yaşın büyümesiyle farkındalık düzeylerinde artış gösterildiği bildirilmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin farklılıkların bulgularıyla tutarlı olarak, California-Davis Üniversitesi ve Mindful Schools tarafından öğrencilerin dikkatini, sınıf etkinliklerine odaklanmasını ve katılım becerilerini görmek amacıyla 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada, sınıf seviyesinin önemli olmadığı, her çocuğun aynı şeyi yapmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Yürütülmüş olan çalışmada, mindfulness uygulamalarının 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yararlarından bahsedilmiştir. Buna göre öğrencilerin daha az dürtüsel ve birbirleriyle iletişim sağlarken düşünerek hareket etmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin daha özgüvenli olduğu, öğrencileri üzen ve sınırlendiren durumlarla nasıl başa çıkacaklarına yönelik stratejileri öğreten bir uygulama olduğundan söz edilmiştir (Burkhart, 2017).

Araştırma bulgularıyla tutarlı olarak yerel bir okulda 3. Sınıf öğrencilerinin üç yıl boyunca mindfulness düzeylerini incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Katılımcıların sınıf öğretmenlerinden ve katılımcılardan alınan görüşler ön plana çıkarılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu, her üç sınıf düzeyindeki mindfulness eğitiminin, sınıflar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve mindfulness uygulamalarını sınıflarında kullandıklarını, öğrencilerle mindfulness egzersizlerini kullanmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden alınan nitel yorumlara göre mindfulness egzersizlerinin öğrencilere olumlu düzeyde etki ettiği, nicel sonuçlara göre ise mindfulness düzeyine bağlı olarak farkındalıklarının artmadığı ortaya çıkmıştır (Kielty, Gilligan, Staton & Curtis, 2017).

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin özellikleri, öğretmenlerin mesleki bilgileri vb. gibi mevcut durumlara göre gelişim programları planlanabilir ve bu sayede öğrencilerin potansiyelleri önemli ölçüde artış gösterebileceği düşünülmektedir. Tüm çocuklar için sınıf ve okul ortamında farkındalıklarını arttıracak iyi bir ortam yaratmanın çocuklar için fayda sağlayacağı, sağlıklı bir kişilik için okulda verilen eğitimin, çocuğu pozitif yönde geliştirmeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Son yıllarda gittikçe artan mindfulness araştırmaları olmasına rağmen, mindfulness düzeylerinde sınıf seviyesi, yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre farklılık olup olmadığı araştıran kaynakların olmaması tartışmaları sınırlandırmıştır. Bu sebeple yaş, cinsiyet, sınıf seviyeleri gibi farklılıklara bağlı mindfulness düzeylerini bilebilmek için daha fazla araştırmanın yapılması ilgi çekici olabilir.

#### **5.4 Sonuçlar**

Bu alışma, üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf ğrencilerinin mindfulness düzeylerindeki farklılığına dair düşündürmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla, normal gelişim sağlayan çocukların karşılaştırılması yapılmış, mindfulness düzeylerinin, sınıf seviyesine bağlı olarak yaş ve cinsiyet farklılıklarına göre değişim gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu konuda daha sonra yapılacak olan araştırmalarda göz önünde bulundurulması gereken bir çalışma olabilir. Bu bulgular sonucunda, mindfulness düzeylerinin demografik gruplara göre nasıl değişim gösterdiği ortaya çıkarmıştır. Gelecekteki kapsamlı araştırmalarda bu çalışma, demografik farklılıklar için n bakış olarak sunulmaktadır.

Bu alışma yoluyla mindfulness eğitiminin kız ve erkek öğrencilerde psikolojik anlamda rahatlamaya yardımcı olabilen bir uygulama olduğu görülmüştür. Mindfulness düzeyinin cinsiyete ve sınıf seviyesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını gösteren ilk çalışmalardan biri sayılabilir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan 3 ve 4. sınıf kız öğrencilerde mindfulness uygulamaları, olumsuzlukları azaltabilir, farkındalıkları daha yüksek, merhametli ve şefkatli bireyler olarak çocukların yetişmesine ve toplumda yarar sağlamasına neden olabilir. Buna ek olarak, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan erkek öğrencilerin psikolojik ve duygusal sorunlarında yaşadıkları olumsuz durumlara yön vermek amacıyla, daha fazla mindfulness çalışmaları yapılabilir. Böylece stn zekâlı ve yetenekli olmayan erkek öğrencilerin mindfulness düzeyleri için daha belirgin sonuçlar elde edilebilir.

Sonuç olarak, üstün zekâlı ve yetenekli olsun ya da olmasın çocuklar eşsiz varlıklardır; genetik ve çevresel faktörler, her bir ocuk için farklı alanlarda katkı sağlayabilir. Çocuklar farklı yollarda ve tekniklerde öğrenmeye ihtiyaç duyabilirler. Bu nedenle çocukların bireysel eğitim ve ğretim tekniklerini öğrenmeleri gerekebilir.



Ayrıca çocukların güçlü ve zayıf yanları olabilir. Bu yanları güçlü kılmak ve beslemek çocuklara iyi gelebilir. Çocukların kendilerini tatmin etmeye ve gerçekleştirmeye, onların beklentilerine karşılık vermeye ihtiyaç duyulabilir. Bu nedenle öğrencilerin seviyelerini en üst düzeye çıkarma fırsatını vererek akademik, sosyal ve duygusal alanda güçlü bireyler olarak yetişmesine, çocukların yeteneklerinin ve zekâlarının gelişimi destekleyerek, farkındalıkları yüksek bireyler olarak hayata kazandırmaya yardımcı olunabilir. Üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan çocukları, yönlendirecek, destek olacak kişilerin aileler ve eğitimciler olduğu, her daim çocuklara önemli olduklarını hissettirmeye ve onlara fırsat tanımaya çalışılarak hayata tutunmaları sağlanabilir.

### **5.5 Öneriler**

Bu araştırmada ortaya çıkan bulgular ışığında bazı öneriler sunulabilir;

Bu araştırma 3 ve 4. sınıf üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile sınırlı olduğundan, daha sonraki yapılacak olan çalışmalarda tüm ilkokul çalışma grubu ele alınarak daha genellenebilir ve araştırma sonuçları karşılaştırılarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Bahçeşehir Koleji'nin Türkiye'deki 32 kampüsünde yürütülmesinden dolayı, araştırmanın özel ve devlet okullarını kapsayan bir çalışma olarak sürdürülmesi önerilebilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için oldukça önemli olan mindfulness uygulamaları, ilkokul düzeyindeki öğrencilere ilişkin çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların artırılması ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için ve bu doğrultuda ilerleyen toplumumuz için fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Duygusal ve zihinsel olarak ilerlemelerini sağlamak, farkındalıklarını ve dikkatlerini en üst düzeye taşımak amacıyla mindfulness uygulamalarını okullarda genişletmeye, derinleştirmeye ve zenginleştirmeye gidilerek üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için daha fazla katkıda bulunulabilir.

Okullarda üstün yetenekli ve zekâlı bireyler için çoklu eğitim teknikleri sağlanarak uzman eğitimcilerle, yetenek ve zekâlarını besleyici eğitimler gerçekleştirilebilir.

Mindfulness uygulamalarının, beden eğitimi ve sağlık eğitimi gibi dersler başlığı altında müfredata entegre edilmesi ve haftalık olarak derslerin ihmal edilmeden

sürdürülmesi, sınıf öğretmenlerinin bu derslere katılım sağlaması, çocuklar için çok faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerine mindfulness kavramında sürekli eğitim verilmesi, bununla beraber çocukları duygusal ve sosyal düzeyde anlamaya çalışan ve yönlendirici olan bir öğretmenin olması daha güven verici bir ortam sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okul müfredatında mindfulness eğitimlerinin yer alması öğretmenlerin, çocukların durumlarını daha etkili bir şekilde ele alabilmesine ve olumsuz durumlarla başa çıkmaya yönelik daha fazla kaynağa sahip olabilmesine neden olabileceği önerilmektedir.

Öğretmen dışında ebeveynlere de mindfulness eğitimleri sıklıkla verilebilir, bu sayede okul ve ev ortamında farkındalıkları daha yüksek çocuklar ile karşı karşıya kalınabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynler ve eğitimciler farkındalık eğitimiyle daha dikkatli bireyler olabilir ve bunları çocuklara aktarmakta kolaylık yaşayabilir. Davranış problemlerinde, kaygıda, akademik performansda, çaresizlik durumlarında, çocuğun özgüveninin artırılması ve geliştirilmesine, problem çözmesinde etkin bir rol oynamasına yardımcı aile ve eğitimciler sağlanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2004). *Üstün yetenekliler*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 127-154.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akın, A. (2009). Özduyarlık ve boyun eğici davranış. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34, 152, 139-147.
- Akkan, H. (2012). *Üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Anghel, I. O. (2016). 4. Valorizations of theoretical models of giftedness and talent in defining of artistic talent. *Review of Artistic Education*, 12(2), 231-239.
- Anonim. (2018), *The art and science of mindfulness*. <https://childmind.org/article/the-art-and-science-of-mindfulness/> adresinden 19 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Aron, E. N. (1996). *The highly sensitive person: how to thrive when the world overwhelms you*. New York: Broadway Books.
- Assouline, S. G. (1997). Assessment of gifted children. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7.Baskı). Ankara: Gündüz.
- Aydın, O., ve Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 yaş grubu bireylerin genel zekâ düzeyleri ile psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 77-103.

- Bakioğlu, A., ve Levent F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Baltacı, R. (2013). Üstün zekâyı yeteneğe dönüştürmek: gelişimsel bir teori olarak ayrımsal üstün zekâ ve yetenek modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-20.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baykoç, N. (2014). *Üstün akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler- savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bencik, S., ve Metin, N. (2006). Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Besançon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational Child Psychology*, 30(2), 79-88.
- Bhante, H. P. (2001). *Eight mindful steps of happiness: walking the path of the Buddha*. Sommerville, Wisdom.
- Binet, A., & Simon, T. (1961). *The development of intelligence in children*. <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F11491-008> adresinden 10 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.
- Borland, J. H. (Ed.). (2003). *Rethinking gifted education*. Teachers College Press.

- Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., & Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 36(2), 193-209.
- Bränström, R., Duncan, L. G., & Moskowitz, J. T. (2011). The association between dispositional mindfulness, psychological well-being, and perceived health in a Swedish population-based sample. *British journal of health psychology*, 16(2), 300-316.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion*, 2(1), 35-46.
- Broderick, P. C., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: a promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Student Leadership*, 2012(136), 111-126.
- Brody, L.E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3): 282-286.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Bryant, F. (2003). Savoring Beliefs Inventory (SBI): a scale for measuring beliefs about savouring. *Journal of mental health*, 12(2), 175-196.
- Burke, P. (2010). *Cultura popular na idade moderna: Europa, 1500-1800*. Editora Companhia das Letras.
- Burkhart, C. (2017). Mindfulness and meditation in schools. <http://www.abc12.com/content/misc/Mindfulness-and-meditation-in-schools-413719093.html> adresinden 17 Temmuz 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. RveL Education.

- Carsley, D., Heath, N. L., & Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology, 31*(3), 239-255.
- Carter, P. (2005). *The complete book of intelligence tests: 500 exercises to improve, upgrade and enhance your mind strength*. England: Wiley. <https://books.google.com.tr/books> adresinden 7 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Chen, K. W., Comerford, A., Shinnick, P., & Ziedonis, D. M. (2010). Introducing qigong meditation into residential addiction treatment: a pilot study where gender makes a difference. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 16*(8), 875-882.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2011). Mindfulness based cognitive therapy for psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry research, 187*(3), 441-453.
- Clark, B. (1997). *The integrative education model: systems and models programs for gifted and talented*. USA: Creative Learning Press, Inc.
- Colangelo, N, Assouline, S., & Gross, M. (2004), *Is there still a need for gifted education? An examination of current research. Learning and individual differences*. ScienceDirect.
- Collard, P. (2014). *The little book of mindfulness: 10 minutes a day to less stress, more peace*. Hachette UK.
- Colle Flugel, K. F., Vincent, A., Cha, S. S., Loehrer, L. L., Bauer, B. A., & WahnerRoedler, D. L. (2010). *Complementary nyanaponika therapies in clinical practice, 16*(1), 36-40.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate~*, 7(1), 39-47.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology, 68*, 491-516.

- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock Press, Inc.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: an emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186-193.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.) *Üstün yetenekli çocuklar: seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 111 – 125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çetinkaya, Ç., Maya Çalışkan, İ., ve Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 7-29.
- Dağlıoğlu, E.H., ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). *Erken çocuklukta üstün zekâ/üstün yetenek*. Ayşegül Ataman (Ed.), Ankara: Vize.
- Davaslıgil, Ü., (1990). *Üstün çocuklar*. Yaşadıkça Eğitim, Sayı:13, İstanbul.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Durum tespiti komisyonu ön raporu*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildirisi.
- David, H. (2011). *Starting from the beginning: on building a school and community-based system supporting the gifted*. International Journal of 166 Academic Research in Business and Social Sciences. October 2011.
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198.
- Debra Burdick & L. C. S. W. R. (2014). *Mindfulness skills for kids & teens: a workbook for clinicians & clients with 154 tools, techniques, activities & worksheets*. PESI Publishing & Media.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1980). Self determination theory: when mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Delisle, J.R., Whitmore, J.R., & Ambrose, R.P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teaching Exceptional Children*. 19.4(1987): 32.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* (Doktora Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.
- Diener, E., Sandvik, E., & Larsen, R. J. (1985). Age and sex effects for emotional intensity. *Developmental Psychology*, 21(3), 542.
- Durr, W. K. (1964). *The gifted student*. New York: Oxford University Press.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, w., McCormick, J., & Rogers K (2012). Insiders or outsiders: the role of social context in the peer relations of gifted students. *Social and emotional dimensions of giftedness. Roeper Review*, 34, 53–62.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Yayınları.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (Hazırlayanlar: MR Şirin-A. Kulaksızoğlu-AE Bilgili). *Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul*.
- Felver, J. C., Frank, J. L., & McEachern, A. D. (2014). Effectiveness, acceptability, and feasibility of the soles of the feet mindfulness-based intervention with elementary school students. *Mindfulness*, 5(5), 589-597.
- Finucane, A., & Mercer, S. W. (2006). An exploratory mixed methods study of the acceptability and effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy for patients with active depression and anxiety in primary care. *BioMed Central Psychiatry*, 6(14).
- Follette, V., Palm, K. M., & Pearson, A. N. (2006). Mindfulness and trauma: implications for treatment. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 24(1), 45-61.



- Fonseca, C. (2011a). *101 succes secrets for gifted kids: the ultimate guide*. Waco: Prufrock Press Inc.
- Fonseca, C. (2011b). *Emotional intensity in gifted students: helping kids cope with explosive feelings*. United States, Prufrock Press.
- Fornia, G.L., & Frame, M.W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: implications for family counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), 384-390.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David falton Publishers.
- Galton, F. (1982), *Fingerprints*. [S.l.]: Macmillan.
- Gallagher, J., Harradine, C., & Coleman, M. (1997). Challenge or boredom: gifted students' view on their schooling. *Roeper Review*, 19(3), 132–136.
- Gardner, H. (2010). *Zihin çerçeveleri: çoklu zekâ kuramı*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1983).
- Garey, J. (2016). *The power of mindfulness*. <https://childmind.org/article/mindfulness-in-the-classroom/> adresinden 20 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational psychologist*, 24(2), 143-158.
- Germer, C.K., Siegel, R., & Fulton, P. (2005). *Mindfulness and psychonyanaponika therapy*, New York, Guilford Press.
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., & Lazar, S. W. (2016). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of Management*, 42(1), 114-142.
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMP). *Psychological assessment*, 23(3), 606.
- Gross, M. U. M. (2004). *Gifted and talented education professional development package for teachers: module-1*. The University of South Wales.

- Gross, M. U. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. In L. Shavanina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 337–351). New York, NY: Springer Science.
- Guarantana, B.H. (2001). *Eight mindful steps to happiness*. Boston: Wisdom Publications.
- Gunaratana, H. (2012). *The four foundations of mindfulness in plain English*. Simon and Schuster.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: introduction to special education* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hanh, T.N. (1987). *The miracle of mindfulness: an introduction to the practice of meditation*. Boston, Beacon Press.
- Hanh, T. N. (1991). *Peace is every step: the path of mindfulness in everyday life*. Bantam.
- Hanh, T. N. (2011). *Planting seeds: practicing mindfulness with children*. Parallax Press.
- Hanley, A. W. (2016). The mindful personality: associations between dispositional mindfulness and the five factor model of personality. *Personality and Individual Differences, 91*, 154-158.
- Hanley, A. W., & Garland, E. L. (2017). Clarity of mind: structural equation modeling of associations between dispositional mindfulness, self-concept clarity and psychological well-being. *Personality and individual differences, 106*, 334-339.
- Harnett, P. H., & Dawe, S. (2012). The contribution of mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health, 17*(4), 195-208.
- Hartley, B. L., & Surtton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development, 84*, 1716–1733.

- Hayes, A.M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology Science and Practice, 11*, 255-262.
- Hede, A. (2010). The dynamics of mindfulness in managing emotions and stress. *Journal of Management Development, 29*(1), 94-110.
- Heeren, A., & Philippot, P. (2011). Changes in ruminative thinking mediate the clinical benefits of mindfulness: preliminary findings. *Mindfulness, 2*(1), 8-13.
- Hosie, R. (2017) *Mindfulness only works for women, Brown University study suggests.* [www.independent.co.uk](http://www.independent.co.uk) adresinden 10 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Hölzel, B. K., Hoge, E. A., Greve, D. N., Gard, T., Creswell, J. D., Brown, K. W., & Lazar, S. W. (2013). Neural mechanisms of symptom improvements in generalized anxiety disorder following mindfulness training. *NeuroImage: Clinical, 2*, 448-458.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of behavioral medicine, 33*(1), 11-21.
- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion, 10*(1), 54.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences, 8*(2), 73-107.
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health, 20*(4), 182-194.
- Kane, M. (2017). Helping your child manage stress through mindfulness. *Parenting for High Potential, 6*(5) 10-11.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasu, N. (2010). Üstün zekâ/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu. (Çev. İ.Diken). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, F., Erdoğan, R., ve Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kerr, B. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. California: Sage Publications.
- Kerr, B.A., & Multon, K.D. (2015). *The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students*. *Journal of Counseling ve Development*.
- Kıldan, A.O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kielty, M., Gilligan, T., Staton, R., & Curtis, N. (2017). Cultivating mindfulness with third grade students via classroom-based interventions. *Contemporary School Psychology*, 21(4), 317-322.
- Kingston, T., Dooley, B., Bates, A., Lawlor, E., & Malone, K. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy for residual depressive symptoms. *Psychology and Psychotherapy: Theory, research and practice*, 80(2), 193-203.
- Klatt, M., Steinberg, B., & Duchemin, A. M. (2015). Mindfulness in Motion (MIM): an onsite mindfulness based intervention (MBI) for chronically high stress work environments to increase resiliency and work engagement. *Journal of visualized experiments: JoVE*, (101).
- Koller, J. R., & Bertel, J. M. (2006). *Responding to today's mental health needs of children, families and schools: revisiting the preservice training and*

*preparation of school-based personnel. Education and treatment of children, 197-217.*

Köksal Konik, A. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ebeveyni olmak. N. Baykoç (Ed.) *Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara, Vize Yayıncılık.

Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* (Doktora Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry, 203*(2), 126-131.

Langer, S. K. (2009). *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. Harvard University Press.

Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness, 5*(6), 730-741.

Leana –Taşçılar, M.Z., ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47*(2), 1-20.

Leana, M.Z. (2005) *Üstün zekâlı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Lee, J., Semple, R. J., Rosa, D., & Miller, L. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children: results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 22*(1), 15.

- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı: ana, baba ve öğretmenler için*. Çocuk Vakfı Yayınları. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul.
- Lewis, R.B., & Doorlag, D.H. (2003). *Teaching special student in general education classroom*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Lichtenwalter, S. (2010). *The necessity of increased funding for gifted education and more training for teachers in charge of identifying gifted students*. ESSAI, 8 (25). <http://dc.cod.edu/essai/vol8/iss1/25/> adresinden 6 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years: uncovering antecedents for the development of math–science expertise. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 316–345.
- Maker, J.N. & Nelson, A.B. (1996). Curriculum development and teaching strategies gifted students (2nd ed.). *Austin, Texas: Pro-Ed*.
- Maker, J. (2003). New direction in enrichment and acceleration. In N. Colangelo and G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon
- Markusic, M. (2012). *Unusual behaviors of gifted students* <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/> adresinden 4 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: a proposed common factor. *Journal of Psychotherapy integration*, 7(4), 291.
- McClellan, E. (1985). *Defining giftedness*. 1985 Digest.
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*
- MEB. (2007). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*.

- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General hospital psychiatry*, 17(3), 192-200.
- Mogilner, C., Kamvar, S. D., & Aaker, J. (2011). The shifting meaning of happiness. *Social Psychological and Personality Science*, 2(4), 395-402.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: double exceptionality*. David Fulton.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: the view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15.
- Moy-Rome, E. (2015). *Mindfulness and children*. <https://educate.bankstreet.edu/independent-studies/38/> adresinden 4 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223 – 250.
- Nicholas B.A., & Chambers, R. (2009). Mindful emotion regulation: an integrative review. *Clinical psychology review*. 29(6):560-72
- Oğurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Osell, T. (2016). Encouraging mindfulness in 2e children: why mindfulness matters. [http://www.2enewsletter.com/subscribers\\_only/arch\\_2016\\_9\\_EncouragingMindfulnessIn2eChildren\\_Osell.html](http://www.2enewsletter.com/subscribers_only/arch_2016_9_EncouragingMindfulnessIn2eChildren_Osell.html) sitesinden 10 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4.
- Özsoy, V.(2003). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları.

- Öztürk, E. (2001). *Yaratıcılık ve eğitim*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 158-164.
- Özyeşil, Z. (2011a). *Öz-anlayış ve bilinçli farkındalık*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Özyeşil, Z. (2011b). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler arasından incelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patil, S. G. (2009). Effectiveness of mindfulness meditation (Vipassana) in the management of chronic low back pain. *Indian journal of anaesthesia*, 53(2), 158.
- Perleth, C. (2001). *Follow up untersuchungen zur münchener hochbegabung im kindes und jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83–93.
- Plucker, J. A., & McIntyre, J. (1996). Academic survivability in high-potential middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 7–14.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: a guide for parents and teachers* (2nd ed.). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Pyne, L. (2015). *Mindfulness and the gifted*.  
<https://educationaladvancement.org/mindfulness-and-the-gifted/> sitesinden 30 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E., & McQuaid, J.R. (2004). The effects of mindfulness meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28(4), 433- 454.
- Reb, J., & Choi, E. (2014). Mindfulness in organizations.  
[https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb\\_research/4199/](https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb_research/4199/) sitesinden 20 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.



- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119–130.
- Reltz, M., Chaskalson, M., Oliver, S., ve Waller, L. (2016). *The mindful leader*. Hult Reserach.
- Renzulli, J.S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivty*. *Conception Giftedness, 53-92*.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, Joseph S., & Reis, Sally M. (1997). *The schoolwide enrichment model*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Richards. L. (2014). *The life-changing art of meditation*. The Little Book of Mindfulness, Medibank.
- Roedell, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young children. In J. R. Whitmore (Ed.), *Intellectual giftedness in young children: Recognition and development* (pp. 17–29). New York: The Haworth Inc.
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Nyanaponika Therapy, 40*(2), 142.
- Rogers, M.T., & Silverman, L.K. (1998). *Recognizing giftedness in young children*. <https://eric.ed.gov/?id=ED428471> adresinden 2 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Roeper, A. (1982). How gifted cope with their emotions. *Roeper Review, 5*, 21-24.
- Sak, U. (2004). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize Yay.

- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar (özellikleri, tanılanmaları eğitimleri)*. Ankara: Maya Akademi
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize Yay.
- Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R., & Rost, D. H. (2006). Families with gifted adolescents. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26, 19-32.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Sears, S., & Kraus, S. (2009). I think therefore I am: cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 561-573.
- Semple, R. J., Reid, E. F. G., & Miller, L. F. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. 19, 387-400.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317-333.
- Shahar, B., Britton, W. B., Sbarra, D. A., Figueredo, A. J., & Bootzin, R. R. (2010). Mechanisms of change in mindfulness-based cognitive therapy for depression: Preliminary evidence from a randomized controlled trial. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3(4), 402-418.
- Shapiro S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness- based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581- 599.
- Sharp J.E., Niemiec R.M., & Lawrance, C. (2016). *Using mindfulness-based strengths practices with gifted populations*. Gifted Education International, 1-14.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturity across the life span. *Developmental psychology*, 37(4), 491.

- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110–115.
- Silverman, L.K. (1993). *The quest for meaning: counseling issues with gifted children and adolescents*. Counseling gifted and talented. Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L.K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody journal Of Education*, 72.
- Simonton, D.K. (2005). Giftedness and genetics: the emergenic- epigenetic model and its implications. *Education of Gifted*, 28(3/4), 270-286.
- Slifer, K. J. (1987). *The application of classroom management strategies to the behavior of intellectually gifted students attending exceptional education classes* (Doctoral Dissertantation) Florida State University, College of Arts and Science, Florida.
- Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young gifted children in the regular classroom: identifying, nurturing, and challenging*, Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learns*. California: Corwin Pres.
- Soysal, A.Ş. Bodur, Ş., ve Hızlı, F.G. (2005). *Şimdi ve burada terapisi*. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 6:268-27.
- Srinivasan, M. (2014). *Teach, breathe, learn: mindfulness in and out of the classroom*. Parallax Press.
- Sternberg, R. J. & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. & Zhang, L. (2004). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. In R. Sternberg (Ed), *Definitions and conceptions of giftedness*. (pp. 13-27). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (2005). *Dr. Jekyll meets Mr. Hyde: two faces of research on intelligence and cognition*. Intelligence and Cognition Chapter 6 Retrieved.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*, NY: Cambridge University Press, New York.
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Swanson, H.L. (1992). *The relationship between metacognition and problem solving in gifted children*. Academic Search Premier, Vol.15, No.1
- Tan, A. (2016). *Le joy luck club*. Éditions Charleston.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education*, (pp.45-59). Boston: Allyn & Bacon.
- Taşkın, S., Uzun, B., Yazgan, Ö. ve Vatanartıran, S. (2018). *Assessing mindfulness in elementary scholl-aged children: development and validation of BAU mindfulness scale for children (BAU-MS)*. International Conference on Mindfulness, Amsterdam, Hollanda.
- TBMM (2012) *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleri ile ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu*. Ankara: TBMM.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2016). *Güncel sözlük*.

[http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com\\_gtsveview=gts](http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gtsveview=gts) adresinden 3 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

Thera, N. (2008). *The power of mindfulness*. Wheel publication, 1-75.

Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinin belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tunçdemir, I. (2004). *Çoksesli müzikte harika çocuk kanununun Türk müzik kültürüne etkisi: İdil Biret-Suna Kan örneği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Sivas.

Türkkan, M. ve Akış, B. (2005). *Türkçe sözlük*, Gendaş Yayınları, İstanbul.

Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Van den Hurk, P. A., Wiggins, T., Giommi, F., Barendregt, H. P., Speckens, A. E., & van Schie, H. T. (2011). On the relationship between the practice of mindfulness meditation and personality—an exploratory analysis of the mediating role of mindfulness skills. *Mindfulness*, 2(3), 194-200.

Van der Meulen, R. T., Van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). *The pullout program day a week school for gifted children: effects on social–emotional and academic functioning*. In Child and Youth Care Forum (Vol. 43, No. 3, pp. 287-314). Springer US.

Veehof, M. M., Oskam, M. J., Schreurs, K. M., & Bohlmeijer, E. T. (2011). Acceptance-based interventions for the treatment of chronic pain: a systematic review and meta-analysis. *PAIN®*, 152(3), 533-542.

- Villarreal, V., Ponce, C., & Gutierrez, H. (2015). Treatment acceptability of interventions published in six school psychology journals. *School Psychology International, 36*(3), 322-332.
- Vollestad, J., Svertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness based stress reduction for patients with anxiety disorders: evolution in a randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy, 49*, 281- 288.
- Von Károlyi, C. (2006). Issue awareness in young highly gifted children: Do the claims hold up? *Roeper Review, 28*(3), 167-174.
- Walker, M. 2002. *Prolegomena to any future philosophy*. Journal of Evolution and Technology 10, March 2002.
- Walker, S. Y. (1991). *The survival guide for parents of gifted kids: how to understand, live with, and stick up for your gifted child*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social–emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Moñks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525–538). Oxford, England: Pergamon Press.
- Webb, D.J., & Mohr, L.A. (2005). The effects of corporate social responsibility and price on consumer responses. *The Journal of Consumer Affairs, 39* (1); 121-147.
- Wechsler, D. (1981). *WAIS-R manual: wechsler adult intelligence scale-revised*. Psychological Corporation.
- Whitmore, J. R. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly, 30*(2), 66–69.
- Willard, C., & Saltzman, A. (2015). *Teaching mindfulness skills to kids and teens*. <https://books.google.com.tr/books> adresinden 20 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: myths and realities*. New York: Basic Books.

- Wu, E.H. (2008). Parental influence on children's talent development: a case study with three chinese american families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 100-129.
- Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yusofa, R., Ishak, N. M., Zahidia, A. M., & Kamaruddina, S. N. D. M. (2017). *Personal identity and socio-emotional issues among Malaysian gifted and talented students*. <https://www.futureacademy.org.uk> adresinden 5 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Zeidan, F., Gordon, S. N., Merchant, J., & Goolkasian P. (2010). The effects of brief mindfulness meditation training on experimentally induced pain. *The Journal of Pain*, 11(6), 505-521.
- Ziegler, A., & Perleth, C. (1997). *Schafft ess sisyphos, den stein den berg hinaufzurollen? Eine kritische bestandsaufnahme der diagnose und fördermöglichkeiten von begabten in der beruflickten bildung vor dem hintergrund des münchner begabungs prozess modells MGMP*. *Psychologie in erziehung und unterricht*, 44, 152-163.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2014). *Mindfulness interventions with youth: a meta-analysis*. Mindfulness.

## EKLER

### A. BAU ÇOCUKLAR İÇİN MINDFULNESS ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:.....

Sınıfı:...../.....

Yaş:.....

Uygulama Tarihi: .....

Cinsiyet: K  E

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki her cümle için sizi en iyi anlatan seçeneği seçiniz ve o seçeneğin altındaki kutucuğa çarpı (X) işareti koyunuz.

1.

Yaptığım işe dikkatimi vermek benim için kolaydır.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
--	--------------	-------	-----------

2.

Duygularımı oldukları gibi kabul ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
--	--------------	-------	-----------

3.

Yiyeceklerin koku ve tatlarını fark ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
---	--------------	-------	-----------

4.

Güneşin yüzümde bıraktığı sıcaklık hissini fark ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
---	--------------	-------	-----------

5.

Bir resimdeki detayları (renkleri, şekilleri, ışık ve gölge oyunları gibi) fark ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
---	--------------	-------	-----------

6.

Uzunca bir süre tek bir şeye dikkatimi verebilirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
---	--------------	-------	-----------



7.

Rüzgârın saçlarımda bıraktığı hissi fark ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
--	--------------	-------	-----------

8.

Doğadaki detayları (renkleri, şekilleri, farklı dokuları, ışıpta ve gölgede kalan noktaları) fark ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
---	--------------	-------	-----------

9.

Düşüncelerimi oldukları gibi kabul ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
--	--------------	-------	-----------

10.

O an hissettiklerimi detaylıca ifade edebilirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
--	--------------	-------	-----------

11.

Sahip olduklarım (ailem, oyuncaklarım gibi) beni mutlu eder.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
--	--------------	-------	-----------

12.

İçimden herkesin mutlu olmasını dilerim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
--	--------------	-------	-----------

13.

Sevdiklerim için içimden iyi düşünceler geçiririm.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
--	--------------	-------	-----------

14.

Üzgün olan arkadaşımınla yakından ilgilenirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
--	-----------------	-------	--------------

15.

Başkaları hata yaptığında onları affederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
---	-----------------	-------	--------------

16.

Yardıma ihtiyaç duyan birine karşılık beklemeden yardım ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Her zaman
---	-----------------	-------	--------------

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Barış, Şeyda

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 26 Kasım 1991, Sinop

Medeni Durum: Bekar

Email: seydaaaa.57@gmail.com

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Gazi Üniversitesi	2014
Lise	Sinop Anadolu Lisesi	2009

### İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2010 - 2014	Nil Yapım	Organizatör
2013 - 2014	Atakent İlkokulu	Staj
2013 - 2013	Kılıç Ali Paşa İlkokulu	Staj
2014 - 2014	Nebahat Keskin İlkokulu	Staj
2014 -	Bahçeşehir Okulları	Sınıf Öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)